

Kako pomembno je učiteljem znanje jezikov? Raziskava stališč učiteljev do njihovega prvega jezika in do tujih jezikov

How important is language knowledge to teachers? A research on teachers' perspective towards their first language and foreign languages

Katarina Tibaut, Karina Soršak Kukovec, Alja Lipavic Oštr
Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru

Povzetek

V prispevku skušamo ugotoviti, kakšen je odnos učiteljev iz projekta *Jeziki štejejo* do njihovega prvega jezika in do tujih jezikov. V okviru tega projekta so učitelji ($n = 452$) izpolnjevali anketni vprašalnik, s pomočjo katerega smo pridobili podatke o implikaciji jezikov v njihovem vsakdanjiku. Temeljni element anketnega vprašalnika predstavljajo trditve, ki se nanašajo na različne jezike in učenje jezikov, učitelji pa so morali določiti, v kolikšni meri se strinjajo z njimi. Strinjanje s posameznimi trditvami so učitelji izražali v 5-stopenjski lestvici. Pridobljene podatke smo analizirali s pomočjo statističnega paketa SPSS. Za namen analize smo izbrane trditve razvrstili v sedem kategorij: (1) splošna stališča do zgodnjega učenja, (2) pomen obvladovanja slovenščine, (3) vrednost znanja tujih jezikov za poklic, kariero in osebnostni razvoj, (4) jezik in kultura, (5) potek usvajanja jezika, (6) jezik in emocije ter (7) šolska politika. Zanimalo nas je, ali v posameznih kategorijah trditev obstajajo statistične razlike med učitelji tujih jezikov in učitelji drugih oz. nejezikovnih predmetov. Obstoj statistično značilnih razlik smo prav tako preverjali med učitelji, ki prebivajo v vzhodni oziroma zahodni kohezijski regiji.

Ključne besede: (tuji) jezik(i), učitelj(i), znanje jezikov, učenje jezikov, šola

Abstract

In this research paper, we aim to discover the attitude of teachers from the project Languages count towards their mother tongue as well as foreign languages. As part of this project, teachers ($n = 452$) filled out a questionnaire, which was used to obtain data on the implications of languages in their daily lives. Statements relating to different languages and learning languages, and the extent to which the teachers agree with them are a fundamental element of the questionnaire. The teachers expressed their agreement with the individual statements on a 5-point scale. The obtained data was analysed with the help of the SPSS Statistics software package. For the purpose of the analysis, the selected statements were divided into seven categories: (1) general attitudes towards early learning, (2) the importance of mastering Slovene, (3) the value of foreign language skills for the profession, career and personal development, (4) language and culture, 5) the course of language acquisition, (6) language and emotions, and (7) school policy. We were interested in finding out whether there are statistical differences in individual categories between foreign language teachers and teachers of other or non-linguistic subjects. The existence of statistically significant differences was also checked between teachers residing in the Eastern vs the Western Cohesion Region.

Keywords: (foreign) language(s), teacher(s), language skills, language learning, school

1. Uvod

Vsakdanji in medkulturni izzivi nam danes sporočajo, da je večjezičnost po eni strani pričakovano stanje, po drugi strani pa izziv za jezikovno in šolsko politiko v nacionalnih državah Evropske unije, v katerih, kot vemo iz preteklosti, razvijanje večjezičnosti ni bilo nujno zaželeno. Formalno se Evropska unija še posebej zavzema za jezikovno raznolikost in učenje jezikov držav članic, kar povzema v sloganu »Združena v raznolikosti«. Znanje jezikov nas povezuje z drugimi ljudmi, nam da vpogled v druge kulture in poleg osebne rasti in miselnega razvoja omogoča tudi poslovno povezovanje in mednarodno gospodarsko komunikacijo, kar pripomore k zaposljivosti in mobilnosti ljudi. To so razlogi za oblikovanje ustreznih postulatov in aktivnosti v okviru današnje jezikovne in šolske politike v državah članicah. K temu sodi tudi prizadevanje za izboljšanje poučevanja in učenja jezikov. V ta sklop sodijo tudi kompetence in stališča tistih, ki jezike poučujejo. Vendar pa poučevanja in učenja jezikov danes ne moremo razu-

meti samo kot izolirane poti, na kateri imamo pred očmi izključno jezikovne cilje oz. razvijanje vseh jezikovnih spretnosti. Povezljivost učenja jezikov je takoj očitna, ko jo primerjamo z usvajanjem jezikov v različnih kontekstih (kot J1, J2 itd.). V procesu usvajanja jezikov je namreč povezanost s tako imenovanimi nejezikovnimi področji neobhodna in smiselno utemeljena, saj izhaja iz same narave jezikovne rabe. Tako razumevanje učenja jezikov postavlja vprašanje ne samo stališč učiteljev jezikov, ampak vseh, ki so vključeni v učni proces; učiteljev nejezikovnih predmetov, svetovalne službe in tudi vodstva šol, kar želimo v prispevku vsaj deloma tematizirati.

Prispevek obravnava mnenja in stališča učiteljev, kar zadeva pomembnost znanja jezikov. V teoretičnem delu predstavljamo izhodišča za raziskavo in sklope anketnih vprašanj, v empiričnem delu pa predstavljamo kvantitativno in kvalitativno analizo anketnega vprašalnika, izvedenega med učitelji v Sloveniji v sklopu projekta *Jeziki štejejo*. Z raziskavo smo hoteli konkretno odgovoriti na vprašanje, kako pomembno je učiteljem v Sloveniji znanje jezika ter ali so ponotranjili cilje ne samo učenja in poučevanja tako prvega kot tujega ali drugega jezika, ampak tudi, v koliki meri so ponotranjili lastno rabo tujega/ drugega jezika in s tem povezano dojemanje kulturne raznolikosti.

2. Utemeljitev izhodišč raziskave

Osnova izhodišč za vprašanja, ki so bila v okviru projekta *Jeziki štejejo* pripravljena za vprašalnik, izhaja iz navedbe osnutka Resolucije o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2019–2023, prevzete v tretjo Resolucijo o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2021–2025 (v nadaljevanju Resolucija):

Za jezikovno izobraževanje je bistvena razširitev razumevanja vloge učiteljev in učiteljic slovenščine, drugih jezikov in tudi nejezikovnih predmetov. Vsi učitelji in učiteljice so namreč tudi učitelji oziroma učiteljice jezika, bralne pismenosti in bralne kulture; ne posredujejo le jezikovnega, ampak tudi kulturnocivilizacijska in medkulturnostna znanja ter so tako vezni člen med različnimi jeziki, kulturami in identitetami. (ReNPJP21–25, 2021, str. 12).

Prepletanje področij s skupnim imenovalcem, ki mu na kratko lahko rečemo *jeziki*, je gotovo eden od pričakovanih ciljev v šolskem prostoru in tudi širše, kar se odraža tudi na raziskovalnem polju. Raziskave o stališčih učiteljev, o njihovih prepričanjih, kar zadeva učenje in poučevanje tujih jezikov, so se v slovenskem prostoru začele pojavljati predvsem v 90ih

letih (Borg, 2009, str. 334). Ukvarjajo se predvsem s tem, kar učitelji mislijo, verjamejo in vedo. Omogočajo nam vpogled v miselne procese učiteljev, ki se odražajo seveda na njihovem didaktičnem in pedagoškem delu.

Na tem mestu izpostavljamo tri manjše raziskave, narejene v Sloveniji v zadnjih letih. Osredotočamo se na izključno na slovenski prostor, saj razumevanje večjezičnosti in uspešnosti učenja jezikov ni enotno v vseh evropskih državah. Ker se empirični del prispevka nanaša samo na zaposlene v šolah v Sloveniji, ostajamo tudi tukaj v tem okvirju.

Odnos vzgojiteljic do učenja tujih jezikov (in večjezičnosti) v predšolskem obdobju (Kunej, 2011) kaže načeloma pozitivna stališča vzgojiteljic ($n=122$, iz različnih krajev Sloveniji) do učenja tujih jezikov v predšolskem obdobju, obenem pa se njihova stališča pokažejo kot paradoksalna. Vzgojiteljice namreč menijo, da učenje tujih jezikov ni primerno za otroke, ki imajo težave z razvojem govora, obenem pa menijo, da učenje tujih jezikov pozitivno vpliva na razvoj prvega jezika. Ta paradoks kaže na to, da je zavedanje in poznavanje razvoja (tuje)jezikovnih spretnosti vzgojiteljicam premalo poznano, sploh kar zadeva sodobnejše raziskave. Goto-vo takšne raziskave nakazujejo, da je potrebno preveriti vsebine študijskih programov s področja predšolske vzgoje in vsebine programov profesionalnega izobraževanja zaposlenih v šolstvu. Raziskava med učitelji španščine v Sloveniji (Podgoršek Rožanc, 2017) na sicer izjemno majhnem vzorcu ($n=33$) je pokazala, da so učitelji večinoma naklonjeni uvajanju TJ2 v 2. ali 3. VIO osnovne šole, kar pomeni, da ne uvidijo prednosti zgodnjega učenja tujih jezikov. Prav tako jih približno polovico meni, da TJ ne sme biti obvezni predmet v osnovni šoli. Tudi takšno stališče kaže na nepoznavanje ali nestrinjanje s sodobnimi pogledi na razvijanje večjezičnosti. S tem sovпада tudi stališče iz iste raziskave, da je za TJ2 primerno obdobje, v katerem učenci lažje razumejo in usvojijo slovnico. To stališče postavlja pod vprašaj poznavanje in ponotranjanje sodobnih pristopov na področju učenja in poučevanja tujih jezikov. Študenti študijskih programov na področju šolstva so nedvomno tudi zanimiva ciljna skupina, kadar govorimo o stališčih učiteljev do jezikov, saj gre za skupine, ki bodo kmalu sami realizirali jezikovno in šolsko politiko v izobraževalnih ustanovah. Raziskava med študenti razrednega pouka (Pratnemer, 2017; $n=183$) je pokazala zelo pozitivna splošna stališča do učenja jezikov – znanje jezikov je dandanes izjemno pomembno, spretnosti v angleščini sodijo med osnovne spretnosti in večina študentov si želi, da bi obvladali še kak drug tuji jezik. Prav tako podpirajo zgodnje učenje angleščine. Ob tem je analiza poka-

zala šibko povezanost med lastnimi izkušnjami učenja angleščine in rabo angleščine vsak dan, obenem pa kažejo, da nimajo lastnih negativnih izkušenj, kar je vzpodbudno in kaže na pozitivno spreminjanje paradigme poučevanja TJ v zadnjih desetletjih. Vse tri raziskave nam predstavljajo samo omejen vpogled v stališča učiteljev, saj se predvsem osredinjajo samo na določene skupine (vzgojiteljice, učiteljice španščine, študentke razrednega pouka) ter obenem izkazujejo samo majhne vzorce vprašanih (predvsem v primeru učiteljic španščine). Z lastno raziskavo želimo vrzel na tem področju dopolniti, predvsem s stališči učiteljev, ki ne poučujejo TJ.

3. Empirična raziskava

V sklopu projekta *Jeziki štejejo* smo pridobili podatke za empirično analizo. Podatki so se zbirali decembra 2019 s pomočjo anketnega vprašalnika. V analizo so bile vključene trditve, ki se nanašajo na različne jezike in učenje jezikov. Strinjanje s posameznimi trditvami so učitelji izražali v 5-stopenjski lestvici. Za namen analize smo izbrane trditve razvrstili v sedem kategorij: (1) splošna stališča do zgodnjega učenja, (2) pomen obvladovanja slovenščine, (3) vrednost znanja tujih jezikov za poklic, kariero in osebni razvoj, (4) jezik in kultura, (5) potek usvajanja jezika, (6) jezik in emocije, (7) šolska politika. Na osnovi teh kategorij bomo pridobili poglobljen vpogled v stališča učiteljev do njihovega prvega jezika in do tujih jezikov, kar v dosedanjih raziskavah v tem obsegu še ni bilo obravnavano.

Ker je vzorec vprašanih dovolj reprezentativen, nas je zanimalo ali obstajajo statistično značilne razlike v posameznih kategorijah trditev med učitelji tujih jezikov in učitelji drugih oz. nejezikovnih predmetov. Prav tako se do sedaj še nobena raziskava ni osredotočila na ugotavljanje morebitnih razlik med učitelji glede na to, v kateri kohezijski regiji prebivajo. Kot nakazujejo podatki Statističnega urada Republike Slovenije, velja vzhodni del Slovenije v primerjavi z zahodnim delom Slovenije kot manj razvit, kar se npr. izraža v višji stopnji brezposelnosti, nižjem socialno-ekonomskem statusu prebivalcev in izobraževalni depriviranosti (gl. Kovač Šebart in Štefanc, 2016). Vzhodne kohezijske regije Slovenije dosegajo v primerjavi z zahodnimi pomembno nižje povprečne vrednosti točk tako na nacionalnem preverjanju znanja (NPZ) kot na mednarodnem preverjanju znanja TIMSS (2011, gl. Kovač Šebart in Štefanc, 2016; Japelj Pavešić idr., 2012). Na osnovi tega želimo ugotoviti, ali se to do neke mere reflektira tudi v stališčih učiteljev do učenja jezikov.

3.1 Raziskovalni vzorec

V projektu je sodelovalo 452 učiteljev; 206 (45,6 %) jih poučuje jezik in 246 (54,4 %) drugi oz. nejezikovni predmet. Med njimi jih 256 prebiva (56,6 %) v vzhodni (Pomurska, Podravska, Koroška, Savinjska, Zasavska, Spodnje-posavska, Jugovzhodna in Notranjsko-Kraška) in 196 (43,4 %) v zahodni (Osrednjeslovenska, Gorenjska, Goriška in Obalno-Kraška) kohezijski regiji. Podatke o tem, v kateri kohezijski regiji učitelji prebivajo, smo pridobili v sklopu anketnega vprašalnika.

3.2 Postopek obdelave podatkov

Za potrebe empirične analize smo pridobljene podatke statistično obdelali s pomočjo statističnega programskega paketa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Statistično značilnost razlik smo preverjali na ravni tveganja $p \leq 0,05$. Na nivoju deskriptivne statistike smo uporabili aritmetične sredine ($\bar{x}$) numerično izraženih spremenljivk v 5-stopenjski ocenjevalni lestvici, pri čemer 1 pomeni najvišjo, 5 pa najnižjo stopnjo strinjanja. Na nivoju inferenčne statistike smo uporabili Mann-Whitneyev preizkus za preverjanje razlik v zajetih ordinalnih spremenljivkah.

4. Rezultati z interpretacijo

4.1 Splošna stališča do zgodnjega učenja tujega jezika

Številne študije potrjujejo, da ima zgodnje učenje jezikov pozitiven vpliv na učenje in inteligenco (npr. Cooper, 1987; Armstrong in Rogers, 1997; Garfinkel in Tabor, 1991; Samuels in Griffiore 1979; Robinson, 1992 idr.). Kot kažejo rezultati raziskav, ki smo jih omenili v teoretičnem delu, pa se ta pozitiven vpliv ne izraža v stališčih vzgojiteljic in učiteljev španščine v slovenskem prostoru. Vzgojiteljice sicer menijo, da učenje tujih jezikov pozitivno vpliva na razvoj prvega jezika, paradoksalno k temu pa po njihovem mnenju učenje tujih jezikov naj ne bi bilo primerno za otroke, ki imajo težave z razvojem govora (Kunej, 2011). Tudi učitelji španščine niso naklonjeni k uvajanju tujega jezika, in sicer že v 1. VIO osnovne šole, kaj šele v predšolskem obdobju (Podgoršek Rožanc, 2017). Ta stališča se ne skladajo z rezultati zgoraj omenjenih raziskav. V sklopu te raziskave smo torej želeli najprej raziskati splošna stališča učiteljev do zgodnjega učenja tujega jezika.

Iz tabele 1 lahko povzamemo, da učitelji učenje jezika ocenjujejo kot dolg in naporen proces. Učitelji se bolj nagibajo k temu, da bi se otroci najprej morali dobro naučiti J1 in šele nato tujih jezikov. Posledično je para-

Tabela 1: Aritmetične sredine učiteljev glede na stopnjo strinjanja s trditvami kategorije splošna stališča do zgodnjega učenja

Trditev		
4.1.1.	Otroci bi se najprej morali dobro naučiti maternega jezika in šele nato tujih jezikov.	2,40
4.1.2.	Učenje jezika je dolg in naporen proces.	2,22
4.1.3.	Z učenjem tujega jezika moramo začeti zgodaj v otroštvu.	2,43
4.1.4.	Učenje tujih jezikov v otroštvu slabo vpliva na znanje maternega jezika.	4,03
4.1.5.	Tujega jezika se lahko zelo dobro naučimo samo, če se ga začnemo učiti zgodaj v otroštvu.	3,47

doksalno, da učitelji obenem menijo, da bi z učenjem tujega jezika morali začeti zgodaj v otroštvu in da učenje tujih jezikov v otroštvu ne vpliva slabo na znanje J1. Domnevamo, da je ta paradoks povezan z dejstvom, da se formalna oblika učenja tujih jezikov začne v 2. VIO osnovne šole. Kot ugotavlja Jazbec (2011), pa se večina otrok začne učiti tuji jezik prej, torej preden jim to šola formalno omogoča. Obenem opozarja (prav tam), da še se zmeraj pojavljajo skeptiki, ki menijo, da je učenje tujega jezika za otroka obremenitev in se bi najprej moral naučiti J1 in šele nato tujega jezika. Raziskave o kognitivnem razvoju dokazujejo, da vnos tujega jezika v zgodnjem otroštvu pospeši rast povezav v otroških možganih, ki olajšajo učenje prvega in drugega jezika (npr. Curtain, 1990; Willis, 1998 idr.). Na podlagi izvedenih raziskav ugotavlja npr. Marcos (1998), da učenje tujega jezika celo vzpodbuja pospešeni razvoj J1. Sicer se lahko tujega jezika zelo dobro naučimo tudi kasneje, torej ne samo zgodaj v otroštvu, kot večinoma menijo vprašani

Tabela 2: Statistično značilne razlike (Mann Whitneyev U-preizkus) med učitelji tujih jezikov in učitelji drugih oz. nejezikovnih predmetov glede na stopnjo strinjanja s trditvami kategorije splošna stališča do zgodnjega učenja

Trditev	Predmet poučevanja	Izidi M-W-preizkusa	
		U	P
4.1.1.	učitelj jezika	220,15	18288,000
	učitelj nejezikovnega predmeta	194,42	
4.1.2.	učitelj jezika	199,74	19747,500
	učitelj nejezikovnega predmeta	211,12	
4.1.3.	učitelj jezika	202,06	20176,500
	učitelj nejezikovnega predmeta	209,22	
4.1.4.	učitelj jezika	214,41	19349,000
	učitelj nejezikovnega predmeta	199,12	
4.1.5.	učitelj jezika	212,54	19695,500
	učitelj nejezikovnega predmeta	200,65	

učitelji, dejstvo pa je, da je oblikovanje povezav v možganih v prvih šestih letih še posebej dejavno (prav tam).

Učitelje, ki so sodelovali v anketi, lahko razdelimo na dve skupini glede na to, kaj poučujejo, pri čemer izhajamo iz tega, da imajo za to tudi ustrezno izobrazbo. Ti dve skupini sta: učitelji tujih jezikov (in slovenščine) in učitelji nejezikovnih predmetov. Seveda tudi učitelji nejezikovnih predmetov na nek način nezavedno in deloma zavedno poučujejo jezik, vendar pa je poimenovanje nejezikovni predmeti dovolj razločevalno za opis razlik, saj pri tej skupini učiteljev razvijanje jezikovnih spretnosti ne stoji v ospredju, kot je to pri učiteljih jezikov. V tabeli 2 prikazujemo razlike med stališči obeh skupin učiteljev.

Med učitelji tujih jezikov in učitelji nejezikovnih predmetov pri trditvi 4.1.1 prihaja do statističnih značilnih razlik. Učitelji nejezikovnih predmetov v večji meri zastopajo mnenje, da bi se otroci najprej morali dobro naučiti J1 in šele nato tujih jezikov. Pižorn in Nagode (2016) razjasnjujeta to stališče učiteljev nejezikovnih predmetov na osnovi mita, ki se glasi, da večina napak, ki jih delajo učenci v drugem/ tujem jeziku, nastane prav zaradi vpliva prvega jezika. Če jezika pripadata isti jezikovni skupini in je med njima več podobnosti, lahko to ugodno vpliva na usvajanje drugega jezika. Govorimo o pozitivnem transferju. Podobnosti pa so lahko včasih tudi ovira, ker omogočajo zamenjave oz. interference med prvim in tujim jezikom. Ko govorec zavedno ali nezavedno uporablja besede drugega jezikovnega koda ali sledi njegovim pravilom, gre torej za negativni transfer (Colja, 2013, str. 29). Mnenje učiteljev nejezikovnih predmetov si lahko razlagamo z njihovim nepoznavanjem področja psiholingvistike in teorij o učenju tujega/ drugega jezika (*second language acquisition*; npr. Krashen, 1981; Mitchell in Myles, 2004; Butler in Hakuta, 2004 idr.). Medtem ko poznavalci teh teorij ocenjujejo zgodnje učenje jezikov kot pozitivno, so nepoznavalci še vedno mnenja, da je treba najprej znati J1.

Glede na zgoraj opisane razlike med kohezijskima regijama v Sloveniji prikazuje tabela 3 stališča med učitelji z ozirom na obe regiji.

Glede na to, v kateri regiji – vzhodni ali zahodni – prebivajo učitelji, prihaja pri vseh trditvah do statistično značilnih razlik. Z vsemi zgoraj navedenimi trditvami se manj strinjajo učitelji, ki prihajajo iz vzhodne kohezijske regije. To pomeni, da so bolj naklonjeni hkratnemu učenju tujega jezika in materinščine ter so mnenja, da se lahko jezik učimo ne glede na starost in da učenje jezika ni nujno dolg in naporen proces. Kljub temu

Tabela 3: Statistično značilne razlike (Mann Whitneyev U-preizkus) med učitelji, ki prebivajo v vzhodni oziroma zahodni kohezijski regiji, glede na stopnjo strinjanja s trditvami kategorije splošna stališča do zgodnjega učenja

Trditev	Kohezijska regija		Izidi M-W-preizkusa	
			U	P
4.1.1.	vzhodna	195,63	18283,500	0,036
	zahodna	219,70		
4.1.2.	vzhodna	195,59	18272,500	0,029
	zahodna	219,77		
4.1.3.	vzhodna	195,71	18301,000	0,036
	zahodna	219,60		
4.1.4.	vzhodna	196,03	18375,500	0,036
	zahodna	219,18		
4.1.5.	vzhodna	194,76	18079,000	0,020
	zahodna	220,86		

da učenci iz vzhodne kohezijske regije dosegajo nižje povprečne vrednosti točk pri nacionalnih preizkusih znanja na in mednarodnem preverjanju znanja TIMSS (gl. Kovač Šebart in Štefanc, 2016), rezultati ankete kažejo, da so njihovi učitelji bolj dovzetni za prednosti zgodnjega učenja jezikov. Lahko bi trdili, da je morda prav višja stopnja brezposelnosti prebivalcev vzhodne kohezijske regije gonilo, da se z znanjem tujih jezikov lahko ta stopnja zniža; učitelji posledično podpirajo zgodnje učenje tujih jezikov, saj kompetence v tujih jezikih povišajo možnost zaposlitve v tujini. Potrebno pa je omeniti še nekaj. V določenem delu vzhodne kohezijske regije (Maribor in širša okolica) občine tradicionalno že nekaj desetletij financirajo zgodnje učenje jezika sosedov, tj. nemščine na osnovnih šolah (prim. Jazbec, 2012). Tudi ta praksa pripomore k razvijanju stališč vseh učiteljev in ne samo tistih, ki poučujejo tuje jezike. Diametralno nasprotne primerjave lahko najdemo tudi drugje. Tako je npr. raziskava stališč gimnazijcev do jezikov (Lipavic in Muzikářová, 2021, str. 92) pokazala, da med slednjimi ni razlik glede na kohezijski regiji, kar zadeva razumevanje zgodnje večjezičnosti. V obeh kohezijskih regijah namreč gimnazijci v visokem odstotku (94 %) menijo, da se z odraščanjem z dvema jezikoma oba naučiš enako dobro, kar pomeni, da razumejo zgodnjo večjezičnost kot nekaj pozitivnega. Sklepamo lahko, da to prenašajo tudi na razmerje zgodnjega učenja tujih jezikov. Če torej mlajša generacija izkazuje sodoben pogled na večjezičnost, potem lahko razumemo razlike med kohezijskim regijama samo kot generacijsko specifične.

4.2 Pomen obvladovanja slovenščine

Nato nas je zanimalo, kako učitelji ocenjujejo pomen obvladovanja slovenščine. Učenje tujih jezikov se vzpodbuja v slovensko govorečem prostoru, ampak kot prvi jezik ima slovenščina primarno vlogo (ReNPJP21–25, 2021).

Tabela 4: Aritmetične sredine (učiteljev glede na stopnjo strinjanja s trditvami kategorije pomen obvladovanja slovenščine)

Trditev		
4.2.1.	Znanje maternega jezika popolnoma zadostuje.	4,28
4.2.2.	Dobro znanje slovenščine je pomembno za uspešno življenje v Sloveniji.	1,89

Kot prikazujejo rezultati iz tabele 4, se učitelji ne strinjajo s trditvijo, da znanje J1 popolnoma zadostuje, je pa dobro znanje slovenščine pomembno za uspešno življenje v Sloveniji. Prvo trditev prav tako negira Pižorn (2009), ki pravi: »Nujno je treba izstopiti iz varnega zavetja enojezičnosti. Enojezičnost je namreč tista udobna in pomirjujoča iluzija, da je samo lasten jezik tisti, ki je možen in veljaven.« Nadalje meni, da je večjezičnost pomembna za vse članice Evropske unije, ker pospešuje sporazumevanje in boljše medsebojno razumevanje.

Stališča do obvladovanja slovenščine smo preverili tudi glede na skupini učiteljev, kot kaže tabela 5.

Tabela 5: Statistično značilne razlike (Mann Whitneyev U-preizkus) med učitelji tujih jezikov in učitelji drugih oz. nejezikovnih predmetov glede na stopnjo strinjanja s trditvami kategorije pomen obvladovanja slovenščine

Trditev	Predmet poučevanja		Izidi M-W-preizkusa	
			U	P
4.2.1.	učitelj jezika	217,86	18710,500	0,042
	učitelj nejezikovnega predmeta	196,29		
4.2.2.	učitelj jezika	193,54	18600,500	0,038
	učitelj nejezikovnega predmeta	216,20		

Pri obeh trditvah prihaja do statistično značilnih razlik med mnenji učiteljev nejezikovnih predmetov in učitelji jezikovnih predmetov. Učitelji nejezikovnih predmetov se bolj strinjajo s trditvijo, da znanje J1 popolnoma zadostuje in da je dobro znanje slovenščine pomembno za uspešno življenje v Sloveniji. Tak rezultat ne preseneča, saj glede na poklicne zadolžitve in skozi poklic oblikovana stališča pričakujemo, da se učitelji jezikov v večji meri zavedajo pomena znanja jezikov oz. razvijanja večjezičnosti.

Ista stališča smo preverili tudi glede na razlike med kohezijskima regijama, kar kaže tabela 6.

Tabela 6: Statistično značilne razlike (Mann Whitneyev U-preizkus) med učitelji, ki prebivajo v vzhodni oziroma zahodni kohezijski regiji, glede na stopnjo strinjanja s trditvami kategorije pomen obvladovanja slovenščine

Trditev	Kohezijska regija		Izidi M-W-preizkusa	
			U	P
4.2.1.	vzhodna	195,32	18210,000	0,020
	zahodna	220,12		
4.2.2.	vzhodna	204,82	20432,500	0,802
	zahodna	207,56		

Pri tabeli 6 prihaja do statistično značilnih razlik pri prvi trditvi, kjer se učitelji iz vzhodne kohezijske regije manj strinjajo s trditvijo, da znanje J1 popolnoma zadostuje. Ta rezultat potrjuje trditve splošnih stališč do zgošnjega učenja (gl. tabelo 3), pri katerih učitelji vzhodne regije večjezičnost pozitivneje vrednotijo kot učitelji zahodne regije.

4.3 Vrednost znanja tujih jezikov za poklic, kariero in osebni razvoj

Nadalje nas je zanimalo, kako učitelji vrednotijo znanje tujih jezikov za poklic, kariero in osebni razvoj.

Tabela 7: Aritmetične sredine (učiteljev glede na stopnjo strinjanja s trditvami kategorije vrednost znanja tujih jezikov za poklic, kariero in osebni razvoj)

Trditev		
4.3.1.	Znanje angleščine danes popolnoma zadostuje.	3,54
4.3.2.	Kdor zna več jezikov, bo lahko uspešnejši na poklicni poti.	1,67
4.3.3.	Znanje različnih jezikov prispeva k osebnemu razvoju posameznika.	1,60
4.3.4.	Kdor zna več jezikov, ima večji ugled v družbi.	2,19
4.3.5.	Rad/-a bi znal/-a govoriti več tujih jezikov.	1,77
4.3.6.	Znanje tujih jezikov ni nujno potrebno, saj se lahko najdemo tudi drugače.	3,73
4.3.7.	V okolju, v katerem živim, znanje tujih jezikov ni tako pomembno.	3,72

Iz tabele 7 je razvidno, da bi učitelji radi znali govoriti več tujih jezikov, saj se strinjajo, da kdor zna več jezikov, bo lahko uspešnejši na poklicni poti in da znanje različnih jezikov prispeva k osebnemu razvoju posameznika. Po drugi strani se zavedajo, da zgolj znanje angleščine danes ni dovolj, da je znanje tujih jezikov nujno potrebno in da je v okolju, v kate-

rem živimo, znanje tujih jezikov pomembno. Ti rezultati potrjujejo Pratnerjeve (2017) ugotovitve raziskave med študenti razrednega pouka. Glede znanja jezikov in uspeha v poklicu tudi Pižorn (2009) poudarja, da je večjezičnost in višja raven jezikovnega znanja ključnega pomena za učinkovitejšo porazdelitev delovne sile v Evropi, saj obvladanje jezika pomeni boljše uresničevanje pravic in svoboščin, ki jih pogojuje mobilnost znotraj trga delovne sile Evropske unije.

Tabela 8 prikazuje razlike glede na skupini učiteljev.

Tabela 8: Statistično značilne razlike (Mann Whitneyev U-preizkus) med učitelji tujih jezikov in učitelji drugih oz. nejezikovnih predmetov glede na stopnjo strinjanja s trditvami kategorije vrednost znanja tujih jezikov za poklic, kariero in osebni razvoj

Trditev	Predmet poučevanja		Izidi M-W-preizkusa	
			U	P
4.3.1.	učitelj jezika	232,58	15987,000	0,000
	učitelj nejezikovnega predmeta	184,24		
4.3.2.	učitelj jezika	187,45	17472,500	0,001
	učitelj nejezikovnega predmeta	221,19		
4.3.3.	učitelj jezika	177,75	15678,500	0,000
	učitelj nejezikovnega predmeta	229,13		
4.3.4.	učitelj jezika	193,32	18559,500	0,038
	učitelj nejezikovnega predmeta	216,38		
4.3.5.	učitelj jezika	190,63	18062,000	0,009
	učitelj nejezikovnega predmeta	218,58		
4.3.6.	učitelj jezika	221,56	18025,500	0,011
	učitelj nejezikovnega predmeta	193,26		
4.3.7.	učitelj jezika	232,10	16077,000	0,000
	učitelj nejezikovnega predmeta	184,64		

Pri vseh zgoraj navedenih trditvah prihaja do statistično značilnih razlik med učitelji jezikov in učitelji nejezikovnih predmetov (tabela 8). Učitelji jezikov bolj podpirajo nujnost znanja tujih jezikov kot učitelji nejezikovnih predmetov. Učitelji nejezikovnih predmetov pogosteje menijo, da znanje angleščine danes popolnoma zadostuje, da znanje tujih jezikov ni tako pomembno, saj se lahko znajdemo tudi drugače, in da znanje tujih jezikov ni tako pomembno v okolju, v katerem živijo. Učitelji jezikov pa so mnenja, da je tisti, ki zna več jezikov, lahko uspešnejši na poklicni poti in da znanje jezikov pozitivno vpliva tako na osebni razvoj posameznika kot tudi na ugled v družbi. Učitelji jezikov bi tudi radi znali govoriti več tujih jezikov. Te statistično značilne razlike ne presenečajo, saj že zaradi narave poklica učitelji jezikov pozitivneje ocenjujejo znanje tujih jezikov.

V tabeli 9 prikazujemo ista stališče glede na obe kohezijski regiji.

Tabela 9: Statistično značilne razlike (Mann Whitneyev U-preizkus) med učitelji, ki prebivajo v vzhodni oziroma zahodni kohezijski regiji, glede na stopnjo strinjanja s trditvami kategorije vrednost znanja tujih jezikov za poklic, kariero in osebnostni razvoj

Trditve	Kohezijska regija		Izidi M-W-preizkusa	
			U	P
4.3.1.	vzhodna	199,34	19149,500	0,162
	zahodna	214,81		
4.3.2.	vzhodna	204,80	20428,000	0,793
	zahodna	207,59		
4.3.3.	vzhodna	212,20	19258,000	0,170
	zahodna	197,80		
4.3.4.	vzhodna	204,28	20307,000	0,721
	zahodna	208,27		
4.3.5.	vzhodna	222,85	16765,000	0,000
	zahodna	183,72		
4.3.6.	vzhodna	198,23	18890,500	0,108
	zahodna	216,27		
4.3.7.	vzhodna	196,84	18566,500	0,056
	zahodna	218,10		

Statistično značilna razlika je vidna le pri trditvi 4.3.5 pri učiteljih, ki prebivajo v zahodni kohezijski regiji, saj bi radi v primerjavi z učitelji iz vzhodne kohezijske regije nekoliko manj znali govoriti več tujih jezikov. V celotni raziskavi se učitelji iz vzhodne kohezijske regije kažejo kot tisti, ki so nekako bolj naklonjeni večjezičnosti, kar se kaže tudi tukaj s perspektive zahodne kohezijske regije. Te ugotovitve bi zahtevale primerjalne analize, ki pa žal niso na voljo. Primerjalne analize obeh regij govorijo o ekonomskih in socialnih razlikah in ne o stališčih glede jezikov. Deloma je možna primerjava z najnovejšo raziskavo Mladina 2020 (Lavrič idr., 2021), ki je pokazala manj zanimanja za kulturo in umetnost pri mladih v vzhodni kohezijski regiji. Vendar pa primerjava z našo raziskavo ne vzdrži zaradi dveh razlogov; prvi je dejstvo, da je študija Mladina 2020 zajela samo mlade, med učitelji iz naše raziskave pa je samo 1,5 % mladih do 24 let. Drugi razlog je ta, da naša raziskava kaže ravno nasprotni rezultat, če seveda izhajamo iz tega, da so jeziki neobhodno povezani s kulturami. Pri tem ostaja tudi odprto vprašanje, ali so mladi iz raziskave Mladina 2020 pri razmišljanju o kulturi ostajali v okvirju slovenske kulture in jezika ali pa so razmišljali širše.

Pomen tujih jezikov je možno tudi pojasnjevati zgodovinsko, pri čemer so razlike med vzhodno in zahodno kohezijsko regijo očitne: velik del vzhodne kohezijske regije zajema področje tradicionalnih regij Štajerske, Koroška, ki sta bili v zgodovini pred 1918 veliko intenzivneje povezani z nemškim govornim prostorom. Toda tudi to perspektivo razlage bi bilo potrebno raziskati in utemeljiti s slednjem razvoja od 1918 do danes, kar pa presega okvir tega prispevka.

4.4 Jezik in kultura

Zanimali so nas tudi pogledi učiteljev na povezavo med jezikom in kulturo.

Tabela 10: Aritmetične sredine (učiteljev glede na stopnjo strinjanja s trditvami kategorije jezik in kultura

Trditev		
4.4.1.	Znanje različnih jezikov je pomembno, saj se lahko tako sporazumemo z več ljudmi in se seznanimo z več kulturami.	1,32
4.4.2.	Jezik je neločljiv del kulture.	1,41
4.4.3.	Če želimo dobro znati tuji jezik, ni nujno dobro poznati tudi kulture, iz katere izhaja.	3,39
4.4.4.	Zanimajo me podobnosti in razlike med lastnim jezikom in kulturo ter jezikom in kulturo drugih držav.	2,28
4.4.5.	Znam primerjati lasten jezik in kulturo z drugimi jeziki in kulturami.	2,19
4.4.6.	V skupnostih (mestih, naseljih, šolah, univerzah), v katerih se govorijo različni jeziki, lahko zaradi tega pride do različnih težav.	3,38
4.4.7.	Kdor želi dobro znati jezik, ki se uporablja v neki državi, mora poznati tudi zgodovino in zemljepisne značilnosti te države.	2,97
4.4.8.	Lažje se je naučiti tujega jezika, če nam je z njim povezana kultura vseh.	1,98
4.4.9.	Dobro je imeti prijatelje različnih narodnosti.	1,96
4.4.10.	Kjer se ljudje spoštujejo in so strpni drug do drugega, raba različnih jezikov ni težava.	1,91
4.4.11.	Znanje tujih jezikov prispeva k razumevanju razlik med posamezniki in njihove drugačnosti.	1,95
4.4.12.	Spoštujem jezik vsakega posameznika, zato naj ga uporablja ob vsaki priložnosti, ko mu je v pomoč.	1,78

Učitelji se strinjajo glede trditev v tabeli 10, da je znanje jezikov pomembno, saj se lahko tako sporazumemo z več ljudmi in se seznanimo z več kulturami ter da je jezik neločljiv del kulture, tako da je nujno dobro poznati tujo kulturo, če želimo dobro znati jezik, ki iz nje izhaja. Prav tako so učitelji mnenja, da se je lažje naučiti tujega jezika, če nam je z njim povezana kultura vseh. Menijo, da je dobro imeti prijatelje različnih narodnosti in da raba različnih jezikov ne predstavlja težave, kjer se ljudje spoštuje-

jo in so strpni drug do drugega. Zastopajo mnenje, da znanje tujih jezikov prispeva k razumevanju razlik med posamezniki in njihove drugačnosti ter spoštujejo jezik vsakega posameznika, zato naj ga ta uporablja ob vsaki priložnosti, ko mu je v pomoč. Ne strinjajo pa se, da v skupnostih (mestih, naseljih, šolah, univerzah), v katerih se govorijo različni jeziki, lahko zaradi tega pride do različnih težav.

Stališča smo preverili tudi glede na skupini učiteljev, kar prikazuje tabela 11.

Tabela 11: Statistično značilne razlike (Mann Whitneyev U-preizkus) med učitelji tujih jezikov in učitelji drugih oz. nejezikovnih predmetov glede na stopnjo strinjanja s trditvami kategorije jezik in kultura

Trditev	Predmet poučevanja		Izidi M-W-preizkusa	
			U	P
4.4.1.	učitelj jezika	189,15	17787,500	0,001
	učitelj nejezikovnega predmeta	219,79		
4.4.2.	učitelj jezika	189,45	17843,500	0,001
	učitelj nejezikovnega predmeta	219,55		
4.4.3.	učitelj jezika	226,95	17030,000	0,001
	učitelj nejezikovnega predmeta	188,85		
4.4.4.	učitelj jezika	163,12	12972,000	0,000
	učitelj nejezikovnega predmeta	241,10		
4.4.5.	učitelj jezika	158,14	12050,000	0,000
	učitelj nejezikovnega predmeta	245,18		
4.4.6.	učitelj jezika	209,30	20295,000	0,593
	učitelj nejezikovnega predmeta	203,30		
4.4.7.	učitelj jezika	186,28	17256,000	0,001
	učitelj nejezikovnega predmeta	222,15		
4.4.8.	učitelj jezika	187,39	17461,500	0,002
	učitelj nejezikovnega predmeta	221,24		
4.4.9.	učitelj jezika	191,14	18156,500	0,014
	učitelj nejezikovnega predmeta	218,16		
4.4.10.	učitelj jezika	194,85	18842,000	0,062
	učitelj nejezikovnega predmeta	215,13		
4.4.11.	učitelj jezika	174,37	15054,000	0,000
	učitelj nejezikovnega predmeta	231,89		
4.4.12.	učitelj jezika	191,73	18265,500	0,017
	učitelj nejezikovnega predmeta	217,68		

Do statistično značilnih razlik prihaja pri večini trditev glede kulture in jezika. Učitelji jezikov so bolj dovzetni za zvezo kulture in jezika in se strinjajo, da je znanje različnih jezikov pomembno, saj se lahko tako spora-

zumemo z več ljudmi in se seznanimo z več kulturami. Prav tako pogostejše menijo, da je zanje jezika neločljiv del kulture. V večji meri jih zanimajo podobnosti in razlike med lastnim jezikom in kulturo ter jezikom in kulturo drugih držav. Poleg tega nekoliko bolj menijo, da se je lažje naučiti tujega jezika, če nam je z njim povezana kultura vseč. Učitelji jezikov intenzivneje primerjajo lasten jezik in kulturo z drugimi jeziki in kulturami. Bolj delijo mnenje, da kdor želi dobro znati jezik, ki se uporablja v neki državi, mora poznati tudi zgodovino in zemljepisne značilnosti te države. Prav tako v večji meri menijo, da je dobro imeti prijatelje različnih narodnosti. V primerjavi z učitelji nejezikovnih predmetov učitelji jezikov bolj zastopajo mnenje, da znanje tujih jezikov prispeva k razumevanju razlik med posamezniki in njihove drugačnosti. So tudi bolj naklonjeni do tega, da vsak posameznik naj uporablja svoj J1 ob vsaki priložnosti, ko mu je v pomoč.

Do statistično značilnih razlik prihaja tudi pri trditvi 4.4.3, kjer učitelji nejezikovnih predmetov bolj zastopajo mnenje, da če želimo dobro znati tuji jezik, ni nujno dobro poznati tudi kulture, iz katere izhaja.

Tabela 12 prikazuje razlike v stališčih glede na obe kohezijski regiji.

Tabela 12: Statistično značilne razlike (Mann Whitneyev U-preizkus) med učitelji, ki prebivajo v vzhodni oziroma zahodni kohezijski regiji, glede na stopnjo strinjanja s trditvami kategorije jezik in kultura

Trditev	Kohezijska regija		Izidi M-W-preizkusa	
			U	P
4.4.1.	vzhodna	209,13	19977,500	0,416
	zahodna	201,87		
4.4.2.	vzhodna	206,83	20514,000	0,839
	zahodna	204,90		
4.4.3.	vzhodna	193,23	17720,000	0,009
	zahodna	222,89		
4.4.4.	vzhodna	217,26	18073,000	0,020
	zahodna	191,11		
4.4.5.	vzhodna	216,30	18298,500	0,032
	zahodna	192,38		
4.4.6.	vzhodna	197,71	18769,500	0,088
	zahodna	216,96		
4.4.7.	vzhodna	207,65	20323,000	0,736
	zahodna	203,82		
4.4.8.	vzhodna	207,12	20447,500	0,809
	zahodna	204,52		
4.4.9.	vzhodna	213,07	19053,500	0,138
	zahodna	196,65		

Trditvev	Kohezijska regija		Izidi M-W-preizkusa	
			U	P
4.4.10.	vzhodna	211,26	19479,000	0,264
	zahodna	199,05		
4.4.11.	vzhodna	212,87	19100,500	0,143
	zahodna	196,91		
4.4.12.	vzhodna	205,59	20614,000	0,931
	zahodna	206,54		

Kot je razvidno iz tabele 12, prihaja do statistično značilnih razlik pri trditvah 4.4.3, 4.4.4 in 4.4.5. Učitelji iz vzhodne kohezijske regije bolj povezujejo jezik s kulturo, saj se bolj zanimajo za podobnosti in razlike med lastnim jezikom in kulturo ter jezikom in kulturo drugih držav. Posledično tudi večkrat primerjajo lasten jezik in kulturo z drugimi jeziki in kulturami. Učitelji zahodne kohezijske regije bolj zastopajo stališče, da, če želimo dobro znati tuji jezik, ni nujno dobro poznati tudi kulture, iz katere izhaja.

4.5 Potek usvajanja jezika

Pridobili smo tudi mnenja učiteljev glede poteka usvajanja jezika.

Tabela 13: Aritmetične sredine (učiteljev glede na stopnjo strinjanja s trditvami kategorije potek usvajanja jezika)

Trditvev		
4.5.1.	Znanje enega tujega jezika je lahko odskočna deska za lažje usvajanje drugega tujega jezika.	1,91
4.5.2.	Znanje maternega jezika pozitivno vpliva na učenje tujega jezika in nasprotno.	1,97
4.5.3.	Če se učimo več tujih jezikov hkrati, bomo težko vsakega posebej dobro obvladali.	3,51
4.5.4.	Znanje latinščine koristi pri učenju nekaterih drugih tujih jezikov.	2,46

Učitelji vidijo znanje enega tujega jezika kot odskočno desko za lažje usvajanje drugega tujega jezika, kot prikazuje tabela 13. Podpirajo tudi trditve, da znanje J1 pozitivno vpliva na učenje tujega jezika in obratno. Na tak način deluje metoda EuroComRom, ki podpira zgornji trditvi in po kateri se lahko denimo na podlagi znanja enega romanskega jezika naučimo drugega, tako da poenostavljeno povedano poiščemo obema jezikoma 7 skupnih točk, zato se proces tudi imenuje Metoda sedmih sit (Fremdsprachenwerkstatt, 2007). Tudi Zybatow (1999) zagovarja to metodo za učenje slovanskih jezikov.

Razlike med obema skupinama učiteljev prikazuje tabela 14.

Tabela 14: Statistično značilne razlike (Mann Whitneyev U-preizkus) med učitelji tujih jezikov in učitelji drugih oz. nejezikovnih predmetov glede na stopnjo strinjanja s trditvami kategorije potek usvajanja jezika

Trditev	Predmet poučevanja		Izidi M-W-preizkusa	
			U	P
4.5.1.	učitelj jezika	178,28	15776,500	0,000
	učitelj nejezikovnega predmeta	228,69		
4.5.2.	učitelj jezika	179,12	15931,500	0,000
	učitelj nejezikovnega predmeta	228,01		
4.5.3.	učitelj jezika	221,59	18021,000	0,010
	učitelj nejezikovnega predmeta	193,24		
4.5.4.	učitelj jezika	193,21	18539,500	0,038
	učitelj nejezikovnega predmeta	216,47		

Med učitelji jezikov in učitelji nejezikovnih predmetov prihaja pri vseh trditvah do statistično značilnih razlik. V primerjavi z učitelji nejezikovnih predmetov učitelji jezikov intenzivneje dojemajo znanje enega tujega jezika kot odskočno desko za lažje usvajanje drugega tujega jezika. Prav tako v večji meri menijo, da znanje J1 pozitivno vpliva na učenje tujega jezika in nasprotno. Učitelji jezikov menijo tudi bolj, da je lahko latinščina zelo koristna pri usvajanju nekaterih drugih tujih jezikov. To potrjuje tudi Pižorn (2009), saj nekje 65 % angleških besed izhaja iz latinščine. Latinščina se izgovarja tako, kot se piše, kar lahko pride prav pri poučevanju branja. Če učenec osvoji osnovno, logično in slovnično strukturo latinščine, potem je lažje osvojiti tudi slovnične izjeme pri angleščini.

Tabela 15: Statistično značilne razlike (Mann Whitneyev U-preizkus) med učitelji, ki prebivajo v vzhodni oziroma zahodni kohezijski regiji, glede na stopnjo strinjanja s trditvami kategorije potek usvajanja jezika

Trditev	Kohezijska regija		Izidi M-W-preizkusa	
			U	P
4.5.1.	vzhodna	213,44	18969,000	0,115
	zahodna	196,17		
4.5.2.	vzhodna	213,55	18942,500	0,116
	zahodna	196,02		
4.5.3.	vzhodna	202,35	19856,000	0,447
	zahodna	210,82		
4.5.4.	vzhodna	231,42	14761,000	0,000
	zahodna	172,40		

Kot je razvidno iz tabele 15, prihaja do statistično značilnih razlik pri trditvi 4.5.4, kjer se v zahodni kohezijski regiji manj strinjajo, da je znanje latinščine koristno pri učenju nekaterih drugih tujih jezikov. Tudi ta rezultat bi lahko pojasnili samo z širše zasnovanimi in primerjalnimi študijami, ki pa žal niso na voljo. Vsekakor tako kot druge razlike med kohezijskimi regijama kaže na to, da so nadaljnje raziskave potrebne.

4.6 Jezik in emocije

Kakšna so stališča učiteljev glede lastne samozavesti, strahov in kompetenc pri rabi tujega jezika? Odgovore smo zbrali v tabeli 16.

Tabela 16: Aritmetične sredine (učiteljev glede na stopnjo strinjanja s trditvami kategorije jezik in emocije

Trditev		
4.6.1.	Ko govorim v tujem jeziku, mi je vedno nekoliko neprijetno.	3,16
4.6.2.	Ko govorim v tujem jeziku, me je vedno strah, da bom naredil/-a kakšno napako.	2,99
4.6.3.	Zaupam v lastne sposobnosti učenja tujega jezika.	2,52
4.6.4.	Znanje tujih jezikov me zelo zanima.	2,16
4.6.5.	Bolj kot pravilnost povedanega v tujem jeziku je pomembno to, da si sploh upaš govoriti.	1,98

Iz tabele 16 je razvidno, da učiteljem ni neprijetno govoriti v tujem jeziku. Večino učiteljev zanima znanje tujih jezikov in tudi zaupajo v svoje sposobnosti učenja tujega jezika. Bolj pomembno jim je, da si sploh upajo govoriti v tujem jeziku, kot pa strah pred delanjem napak pri komunikaciji v tujem jeziku.

Glede emocij in jezikov pričakujemo razlike med obema skupinama učiteljev, kar kaže tabela 17.

Tabela 17: Statistično značilne razlike (Mann Whitneyev U-preizkus) med učitelji tujih jezikov in učitelji drugih oz. nejezikovnih predmetov glede na stopnjo strinjanja s trditvami kategorije jezik in emocije

Trditev	Predmet poučevanja	Izidi M-W-preizkusa	
		U	P
4.6.1.	učitelj jezika	238,64	14866,000
	učitelj nejezikovnega predmeta	179,28	
4.6.2.	učitelj jezika	236,48	15266,500
	učitelj nejezikovnega predmeta	181,05	

Trditev	Predmet poučevanja		Izidi M-W-preizkusa	
			U	P
4.6.3.	učitelj jezika	168,38	13944,500	0,000
	učitelj nejezikovnega predmeta	236,80		
4.6.4.	učitelj jezika	164,52	13230,500	0,000
	učitelj nejezikovnega predmeta	239,96		
4.6.5.	učitelj jezika	191,84	18285,000	0,015
	učitelj nejezikovnega predmeta	217,59		

Statistično značilne razlike med učitelji jezikov in nejezikovnih predmetov so se pojavile pri vseh petih trditvah na temo jezika in emocij. Učitelji jezikov so bolj samozavestni pri rabi tujih jezikov v primerjavi z učitelji nejezikovnih predmetov, kajti govorjenje v tujem jeziku je zanje bolj neprijetno. Obenem jih tudi bolj skrbi, da bodo naredili kakšne napake. Učitelji jezikov bolj zaupajo v svoje sposobnosti učenja tujega jezika, znanje tujih jezikov jih tudi bolj zanima. Prav tako bolj vzpodbujajo uporabo tujega jezika ne glede na pravilnost povedanega.

Rezultate prikazujemo tudi glede na obe kohezijski regiji, kar kaže tabela 18.

Tabela 18: Statistično značilne razlike (Mann Whitneyev U-preizkus) med učitelji, ki prebivajo v vzhodni oziroma zahodni kohezijski regiji, glede na stopnjo strinjanja s trditvami kategorije jezik in emocije

Trditev	Kohezijska regija		Izidi M-W-preizkusa	
			U	P
4.6.1.	vzhodna	200,46	19412,500	0,262
	zahodna	213,32		
4.6.2.	vzhodna	206,61	20567,000	0,902
	zahodna	205,20		
4.6.3.	vzhodna	209,34	19926,500	0,492
	zahodna	201,58		
4.6.4.	vzhodna	214,70	18674,000	0,073
	zahodna	194,50		
4.6.5.	vzhodna	201,39	19631,000	0,314
	zahodna	212,09		

Iz tabele 18 je razvidno, da ne prihaja do statistično značilnih razlik med vzhodno in zahodno kohezijsko regijo.

4.7 Šolska politika

Nazadnje smo še pogledali vključenost tujih jezikov v šolsko politiko.

Tabela 19: Aritmetične sredine (učiteljev glede na stopnjo strinjanja s trditvami kategorije šolska politika

Trditev		
4.7.1.	V šoli bi se morali učiti vsaj dveh tujih jezikov.	2,10
4.7.2.	V šoli imamo dovolj literature v tujih jezikih za podporo pri poučevanju mojega predmeta.	2,65
4.7.3.	Učbeniki, ki jih uporabljamo v šoli za učenje jezikov, so kakovostni.	2,41
4.7.4.	Znam motivirati učence za učenje tujih jezikov.	2,39
4.7.5.	Zavedam se, kako pomembno je, da znajo učenci tuje jezike.	1,76
4.7.6.	Starši učencev se zavedajo, kako pomembno je, da znajo njihovi otroci tuje jezike.	2,34
4.7.7.	Učenje tujih jezikov bi moralo potekati na različnih zahtevnostnih ravneh.	2,03
4.7.8.	Na naši šoli tudi učitelji drugih predmetov dajejo učencem v branje literaturo, ki je v tujem jeziku.	2,88
4.7.9.	Tudi pri drugih predmetih dajemo učencem v branje literaturo, ki je v tujem jeziku.	2,99
4.7.10.	Na naši šoli se tudi pri drugih predmetih učenci učijo tuji jezik.	2,48
4.7.11.	Menim, da šola/ustanova, na kateri sem zaposlen/-a, spodbuja učenje tujih jezikov in spoznavanje drugih kultur.	1,78
4.7.12.	Slovenski šolski sistem (pravilniki, zakonodaja) je oblikovan tako, da spodbuja pri učencih večjezičnost in poznavanje različnih kultur.	2,42

Iz tabele 19 je razvidno, da učitelji podpirajo učenje dveh ali več tujih jezikov, a na različnih težavnostnih stopnjah. Zavedajo se, kako pomembno je za učence znanje tujih jezikov in jih znajo k temu motivirati. Tudi starši učencev se po mnenju učiteljev zavedajo pomembnosti znanja tujih jezikov svojih otrok. Tukaj je treba opomniti, da so bili prav starši pobudniki zgodnjega učenja tujih jezikov v šoli (Pižorn 2009). Učitelji menijo, da je šolski sistem naravnani k spodbujanju učenčeve večjezičnosti in poznavanja različnih kultur ter da ustanova, na kateri so zaposleni, spodbuja učenje tujih jezikov, saj imajo za učenje jezikov na razpolago kakovostne učbenike in tudi dovolj literature v tujih jezikih za poučevanje lastnega predmeta. Po navedbah učiteljev se učenci pri različnih predmetih učijo tuji jezik in jim dajejo v branje tudi literaturo v tujem jeziku. Iz navedb učiteljev lahko sklepamo, da gre v širšem pomenu za koncept pouka CLIL (Content and Language Integrated Learning), kjer učenci pridobivajo znanje nejezikovnih predmetov v tujem jeziku (gl. Jazbec in Lipavc Oštir, 2010).

Prikaz razlik glede na skupini učiteljev kaže tabela 20.

Tabela 20: Statistično značilne razlike (Mann Whitneyev U-preizkus) med učitelji tujih jezikov in učitelji drugih oz. nejezikovnih predmetov glede na stopnjo strinjanja s trditvami kategorije šolska politika

Trditev	Predmet poučevanja		Izidi M-W-preizkusa	
			U	P
4.7.1.	učitelj jezika	183,33	16711,000	0,000
	učitelj nejezikovnega predmeta	224,56		
4.7.2.	učitelj jezika	186,10	17223,000	0,001
	učitelj nejezikovnega predmeta	222,29		
4.7.3.	učitelj jezika	177,30	15595,500	0,000
	učitelj nejezikovnega predmeta	229,49		
4.7.4.	učitelj jezika	161,30	12636,000	0,000
	učitelj nejezikovnega predmeta	242,59		
4.7.5.	učitelj jezika	179,49	16001,000	0,000
	učitelj nejezikovnega predmeta	227,70		
4.7.6.	učitelj jezika	174,49	15129,000	0,007
	učitelj nejezikovnega predmeta	202,61		
4.7.7.	učitelj jezika	195,35	18934,000	0,066
	učitelj nejezikovnega predmeta	214,72		
4.7.8.	učitelj jezika	196,23	16706,500	0,293
	učitelj nejezikovnega predmeta	184,94		
4.7.9.	učitelj jezika	135,21	5215,000	0,633
	učitelj nejezikovnega predmeta	129,95		
4.7.10.	učitelj jezika	17,91	121,500	0,586
	učitelj nejezikovnega predmeta	16,15		
4.7.11.	učitelj jezika	189,31	17818,000	0,005
	učitelj nejezikovnega predmeta	219,66		
4.7.12.	učitelj jezika	215,15	19212,500	0,136
	učitelj nejezikovnega predmeta	198,51		

Med učitelji jezikov in učitelji nejezikovnih predmetov prihaja do statistično značilnih razlik. Učitelji jezikov bolj podpirajo učenje dveh ali več tujih jezikov in znajo svoje učence tudi k temu bolj motivirati. Bolj se zavedajo, kako pomembno je znanje tujih jezikov za njihove učence, in po njihovem mnenju se tega zavedajo tudi starši učencev. Šola oz. ustanova, na kateri so učitelji jezikov zaposleni, spodbuja učenje tujih jezikov in kultur, zato imajo učenci tudi na razpolago kakovostne učbenike in dovolj literature v tujih jezikih za podporo učenja predmeta.

Iste podatke smo prikazali tudi glede na obe kohezijski regiji, kar je zbrano v tabeli 21.

Tabela 21: Statistično značilne razlike (Mann Whitneyev U-preizkus) med učitelji, ki prebivajo v vzhodni oziroma zahodni kohezijski regiji, glede na stopnjo strinjanja s trditvami kategorije šolska politika

Trditev	Kohezijska regija		Izidi M-W-preizkusa	
			U	P
4.7.1.	vzhodna	204,34	20321,000	0,732
	zahodna	208,19		
4.7.2.	vzhodna	208,12	20213,500	0,667
	zahodna	203,20		
4.7.3.	vzhodna	204,65	20392,000	0,776
	zahodna	207,79		
4.7.4.	vzhodna	208,92	20026,000	0,539
	zahodna	202,14		
4.7.5.	vzhodna	206,59	20571,000	0,898
	zahodna	205,22		
4.7.6.	vzhodna	189,01	16907,500	0,813
	zahodna	191,53		
4.7.7.	vzhodna	201,84	19736,000	0,362
	zahodna	211,50		
4.7.8.	vzhodna	194,14	16182,000	0,335
	zahodna	183,60		
4.7.9.	vzhodna	127,83	7470,500	0,353
	zahodna	136,27		
4.7.10.	vzhodna	12,63	40,500	0,315
	zahodna	17,60		
4.7.11.	vzhodna	202,99	20004,000	0,519
	zahodna	209,98		
4.7.12.	vzhodna	194,53	18025,500	0,018
	zahodna	221,16		

Statistično značilna razlika je vidna samo pri eni trditvi iz sklopa trditev o šolski politiki. Do šolske politike so bolj kritični v vzhodni kohezijski regiji, kjer so mnenja, da slovenski šolski sistem ni oblikovan tako, da bi vzpodbujal učenčev večjezičnost in poznavanje različnih kultur. Če to povežemo s tem, da opažamo večjo naklonjenost večjezičnosti med učitelji iz vzhodne kohezijske regije, potem se s tem skladajo tudi stališča do šolske politike. Seveda tudi v tem aspektu manjka primerljivih raziskav za obe regiji.

5. Sklep

Za boljšo preglednost nad rezultati raziskave se bomo v nadaljevanju osredotočili na tiste trditve, pri katerih so se pokazale statistično značilne raz-

like. Najprej bomo pogledali razlike med učitelji jezikov in učitelji drugih oz. nejezikovnih predmetov.

Tabela 22

Učitelji jezikov	
4.3.2.	Kdor zna več jezikov, bo lahko uspešnejši na poklicni poti.
4.3.3.	Znanje različnih jezikov prispeva k osebnemu razvoju posameznika.
4.3.4.	Kdor zna več jezikov, ima večji ugled v družbi.
4.3.5.	Rad/-a bi znal/-a govoriti več tujih jezikov.
4.4.1.	Znanje različnih jezikov je pomembno, saj se lahko tako sporazumemo z več ljudmi in se seznanimo z več kulturami.
4.4.2.	Jezik je neločljiv del kulture.
4.4.4.	Zanimajo me podobnosti in razlike med lastnim jezikom in kulturo ter jezikom in kulturo drugih držav.
4.4.5.	Znam primerjati lasten jezik in kulturo z drugimi jeziki in kulturami.
4.4.7.	Kdor želi dobro znati jezik, ki se uporablja v neki državi, mora poznati tudi zgodovino in zemljepisne značilnosti te države.
4.4.8.	Lažje se je naučiti tujega jezika, če nam je z njim povezana kultura vseh.
4.4.9.	Dobro je imeti prijatelje različnih narodnosti.
4.4.11.	Znanje tujih jezikov prispeva k razumevanju razlik med posamezniki in njihove drugačnosti.
4.4.12.	Spoštujem jezik vsakega posameznika, zato naj ga uporablja ob vsaki priložnosti, ko mu je v pomoč.
4.5.1.	Znanje enega tujega jezika je lahko odskočna deska za lažje usvajanje drugega tujega jezika.
4.5.2.	Znanje maternega jezika pozitivno vpliva na učenje tujega jezika in nasprotno.
4.5.4.	Znanje latinščine koristi pri učenju nekaterih drugih tujih jezikov.
4.6.3.	Zaupam v lastne sposobnosti učenja tujega jezika.
4.6.4.	Znanje tujih jezikov me zelo zanima.
4.6.5.	Bolj kot pravilnost povedanega v tujem jeziku je pomembno to, da si sploh upaš govoriti.
4.7.1.	V šoli bi se morali učiti vsaj dveh tujih jezikov.
4.7.2.	V šoli imamo dovolj literature v tujih jezikih za podporo pri poučevanju mojega predmeta.
4.7.3.	Učbeniki, ki jih uporabljamo v šoli za učenje jezikov, so kakovostni.
4.7.4.	Znam motivirati učence za učenje tujih jezikov.
4.7.5.	Zavedam se, kako pomembno je, da znajo učenci tuje jezike.
4.7.6.	Starši učencev se zavedajo, kako pomembno je, da znajo njihovi otroci tuje jezike.
4.7.11.	Menim, da šola/ustanova, na kateri sem zaposlen/-a, spodbuja učenje tujih jezikov in spoznavanje drugih kultur.
Učitelji drugih oz. nejezikovnih predmetov	
4.1.1.	Otroci bi se najprej morali dobro naučiti maternega jezika in šele nato tujih jezikov.
4.2.1.	Znanje maternega jezika popolnoma zadostuje.
4.2.2.	Dobro znanje slovenščine je pomembno za uspešno življenje v Sloveniji.
4.3.1.	Znanje angleščine danes popolnoma zadostuje.
4.3.6.	Znanje tujih jezikov ni nujno potrebno, saj se lahko najdemo tudi drugače.

4.3.7.	V okolju, v katerem živim, znanje tujih jezikov ni tako pomembno.
4.4.3.	Če želimo dobro znati tuji jezik, ni nujno dobro poznati tudi kulture, iz katere izhaja.
4.5.3.	Če se učimo več tujih jezikov hkrati, bomo težko vsakega posebej dobro obvladali.
4.6.1.	Ko govorim v tujem jeziku, mi je vedno nekoliko neprijetno.
4.6.2.	Ko govorim v tujem jeziku, me je vedno strah, da bom naredil/-a kakšno napako.

Če primerjamo trditve učiteljev jezikov in učiteljev drugih oz. nejezikovnih predmetov, opazimo, da so vse statistično značilne trditve učiteljev jezikov naklonjene učenju tujih jezikov. Ta rezultat ne preseneča, saj glede na poklicne zadolžitve lahko pričakujemo, da se učitelji jezikov v večji meri zavedajo pomena znanja jezikov oz. razvijanja večjezičnosti. Pri tem izstopajo predvsem trditve iz kategorije jezik in kultura, kjer se pojavlja največ statistično značilnih razlik. Učitelji jezikov veliko bolj doujamejo povezavo med jezikom in kulturo, do spoznavanja in učenja drugih kultur so posledično tudi bolj naklonjeni. Pri učiteljih jezikov prav tako izstopa emocionalna komponenta. Medtem ko učitelji jezikov bolj zaupajo v svoje sposobnosti tujih jezikov, se počutijo učitelji nejezikovnih predmetov ob uporabi tujih jezikov bolj kot ne neprijetno, gojijo tudi več strahu, da bodo pri govorjenju naredili napake. V ospredje stopa tudi dejstvo, da se učitelji nejezikovnih predmetov bolj nagibajo k prepričanju, da znanje J1 zadostuje; če je govor o tujem jeziku, pa zadostuje znanje angleščine. Potemtakem ni presenetljivo, da učitelji nejezikovnih predmetov menijo, da sočasno učenje več jezikov ni tako učinkovito, kar nekako sovпада s prepričanjem, da bi se otroci po njihovem mnenju morali najprej naučiti J1 in šele nato tujih jezikov. Domnevamo, da te razlike nastajajo, ker v njihovem neposrednem okolju znanje tujih jezikov ni toliko potrebno, kar tudi nakazujejo rezultati. Posledično ocenjujejo tudi poznavanje kulture, iz katere tuji jezik izhaja, kot manj pomembno. Lahko trdimo, da imajo učitelji nejezikovnih predmetov premalo predznanja o pozitivnih učinkih zgodnjega učenja tujih jezikov, torej s prodročja psiholingvistike, teorij o učenju tujega/ drugega jezika ipd. Po drugi strani pa lahko spet domnevamo, da to nima tolikšnega pomena, saj raziskava Podgoršek Rožanc (2017) kaže, da tudi učitelji tujega jezika – v tem primeru španščine – niso bili naklonjeni uvajanju TJ2 v 2. ali 3. VIO osnovne šole.

Tudi med učitelji, ki prihajajo iz različnih kohezijskih regij, prihaja do nekaterih statistično značilnih razlik.

Ob primerjavi trditev stopa v ospredje, da učitelji iz vzhodne kohezijske regije v primerjavi z učitelji iz zahodne kohezijske regije učenje in znanje tujih jezikov ocenjujejo in dojemajo pozitivneje. Učitelji iz vzhod-

Tabela 23

Učitelji, ki prihajajo iz vzhodne kohezijske regije	
4.1.3.	Z učenjem tujega jezika moramo začeti zgodaj v otroštvu.
4.3.5.	Rad/-a bi znal/-a govoriti več tujih jezikov.
4.4.4.	Zanimajo me podobnosti in razlike med lastnim jezikom in kulturo ter jezikom in kulturo drugih držav.
4.4.5.	Znam primerjati lasten jezik in kulturo z drugimi jeziki in kulturami.
4.5.4.	Znanje latinščine koristi pri učenju nekaterih drugih tujih jezikov.
Učitelji, ki prihajajo iz zahodne kohezijske regije	
4.1.1.	Otroci bi se najprej morali dobro naučiti maternega jezika in šele nato tujih jezikov.
4.1.2.	Učenje jezika je dolg in naporen proces.
4.1.4.	Učenje tujih jezikov v otroštvu slabo vpliva na znanje maternega jezika.
4.2.1.	Znanje maternega jezika popolnoma zadostuje.
4.4.3.	Če želimo dobro znati tuji jezik, ni nujno dobro poznati tudi kulture, iz katere izhaja.
4.7.12.	Slovenski šolski sistem (pravilniki, zakonodaja) je oblikovan tako, da spodbuja pri učencih večjezičnost in poznavanje različnih kultur.

ne kohezijske regije se bolj zavedajo pozitivnih učinkov zgodnjega učenja tujega jezika. V prav nasprotno tega so učitelji iz zahodne kohezijske regije bolj prepričani v to, da bi se otroci najprej morali naučiti J1 in šele nato tujih jezikov. S tem sovпада tudi trditev, da bi naj učenje tujih jezikov v otroštvu slabo vplivalo na znanje J1, v kar so bolj prepričani učitelji iz zahodne kohezijske regije. V primerjavi z njimi se učitelji iz vzhodne kohezijske regije bolj zanimajo za kulturo, iz katere tuji jeziki izhajajo in jo tudi večkrat primerjajo z J1 ter lastno kulturo. Učitelji iz zahodne kohezijske regije pa so bolj prepričani v to, da poznavanje kulture, iz katere tuji jezik izhaja, ni tako pomembno pri procesu usvajanja tujega jezika. Učitelji iz vzhodne kohezijske regije učenje tujih jezikov in razvijanje večjezičnosti torej priorizirajo. Posledično so tudi bolj kritični do šolskega sistema, ki po njihovem mnenju prav to, torej razvijanje večjezičnosti pri učencih, ne spodbuja v dovoljšnji meri. Zakaj prihaja do takšnih razlik v mnenju glede na kohezijsko regijo, bi lahko bil predmet nadaljnjih raziskav.

Viri in literatura

- Armstrong, P. W. in Rogers, J. D. (1997). Basic Skills Revisited: The Effects of Foreign Language Instruction on Reading, Math and Language Arts. *Learning Languages*, Spring, 20–31.
- Borg, S. (2009). Kaj učitelji dodatnih jezikov v otroštvu mislijo, vedo in verjamejo – učiteljeva kognicija. V K. Pižorn (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 334–357.

- Butler, Y. in Hakuta, K. (2004). Bilingualism and Second Language Acquisition. V T. K. Bhatia in W. Ritchie (ur.), *The Handbook of Bilingualism*, Malden, 114–144.
- Colja, T. (2013). *Porajajoča se pismenost v dvojezičnem okolju. Primer otrok, ki obiskujejo vrtce s slovenskim učnim jezikom v Italiji in dvojezični vrtec v Špetru*. Trst : Ciljno začasno združenje „Jezik – Lingua“.
- Cooper, T. C. (1987). Foreign Language Study and SAT-Verbal Scores. *The Modern Language Journal*, 71(4), 381–387.
- Curtain, H. (1990). *Foreign Language Learning: An Early Start*. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, Center for Applied Linguistics, (Document No. EDO-FL-90-12). Fremdsprachenwerkstatt (2007). *Die Methode EuroComRom*. <http://www.fremdsprachenwerkstatt.ch/module/2/1/1>
- Garfinkel, A. in Tabor, K. E. (1991). Elementary School Foreign Languages and English Reading Achievement: A New View of the Relationship. *Foreign Language Annals*, 24(5), 375–382.
- Japelj Pavešić, B., Svetlik, K. in Kozina, A. (2012). *Znanje matematike in naravoslovja med osnovnošolci v Sloveniji in po svetu. Izsledki raziskave TIMSS 2011*. http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/TIMSS/TIMSS2011/porocilo_timss11_celo.pdf
- Jazbec, S. (2009). *O osnutku načrta za pouk tujega jezika v prvem vzgojnoizobraževalnem obdobju (za potrebe poskusnega uvajanja) in komunikacijsko-informacijskem menedžmentu (Evalvacijska študija)*. Maribor: Filozofska fakulteta Maribor.
- Jazbec, S. in Lipavac Oštir, A. (2010). *Pot v večjezičnost: zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole – zgledi CLIL-a*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/vecjezicnostclil.pdf>
- Jazbec, S. (2012). Zur Stellung von Deutsch als Fremdsprache im slowenischen Ausbildungskontext. V H. Breitenfelner in M. Škofljanec, M. (ur.), *Avstrija_Slovenija: kulturelne stike. Österreich_Slowenien: kulturelle Begegnungen*. Maribor: Univerzitetna knjižnica.
- Kovač Šebart, M. in Štefanc, D. (2016). Izobraževanje otrok. V A. Črnak Meglič, A. in B. Kobal Tomc (ur.), *Položaj otrok v Sloveniji danes: situacijska analiza*. Ljubljana: Inštitut RS za socialno varstvo, 111–134.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

- Kunej, B. (2011). *Stališča vzgojiteljic o vplivu zgodnjega učenja tujega jezika na jezikovno zmožnost otroka v prvem jeziku*. https://www.slov.si/dipl/kunej_bernarda.pdf
- Lavrič, Mitja idr. (ur.). *Mladina 2020. Zaključno poročilo*. Ljubljana: Urad Republike Slovenije za mladino.
- Lipavc Oštir, A. in Muzikářová, M. (2021). *Über Sprachen aus der Perspektive von Gymnasiast*innen aus Slowenien und aus der Slowakei*. Maribor: University of Maribor Press.
- Marcos, K. M. (1998). Learning a Second Language: What Parents Need to Know. *National PTA Magazine*, August/September, 32–33.
- Mitchell, R. in Myles, F. (2004). *Second language learning theories*. New York: Oxford University Press.
- Pižorn, K. (2009). *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Podgoršek Rožanc, A. (2017). *Stališča učiteljev do zgodnjega učenja španščine kot dodatnega tujega jezika*. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=101401&lang=slv>
- Pratnemer, M. (2017). *Stališča študentov razrednega pouka do učenja in poučevanja angleščine v prvem triletju*. Magistrsko delo. http://pefprints.pef.uni-lj.si/4811/1/M_Pratnemer_magistrsko_delo.pdf
- Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2019-2023/ ReNPJP19-23/*. <https://e-uprava.gov.si/download/edemokracija/datotekaVsebinska/367913?disposition=inline>
- Robinson, D. W. (1992). The Cognitive, Academic and Attitudinal Benefits of Early Language Learning. V M. Met (ur.), *Critical Issues in Early Language Learning*. White Plains, NY: Longman.
- Samuels, D. D. in Griffiore, R. J. (1979). The Plattsburgh French Language Immersion Program: Its Influence on Intelligence and Self-esteem. *Language Learning*, 29(1), 45–52.
- TIMSS (2012). *Poročilo*. Ljubljana: PEI. http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/TIMSS/TIMMS2011/porocilo_timss11_celo.pdf
- Willis, S. (1998). Foreign Languages: Learning to Communicate in the Real World. *Association for Supervision and Curriculum Development*, Winter, 1–8.
- Zybatow, L. (1999). Die sieben Siebe des EuroComRom für den multilingualen Einstieg in die Welt der slawischen Sprachen. *Grenzgänge*, 12, 44–61.