

*Lucija Čok*  
*Anita Brčaniновиć*

## **Z igro glasov v angleškem jeziku do razvijanja fonološkega zavedanja**

Izvirni znanstveni članek  
UDK: 373.2: 81'243

### **POVZETEK**

Na predšolski stopnji je nekaj desetletij najprej spontano, nato spodbujano nastajala doktrina zgodnjega uvajanja tujega jezika. Nesistemske uvajanje tujega jezika na predšolsko stopnjo je lahko integrirana dejavnost vzgoje ali posebna oblika dejavnosti, ki jo omenja tudi Kurikulum za vrtce (1999). Na tej stopnji sta metodologija vrednotenja učinkov in spremljanje dosežkov lahko le kvalitativna, pristop k postopkom vrednotenja otroka pa holističen, in sicer od uvajanja opazovalnih nalog, vključevanj otroka v kulturno prepleteno dogajanje v stvarnem ali virtualnem življenju, do dejavnosti vzgojitelja pri zbiranju podatkov o odzivnosti in uspešnosti otrok v tujem jeziku. V pričujočem članku so predstavljena teoretska izhodišča in vzorčni primeri spodbujanja razvoja fonološkega zavedanja, ob upoštevanju fonemskih razlik med prvim in drugim/tujim jezikom. Gre namreč za dejanja in učinke percepcije, vedenja in prepoznavanja sveta, v katera otrok vključuje svoja predvidevanja in interese.

**Ključne besede:** zgodnje učenje jezikov, vrednotenje učinkov, metodologija didaktičnega pristopa

## **From Playing With Sounds in English to the Development of Phonological Awareness**

Original scientific article  
UDK: 373.2: 81'243

### **ABSTRACT**

For the last few decades we have witnessed an increased interest in introducing foreign languages at early stages of education. The introduction of a foreign language at pre-school level may occur in an integrated manner or in the form of additional activities which is also reflected in the pre-school curriculum. However, in both cases, special attention should be given to the development of listening skills, especially to phonological awareness. This paper presents a model for developing phonological awareness skills in learning English as a foreign language which can be adapted for different types of pre-school programmes

and other foreign languages. The implementation of the outlined activities may facilitate children's literacy development both in their first and foreign language.

**Key words:** young language learners, phonological awareness, foreign language, evaluation of outcomes, teaching approach

## Zakaj tuji jezik v vrtcih?

Življenjsko okolje otroka postaja vse bolj prepleteno in sestavljeno, družbene prakse in informacijska orodja mu vse bolj odpirajo vpogled v tuja in drugačna kulturna okolja. Tudi v družini se poleg domače govornice in pogovorne variante prvega jezika že zelo zgodaj srečuje s tujim jezikom. Knjiga, slikanica, film in televizija, glasbene in video kasete, reklamne objave in napisi so razširili otrokovo govorno polje, mu ponudili nove sporočanje vzorce. Te otrok prevzema in posnema, saj so tako njegov kratkoročni spomin kot občutljivost do zvočnosti in posnemanje glasovne podobe tujega jezika njemu prirojeni potenciali (Papagno et al. 1991).

Tako je zgodnje uzaveščanje o jezikovni in kulturni raznolikosti vse bolj prisotno tudi na predšolski stopnji. Uvajanje drugega jezika (italijanščine in madžarščine) na predšolsko stopnjo v narodnostno mešanih okoljih ima več kot petdesetletno tradicijo in sledi didaktični doktrini, ki se lahko zgleduje po podobnih učnih praksah v Evropi (Val d'Aosta in Trentino-Alto Adige, Italija, Hrvaška Istra, Vojvodina, Srbija). Obdobje uvajanja tujega jezika (angleščine, nemščine ali francoščine) na predšolsko stopnjo pa je v Sloveniji nesistemske in nekoordinirano in traja že več kot dvajset let. To pa ne pomeni, da uvajanja tujega jezika v vrtce doslej ni bilo. Pilotski projekti na tej stopnji so na nek način orali ledino za kasnejšo sistemsko uvedbo zgodnjega učenja tujega jezika v osnovno šolo. Sporadično dogajanje v vrtcih, ki so poskušali na otroku primeren način približati tuji jezik (senzibilizacija), je združevalo tuje prakse in preizkušalo različne vzorčne modele. Glede na mnoge empirične študije o učenju in poučevanju tujih jezikov v slovenskih vrtcih (Strokovni svet RS za splošno izobraževanje 2002; Zavod RS za šolstvo 2007; Lipavc Oštir et al. 2010; Brumen 2008, 646–655) vidimo, da se uvajanje tujega jezika v obliki razvojnih dejavnosti vrtcev vse bolj širi.

Življenjsko okolje, ki prisotnost tujega jezika sprejema, tudi omogoča, da se ta jezik vključuje v proces spoznavnega in družbenega razvoja otroka. S spodbudami in opazovanjem okolja, v katerem se tuji jezik udejanja, gradimo podlago za nadaljnje vzgajanje k medkulturnemu dialogu, v katerega se bo (otrok) vključeval v odraščanju. Procesu primerjanja in razlikovanja tujega jezika s prvim jezikom nastajajo neposredno v sporočanje rabi. Kako uspešno teče uzaveščanje tujega jezika, odločata tudi bližina ali oddaljenost in tipološka sorodnost ali nesorodnost tega jezika glede na otrokovo materinščino.

Modelov zgodnjega poučevanja tujega jezika (vzporedno ali integrirano poučevanje), ki jih preizkuša tuja šolska praksa, v našo vzgojno dejavnost ni

mogoče prenesti v celoti. Vzgojni pristop, didaktična metoda in tehnike ter spremljanje dosežkov se morajo prilagajati splošni doktrini predšolskega vzgajanja in potrebam življenjskega okolja otrok. Modeli senzibilizacije otrok za tuji jezik naj bi upoštevali predvsem spoznanja dolgoletnega eksperimentiranja na področju dvojezičnega vzgajanja pa tudi izkušnje zgodnjega učenja tujih jezikov sploh. Spoznanja, ki so spremljala empirično prakso uvajanja drugega jezika tako na Obali kot v Prekmurju, lahko povzamemo v naslednjem (Čok 2009, 143–144):

- Uspeh usvajanja drugega ali tujega jezika je odvisen od trajanja oziroma od kontinuuma stika z jezikom. Občasno srečevanje z jezikom, opuščanje enega in spoznavanje drugega jezika je lahko zanimivo, vendar za razvijanje večjezičnosti neobetavno.
- Med receptivnim in produktivnim jezikovnim znanjem je pri otroku razlika v količini in kakovosti. Tiho obdobje (obdobje opazovanja, spremljanja in refleksije o tujem jeziku) lahko traja različno dolgo in ga ne moremo posploševati.
- Razvijanje sporočanje zmožnosti je prednostno, vendar otrok odkriva tudi analogije in določene jezikovne norme s pomočjo intuicije.
- Vsebine zaposlitev, ki so zanimive in uporabne v stiku z živim jezikom v domačem okolju, so tudi v tujem jeziku otroku blizu. Sporočanje vzorci v tujem jeziku, ki jih lahko uporabi, mu dajejo občutek, da se je nekaj naučil.
- Vsebine pri vzgojnem delu se povezujejo med seboj, spoznavanje jezika otrok črpa iz vsebin različnih vzgojnih zaposlitev.
- Moč spomina, še posebno kratkoročnega spomina, je pri otroku velika. Vzgojitelj ali učitelj naj izkorišča vse vrste spomina: vidni, slušni, kinetični, tipni.
- Vrednotenje učinkov usvajanja jezika je usmerjeno v napredovanje, s spremljanjem dosežkov ugotavljamo korake k ciljem.
- Spoznavanje tujega jezika razvija radovednost do drugačnega in strpnost do drugih.

Razlika med otrokom in odraslim, ki usvajata tuji jezik, je v tem, da odrasli jezik razumejo kot formalni sistem. Že starejši otroci usvajajo jezik tako, da se učijo oziroma preizkušajo jezikovno normo. Otroci v obdobju zgodnjega otroštva pa jezik razumejo kot sredstvo, s katerim izražajo svojo potrebo po sporočanju. Zato se prvi stik ob igri s sovrstniki, govorniki tujega jezika, odvija z intuicijo razumevanja pravil novega jezikovnega sistema, s posnemanjem glasov pa se sčasoma oblikuje tudi fonemično uzaveščanje. V ospredju je torej imitativno učenje, kar pomeni, da ima v tej starosti zelo veliko vlogo vzgojitelj, njegova jezikovna podoba, tako materinščine kot tujega jezika. Postopki uzaveščanja sporočanje zmožnosti v tujem jeziku so usmerjeni h govornim dejanjem predvsem s pomočjo didaktične igre. Didaktična igra je sredstvo socializacije, razvijanja sposobnosti in spretnosti, uresničuje interese otrok, doprinese k oblikovanju osebnosti, je dejavnik ravnanja

vzgojitelja pri njegovem vzgajanju. Ima torej socialno, emocionalno, diagnostično ter kognitivno funkcijo.

## **Spoznavanje tujega jezika z nebesednimi sredstvi**

Semiotična predelava informacije, kot na primer razumevanje jezikovnega sporočila, oblikuje otrokov odnos do njene vsebine. Znake, ki omogočajo otroku pridobivanje informacije, je mogoče slišati, videti, otipati. Otrok jih bo razumel, jih analiziral, se nanje odzival. Pri tem mu bodo v pomoč ali oviro njegove sposobnosti, značaj, temperament, stališča do vsebine, ki jo spoznava, motivi, interesi in izkušnje. To, kar razume, pa tudi to, česar ne razume, bo poskusil upovedati. Upovedovanje besedne vsebine se odvija na logični ravni, v gramatičnih in semantičnih okvirih. Spremlja ga čustvovanje, vrednotenje in doživljanje v trenutku njegovega nastajanja. Kretnje in gib, pogled, govorica telesa, risanje, likovno oblikovanje, neurejeni glasovi, harmonija petja pa so lahko sestavni del upovedene vsebine (Čok et al. 1999; Čok, v Skela 2008). Posnemanje ni le povzemanje enakega, pač pa se otrok v podobnem ali tudi drugačnem približuje izvirnemu ter tako z osebno izkušnjo pridobiva informacije in novo znanje (Pišot in Čok 1998).

Med sredstvi nebesednega sporočanja in estetskega doživljanja ter jezikovnimi sredstvi je bistvena razlika. Čeprav z risbo, gibom, melodijo prenesemo sporočilo, ki bi ga lahko tudi ubesedili, je nebesedno sporočilo vezano na naravo svoje pojavnosti (barvo in obliko, način in sredstvo izvedbe). Jezik kot sestavni del estetske dejavnosti (dramatizacija, interpretacija, oblikovanje vsebine s pomočjo lutke ali risbe) predstavlja spodbudo k doživljanju ali razlago za dogajanje. Ločevanje besednih od nebesednih sredstev je morda smiselno pri odraslem človeku. Otrok pa sprejema sporočilo kot celoto, kot vsebino s pomenskimi in izraznimi odtenki, kot neponovljivo doživetje. Izrazne dejavnosti, kot so petje, glasbeno ustvarjanje, ples, gibalne dejavnosti, likovno oblikovanje, imajo pri učenju tujega jezika v otroštvu že preizkušeno veljavo in njihove učinkovitosti ni treba posebej dokazovati. Čeprav so glasba, ritem in gib še posebej vključeni v glasovno podobo jezika, so prav vse nebesedne dejavnosti lahko spodbuda in podpora fonemičnemu uzaveščanju v tujem jeziku.

### *Ritmiziranje, petje besedil ter glasbeno ustvarjanje*

Glasba in jezik sta si sorodna v fizioloških (čutnih) in fizikalnih lastnostih. V glasbi je asociativna moč, ki v otroku lahko »oživi« jezиковne vtise (strukture, pomen). V teh fizioloških ter psiho-kognitivnih vplivih glasbe je zveza med jezikom in glasbo. Glasba s pomočjo čustvenih stanj sproži miselne procese, ki motivirajo otroka za pomnjenje, razumevanje in uporabo uglasbenega besedila. Slosar (2011, 343) pojmuje grafični glasbeni in jezikovni zapis (piktogram) kot proces, ki otroka vodi od zvočnega dražljaja preko čutne nazornosti zvočnega dražljaja do čustvenih sledi (od doživljanja dražljaja preko »zapisa« do abstraktnega mišljenja). S pomočjo petja bo otrok pridobil občutek za stavčno melodijo, besedne in stavčne poudarke.

Variante posameznega fonema (na primer ozki in široki vokali) in besedni poudarek uzaveščamo s pomočjo ritmičnega ploskanja. V ritmu poudarkov, s ploskanjem premorov in intervalov med glasovi bo otrok odkril notranjo dinamiko jezika. Doživljanje dinamike jezika in glasbe, na primer, povzroča sprostitve ali napetost, torej vpliva na človekovo razpoloženje. Na čutno doživljanje pa najbolj vpliva zvočna barva. Z razvijanjem občutka za zvočno barvo razvijamo v otroku občutek za barvo glasov določenega jezika. S poslušanjem in izvajanjem uglasbenih besedil vplivamo na govorno kulturo otroka. Ritmizirano recitiranje, recitiranje besedil ob glasbi, ustvarjanje glasbe z malimi in priročnimi inštrumenti na določeno temo, rajanje in petje, gibanje v ritmu in še druge možnosti spodbujajo otroka za učenje jezika in razvijajo njegovo glasbeno doživljanje. Ritmizirana besedila, izštevanke in besedne igre predstavljajo vmesno obliko med govornim in petim besedilom. Njihov besedni pomen je vezan na zvočnost, ki ni običajna za sporočila vsakdanje rabe. Besedna vsebina in njena zvočna izvedba predstavljata ritmično shemo, ki se navadno ponavlja in s tem otroka zabava. Če otrok spremlja besedilo z gibom ali ritmičnim igranjem na priročni inštrument, ob glasbenem ustvarjanju pomni tudi sestavljene jezikovne strukture in težko izgovorljive glasovne sklope.

#### *Risanje, likovno in plastično oblikovanje pri učenju drugega jezika*

Najbolj običajna razlaga pomena upovedenega je priključitev resničnosti s pomočjo risbe, slike, umetne upodobitve. Upodobljeno vidimo, otipamo, si razlagamo njegov pomen in se z razlago približujemo razumevanju sporočila, ki je vezano na upodobitev. Risanke ali ilustracije ob besedilu v drugem jeziku enakovredno oblikujejo njegovo vsebino. S pomočjo upodabljanja otrok lahko upravlja z vsebino, ki je z besedami še ne obvladuje. Z urejanjem, premeščanjem ali dopolnjevanjem besedil s pomočjo figuric, izrezank ali risb otrok poleg semantične uzavešča tudi skladenjsko strukturo jezika. Če spremlja ali nadaljuje pripoved z risbo, sporoča, kar je razumel in kar bi še želel povedati. Da upodobi svoje sporočilo, povezuje znanja in izkušnje z novo izkušnjo v tujem jeziku.

*Lutke* so poleg poslušanja in izvajanja glasbenih del neposredno doživljanje tujega jezika in kulture. Na začetku učenja je najbolje, da predstavljajo znane osebe iz znane zgodbe, iz domače in tuje kulturne zakladnice (pravljice in najbolj znane povesti). Osebe, ki jih lutke predstavljajo, otrokom ponujajo pristen stik z drugim jezikom, saj otroci verjamejo, da prihajajo iz drugačnega sveta. Igra, zgodba ali razgovor, ki ga predstavimo otroku ob lutki ali z njeno pomočjo, je vsebinsko in jezikovno določena, vendar otroci ob doživljanju dogajanja ne začutijo didaktičnega cilja predstavitve. Želja, da bi z lutkami komunicirali, da bi v dogajanju sodelovali, omogoča širjenje in predelavo prvotne izvedbe. Otroci prevzamejo vloge, ki jih učitelj jezikovno in vsebinsko dopolni, in se prosto vključujejo v nastajajoče sporočanje položaje. Posebno priljubljena lutka, ki ji vzgojitelj oblikuje šaljiv in bister značaj, otrokom dopadljive vzgojne lastnosti in umske zmožnosti, lahko postane stalen spremljevalec, prijatelj in vzornik otrokom pri učenju.

### *Gibalna vzgoja in ples ter učenje drugega jezika*

S pomočjo čutil je pot do spoznav neposredna. Kadar otrok z besedo pove in z gibom ponazori, kar je povedal, z gibalno izkušnjo utrjuje jezikovno usvajanje. Učenje jezika z gibalnimi dejavnostmi zadovoljuje otrokovo potrebo po gibanju in spreminjanju načina učenja. Gib spremlja izgovor glasov, dihanje aspirirane glasove, skoki in ritmično gibanje pa dolžino posameznega glasu ali glasovnih skupin. V vsaki tematski enoti je lahko sekvenca govorne dejavnosti, ki je povezana z gibalno vzgojo. Z gibalno igro, ki vključuje vedenje o svetu, ki otroka obdaja, posnemanje živali ali ljudi, poustvarjanje dogodkov, razvijamo otrokovo ustvarjalnost in domišljijo. Z motoričnimi nalogami pa razvijamo gibalno zmožnost celostno in integrirano. Celostno in problemsko zastavljene naloge gibalne ali rajalne igre razvijajo divergentno mišljenje, saj je pot do cilja vsakič drugačna. Improvizacija spodbuja ustvarjalnost, gibanje ob glasbi ali petju ali recitiranju pa otroku ponuja vse možnosti doživljanja sebe in drugih (Čok et al. 1999, 143–145).

Približevanje procesa usvajanja tujega jezika procesu usvajanja prvega jezika ne gre brez težav in je v veliki meri odvisno od didaktičnega modela pridobivanja tujega jezika. Odnosi med ravninami obeh jezikovnih sistemov, ki jih moramo usklajevati, so semiotični in diskurzivni. Preden razmišljamo o diskurzivnih, bi se morda vprašali, kako nastaja in če nastaja v otroku potreba po sporočanju v tujem jeziku. Gre torej posredno za motivacijo, za »naravno motivacijo«, ki po Vygotskem (1962) nastaja na osnovi volje (afektivno-volutivni dejavniki zavesti). Pri otroku, ki pridobiva materinščino, se ta volja kaže v potrebi po sporočanju. Vsako njegovo sporočilo uvaja motiv, ki se udejanja v uresničitvi potrebe, ki ga je izzvala. Sporočanski postopki imajo spoznavno in družbeno raven. Pri usvajanju tujega jezika otrok sam (ali s pomočjo odraslega) deluje na spoznavni ravni, družbena raven pa je zunaj njegove vplivnosti; okolje, v katerem živi, omogoča ali ne omogoča nastajanja družbenih oblik sporočanja. Sporočanske spodbude, ki prihajajo iz okolja, pa se neposredno udejanjajo v didaktičnih strategijah tujega jezika in v modelih njegovega poučevanja. Igralne strategije omogočajo uravnavanje govornih dejanj v diskurzivnem in semiotičnem odnosu do ciljnega jezika. Te strategije ne pomenijo le zunanje motivacije, ki jo sproži privlačnost in napetost igre, gre za nastajanje notranje motivacije, ki se sprošča ob pristnem motivu za sporočanje v družbi vrstnikov (Čok 2005, 25).

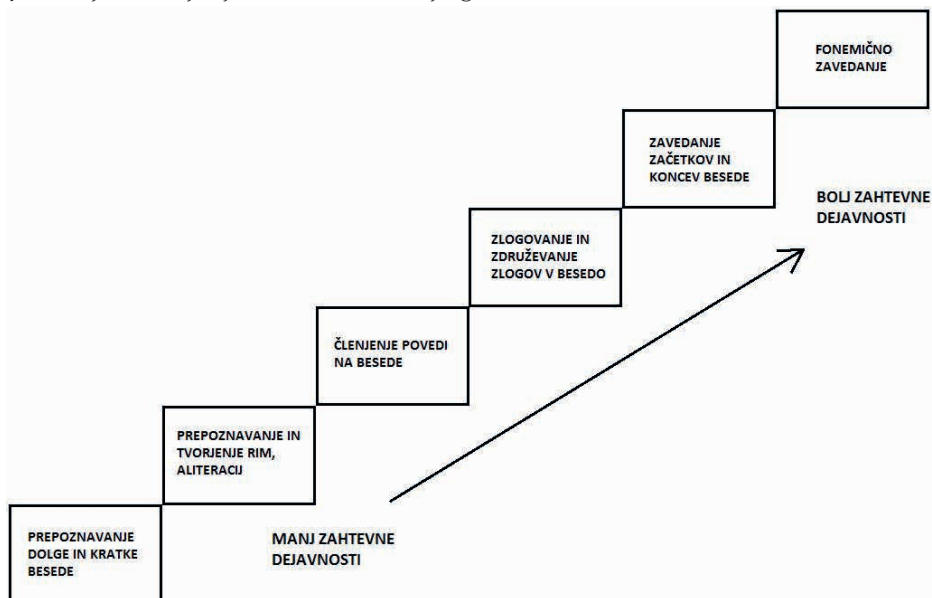
Urjenje glasov in glasovnih skupin, razvijanje fonološkega zavedanja in spoznavanje, kako pomembna je v vsakem jeziku, tako prvem/maternem kot tujem, natančnost izgovora – za otroka predstavljajo naporno in pogosto tudi dolgočasno vajo. Vztrajnost urjenja in ponavljanja pa lahko otroka odvrne od dela in njegovo zanimanje za tuji jezik s tem upade. Temu se bomo izognili, če bomo urjenje glasov in fonološko uzaveščanje prepletali z igro, ki jo bodo spremljala nebesedna izrazna sredstva.

## Razvijanje sposobnosti fonološkega zavedanja pri spoznavanju tujega jezika

Otrok se najprej vključuje v govorno sporazumevanje in šele nato v pisno, zato se je pred učenjem simbolov (črk) najprej treba posvetiti razvijanju spretnosti poslušanja in fonološkega zavedanja (v nadaljevanju FZ) (Dagarin Fojkar et al. 2011, 8). Še posebej je to pomembno na predšolski stopnji, na kateri otoka še ne opismenjemo.

*Kaj je fonološko zavedanje in kako se razvija?*

FZ je sposobnost zaznavanja in manipuliranja z glasovnimi strukturami besed ne glede na njihov pomen (Phillips et al. 2008, 3). Zajema več ravni (od najenostavnejših do najzahtevnejših): zavedanje o dolžini besed, zaznavanje in tvorjenje rim ter aliteracij (pri rimah se ujemajo samoglasniki in soglasniki, pri aliteracijah pa soglasniki ali soglasniške skupine (Kmecl 1996, 86) – npr. *riba reže raci rep*); členjenje povedi na besede; zlogovno zavedanje (zlogovanje in združevanje zlogov v besedo); zavedanje o začetkih in koncih besed (deljenje besede na začetke in konce, združevanje začetkov in koncev v besedo, tvorjenje besed s podanimi začetki in konci) ter fonemično zavedanje. Termina fonološko in fonemično zavedanje se pogosto uporabljata kot sinonima, vendar ju je treba razlikovati. Fonemično zavedanje je namreč najvišja stopnja FZ in vključuje prepoznavanje glasov v glasovni verigi, členjenje glasovne verige na glasove in spajanje glasov v besede ter manipuliranje s temi glasovi v glasovni verigi (npr. opuščanje, dodajanje in nadomeščanje glasov v besedi) (Zorman 2005, 25).



Slika 1: Razvijanje sposobnosti fonološkega zavedanja po kontinuumu od najenostavnejše do najzahtevnejše ravni



Iz slike 1 je razvidno, da se sposobnosti FZ razvijajo postopoma po kontinuumu od največjih, konkretnjših glasovnih enot (besede, zlogi) do najmanjših (glasov). To pa ne pomeni, da mora otrok najprej izuriti sposobnosti na eni ravni, preden preide na drugo. Ravni se med seboj prepletajo. Otrok ima lahko razvite sposobnosti na višjih ravneh, a še vedno uri sposobnosti na nižjih (Phillips et al. 2008, 5). V primeru pogostega, sistematičnega in načrtnega razvijanja FZ bi po podatkih raziskav otroci pred vstopom v šolo znali prepoznati, koliko je besed v povedi, zlogovati besede in združevati zloge v besede (najmanj trizložne); razumeli bi koncept rimanja, prepoznali in tvorili bi rime ter začetni in končni glas v besedi; znali bi členiti besede na glasove in te združevati v besede (triglasne); znali bi zamenjati glasove v besedah znanih pesmi in besednih igrah (Trehearne 2003, 118). Napredek pri fonemičnem zavedanju je mogoče zaznati, če otrok 9–12 tednov dnevno izvaja dejavnosti, ki trajajo 15–20 minut (California Department of Education 2011, 25).

*Kako je razvijanje sposobnosti fonološkega zavedanja povezano s pismenostjo?*

FZ je metajezikovna zmožnost, ki je najmočnejše povezana z bralno pismenostjo. Številne raziskave so potrdile, da FZ pomembno in zanesljivo napoveduje poznejšo bralno zmožnost otrok (Ehri et al. 2001; Lonigan et al. 2000; Snow et al. 1999; Storch in Whitehurst 2002; Torgesen et al. 1994; Wagner et al. 1997).

Napredovanje v razvoju sposobnosti poslušanja in govorjenja ter bralnih in predpisalnih sposobnosti je odvisno od stopnje razvitosti sposobnosti t. i. metajezikovnega zavedanja in sposobnosti vidnega zaznavanja (zlasti vidnega razločevanja). Metajezikovno zavedanje je sposobnost mišljenja o jeziku, ki se običajno pojavi pri 5- do 7-letnih otrocih in se nato razvija z zorenjem in učenjem otroka. Nasprotno pa je sposobnost vidnega zaznavanja bolj razvojno determinirana. Metajezikovno zavedanje vključuje zavedanje o zgradbi jezika (zavedanje o pojmih – beseda/zlog/črka; zavedanje o dolžini besed; zavedanje o številu besed; dopolnjevanje povedi; tvorjenje povedi) in slušne procese (igre poslušanja; slušno razločevanje; slušno razčlenjevanje – zlogovanje, glaskovanje; rimanje). Posamezne elemente metajezikovnega zavedanja in vidnega zaznavanja razvijamo sistematično v prvem in drugem razredu. Če imajo učenci še vedno težave na tem področju, pa tudi v tretjem razredu (Pečjak 1999, 8).

Ključni problem pri otrocih z bralnimi težavami je prav razvitost sposobnosti FZ, ne glede na težave, ki jih imajo na jezikovnem in kognitivnem področju (Phillips et al. 2008, 3). Da bi zmanjšali težave otrok pri začetnem branju in pisanju v maternem in tujem jeziku, je treba sposobnosti FZ razvijati načrtno in sistematično. Z ustreznim programom jih lahko izboljšamo pri vseh učencih v osnovni šoli, tudi pri učencih s splošnimi in specifičnimi težavami pri branju in pisanju ter pri učencih, ki zaostajajo v miselnem razvoju. Razvijanje sposobnosti FZ je najučinkovitejše, če poteka med zadnjim letom vrtca in prvim letom organiziranega opismenjevanja (Zorman 2005, 31).



*Pomen razvijanja sposobnosti fonološkega zavedanja pri učenju tujega jezika*

Raziskave kažejo, da so sposobnosti FZ prenosljive tako iz maternega jezika v drugi/tuji jezik kot iz drugega/tujega jezika v materni jezik (Cárdenas-Hagan et al. 2007; Dickenson et al. 2004; Durgunoglu 1998; Geva 2000; Lindsey et al. 2003). Otroci, ki imajo vsaj deloma razvito FZ v prvem jeziku, dosegajo pomembne rezultate na merjenju FZ v drugem in/ali tujem jeziku, kljub slabo razviti sporazumevalni zmožnosti v tujem jeziku. Višja stopnja FZ v enem jeziku pogojuje boljše FZ v drugih jezikih, ki se jih otrok uči, in obratno, razvijanje FZ v drugem oz. tujem jeziku utrjuje in dodatno razvija FZ v prvem jeziku (Zorman 2007, 79).

Engel de Abreu in Gathercole (2012) sta v svoji raziskavi z večjezičnimi otroki ugotovili, da FZ še posebej vpliva na dekodiranje besed, črkovanje in jezikovno obvladanje manj poznanega in strukturno drugačnega jezika. Sposobnosti FZ so se izkazale kot ključnega pomena za usvajanje glasovne strukture novega jezika. Za uspešno branje, govorjenje in pisanje v tujem jeziku je treba imeti dobro razvite sposobnosti FZ.

Da bi otroci s slabše razvitimi sposobnostmi FZ izboljšali sposobnosti FZ in prepoznavanja besed v tujem jeziku, mora učitelj/vzgojitelj z njimi dosledno izvajati dejavnosti, ki spodbujajo razvoj teh sposobnosti. V nadaljevanju bomo predstavili model za načrtno in sistematično razvijanje sposobnosti FZ pri spoznavanju angleškega jezika.

*Predstavitve modela za razvijanje FZ pri spoznavanju angleškega jezika*

Vzgojitelj oz. učitelj lahko pomaga otrokom izboljšati sposobnosti FZ, vendar mora dobro poznati učinkovite pristope razvijanja sposobnosti FZ in spremljati razvoj sposobnosti FZ pri vsakem otroku posebej. Najbolj učinkovito je sistematično in načrtno razvijanje sposobnosti FZ, zato mora vzgojitelj/učitelj pred začetkom izvajanja dejavnosti najprej oblikovati načrt. Zastaviti si mora cilje, h katerim bo s posameznimi dejavnostmi stremel, določiti oblike in metode dela ter sredstva in pripomočke, ki jih bo pri tem uporabljal. Razmisliti mora tudi o jeziku, v katerem bodo podana navodila. Pri načrtovanju dejavnosti mora upoštevati vsebine, primerne otrokovi razvojni stopnji, in omogočiti spoznavanje jezika z nebesednimi sredstvi. Prav tako mora upoštevati kontinuum razvoja sposobnosti FZ in dejavnike, ki vplivajo na zahtevnost fonološkega procesiranja jezika. Poznati mora tudi posebnosti v glasovnih sistemih in pisavah svojega jezika glede na glasovne sisteme in pisave tujega jezika (v našem primeru angleškega). Predstavljeni model služi kot osnova za urjenje sposobnosti FZ pri spoznavanju angleškega jezika. Vsak vzgojitelj/učitelj pa si program načrtuje sam glede na potrebe otrok, ki jih ima v skupini, in program, ki ga izvaja v angleškem jeziku. Model je mogoče prilagoditi tudi za druge jezike, vendar je pri tem treba upoštevati dejavnike, ki vplivajo na zahtevnost fonološkega procesiranja teh jezikov, saj se ti med jeziki lahko razlikujejo.

### *Cilji*

Cilji sistematično načrtovanega programa razvijanja sposobnosti FZ so privajanje na izgovor angleških fonemov in na melodijo ter intonacijo jezika, razlikovanje med podobnimi fonemi ter krepitev sposobnosti na tistih ravneh FZ, na katerih imajo otroci težave. Cilje si zastavi vzgojitelj/učitelj sam glede na potrebe posameznih otrok v skupini.

### *Oblikovanje načrta*

Pred začetkom izvajanja programa mora vzgojitelj/učitelj oblikovati načrt razvijanja sposobnosti FZ pri spoznavanju angleškega jezika. Določiti mora, katere sposobnosti FZ bo razvijal in v kakšnem zaporedju, časovni okvir in oblike ter metode dela, teme in besedišče. Posebno pozornost mora nameniti jezikovnim strukturam in glasovom, ki jih v maternem jeziku ni. V angleščini bi otrokom ponudil čim več izkušenj npr. z glasovi, kot so /θ/, /ð/ in /w/. Obenem bi jim predstavil besede, ki vsebujejo podobne glasove in jih spodbudil k razločevanju glasov (npr. /θ/ – thanks v primerjavi s /f/ – fox, /ð/ – that v primerjavi z /d/ – dad in /w/ – wet v primerjavi z /v/ – vet).

### *Oblikovanje skupin*

Dejavnosti naj bi se izvajale v nehrupnem okolju in v manjših skupinah (2–5 otrok) ali individualno. Različne dejavnosti, kot so besedne igre, pripovedovanje, petje pesmi ipd., se lahko izvajajo tudi med rutinskimi dejavnostmi z večjo skupino otrok. V vsakem oddelku so otroci z različno razvitimi sposobnostmi FZ, zato je treba pred izvajanjem programa s preizkusom FZ preveriti, kakšne so sposobnosti otrok na posameznih ravneh. Priporočeno je, da po dobljenih rezultatih otroke razdelimo v homogene skupine in tako začnemo z urjenjem sposobnosti na primerni ravni (Phillips et al. 2008, 6). Otroci različno hitro napredujejo, zato je priporočljivo, da jim omogočimo prehajanje iz skupine v skupino.

### *Podajanje navodil*

Podajanje navodil mora biti jasno in natančno. Navodila za izvajanje specifičnih dejavnosti, ki razvijajo FZ, so zahtevna za razumevanje že zaradi pojmov, kot so npr. beseda, glas, zlog, zato jih je priporočljivo podajati v maternem jeziku, obenem pa težiti k uporabi ciljnega jezika (angleščine) npr. pri pozdravih, pohvalah, organizaciji dejavnosti, podajanju enostavnih navodil. Nova in težje razumljiva navodila so lahko najprej podana v angleščini in nato še v maternem jeziku. Ko se otroci privadijo na podajanje posameznih navodil v angleščini in če pokažejo, da jih razumejo, potem dodatno navodilo v maternem jeziku ni potrebno.

### *Načrtovanje dejavnosti*

Za uspešno načrtovanje programa sistematičnega razvijanja sposobnosti FZ je potrebno poznavanje razvoja FZ in dejavnikov, ki vplivajo na zahtevnost fonološkega procesiranja jezika. Pozorni moramo biti na pomen besede (pri neznanih ali redkeje uporabljenih besedah se otrok ukvarja s pomenom besede in tako manjšo pozornost posveča njeni glasovni sestavi) (Zorman 2005, 37), dolžino besede,

glasovno zgradbo besede, velikost glasovne enote, raven FZ, na mesto glasu v besedi, na razvoj govornega aparata in glasovne značilnosti procesiranih glasovnih enot. Na vseh ravneh FZ moramo biti pozorni, da začnemo uriti sposobnosti najprej s preprostimi besedami in nato z zahtevnejšimi. Besede, ki jih učitelj/vzgojitelj izbere za urjenje sposobnosti FZ, so odvisne od vsebin, ki jih njegov program vključuje. Preden se začne urjenje sposobnosti FZ v angleščini, je treba zagotoviti, da imajo otroci vsaj nekaj besedišča že usvojenega. Pri urjenju sposobnosti na nižjih ravneh FZ lahko otroci obenem spoznavajo tudi novo besedišče. Pri prehajanju na višje ravni, predvsem na ravni fonemičnega zavedanja, pa je bolje izbirati besede, ki so otrokom že znane. Ker med materinščino in angleščino obstaja veliko razlik, je treba le-te pri spoznavanju in uzaveščanju drugega oz. tujega jezika ter pri oblikovanju instrumentov poiskati, opisati in upoštevati. Posebno pozornost bi morali nameniti predvsem poslušanju, glasovnemu razločevanju in izgovoru glasov, ki so v primerjavi z maternim jezikom različni (npr. glas /θ/ v besedi *three*, glas /ð/ v besedi *that*, glas /r/ v besedi *run*).

Za lažje razumevanje so v preglednici 1 predstavljeni dejavniki, ki vplivajo na zahtevnost fonološkega procesiranja jezika v angleškem jeziku.

*Preglednica 1: Dejavniki, ki vplivajo na zahtevnost fonološkega procesiranja jezika (prirejeno po Barrus Smith et al. 1995)*

Dejavnik	Preprosto	Primer (slov./angl.)	Zapleteno	Primer (slov./angl.)
<b>Dolžina besede</b>	1–3 glasovi	<i>na, sok / at, sat</i>	Več kot 3 glasovi; *daljše besede bolj obremenjujejo spomin	<i>drevo, komar, marjetica / class, swing, pumpkin</i>
<b>Velikost glasovne enote</b>	zloženke; zlogovanje, združevanje zlogov v besedo;  združevanje začetkov in koncev besede ter tvorjenje besed na dane začetke in konce; *zadnje je težje	<i>avtocesta / carwash hi-ša / kitt-y</i>  <i>R-ak, Ra-k / am, Sam, pan</i>	Glasovi (prepoznavanje, členjenje besede na glasove, združevanje glasov v besedo, tvorjenje besed na glasove); *prepoznavanje je lažje od tvorjenja	Posamezni glasovi črk, npr. /m/
<b>Mesto glasov v besedi</b>	Najprej glasovi na začetku besede, nato na koncu.	Kateri glas je na začetku/koncu besede <i>sit/kit/mit?</i>	Glasovi na sredini besede.	Kateri glas je v sredini besede <i>school?</i>
<b>Glasovne značilnosti procesiranih glasovnih enot</b>	Podaljšani glasovi.	Reci <i>mmmmmiš/ mmmmmman.</i>	Zaporniki; soglasniški sklopi; glasovi, ki jih otroci izgovarjajo v poznejšem obdobju razvoja.	Kateri glas je na začetku besede <i>skala / school?</i>  <i>/r/, /l/</i>

Z upoštevanjem dejavnikov (preglednica 1), ki vplivajo na zahtevnost fonološkega procesiranja jezika, lahko prilagodimo težavnost nalog. Ta je odvisna

od dolžine besed (daljše besede so zahtevnejše), velikosti glasovne enote (glasovi so zahtevnejši od zlogov), mesta glasu v besedi (najenostavnejše je prepoznavanje prvih glasov v besedi, najtežje pa srednjih), glasovnih značilnosti procesiranih glasovnih enot (prepoznavanje trajnih glasov, npr. glasu /m/, je enostavnejše od prepoznavanja netrajnih glasov, npr. glasu /p/, ker lahko trajne glasove podaljšamo in izgovorimo ločeno od drugih glasov) in od ravni FZ (kot je prikazano v preglednici 2 – prepoznavanje rim je lažje od združevanja glasov v besedo).

Učitelj/vzgojitelj mora paziti, da se pri eni zaposlitvi ne osredotoča na razvijanje sposobnosti na več različnih ravneh in da ne preobremenjuje spomina otrok. Prav tako mora hitrost izvedbe dejavnosti prilagoditi njihovim potrebam in sposobnostim. Otrokom mora na vseh ravneh omogočiti izvedbo dejavnosti na konkretni ravni, nato pa jim lahko ponudi tudi npr. reševanje delovnih listov za utrjevanje.

V nadaljevanju (preglednica 2) so naštet primeri nalog za razvijanje ali vrednotenje sposobnosti FZ v angleščini, in sicer po zahtevnosti od najlažjih do najtežjih.

*Preglednica 2: Primeri nalog za razvijanje ali vrednotenje sposobnosti fonološkega zavedanja v slovenščini in angleščini*

RAVEN FZ	Primer
<b>Zavedanje dolžine besede (dolga – kratka)</b>	Otrok slušno primerja pare različno dolgih besed in pove, katera je daljša, npr. AVTO – PIKAPOLONICA / CAR – ELEPHANT.
<b>Prepoznavanje in tvorjenje rim</b>	Otrok poišče besedo na sliki, ki se rima na besedo žoga – noga / mouse – house. Otrok tvori rimo na izgovorjeno besedo, npr. mačka – tačka / cat – rat.
<b>Členjenje povedi na besede</b>	Otrok s pomočjo žetonov členi poved na besede. Za vsako besedo položi predse en žeton (npr. <i>Mama kuha kosilo. / Babies are sleeping.</i> ).
<b>Zlogovno zavedanje</b>	Otrok zloguje besedo s pomočjo ploskanja (npr. <i>ko-ša-ra / e-le-phant</i> ).
<b>Zavedanje začetkov in koncev</b>	Otrok prepozna besedo, ki jo izgovorimo s podaljšanim začetkom (npr. <i>mmmmiš</i> – otrok pove, da je to beseda miš). Otrok tvori besede, ki se začnejo na mi-. Primeri za angleščino: <i>fffffoox, mmmmouse, rrrrat</i> .
<b>Razločevanje enakih prvih/zadnjih glasov</b>	Otroka vprašamo, ali se besedi začneta na enak prvi/zadnji glas (npr. <i>kača, kitara; gos, gora</i> ). Primeri za angleščino: <b>dad, this; love, cow; thanks, fine; down, doll</b> . Otrok med podanimi sličicami poišče tiste, katerih besede se začnejo/končajo na določen glas.
<b>Prepoznavanje in tvorjenje aliteracij</b>	Otroku povemo tri besede zaporedoma in ga vprašamo, ali se začnejo na isti glas (npr. <i>Katja kupuje korenje. / Lucy likes lollypops.</i> ). Otrok prepozna aliteracije ob branju, npr. pesmi. Otrok sam tvori podobne povedi ali poljubno tri besede.
<b>Prepoznavanje prvega/zadnjega glasu v besedah</b>	Otrok nam pove, na kateri glas se začne/konča določena beseda. Pomaga si s sličicami. Otrok tvori besedo na podan glas.
<b>Razločevanje glasov v besedah</b>	Otrok poišče sličico, katere beseda vsebuje npr. glas /s/ (lahko ga vsebuje na začetku, na koncu ali v sredini).

RAVEN FZ	Primer
<b>Prepoznavanje mesta glasov v besedah</b>	S pomočjo sheme vlaka (ki ponazarja začetek, konec, sredino besede) otrok pokaže, kje sliši posamezen glas (npr. beseda KOS (/k/ /o/ /s/) ali THREE (/θ/ /r/ /i:/). Vprašamo najprej po prvem, nato po zadnjem in na koncu po tretjem glasu.
<b>Prepoznavanje srednjega glasu</b>	S pomočjo sheme vlaka otroka vprašamo, kateri glas sliši na sredini besede (pokažemo na sredino vlaka).
<b>Tvorjenje besed na prvi/zadnji glas</b>	Otrok tvori besede na podan prvi/zadnji glas.
<b>Glaskovanje</b>	Otrok s pomočjo žetonov glaskuje besedo (npr. beseda <i>bik</i> (/b/ /i/ /k/) ali <i>cat</i> (/k/ /æ/ /t/). Za vsak glas položi en žeton.
<b>Združevanje glasov v besedo</b>	Otroku glaskujemo besedo na eni od slik, npr. besedo <i>rak</i> (/r/ /a/ /k/) ali <i>mat</i> (/m/ /æ/ /t/), on pa pokaže na sliko, katere besedo smo glaskovali.
<b>Brisanje glasov v besedi</b>	Otroku glaskujemo besedo <i>trak</i> s pomočjo žetonov in umaknemo prvi žeton, ki predstavlja glas /t/. Obenem otroka vprašamo, katera beseda nastane, če damo /t/ stran. Primer za angleščino: <i>switch-witch</i> (umaknemo /s/).
<b>Dodajanje glasov v besedi</b>	Otroku glaskujemo besedo KOS s pomočjo žetonov in dodamo na koncu še en žeton, ki predstavlja glas /t/. Obenem otroka vprašamo, katera beseda nastane, če besedi dodamo /t/. Primer za angleščino: <i>ox-fox</i> (dodamo /f/).
<b>Menjava glasov v besedi</b>	Otroku glaskujemo besedo <i>roka</i> s pomočjo žetonov in na začetku zamenjamo žeton /r/ z žetonom, ki predstavlja glas /m/. Obenem otroka vprašamo, katera beseda nastane, če namesto glasu /r/ besedi dodamo glas /m/. Primer za angleščino: <i>hot-hat</i> (zamenjamo /b/ z /æ/).

Preglednica 2 predstavlja primere nalog, ki jih lahko vzgojitelj/učitelj z otroki izvajajo na posameznih ravneh FZ, ki si sledijo po vrsti od najlažje do najtežje. Sposobnosti FZ se razvijajo z različnimi tipi nalog različne težavnosti. Naloge, s katerimi ocenjujemo ali spodbujamo razvoj FZ, vključujejo prepoznavanje (npr. vsiljivca, besed z istim glasom), sintezo (združevanje glasov ali zlogov) ali analizo (deljenje besed na glasove ali zloge, štetje glasov v besedi). Naloge, ki zahtevajo združevanje, so lažje od nalog, ki zahtevajo deljenje. Prav tako je prepoznavanje lažje od tvorjenja. Naloge so lažje tudi, če so podprte s slikovnim materialom ali če imajo otroci možnost izbire, medtem ko so naloge, ki zahtevajo spomin ali verbalno tvorjenje, veliko težje (Phillips et al. 2008, 5).

### *Spremljanje napredka*

Pri pridobivanju povratne informacije o jezikovnem napredku otroka moramo upoštevati njegov celosten razvoj, kot na primer njegovo sposobnost izražanja, ustvarjalnost in socialno ter jezikovno vedenje/udejanjanje. Napredek vsakega posameznika moramo opaziti in prepoznati z dobro premišljenimi oblikami spremljanja vsakršnega otrokovega odziva: govornega/besednega in nebesednega, torej tudi emocionalnega, motoričnega ali čutnega. Če vzgojitelj/učitelj poleg jezikovnega odziva spremlja tudi nebesedni odziv otroka pri spoznavanju tujega jezika, vključuje v delo vse izrazne možnosti in s tem ponuja otroku več področij, na katerih se lahko uveljavi. Pri spremljanju dosežkov v tujem jeziku lahko na ta način vključujemo tudi ustvarjalnost, izvirnost, samostojnost, iznajdljivost pri reševanju problemov, interes in napredovanje otroka.

Vrednotenje razvoja FZ pri otrocih je pomembno predvsem zaradi pravočasnega prepoznavanja težav pri začetnem opismenjevanju ter zaradi spremljanja napredka otrok, ki sodelujejo v dejavnostih razvijanja FZ tako v maternem kot v tujem jeziku. V primeru, da vzgojitelj/učitelj ugotovi, da nekateri otroci niso uspešni na določeni ravni FZ, lahko prilagodi metode in oblike dela ter otroke razporedi v fleksibilne skupine, v katerih se dejavnosti izvajajo bolj intenzivno.

### *Instrumenti spremljanja*

Vzgojitelj/učitelj spremlja razvoj sposobnosti FZ pri vsakem otroku posebej na začetku, na sredini in na koncu programa. Pomaga si z vnaprej pripravljenima instrumentoma (preizkus FZ in ocenjevalna lista). Primer ocenjevalne liste, s katero vrednotimo tri sposobnosti FZ, prikazuje preglednica 3.

*Preglednica 3: Primer ocenjevalne liste za spremljanje napredka otrok na posameznih ravneh*

RAVNI FAZ	Prepoznavanje dolge in kratke besede			Prepoznavanje rim			Tvorjenje rim		
	začetek	sredina	konec	začetek	sredina	konec	začetek	sredina	konec
<b>Obdobje vrednotenja</b>									
<b>Miha</b>	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
<b>Jaka</b>	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3
<b>Mija</b>	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3	0 1 2 3

Ugotovitve na ocenjevalni listi so podane na podlagi nalog, ki jih otrok opravi na posameznih ravneh FZ. Na vsaki ravni naloga vključuje tri primere (možni primeri nalog so predstavljeni v preglednici 2). Števila 0, 1, 2 in 3 označujejo število pravih odgovorov. Pri vsakem vrednotenju obkrožimo število, ki predstavlja število pravih odgovorov. Rezultate pridobimo na začetku, na sredini in na koncu programa. Na sredini preverimo le tiste sposobnosti, ki smo jih do takrat urili. Preizkus FZ in ocenjevalna lista morata vključevati različno zahtevne naloge, ki so primerne otrokovi razvojni stopnji. Da ne bi bile naloge preizkusa preveč suhoparne in da bi dlje časa ohranili otrokovo pozornost, je priporočljivo v naloge vključiti slikovno gradivo (v papirnati obliki ali na računalniku), lutko, žetone, list s kvadratki (Elkonin boxes) npr. za zlogovanje/glaskovanje, shemo vlaka za prepoznavanje prvega/srednjega/zadnjega glasu ...

Med instrumente samoopazovanja in samovrednotenja lahko prištevamo tudi otrokovo zbirno mapo ali portfolijo, katerega namen je uzaveščati otroka o tem, kaj počne z jezikom, zakaj to počne in kaj z jezikom želi doseči. V njem lahko hrani različne vrste izdelkov – vsebino in kakovost izdelka, ki ga želi otrok ohraniti, naj si izbira sam. Obenem naj tudi utemelji, zakaj je določen izdelek izbral. Na tak način navajamo otroka na kritičnost in ga spodbujamo k vrednotenju lastnega dela. Mapo izdelkov hrani v vrtcu, vendar mu je vedno na voljo in kadar koli želi, jo lahko pokaže svojim staršem. Nastajanje mape tako opazujejo poleg otroka tudi starši in vzgojitelj; proces spremljanja dosežkov je sestavljen iz mnogih opazovanj, kako nastaja izdelek kot risba ali sporočilo ali rešitev problema, kako

se utrdijo znanja, gradijo sposobnosti in razvijajo zmožnosti. Če otrok sodeluje pri spremljanju lastnih dosežkov, je bolj motiviran za delo, obenem pridobiva zavest o jeziku kot sredstvu komunikacije in refleksijo o njem.

### *Evalvacija*

Vzgojitelj/učitelj prav tako ovrednoti vsako dejavnost posebej in zabeleži, kaj je bilo dobro izvedeno in kaj ne, kakšna je bila interakcija (vzgojitelj/učitelj – otrok, otrok – otrok), kako so dejavnosti dojemali otroci, katere dejavnosti so jim bile ali jim niso bile všeč, kako so bili motivirani, pozorni, kako hitro so odgovarjali, koliko pomoči so potrebovali, kje so se pojavljale težave in ali so imeli težave pri izgovoru, ponavljanju in tvorjenju besed v angleščini. V evalvacijo lahko vključi tudi vidik staršev – npr. kako so dojemali organizacijo, vsebine in povratne informacije vzgojitelja/učitelja. Na podlagi evalvacije načrtuje nadaljnje dejavnosti.

### *Vloga staršev*

Povezanost staršev in vzgojitelja/učitelja ima zelo pomembno vlogo pri izboljševanju sposobnosti FZ, zato se je o sistematičnem razvijanju sposobnosti v okviru načrtovanega programa pred izvedbo programa treba pogovoriti s starši in jim razložiti njihovo vlogo pri tem. Starši oz. drugi odrasli v družini lahko skupaj z otrokom pregledajo njegovo mapo izdelkov in dosežkov, se z njim pogovorijo o dejavnostih, ki jih izvaja z vzgojiteljem/učiteljem, mu pomagajo predvajati avdio in video vsebine, ki jih je vzgojitelj/učitelj pripravil, ter poiskati dodatne informacije, če si otrok to želi. Vsi starši niso večji izvajanja nalog, ki razvijajo sposobnosti FZ pri otroku, zato lahko vzgojitelj/učitelj z zbirko zapisov o otroku (mapa izdelkov in dosežkov) staršem omogoči bolj jasen vpogled v dejavnosti, ki jih izvaja. S tem ko jih seznanjajo z dejavnostmi, ki pripomorejo k izboljšanju sposobnosti FZ, in s sistematičnim spremljanjem ter vrednotenjem otrokovih dosežkov, lahko starše opogumi in motivira za izvajanje predstavljenih dejavnosti tudi v domačem okolju. Na podlagi rezultatov o otrokovih sposobnostih FZ, ki jih pridobimo z inštrumentom na začetku programa, si lahko vzgojitelj/učitelj in starši zastavijo skupne cilje in tako olajšajo otrokom proces opismenjevanja v maternem in angleškem jeziku.

## **Sklep**

Zgodnje uvajanje tujega jezika v predšolsko obdobje ostaja za vzgojitelje in učitelje, ki se s tem ukvarjajo, velik izziv. Da bi otrokom pomagali na najboljši način približati tuji jezik, morajo vzgojitelji in učitelji poznati učinkovite pristope, ki bodo otrokom omogočili holistično spoznavanje tujega jezika in ki bodo obenem pripomogli k boljšemu glasovnemu procesiranju tako prvega kot tujega jezika.

Priprave obravnava pomen spoznavanja tujih jezikov v vrtcu, sredstev nebesednega sporočanja, ki vzdržujejo otrokovo vztrajnost in pozornost ter pripomorejo k temu, da se naloge ne zdijo tako dolgočasne in zahtevne, kot bi lahko bile sicer, in pomen sistematičnega razvijanja sposobnosti FZ, ki je



pri spoznavanju tujega jezika pogosto zanemarjeno. Sistematično in načrtno razvijanje sposobnosti FZ v tujem in maternem jeziku je zelo kompleksno, saj od vzgojitelja/učitelja zahteva veliko znanja o glasovnih sistemih in pisavah obeh jezikov, o samem razvoju sposobnosti FZ in dejavnikih, ki vplivajo na zahtevnost fonološkega procesiranja jezika. V prispevku smo zato predstavili primer modela za razvijanje sposobnosti FZ pri otrocih, ki spoznavajo angleški jezik v zgodnjem obdobju. Model predstavlja cilje, načrt in organizacijo dejavnosti, instrumente spremljanja, evalvacijo in vlogo staršev v programu.

Številne raziskave so potrdile, da sposobnosti FZ pomembno in zanesljivo napovedujejo poznejšo bralno zmožnost otrok in da jih z ustreznim programom lahko pri otrocih izboljšamo. Raziskave prav tako kažejo, da so sposobnosti FZ prenosljive tako iz maternega jezika v drugi/tuji jezik kot iz drugega/tujega jezika v materni jezik in da so ključnega pomena za usvajanje glasovne strukture tujega jezika. Slabo razvite sposobnosti FZ povzročajo bralne težave tudi v tujem/drugem jeziku. Bolj ko so sposobnosti FZ razvite v prvem jeziku, boljše so sposobnosti FZ v drugih jezikih. Razvijanje FZ v drugem oz. tujem jeziku utrjuje in dodatno razvija FZ v prvem jeziku, zato lahko tudi s sistematičnim razvijanjem sposobnosti FZ v tujem jeziku prispevamo k zmanjšanju težav pri začetnem opismenjevanju tako v maternem kot v tujem jeziku pozneje v osnovni šoli.

*Lucija Čok*

*Anita Brčanič*

## **From Playing With Sounds in English to the Development of Phonological Awareness**

This paper presents a model for developing phonological awareness (PA) skills of young learners who are learning English as an additional language. Phonological awareness is a metalinguistic skill most closely related to reading ability and crucial for the development of literacy skills in first, second and foreign languages. Research show that children who have a high level of PA in one language tend to have a high level of phonological skills in other languages and vice versa. Moreover, developing PA in second or foreign languages has an additional influence on developing PA in first language. Some children develop these skills easily within a stimulating classroom environment, while others need more instruction that consciously and purposely focuses on phonological awareness.

In order to improve children's PA, teachers should understand its development and use appropriate approaches for its improvement. An effective instruction programme requires explicit and systematic instructions; therefore, teachers should first develop a plan and organize the activities in a logical sequence. In the first

place, they should define the aims, contents, vocabulary, language of instruction, a time frame, materials, forms and methods of teaching, monitoring and assessing of children's progress. Moreover, they should especially consider the differences in the sound and writing system between first and second/foreign language. Apart from this, to guide systematic planning, differentiated instruction and monitoring of children's learning progress, they should consider a developmental continuum of PA skills from simple to complex and dimensions that contribute to phonological difficulty.

The assessment of children's phonological awareness skills should be carried out to evaluate the progress of children participating in the programme, and to identify the children with phonological processing deficits early enough. Instruments for monitoring or assessing progress should include different types of tasks with different levels of difficulty and should be appropriate for children's ages and abilities. The monitoring of the progress helps teachers to adjust their forms and methods of teaching and to provide timely and intensive instructions for children who need more practice at specific levels of PA.

In addition, teachers should evaluate the programme itself in order to improve their approaches and the quality of the programme implementation. Such an evaluation should include a description of children's motivation, concentration, responsiveness, language problems, interests, interactions (child-child, child-teacher) as well as children's own view on the activities performed within the programme. Furthermore, teachers could also include the parent's view on the organization of the programme, contents, cooperation and teacher's feedback. An effective collaboration between parents and teachers can encourage a child's progress while learning a new language or systematically developing PA skills. By familiarising parents with effective methods for improving PA skills in both languages, systematic monitoring and the assessment of their child's progress, they could become more motivated to do similar activities with their child at home.

In conclusion, the introduction of foreign languages to young learners remains a big challenge for teachers. We hope that this article can serve as a guideline to foreign language teachers new to teaching phonological awareness to young learners, and as an open avenue for future research.

## LITERATURA

*A Look at Kindergarten through Grade Six in California Public Schools: Transitioning to the Common Core State Standards in English Language Arts and Mathematics.* 2011. California Department of Education. [http://www.fentoncharterpublicschools.net/Fenton\\_Charter\\_Public\\_Schools\\_\\_Fenton\\_Avenue\\_Charter\\_School,\\_Fenton\\_Primary\\_Center\\_%26\\_Santa\\_Monica\\_Bl\\_Community\\_Charter\\_School/HOME\\_files/lookatktgrade6.pdf](http://www.fentoncharterpublicschools.net/Fenton_Charter_Public_Schools__Fenton_Avenue_Charter_School,_Fenton_Primary_Center_%26_Santa_Monica_Bl_Community_Charter_School/HOME_files/lookatktgrade6.pdf) (Pridobljeno 21. 9. 2014)

Barrus Smith, Sylvia, Simmons, Deborah C., Kameenui, Edward J. 1995. Phonological Awareness: Curricular and Instructional Implications for Diverse Learners. *Phonological*

*Awareness Implications*. Pridobljeno 23. 11. 2014. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED386869.pdf>

Brumen, Mihaela. 2008. Kakšno je stanje poučevanja tujega jezika v predšolskem obdobju v severovzhodnem delu Slovenije. V *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse*, (ur.) Janez Skela, 646–655. Ljubljana: Tangram.

California Department of Education. 2011. *A Look at Kindergarten through Grade Six in California Public Schools: Transitioning to the Common Core State Standards in English Language Arts and Mathematics*. <http://www.cde.ca.gov/re/cc/documents/alookatkthrugrade6.pdf> (Pridobljeno 23. 11. 2014)

Cárdenas-Hagan, Elsa, Carlson, Coleen D., Pollard-Durodola, Sharolyn D. 2007. The Cross-Linguistic Transfer of Early Literacy Skills: the Role of Initial L1 and L2 Skills and Language of Instruction. *Language, speech, and hearing services in schools*. 38 (3): 249–259.

Čok, Lucija, Skela, Janez, Kogoj, Berta, Razdevšek Pučko, Cveta. 1999. *Učenje in poučevanje tujega jezika: smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*, (ur.) Lucija Čok. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije.

Čok, Lucija. 2005. Posameznik in jezik v medkulturnem in jezikovnem stiku. V *Slovenščina in njeni uporabniki v luči evropske integracije*, (ur.) Vesna Mikolič, Karin Marc Bratina, 23–34. Koper: Založba Annales (Knjižnica Annales Majora).

Čok, Lucija. 2008. Zgodnje učenje jezikov v povezavi s celostnim razvojem otroka. V *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: pregled sodobne teorije in prakse*, (ur.) Janez Skela, 18–29. Ljubljana: Tangram.

Čok, Lucija. 2009. Poučevanje jezikov v otroštvu – sociološki in medkulturni vidiki. V *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*, (ur.) Karmen Pižorn, Simon Borg, 136–151. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Dagarin Fojkar, Mateja, Sešek, Urška, Skela, Janez. 2011. *Sounds and Letters*. Ljubljana: Tangram.

Dickenson, David K., McCabe, Allyssa, Clark Chiarelli, Nancy, Wolf, Anne. 2004. Cross-language transfer of phonological awareness in low-income Spanish and English bilingual preschool children. *Applied Psycholinguistics*. 25 (3): 323–347.

Strokovni svet RS za splošno izobraževanje. 2002. *Dodatek h kurikulumu za vrtce na narodno mešanih območjih*. [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtec\\_Dodatek\\_-\\_narodnostno\\_mesana.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtec_Dodatek_-_narodnostno_mesana.pdf) (Pridobljeno 25. 11. 2014)

Durgunoglu, Aydin, Verhoeven, Ludo. 1998. *Literacy development in a multilingual context: Crosscultural perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ehri, Linnea C., Nunes, Simone R., Willows, Dale M., Schuster, Barbara Valeska. 2001. Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's Metaanalysis. *Reading Research Quarterly*. 36 (3): 250–287.

Engel de Abreu, Pascale M. J., Gathercole, Susan E. 2012. Executive and Phonological Processes in Second-Language Acquisition. *Journal of Educational Psychology*. 104 (4), 974–986.

Geva, Esther. 2000. Issues in the assessment of reading disabilities in L2 children – beliefs and research evidence. *Dyslexia*. 6 (1): 13–28. Pridobljeno 25. 11. 2014.

Kmecl, Matjaž. 1996. *Mala literarna teorija*. Ljubljana: Založba M&N.

*Kurikulum za vrtce*. 1999. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod za šolstvo. [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtci\\_kur.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtci_kur.pdf) (Pridobljeno 5. 2. 2015)

Lindsey, Kim A., Manis, Franklin R., Bailey, Caroline E. 2003. Prediction of First-Grade Reading in Spanish-Speaking English-Language Learners. *Journal of Educational Psychology*. 95 (3): 482–494.

Lipavic Oštir, Alja, Jazbec, Saša, Pevc Semec, Katica, Pižorn, Karmen, Dagarin Fojkar, Mateja, Juriševič, Mojca, Vogrinc, Janez, Nolimal, Fani. 2010. *Pot v več jezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. <http://www.zrss.si/pdf/vecjezicnost.pdf> (Pridobljeno 10. 2. 2015)

Lonigan, Christopher J., Burgess, Stephen R., Anthony, Jason L. 2000. Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*. 36 (5): 596–613.

Papagno, Costanza, Valentine, Tim, Baddeley, Alan. 1991. Phonological short-term memory and foreign-language vocabulary learning. *Journal of Memory and Language*. 30 (3): 331–347.

Pečjak, Sonja. 1999. *Ali slišiš – ali vidiš?* Trzin: Izolit.

Phillips, Beth M., Clancy Menchetti, Jeanine, Lonigan, Christopher J. 2008. Successful Phonological Awareness Instruction with Preschool Children. *Topics in Early Childhood Special Education*. 28 (1): 3–17.

Pišot, Rado, Čok, Lucija. 1998. Konvergenca med motorično aktivnostjo in zgodnjim poučevanjem tujega jezika. *Sodobna pedagogika*. 49 (2), 217–220.

*Priprava dodatka h kurikulumu za zgodnje učenje in poučevanje tujega jezika v vrtcu kot izbirne dejavnosti in v povezavi z njim priprava strokovnih podlag za študijski program za izpopolnjevanje vzgojiteljev*. 1. 3. 2008–31. 12. 2008. Zavod RS za šolstvo. [http://www.zrss.si/projektiss/opis/opis\\_projekta\\_Tuj\\_jezik\\_v\\_vrtcu.pdf](http://www.zrss.si/projektiss/opis/opis_projekta_Tuj_jezik_v_vrtcu.pdf) (Pridobljeno 21. 9. 2014)

Slosar, Mirko. 2011. Zvočno zavedanje kot priprava na jezikovno opismenjevanje. V *Razvijanje različnih pismenosti*, (ur.) Mara Cotič, Vida Medved Udovič, Sonja Starc, 339–348. Koper: Univerzitetna založba Annales.

Snow, Catherine E., Burns, Susan M., Griffin, Peg, ur. 1998. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC: National Academy Press.

Storch, Stacey A., Whitehurst, Grover J. 2002. Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*. 38 (6): 934–947.

Torgesen, Joseph K., Wagner, Richard K., Rashotte, Carol A. 1994. Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*. 27 (5): 276–286.

Trehearne, Miriam. 2003. *Comprehensive Literacy Resource for Kindergarten Teachers*. ETA Cuisenaire. [https://www.hand2mind.com/pdf/kindergarten/chapter\\_2.pdf](https://www.hand2mind.com/pdf/kindergarten/chapter_2.pdf) (Pridobljeno 21. 9. 2014)

Vygotsky, Lev. 1962. *Thought and Language*. The MIT Press. Cambridge. Massachusetts.

Wagner, Richard K., Torgesen, Joseph K., Rashotte, Carol A., Hecht, Steve A., Barker, Theodore A., Burgess, Stephen R., Donahue, John, Garon, Tamara. 1997. Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from

beginning to skilled readers: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*. 33 (3): 468–479.

Zorman, Anja. 2005. Glasovno zavedanje in razvoj osnovne pismenosti v prvem, drugem/ tujem jeziku. *Sodobna pedagogika*. 56 (122): 24–45.

Zorman, Anja. 2007. *Prepoznavanje glasov in spoznavanje njihovih pisnih ustreznih v maternem in drugem oziroma tujem jeziku*. Doktorsko delo. Univerza v Ljubljani. Pedagoška fakulteta.

Dr. Lucija Čok, Univerza na Primorskem, [lucija.cok@upr.si](mailto:lucija.cok@upr.si)

Anita Brčaninović, mag. prof. zgodnjega učenja, Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem, [anita.brcaninovic@pef.upr.si](mailto:anita.brcaninovic@pef.upr.si)

---