

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
Drugostopenjski magistrski program Poučevanje
Poučevanje na razredni stopnji z angleščino

Lara Bizjak

**RAZVOJ SLUŠNIH IN GOVORNIH ZMOŽNOSTI V ANGLEŠČINI PRI
VIRTUALNI IZMENJAVI Z UČENCI PRVEGA RAZREDA OSNOVNE
ŠOLE**

Magistrsko delo

Ljubljana, 2026

UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA
Drugostopenjski magistrski program Poučevanje
Poučevanje na razredni stopnji z angleščino

Lara Bizjak

**RAZVOJ SLUŠNIH IN GOVORNIH ZMOŽNOSTI V ANGLEŠČINI PRI
VIRTUALNI IZMENJAVI Z UČENCI PRVEGA RAZREDA OSNOVNE
ŠOLE**

**DEVELOPMENT OF LISTENING AND SPEAKING SKILLS IN
ENGLISH THROUGH A VIRTUAL EXCHANGE WITH FIRST-GRADE
PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

Magistrsko delo

Mentorica: izr. prof. dr. Mateja Dagarin Fojkar

Ljubljana, 2026

ZAHVALA

Najlepše se zahvaljujem mentorici izr. prof. Mateji Dagarin Fojkar za usmerjanje, prilagodljivost in strokovno podporo pri pripravi magistrskega dela.

Zahvaljujem se tudi mentorjem, učiteljicama, študentki in učencem, ki so sodelovali v projektu virtualne izmenjave. Njihovo sodelovanje in prilagodljivost sta bila namreč ključna za uspeh raziskave.

Nazadnje se še posebej zahvaljujem družini in partnerju za vso podporo, oporo in zaupanje na vsakem koraku moje študijske poti.

POVZETEK

Virtualna izmenjava (VI) je oblika komunikacijskega pristopa k poučevanju tujih jezikov, ki z uporabo digitalnih komunikacijskih orodij omogoča sodelovanje in interakcijo med partnerskimi razredi iz geografsko ločenih okolij. Čeprav izvedba tovrstnih projektov z razvojem informacijsko-komunikacijske tehnologije postaja vedno pogostejša, obstaja le omejeno število raziskanih primerov izvedbe z učenci prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Ob pregledu literature smo zasledili nekaj raziskav na temo VI v povezavi z razvojem slušnih in govornih zmožnosti, vendar se nobena od njih ne osredotoča na izvedbo VI s to starostno skupino. V slovenskem kontekstu ni raziskav na temo virtualnih izmenjav pri pouku angleščine v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, kar bi bilo lahko povezano z dejstvom, da je pouk tujega jezika v prvem razredu postal obvezen šele v šolskem letu 2024/2025. Magistrsko delo obravnava povezanost izvedbe projekta virtualne izmenjave z razvojem slušnih in govornih zmožnosti učencev prvega razreda ter z njihovim doživljanjem pouka angleščine. V raziskavi je sodelovalo 12 učencev prvega razreda osnovne šole v osrednjeslovenski regiji, ki so s pomočjo digitalnih komunikacijskih orodij sodelovali z razredom osmih prvošolcev iz Varšave na Poljskem. V teoretičnem delu so predstavljeni komunikacijski pristop k poučevanju angleščine v zgodnjem obdobju, značilnosti razvoja slušne in govorne zmožnosti učencev v tem obdobju, značilnosti in pedagoški potencial virtualnih izmenjav ter učiteljeva vloga pri njihovi izvedbi. V empiričnem delu sta bili uporabljeni tako kvantitativna kot kvalitativna raziskovalna metoda. Pri kvantitativni raziskovalni metodi smo za pridobivanje podatkov uporabili preizkusa znanja poslušanja in govora ter vprašalnik o doživljanju pouka angleščine. Preizkuse govora smo zvočno posneli in posnetke po izvedbi kvalitativno analizirali. Enake instrumente smo uporabili pred začetkom VI in po njenem koncu ter nato primerjali dobljene rezultate. Rezultati raziskave kažejo, da so učenci med izvedbo projekta močno napredovali tako na področju slušne kot na področju govorne zmožnosti. Pri tem se je izkazalo, da so učenci na preizkusu govorne zmožnosti napredovali predvsem glede uporabe besedišča in struktur, ki so bile uporabljene med izvedbo sinhrono virtualne izmenjave ali podpornih dejavnosti. Med raziskavo nismo ugotovili značilnih povezanosti izvedbe virtualne izmenjave s spremembami v doživljanju pouka angleščine. Čeprav izsledkov raziskave zaradi premajhnega vzorca ne moremo posplošiti na osnovno množico, so lahko ti učiteljem v spodbudo in podporo pri izvedbi podobnih projektov. Predstavljajo lahko izhodišče za oblikovanje smernic in izobraževalnih vsebin pri izvedbi podobnih projektov. Prav tako so lahko osnova za nadaljnje raziskovanje tematike virtualnih izmenjav pri pouku angleščine na razredni stopnji v slovenskem prostoru.

Ključne besede: doživljanje pouka, govorna zmožnost, prvo vzgojno-izobraževalno obdobje, slušna zmožnost, virtualna izmenjava

ABSTRACT

Virtual exchange (VE) is a form of the Communicative Approach to foreign language teaching that uses digital communication tools to enable cooperation and interaction between partner classes in geographically separate locations. Although the implementation of such projects has become increasingly common with the development of information and communication technology, only a limited number of studies have examined their implementation with pupils in the first educational cycle of primary school. Our literature review identified several studies on VE in relation to the development of listening and speaking skills; however, none focused on VE with pupils in this age group. In the Slovenian context, there is no research on virtual exchange in English lessons in the first educational cycle of primary school, which may be related to the fact that foreign language learning in the first grade only became compulsory in the 2024/25 school year. This master's thesis examines the relationship between the implementation of a virtual exchange project and the development of first-grade pupils' listening and speaking skills, as well as their experience of learning English. The study involved 12 first-grade pupils from a primary school in the Central Slovenia region who used digital communication tools to collaborate with a class of eight first-grade pupils from Warsaw, Poland. The theoretical part presents the Communicative Approach to teaching English to young learners, the development of listening and speaking skills at this age, the characteristics and pedagogical potential of virtual exchange, and the teacher's role in implementing VE. In the empirical part, both quantitative and qualitative research methods were used. Quantitative data were collected using listening and speaking tests and a questionnaire on pupils' experience of learning English. The speaking tests were audio-recorded, and the recordings were subsequently analysed qualitatively. The same instruments were used before the start of VE and after its completion, and the results were then compared. The results show that the pupils made considerable progress in both listening and speaking skills during the project. In the speaking test, they improved particularly in their use of vocabulary and structures that had been used during the synchronous virtual exchange or supporting activities. The study found no significant relationship between the implementation of virtual exchange and changes in pupils' experience of learning English. Although the findings cannot be generalised to the wider population due to the small sample size, they may encourage and support teachers in implementing similar projects. They may also provide a basis for developing guidelines and educational materials for the implementation of similar projects and for further research on virtual exchange in English language teaching at primary level in the Slovenian context.

Keywords: experience of learning, speaking skills, first educational cycle of primary school, listening skills, virtual exchange

Kazalo vsebine

1.	UVOD	1
2.	TEORETIČNA IZHODIŠČA	3
2.1.	UČENJE TUJEGA JEZIKA V PRVEM VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM OBDOBJU OSNOVNE ŠOLE.....	3
2.1.1.	ZNAČILNOSTI UČENCEV PRVEGA VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA OBDOBJA OSNOVNE ŠOLE	3
2.1.2.	ZNAČILNOSTI UČENJA TUJIH JEZIKOV V PRVEM VZGOJNO- IZOBRAŽEVALNEM OBDOBJU OSNOVNE ŠOLE	4
2.1.3.	UČNI NAČRT IN CILJI POUKA TUJEGA JEZIKA V 1. RAZREDU	6
2.2.	AFEKTIVNI DEJAVNIKI IN MOTIVACIJA PRI ZGODNJEM UČENJU TUJIH JEZIKOV	7
2.2.1.	MOTIVACIJA	8
2.2.2.	ODNOS DO JEZIKA	9
2.2.3.	STRAH IN ANKSIOZNOST	10
2.3.	RAZVOJ SLUŠNIH IN GOVORNIH ZMOŽNOSTI PRI UČENJU TUJEGA JEZIKA V ZGODNJEM OBDOBJU	12
2.3.1.	SPORAZUMEVALNA ZMOŽNOST IN KOMUNIKACIJSKI PRISTOP ..	12
2.3.2.	RAZVOJ SLUŠNIH ZMOŽNOSTI	13
2.3.3.	RAZVOJ GOVORNIH ZMOŽNOSTI.....	15
2.4.	VIRTUALNA IZMENJAVA V IZOBRAŽEVANJU	17
2.4.1.	OPREDELITEV VIRTUALNE IZMENJAVE	17
2.4.2.	ZNAČILNOSTI IN PEDAGOŠKI POTENCIAL VI	18
2.4.3.	ZNAČILNOSTI IN IZZIVI IZVEDBE VIRTUALNE IZMENJAVE Z MLAJŠIMI UČENCI	20
2.5.	VLOGA UČITELJA PRI IZVEDBI VIRTUALNE IZMENJAVE	22
2.5.1.	VLOGA UČITELJA PRI VIRTUALNI IZMENJAVI	22
2.5.2.	NAČRTOVANJE VIRTUALNE IZMENJAVE	23
3.	EMPIRIČNI DEL	24
3.1.	OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA	24
3.2.	RAZISKOVALNA VPRAŠANJA.....	25
3.3.	METODA DELA IN RAZISKOVALNI PRISTOP	25
3.4.	OPIS VZORCA.....	25

3.5.	OPIS MERSKIH INSTRUMENTOV	26
3.5.1.	PREIZKUS ZNANJA SLUŠNE ZMOŽNOSTI.....	26
3.5.2.	PREIZKUS ZNANJA GOVORNE ZMOŽNOSTI	26
3.5.3.	VPRAŠALNIK O DOŽIVLJANJU POUKA ANGLEŠČINE	26
3.5.4.	VELJAVNOST INSTRUMENTOV	26
3.6.	POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV.....	27
3.7.	POSTOPKI OBDELAVE PODATKOV	28
3.8.	OPIS PROJEKTA	29
3.8.1.	POTEK VIRTUALNE IZMENJAVE.....	29
3.8.2.	IZZIVI IZVEDBE VI.....	34
4.	REZULTATI.....	35
4.1.	OPISNA STATISTIKA.....	35
4.2.	RV1 – SLUŠNA ZMOŽNOST	37
4.3.	RV2 – GOVORNA ZMOŽNOST	39
4.4.	RV3 – OBLIKE GOVORNEGA IZRAŽANJA	41
4.5.	RV4 – DOŽIVLJANJE POUKA ANGLEŠČINE	45
5.	RAZPRAVA.....	47
5.1.	RAZLIKE MED DOSEŽKI UČENCEV NA PREIZKUSU ZNANJA POSLUŠANJA V ANGLEŠKEM JEZIKU PRED IN PO IZVEDENI VIRTUALNI IZMENJAVI	47
5.2.	RAZLIKE MED DOSEŽKI UČENCEV NA PREIZKUSU ZNANJA GOVORJENJA V ANGLEŠKEM JEZIKU PRED IN PO IZVEDENI VIRTUALNI IZMENJAVI	48
5.3.	NAJPOGOSTEJŠE OBLIKE GOVORNEGA IZRAŽANJA PRED IN PO IZVEDENI VIRTUALNI IZMENJAVI.....	49
5.4.	SPREMEMBE V OCENI DOŽIVLJANJA POUKA ANGLEŠČINE PRED IN PO IZVEDENI VIRTUALNI IZMENJAVI.....	50
5.5.	SKLEP	51
6.	ZAKLJUČEK.....	52
7.	VIRI IN LITERATURA	53
8.	PRILOGE	58

KAZALO SLIK

<i>Slika 1: Plakati, izdelani na prvi podporni uri</i>	29
<i>Slika 2: Risbe, nastale med dejavnostjo Moja pot v šolo (ang. My way to school)</i>	32
<i>Slika 3: Vozilo prihodnosti</i>	33
<i>Slika 4: Dosežki učencev na preizkusih znanja slušne zmožnosti pred in po izvedeni virtualni izmenjavi (n = 12)</i>	37
<i>Slika 5: Dosežki učencev na preizkusih znanja govorne zmožnosti pred in po izvedeni virtualni izmenjavi (n = 12)</i>	39

KAZALO PREGLEDNIC

<i>Preglednica 1: Opisna statistika podatkov, pridobljenih s preizkusoma znanja slušne zmožnosti</i>	35
<i>Preglednica 2: Opisna statistika podatkov, pridobljenih s preizkusoma znanja govorne zmožnosti</i>	35
<i>Preglednica 3: Opisna statistika podatkov, pridobljenih z vprašalnikoma o doživljanju pouka angleščine</i>	36
<i>Preglednica 4: Rezultati t-testa za parne primerjave – preizkus znanja slušne zmožnosti</i>	38
<i>Preglednica 5: Rezultati t-testa za parne primerjave – preizkus znanja govorne zmožnosti</i>	40
<i>Preglednica 6: Prikaz pogostosti pojavljanja posameznih kategorij oblik govornega izražanja na preizkusu znanja govorne zmožnosti</i>	41
<i>Preglednica 7: Primeri odgovorov po posameznih kategorijah oblik govornega izražanja</i>	42
<i>Preglednica 8: Rezultati t-testa za parne primerjave – vprašalnik o doživljanju pouka angleščine pred in po izvedeni virtualni izmenjavi</i>	45
<i>Preglednica 9: Rezultati Wilcoxonovega testa predznačenih rangov po posamičnih trditvah – vprašalnik o doživljanju pouka angleščine</i>	46

1. UVOD

Virtualna izmenjava je relativno nov pojem v izobraževanju, ki ga je omogočil predvsem hiter razvoj komunikacijskih tehnologij v zadnjih nekaj desetletjih (Dooly in Vinagre, 2022). Tuje raziskave so pokazale, da učitelji nižjih razredov s svojimi učenci sicer izvajajo programe VI, vendar izvedba VI s temi starostnimi skupinami ostaja zelo slabo raziskana, zato učiteljem primanjkuje tudi znanja o načrtovanju in izvedbi VI (Dooly in Vinagre, 2022).

V slovenskem kontekstu je pouk tujega jezika v 1. razredu osnovne šole relativna novost, saj je zakonsko postal obvezen šele v šolskem letu 2024/2025 (*Učni načrt. Tujji jezik v 1. razredu. Program osnovna šola*, 2024). To je odprlo možnosti za nove raziskave o poučevanju angleščine v tej starostni skupini, uvajanju novih metod in pristopov ter raziskovanju posebnosti poučevanja tujega jezika mlajšim učencem.

Raziskovalno temo smo izbrali na osnovi dejstva, da je področje virtualnih izmenjav z učenci te starostne skupine relativno novo in da na to temo ni veliko raziskav ali gradiv, predvsem v slovenskem prostoru. Pomanjkanje raziskav v tem kontekstu odpira možnosti za raziskovanje izvedbe projektov virtualne izmenjave pri zgodnjem poučevanju angleškega jezika ter vprašanja o povezanosti udeležbe učencev pri tovrstnih projektih z njihovim jezikovnim napredkom in doživljanjem pouka tujega jezika. Ena od pomembnih posebnosti te starostne skupine je, da so učenci šele na začetku opismenjevanja v svojem maternem jeziku, zato se pri poučevanju tujega jezika osredotočamo na razvoj sporazumevalnih zmožnosti govora in poslušanja (*Učni načrt. Osnovna šola. Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje*, 2025). Zato se je bilo tudi v raziskavi smiselno osredotočiti na ti dve zmožnosti v angleščini. Ker na uspeh učenja jezikov močno vplivata motivacija in stopnja anksioznosti (Bratož idr., 2023), nas je pri raziskovanju zanimala tudi povezanost udeležbe v virtualni izmenjavi z morebitnimi spremembami v doživljanju pouka angleščine.

Magistrsko delo je sestavljeno iz dveh delov. V teoretičnem delu je predstavljen pregled značilnosti zgodnjega učenja tujega jezika, značilnosti razvijanja slušne in govorne zmožnosti pri zgodnjem učenju tujega jezika, afektivnih dejavnikov, povezanih z učenjem tujih jezikov, značilnosti komunikacijskega pristopa, opredelitve in značilnosti virtualne izmenjave ter učiteljeve vloge pri izvedbi tovrstnih projektov. Poudarjen je pomen avtentičnega jezikovnega vnosa in komunikacije za uspešen razvoj slušne in govorne zmožnosti v tujem jeziku. Prav tako je poudarjen pomen ravnovesja med samostojnostjo učencev ter učiteljevo podporo in vodenjem pri poučevanju tujega jezika.

V empiričnem delu so predstavljeni rezultati kvantitativne in kvalitativne raziskave. Raziskava je potekala v povezavi z virtualno izmenjavo, v kateri sta sodelovala razred 12 učencev prvega razreda osnovne šole iz osrednjeslovenske regije in razred osmih

prvošolcev iz Varšave na Poljskem. Podatki so bili zbrani na vzorcu 12 slovenskih prvošolcev pred izvedbo projekta virtualne izmenjave in po njej, kar je omogočilo primerjavo rezultatov, pridobljenih pred izvedbo VI, z rezultati, pridobljenimi po njej. Za zbiranje podatkov sta bila uporabljena preizkusa znanja poslušanja in govora ter vprašalnik o doživljanju pouka angleščine. Rezultati preizkusov govora so bili naknadno kvalitativno analizirani.

Tema raziskave je aktualna, saj imamo zaradi hitrega razvoja informacijsko-komunikacijskih tehnologij vedno več orodij in načinov povezovanja s partnerji v tovrstnih projektih. Hkrati lahko učitelji zaradi pomanjkanja gradiv in informacij o izvedbi virtualne izmenjave v tej starostni skupini oklevajo ali se celo ne odločijo za njeno izvedbo. Ugotovitve raziskave lahko služijo kot izhodišče za oblikovanje smernic in didaktičnih priporočil za izvajanje virtualnih izmenjav pri zgodnjem poučevanju angleščine. Magistrsko delo je lahko učiteljem v podporo in navdih pri izvedbi lastnega projekta virtualne izmenjave z učenci te starostne skupine.

2. TEORETIČNA IZHODIŠČA

2.1. UČENJE TUJEGA JEZIKA V PRVEM VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM OBDOBJU OSNOVNE ŠOLE

2.1.1. ZNAČILNOSTI UČENCEV PRVEGA VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA OBDOBJA OSNOVNE ŠOLE

Za učence prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja je učenje aktiven proces. V tem času poteka intenzivno obdobje kognitivnega in socialnega razvoja (Batistič Zorec, 2014). Učenci so radovedni ter postopoma odkrivajo in osmišljajo svet okoli sebe (Pinter, 2017). Po Piagetovi klasifikaciji so učenci na prehodu s predoperativne stopnje na stopnjo konkretnih operacij. Postopoma pridobivajo sposobnost formalnega, logičnega razmišljanja, vendar za razumevanje še vedno potrebujejo kontekst in konkretne ponazoritve. Niso še zmožni izvajati miselnih operacij, ki vključujejo abstraktne ideje (Batistič Zorec, 2014; Pinter, 2017). Za uspešno učenje so pomembni ustrezna organizacija okolja, spodbudni in privlačni materiali, ki spodbujajo učenje, ter spontana igra (Batistič Zorec, 2014). Pouk mora biti igriv, vključevati igro in dovolj raznovrstnih ponazoril (Zavasnik, 2013). Učencem mora biti pri dejavnostih omogočeno dovolj časa, da lahko sami pridejo do lastnih zaključkov in rešitev (Batistič Zorec, 2014).

Pri tej starosti na uspešnost učenja vplivajo odnosi med učenci in učenčev odnos z učiteljem. Učenci potrebujejo veliko podpore in pomoči odraslih ali vrstnikov z več znanja (Batistič Zorec, 2014; Pinter, 2017). Območje znanja, ki ga lahko otrok doseže ob ustrezni podpori, imenujemo območje bližnjega razvoja. Da ga dosežemo, moramo sprva graditi na učenčevem predznanju in postopoma slediti učenčevim potrebam po pridobivanju novega znanja, ob tem pa mu nuditi ustrezno podporo (Pinter, 2017). Z načrtovano, sistematično podporo, za katero se v slovenščini uveljavlja izraz odranje (ang. scaffolding) in ki jo nudimo otroku pri učenju, lahko učencu omogočimo uspešno izvedbo naloge, ki bi bila brez pomoči zanj prezahtevna (Pinter, 2017).

Učenci v tem obdobju iščejo stike z vrstniki zunaj lastne družine. Radi se udeležujejo dejavnosti zunaj šole in neformalnih druženj z vrstniki (Batistič Zorec, 2014). So zgovorni, odkriti in dovzetni ter naklonjeni skupini (Brumen, 2003). Družijo se predvsem s sovrstniki istega spola in radi sodelujejo v skupinskih dejavnostih, kot so šport, igra in intelektualne dejavnosti (Batistič Zorec, 2014). Za učenje je spodbudno, če si učenci med seboj pomagajo in pri opravljanju nalog sodelujejo (Batistič Zorec, 2014).

2.1.2. ZNAČILNOSTI UČENJA TUJIH JEZIKOV V PRVEM VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM OBDOBJU OSNOVNE ŠOLE

Lightbown in Spada (2013) trdita, da se učenje tujega jezika razlikuje od učenja prvega jezika v zgodnjem otroštvu. S tem se strinja tudi Hazendar (2015), ki izpostavlja razliko med uspešnostjo učenja maternega in tujega jezika. Maternega jezika se namreč naučijo skoraj vsi otroci, medtem ko je uspešnost učenja tujih jezikov precej bolj nepredvidljiva. Proces učenja maternega in tujega jezika se razlikujeta predvsem po kontekstu, v katerem učenje poteka. Učenje maternega jezika poteka v neformalnem okolju, v katerem je učencu omogočeno tiho obdobje, njegova izpostavljenost jeziku je visoka, situacije, v katerih se z jezikom srečuje, pa so avtentične. Učenje tujega jezika medtem največkrat poteka v formalnem kontekstu, v katerem tiho obdobje ni nujno upoštevano, povratne informacije pa učenci pridobivajo na bolj strukturiran način kot pri učenju maternega jezika (Hazendar, 2015; Lightbown in Spada, 2013). Medtem ko se učenje tujega jezika pri odraslih močno razlikuje od učenja maternega jezika, se pri učenju tujega jezika v zgodnjem obdobju pojavljajo nekatere podobnosti (Bratož idr., 2023). Primeri takšnih podobnosti so tiho obdobje, poenostavljanje struktur in uporaba jezikovnih formul (Bratož idr., 2023).

Na uspeh pri učenju tujega jezika lahko vplivata tudi raven znanja in zmožnosti, ki jih je učenec razvil v maternem jeziku, predvsem zmožnost fonološkega zavedanja in stopnja pismenosti (Pfenninger in Singleton, 2019). Zato je pomembno, da pri poučevanju tujih jezikov počakamo, da učenec doseže ustrezno stopnjo razvoja v maternem jeziku, preden začnemo z zahtevnejšimi vsebinami. Tako na primer ni priporočljivo, da začnemo opismenjevanje v tujem jeziku, preden učenci dosežejo zadostno stopnjo pismenosti v svojem maternem jeziku (Pfenninger in Singleton, 2019). V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju tako pouk tujega jezika temelji na strategijah slušnega in vidnega sporazumevanja ter ustnega izražanja, branje in pisanje pa sta prisotna le v obliki začetnega opismenjevanja (Učni načrt. Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje. Slovenščina, matematika, tuji jezik, likovna umetnost, glasbena umetnost, spoznavanje okolja, šport, 2025).

Pfenninger in Singleton (2019) naštejeta nekaj prednosti zgodnjega začetka učenja tujih jezikov. Omenjata pozitivnejši odnos mlajših otrok do učenja, njihovo odprtost za nove izkušnje, večji časovni in energijski vložek med šolanjem, močnejši sistem podpore ter večjo izpostavljenost jeziku tako v šolskem kot zunajšolskem okolju. Podobno ugotavljajo tudi drugi avtorji. Brumen (2003) ter Lopriore in Mihaljević Djigunović (2011) izpostavljajo, da so mlajši učenci za učenje tujih jezikov večinoma motivirani, imajo do učenja pozitiven odnos in v njem uživajo. Zgodnji začetek učenja tujega jezika lahko prispeva k razvoju pozitivnega odnosa do pouka tujega jezika (Mihaljević Djigunović, 2012; Pfenninger in Singleton, 2019). Lightbown in Spada (2013) ugotavljata, da imajo mlajši učenci pogosto manj zadržkov in so bolj pripravljeni uporabljati tuj jezik kot starejši učenci in odrasli, tudi če še niso dosegli tekočnosti. Zgodnje učenje tujega jezika učencem omogoča osnovo, ki jim v višjih razredih olajša izgovarjavo in slušno razumevanje ter jim omogoča lažje usvajanje branja in pisanja v

tujem jeziku (Zavasnik, 2013). Prednosti zgodnje dvojezičnosti ugotavlja tudi Hazendar (2015). Trdi, da imajo otroci, ki so v stiku z več jeziki že v zgodnjem obdobju, višjo stopnjo metajezikovnega zavedanja, bolje prepoznavajo in uporabljajo različne slovnične strukture ter bolje usmerjajo svojo pozornost kot drugi otroci. Pri tem opozarja, da se tovrstne prednosti pojavljajo predvsem v kontekstih, v katerih se poleg učenja tujega jezika enakovredno ohranjata in razvijata tudi materni jezik in kultura učenca (Hazendar, 2015).

Čeprav zgodnejši začetek učenja tujega jezika ne prinaša nujno tolikšne prednosti glede jezikovnega napredka otrok, kot bi lahko pričakovali (Pfenninger in Singleton, 2019). Medtem ko je lahko starost ob začetku učenja tujega jezika pomemben dejavnik, na uspeh pri učenju vplivajo tudi drugi dejavniki, kot so kontekst učenja, pogostost priložnosti za komunikacijo v tujem jeziku, motivacija učencev, okolje in individualne razlike med učenci (Hazendar, 2015). Med mlajšimi učenci se lahko pojavljajo velike individualne razlike glede motivacije za učenje in zmožnosti komunikacije v tujem jeziku (Lightbown in Spada, 2013; Mihaljević Djigunović, 2012). Zgodnja izpostavljenost jeziku sicer otrokom lahko omogoči prednost pri učenju, vendar lahko tudi učenci, ki se začnejo učiti pozneje, to razliko nadoknadijo (Pfenninger in Singleton, 2019). Mlajši učenci imajo pri učenju tujega jezika v primerjavi s starejšimi učenci tudi določene omejitve. Zanje je značilna krajša sposobnost koncentracije, poleg tega pa lahko naučeno tudi hitreje pozabijo, saj v vsakdanjem življenju tujega jezika ne uporabljajo pogosto (Zavasnik, 2013). K boljšemu jezikovnemu napredku bolj kot zgodnejši začetek poučevanja tujih jezikov prispevajo intenzivnejši pristopi, kot so poučevanje drugih predmetov v tujem jeziku (ang. CLIL – Content and Language Integrated Learning), več priložnosti za komunikacijo, močna podlaga v maternem jeziku in realistična pričakovanja učiteljev (Pfenninger in Singleton, 2019). Poskrbeti moramo, da učencem zagotovimo okolje in način pouka, ki sta prilagojena njihovim razvojnim značilnostim.

Poznamo razliko med učenjem (ang. learning) in usvajanjem (ang. acquisition) jezika (Krashen, 1982). Učenje je strukturiran in zavesten proces, pri katerem so pomembna pravila in pravilnost jezika (Krashen, 1982). Usvajanje je podzavesten, spontan proces, med katerim se učenec osredotoča na komunikacijo in pomen. Medtem ko je pri učenju pravil popraviljanje učenca nujno, pri usvajanju nima posebne koristi in lahko zavira komunikacijo (Krashen, 1982; Bratož idr., 2023). Pomembno je, da se učenci tujega jezika učijo skozi oba procesa in najdejo ustrezno ravnovesje med njima, saj se med seboj dopolnjujeta. Naučeni sistem lahko deluje kot nadzorni sistem usvojenega sistema in omogoča popraviljanje jezikovnih napak (Krashen, 1982). V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju se učenci večinoma učijo skozi spontano usvajanje in komunikacijo, saj še nimajo kognitivnih sposobnosti za razmišljanje o pravilih (Pinter, 2017). Pomembno je, da morebitne napake popravljamo čim bolj neopazno, hkrati pa pogosto pohvalimo izražanje v angleškem jeziku, tudi če ni povsem pravilno (Zavasnik, 2013).

Za uspešno usvajanje jezika je ključno, da učencem zagotovimo dovolj kakovostnega vnosa (ang. input) ciljnega jezika (Jazbec idr., 2015; Krashen, 1982; Pinter, 2017). Učenci, ki se tujega jezika učijo v šolskem okolju, so pogosto jeziku izpostavljeni le v okviru učnih ur, količina uporabljenega ciljnega jezika pa se lahko glede na posameznega učitelja precej razlikuje (Lightbown in Spada, 2013). To lahko močno vpliva na uspešnost učenja jezika, saj je v šolskem kontekstu učitelj pogosto glavni vir vnosa ciljnega jezika (Pinter, 2017). Na kakovost vnosa vplivata tako učiteljevo znanje jezika kot tudi izbrana tema. Ta mora biti za učence zanimiva, hkrati pa dovolj zahtevna in prilagojena njihovim kognitivnim sposobnostim (Jazbec idr., 2015). Za uspešno usvajanje moramo učencem zagotoviti dovolj jezikovnega vnosa, ki je nekoliko nad ravno njihovega trenutnega znanja, vendar je še vedno razumljiv (Bratož idr., 2023). Pri mlajših učencih je uporaba maternega jezika občasno nujna za razlago navodil ali pričakovanj. V ta namen prvi jezik uporabljamo tako ustno kot pisno, na primer v obliki navodil na učnih listih in drugih gradivih (Zavasnik, 2013).

Pri komunikaciji v tujem jeziku moramo učence ustrezno podpreti, saj jim s tem omogočimo razvoj v območju bližnjega razvoja. Poznamo različne metode podpore: verbalne (vprašanja, poučevanje fraz), učne opore (vizualne opore, neverbalna komunikacija) in proceduralne (rutine, projektno delo) (Bratož idr., 2023). Glavni namen učenja jezika mora biti uspešna komunikacija, pomembno pa je tudi, da ima učenec čim več možnosti za interakcijo z učiteljem in vrstniki (Krashen, 1982; Pinter, 2017). Gradiva in dejavnosti, ki jih zagotavljamo učencem, morajo biti avtentični in naravni ter zajemati različne situacije (Zavasnik, 2013).

2.1.3. UČNI NAČRT IN CILJI POUKA TUJEGA JEZIKA V 1. RAZREDU

Tuji jezik je bil kot obvezni predmet v prvem razredu uveden pred kratkim, in sicer v šolskem letu 2024/25. Učenci se lahko učijo angleščine, nemščine ali delovnih jezikov Evropske unije (*Učni načrt. Program osnovna šola. Tuji jezik v 1. razredu*, 2024). Isti učni načrt (*Učni načrt. Program osnovna šola. Tuji jezik v 1. razredu*, 2024) omenja tudi nekatere posebnosti poučevanja učencev te starosti, kot sta velika heterogenost znanja tujega jezika in potreba po diferenciaciji in personalizaciji pouka. Poučevanje tujih jezikov v zgodnjem obdobju naj bi temeljilo na razvojnih značilnostih otrok, kot so radovednost, pripravljenost in sposobnost posnemanja ter sposobnost izgovarjanja novih in neznanih glasov.

Tudi po nedavni prenovi učnega načrta je tuji jezik eden od sedmih predmetov novega učnega načrta za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje (*Učni načrt. Osnovna šola. Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje*, 2025). Pri pouku tujega jezika učenci skozi interakcijo razvijajo začetno sporazumevalno zmožnost v tujem jeziku, spoznavajo različnost jezikov in kultur, razvijajo raznojezično in medkulturno zmožnost ter postopoma razvijajo celostno sporazumevalno zmožnost. Pouk vključuje dejavnosti za razvoj strategij slušnega in vidnega razumevanja ter ustnega izražanja. Začenjamo izvajati

tudi dejavnosti začetnega opismenjevanja (*Učni načrt. Osnovna šola. Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje*, 2025).

Interakcija je v učnem načrtu (*Osnovna šola. Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje*, 2025) izpostavljena kot eno izmed obveznih področij, ki jih moramo razvijati pri pouku tujega jezika v prvem triletju. Glavni namen interakcije je komunikacija, pri kateri lahko učenci uporabljajo različne komunikacijske strategije. Interakcija je lahko kratka in preprosta, lahko poteka med dvema ali več osebami in v različnih oblikah. Komunikacijske situacije naj bi bile podobne vsakdanjim situacijam, s katerimi se srečujejo učenci. Pri izvajanju komunikacijskih dejavnosti moramo učencem zagotoviti dovolj vodenja ter vizualne in nebesedne podpore. Poleg interakcije v živo je kot možnost navedena tudi interakcija v obliki pogovora ali dopisovanja prek spleta. Pri tej je kot cilj navedeno, da naj bi učenec ustno ali pisno tvoril kratka, zelo preprosta spletna sporočila z uporabo ustaljenih vzorcev (*Osnovna šola. Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje*, 2025).

2.2. AFEKTIVNI DEJAVNIKI IN MOTIVACIJA PRI ZGODNJEM UČENJU TUJIH JEZIKOV

Na uspeh pri usvajanju tujega jezika močno vplivajo nekateri afektivni dejavniki, kot so motivacija, samozavest in anksioznost (Krashen, 1982). Bratož idr. (2023) in Mihaljević Djigunović (2012) kot pomemben dejavnik izpostavljajo tudi odnos do jezika. Podobno ugotavljata tudi Lopriore in Mihaljević Djigunović (2011), ki izpostavljata močan vpliv pozitivnega odnosa do učenja tujega jezika, motivacije in pozitivnega samozavedanja na uspeh pri učenju tujega jezika pri mlajših učencih. Ti afektivni dejavniki so povezani predvsem s komunikacijo, prek katere lahko pomembno vplivajo na proces usvajanja jezika (Krashen, 1982). Mlajši učenci pri učenju tujih jezikov običajno kažejo nižje ravni anksioznosti in imajo manj zadržkov, zaradi česar so lahko pri učenju uspešnejši kot odrasli (Bratož idr., 2023), okoli 10. ali 11. leta pa začnejo na odnos do jezika in uspeh učencev pri učenju vse bolj vplivati individualne razlike med učenci (Lopriore in Mihaljević Djigunović, 2011).

Učenci, ki imajo višjo raven motivacije in samozavesti ter nižjo raven anksioznosti, so praviloma bolj nagnjeni k iskanju stika z jezikom in imajo manj zadržkov pri komunikaciji, kar pozitivno vpliva na njihovo uspešnost pri učenju (Krashen, 1982). Pri učencih z nizko ravno motivacije in samozavesti ter višjo ravno anksioznosti se pogosto pojavlja afektivni filter (ang. affective filter). Ta otežuje pot informacij o jezikovnem vnosu do dela možganov, ki je odgovoren za usvajanje jezika. Tako so lahko učenci z visokim afektivnim filtrom tudi ob zadostnem in kakovostnem jezikovnem vnosu v tujem jeziku neuspešni pri njegovem usvajanju (Krashen, 1982).

2.2.1. MOTIVACIJA

Motivacija je kompleksen preplet različnih psihičnih procesov. Otrok na osnovi svojih potreb, interesov, prepričanj in želja uravnava odzive na okolje in svoje ravnanje (Nedeljko, 2021). Motivacija ni stalna lastnost, temveč je proces, ki se nenehno spreminja glede na kontekst in situacijo, v kateri je učenec. Tako se lahko učenčeva motivacija spreminja med šolsko uro, šolskim letom ali celotnim šolanjem (Dörnyei in Ushioda, 2021). Raven motivacije močno vpliva na uspeh pri učenju tujih jezikov (Mihaljević Djigunović, 2012; Pinter, 2017). Ko so otroci motivirani in jih tema zanima, so se pripravljeni učiti novosti ter so bolj odprti za raziskovanje, komunikacijo in preizkušanje jezika (Pinter, 2017).

Učence te starosti motivirajo predvsem dejavnosti, ki spodbujajo njihovo notranjo motivacijo, pri kateri je cilj delovanja v dejavnosti, vir podkrepitev pa v osebi sami. Nasprotno so pri zunanji motivaciji pomembni zunanji dejavniki, nagrade in koristi (Marentič Požarnik, 2000). Učenci so osredotočeni predvsem na svojo trenutno izkušnjo z učenjem jezikov in na konkretne dejavnosti (Pinter, 2017). V tem starostnem obdobju še ne razmišljajo o dejavnikih zunanje motivacije, kot so uporabnost jezika in njihovi cilji glede jezika. Takšno razmišljanje začnejo počasi razvijati šele okoli 11. leta (Pinter, 2017). Na motivacijo učencev vplivajo tudi čustva, ki jih doživljajo med učenjem. Pozitivna čustva, kot sta občutka kompetentnosti in pripadnosti, motivacijo povečajo. Nasprotno jo negativna čustva, kot sta tesnoba in razočaranje, zmanjšajo (Nedeljko, 2021).

Za uspešno spodbujanje motivacije učencev morajo biti v razredu izpolnjeni osnovni pogoji (Dörnyei in Ushioda, 2021). Ti zajemajo ustrezen odnos učitelja do učencev, pozitivno razredno klimo, pozitiven odnos do jezika in povezano razredno skupnost z jasno določenimi pravili (Dörnyei, 2001; Dörnyei in Ushioda, 2021; Mihaljević Djigunović, 2012; Nedeljko, 2021; Pinter, 2017). Učitelj lahko učence motivira tako, da pokaže navdušenost in zanimanje za področje (Marentič Požarnik, 2000) ter zanimanje za učence, njihove potrebe in pričakovanja (Nedeljko, 2021).

Na raven motivacije vpliva ustrezna izbira nalog in učnih situacij (Dörnyei in Ushioda, 2021; Nedeljko, 2021). Dörnyei in Ushioda (2021) izpostavljata, da morajo biti učencem pred začetkom naloge jasno predstavljeni njen namen, struktura, uporabnost v različnih kontekstih in želeni rezultati. Cilji naloge morajo biti oblikovani tako, da so za učence relevantni. Kontekst in vsebina naloge morata biti avtentična, privlačna in zanimiva za učence (Dagarin Fojkar, 2015; Dörnyei in Ushioda, 2021; Nedeljko, 2021; Zavasnik, 2013). Zanimive so predvsem avtentične situacije iz vsakdanjega življenja učencev (Nedeljko, 2021). Motivacijsko je tudi, če naloga učencem predstavlja izziv in novost (Dörnyei in Ushioda, 2021), s čimer se strinja tudi Marentič Požarnik (2000), ki trdi, da tovrstne dejavnosti učence miselno in čustveno aktivirajo. Učence motivirajo tudi občutek samostojnosti, možnost izbire in določena mera nadzora nad situacijo (Dörnyei in Ushioda, 2021; Marentič Požarnik, 2000).

Dörnyei in Ushioda (2021) omenjata tudi motivacijski potencial tehnologije. Ta omogoča povezovanje ljudi v virtualne skupnosti, preprosto izdelavo medijskih izdelkov na internetu, kot so blogi ali videoposnetki, ter projektno delo. Vendar avtorja omenjata tudi nekatere omejitve uporabe tehnologije kot motivacijskega sredstva. V preteklosti je tehnologija za učence predstavljala novost. Današnji učenci pa so obkroženi s hitrim tehnološkim napredkom, zato tehnologija zanje nima več enakega motivacijskega učinka kot nekoč. Prav tako so lahko učenci pri uporabi tehnologije izpostavljeni različnim motečim dejavnikom ali imajo zadržke do uporabe tehnologije v izobraževalne namene, saj ta prostor dojemajo kot zaseben. Poleg učencev imajo zadržke do uporabe tehnologije tudi nekateri učitelji, ki težko sledijo hitrim spremembam v svetu tehnologije (Dörnyei in Ushioda, 2021).

2.2.2. ODNOS DO JEZIKA

Drug pomemben dejavnik pri učenju je odnos do tujega jezika. Pomembnost, zanimanje in ustreznost, ki jih učenci pripisujejo jeziku, močno vplivajo na njihovo vztrajnost in delo pri učenju (Boekaerts, 2013). Odnos je v veliki meri odvisen od vpliva staršev, učiteljev in vrstnikov ter njihovega odnosa do tujega jezika in lahko pomembno vpliva na raven motivacije za učenje (Bratož idr., 2023; Lena in Nikolov, 2025; Mihaljević Djigunović, 2012). Prav tako na odnos do učenja tujega jezika vpliva status, ki ga ima jezik v okolju, v katerem živi otrok (Mihaljević Djigunović, 2012).

Učenci med lastnimi izkušnjami z učenjem tujega jezika oblikujejo lasten odnos do jezika. Zgodnji začetek učenja tujega jezika z omogočanjem raznovrstnih lastnih izkušenj in interakcij spodbuja bolj pozitiven odnos do učenja (Mihaljević Djigunović, 2012). Mihaljević Djigunović (2012) ugotavlja, da pogoji in usposobljenost učiteljev močno vplivajo na odnos učencev do jezika in posledično na njihovo motivacijo za učenje, medtem ko Lena in Nikolov (2025) izpostavljata pomen usposabljanja učiteljev za ustvarjanje spodbudnega učnega okolja in pozitivnih odnosov.

Odnos učencev do učenja tujega jezika lahko izboljšamo z raznovrstnimi tehnikami in metodami ter s tem poskrbimo za višjo raven motivacije učencev (Bratož idr., 2023). Kot bolj motivacijski se izkažejo netradicionalni materiali in pristopi ter pristopi, pri katerih učenci z izdelavo lastnih materialov usmerjajo lastno učenje. Prav tako učence motivirajo sodelovanje z drugimi, skupinsko delo in delo v parih. Takšno sodelovalno učenje se izkazuje kot uspešnejše motivacijsko sredstvo kot tekmovalne dejavnosti (Bratož idr., 2023). Za spodbujanje pozitivnega odnosa učencev do pouka tujega jezika je priporočljivo, da ohranjamo pozitivno razredno klimo, dobre odnose in strukturo ter da imamo do učencev in njihovega napredka realistična pričakovanja (Bratož idr., 2023).

Pomembno je, da je učencem jasen namen učenja. Ta namen ne smejo biti ocene in zunanji dosežki. Takšen pristop pogosto povzroči, da učenci zanemarijo napredek in znanje, se učijo površinsko ter se osredotočijo izključno na ocene in tekmovanje. Navodila in dejavnosti, ki spodbujajo zanimanje in celostno učenje namesto

tekmovanja, lahko učence usmerijo k temu, da se osredotočijo na napredek pri učenju in ne le na ocene (Boekaerts, 2013; Nedeljko, 2021).

2.2.3. STRAH IN ANKSIOZNOST

Anksioznost, povezana z učenjem tujih jezikov (ang. language anxiety), se pojavlja v specifičnih kontekstih pouka tujega jezika, predvsem pri dejavnostih, ki zahtevajo izražanje (MacIntyre, 2017). Anksioznost lahko močno ovira napredek pri učenju tujega jezika. Učenci z visoko stopnjo anksioznosti, povezane z učenjem jezika, so namreč manj odprti za komunikacijske dejavnosti in doživljajo več strahu pred zavrnitvijo ali posmehom sošolcev. Pogosto podcenjujejo svoje zmožnosti, čeprav so lahko te višje, kot jih dojemajo sami (Peng, 2025). Anksioznost, povezana z učenjem tujega jezika, ima lahko različne negativne učinke na učenca, kot so nižji dosežki, počasnejše in manj uspešno učenje ter komunikacija, nižja samopodoba in slabša pripravljenost za komuniciranje v tujem jeziku (MacIntyre, 2017).

Strah je običajno čustvo, ki se pojavi v situacijah, v katerih zaznamo nevarnost. Po drugi strani je anksioznost trajen občutek strahu in tesnobe, ki ga občutimo tudi v situacijah, ki nam ne predstavljajo neposredne nevarnosti (Marentič Požarnik, 2000). Za uspešno učenje je potrebna ustrezna stopnja napetosti, ki v našem organizmu povzroči budnost. Ko dosežemo stanje previsoke napetosti, lahko ta pomembno ovira naše mišljenje, predvsem v okviru višjih umskih dejavnosti. Strah lahko povzroči neugodne fiziološke, spoznavne in vedenjske reakcije, kadar pa je premočan, nas lahko tudi ohromi (Marentič Požarnik, 2000). V šoli je strah večinoma prisoten v obliki socialnega in storilnostnega strahu. Socialni strah je strah pred izgubo vpliva ali zavrnitvijo sošolcev, pri storilnostnem strahu pa gre za strah pred neuspehom ali nizko oceno. Pri dejavnostih, ki zahtevajo ustno izražanje, gre pogosto za kombinacijo obeh strahov, saj se učenci bojijo tako neuspeha pri odgovarjanju kot negativnih odzivov sošolcev (Marentič Požarnik, 2000).

Mlajši učenci so še posebej občutljivi na pritiske sošolcev, učiteljev odnos in razredno klimo (MacIntyre, 2017; Peng, 2025). Učitelj lahko s svojim vedenjem pomembno vpliva na strah učencev in njihovo pripravljenost za komunikacijo v tujem jeziku (Peng, 2025). Medtem ko lahko s čezmernim popravljanjem napak in negativnim odnosom poveča strah učencev, jih lahko z ustreznim odnosom in pristopi spodbudi h komunikaciji (MacIntyre, 2017; Peng, 2025; Sovič Kirm, 2010). Spodbudno okolje za govor ustvarja s pozitivnim odnosom do učencev, uporabo humorja, ustrezno podporo in tako, da učencu omogoči dovolj časa za izražanje (Peng, 2025). Priporočljivo je, da učitelj morebitne napake popravi šele po končani komunikacijski dejavnosti oziroma povratne informacije poda na bolj spodbuden način, pri katerem so napake obravnavane kot nepogrešljiv del učenja (MacIntyre, 2017; Peng, 2025).

Strah pred govorom in pripravljenost govoriti v tujem jeziku sta lahko odvisna od situacije, dejavnosti ali konteksta (Peng, 2025). Učenci doživljajo manj strahu pri dejavnostih, ki so zanje zanimive in relevantne, spodbujajo njihovo notranjo motivacijo

ter jim omogočajo medsebojno sodelovanje (Peng, 2025; Sovič Kirm, 2010). V primerjavi z razpravami, pri katerih morajo učenci govoriti pred celotnim razredom, običajno doživljajo manj strahu pri dejavnostih v paru ali skupini (Peng, 2025). Prav tako na počutje učencev pozitivno vpliva, če jim učitelj deloma prepusti vodenje lastnega učenja in nad njim nima popolnega nadzora (Sovič Kirm, 2010).

2.3. RAZVOJ SLUŠNIH IN GOVORNIH ZMOŽNOSTI PRI UČENJU TUJEGA JEZIKA V ZGODNJEM OBDOBJU

2.3.1. SPORAZUMEVALNA ZMOŽNOST IN KOMUNIKACIJSKI PRISTOP

Razvoj sporazumevalne zmožnosti je glavni cilj sodobnega poučevanja tujih jezikov v osnovnih šolah (Becker in Roos, 2016; Skela, 2011). Teorija sporazumevalne zmožnosti obravnava sporazumevalno jezikovno zmožnost kot skupek več sestavin, ki zajemajo jezikovne, sociolingvistične in strateške zmožnosti. Poleg glavnih jezikovnih spretnosti, tj. slušne, govorne, bralne in pisne, zajema tudi druge vidike jezika, kot so kultura, funkcije jezika, komunikacijske situacije ipd. V virih opredeljene sestavine sporazumevalne zmožnosti so se skozi leta spreminjale. Zelo težko jih je natančno določiti, saj je sporazumevanje širok in kompleksen pojem, na sporazumevalno zmožnost pa bolj ali manj vplivajo vse človeške zmožnosti. Določimo lahko le tiste, ki so tesneje povezane z jezikom (Skela, 2011).

V okviru Skupnega evropskega jezikovnega okvira (SEJO) je sporazumevalna zmožnost razdeljena na tri sestavine (Svet Evrope, 2011). Te so jezikovna, sociolingvistična in pragmatična zmožnost. Jezikovna zmožnost je povezana z razponom in kakovostjo znanja, vključuje pa leksikalno, fonološko in skladiščno znanje ter spoznavno organizacijo znanja. Sociolingvistična zmožnost se nanaša na družbene in kulturne okoliščine rabe jezika ter zajema sposobnost prilagajanja rabe jezika glede na kontekst in okoliščine. Pragmatična zmožnost zajema sposobnost funkcionalne rabe jezika, tvorjenja govornih dejanj in jezikovnih funkcij ter obvladovanja diskurza. Za uspešno sporazumevanje je pomembno, da so razvite vse tri sestavine sporazumevalne zmožnosti (Svet Evrope, 2011).

Razvoj sporazumevalne zmožnosti je glavni cilj komunikacijskega pristopa (ang. the Communicative Approach ali Communicative Language Teaching) k poučevanju tujih jezikov (Richards, 2006). Pri tem pristopu je namesto na poznavanju jezikovnih oblik in pravil poudarek na uporabi jezika v različnih kontekstih in za različne namene ter na uporabi komunikacijskih strategij (Richards, 2006). Učenje tujega jezika je namenjeno razvoju sporazumevalne zmožnosti kot celote. V sporazumevalnih dogodkih učenci uporabljajo svoje predhodno znanje in izkušnje, hkrati pa sodelovanje v njih prispeva k razvoju sporazumevalne zmožnosti. Glavni cilj komunikacijskega pristopa ni pravilnost jezika, temveč tekočnost (ang. fluency) (Bratož idr., 2023; Richards, 2006; Skela, 2011). Tekočnost je zmožnost naravne uporabe jezika in vzpostavitve razumljive interakcije v tujem jeziku kljub omejitvam lastne sporazumevalne zmožnosti (Richards, 2006). Iz interakcije, ki jo omogoča tekočnost, naj bi se nato razvila jezikovna pravilnost in ne obratno (Bratož idr., 2023; Skela, 2011). Kljub temu Richards (2006) priporoča, da v pouk vključimo tako dejavnosti za razvoj tekočnosti kot tudi dejavnosti za razvoj pravilnosti, ki se osredotočajo na tvorjenje pravih jezikovnih vzorcev zunaj konteksta.

Pri komunikacijskem pristopu želimo jezik, ki ga poučujemo, prenesti v stvarno jezikovno rabo (Skela, 2011). Učenci se ne učijo s ponavljajočimi se vajami in učenjem na pamet. Namesto tega svoje zmožnosti razvijajo skozi interakcijo, komunikacijo in preizkušanje jezika ter z ustreznim jezikovnim vnosom (Richards, 2006). Pri tem pristopu učenci prevzamejo aktivno vlogo pri svojem učenju, učijo se skozi sodelovanje in preizkušanje jezika v različnih situacijah, učitelj pa pri tem usmerja in nadzira učni proces (Richards, 2006). Pri pouku poskušamo simulirati sporazumevalne situacije, ki od učencev zahtevajo avtentično komunikacijo. Nemogoče je učence pripraviti na vse jezikovne situacije, s katerimi se bodo srečevali, saj so te popolnoma nepredvidljive. Pomembno pa je, da so simulirane situacije čim bolj raznolike (Skela, 2011).

Tipične dejavnosti komunikacijskega pristopa omogočajo komunikacijo, ki ima smisel in namen ter odraža situacije iz resničnega sveta, pri tem pa uporabljamo avtentična gradiva (Bratož idr., 2023). Poudarek je na delu v parih in skupinah, gradiva pa so lahko avtentična ali prilagojena zmožnostim učencev (Richards, 2006). Upoštevati moramo znanje učencev in njihove potrebe, osredotočiti pa se moramo bolj na funkcijo in vsebino jezika kot na njegovo pravilnost. Primeri komunikacijskih dejavnosti so igra vlog, dejavnosti sporočilne vrzeli (ang. information gap), intervjuji, ankete, debate ipd. Med temi so za mlajše učence primerne predvsem dejavnosti sporočilne vrzeli (Bratož idr., 2023). Richards (2006) navaja, da lahko učence postopoma pripravimo na komunikacijske dejavnosti. Sprva z njimi izvajamo mehanske vaje, pri katerih gre za nadzorovano učenje in ponavljanje jezikovnih vzorcev brez konteksta. Nadaljujemo z nadzorovanimi vajami, ki se osredotočajo na pomen in razumevanje. S tovrstnimi vajami učenci usvojijo jezikovne osnove za uspešno izvajanje sporazumevalnih dejavnosti.

Eden od zahtevnejših, vendar v sodobnem poučevanju tujih jezikov pogosto uporabljenih pristopov v okviru komunikacijskega pristopa je CLIL (ang. Content and Language Integrated Learning) (Skela, 2011). Združuje učenje vsebine z učenjem tujega jezika, učitelj pa pri tem pristopu vsebino drugih predmetov poučuje v tujem jeziku. Pouk lahko poteka popolnoma v tujem jeziku, lahko pa učitelj tuji jezik uporablja le deloma (Ruiz de Zarobe, 2025). Temelji na načelu integracije, ki v središče učenja postavlja jezik, vsebino, mišljenje in komunikacijo, kar naj bi podpiralo miselne procese ter učencem omogočalo stik z jezikom v akademskem kontekstu (Ruiz de Zarobe, 2025).

2.3.2. RAZVOJ SLUŠNIH ZMOŽNOSTI

Slušna zmožnost je zmožnost smiselne interakcije z gradivom, ki mu je učenec izpostavljen. Za učinkovito usvajanje slušne zmožnosti sta potrebna ustrezno gradivo za poslušanje in interakcija. Interakcija aktivira učenca in mu omogoča jezikovni napredek nad ravno, ki bi jo dosegel le s pasivnim poslušanjem (Rost, 2025).

Pri izbiri ustreznega gradiva za poslušanje mora učitelj upoštevati namen poslušanja in vrsto interakcije z gradivom, ki jo pričakuje od učenca (Rost, 2025). Na začetnih

stopnjah je najustreznejši vir gradiva za poslušanje učitelj (Bratož idr., 2023; Pinter, 2017), saj je učencem znan in imajo z njim osebni odnos, hitrost in značilnosti svojega govora pa lahko prilagaja potrebam učencev (Pinter, 2017). Če poslušanje ustrezno podpremo, lahko tuji jezik uporabljamo za komunikacijo v razredu že od samega začetka (Bratož idr., 2023; Pinter, 2017). Učitelj lahko učencem olajša razumevanje z uporabo kretenj in obrazne mimike (Dagarin Fojkar, 2015). Pri pouku presodi, koliko ciljnega jezika bo uporabljal pri splošni komunikaciji v razredu (ang. classroom language). Z vzpostavitvijo razrednih rutin, ki vključujejo preproste besede ali fraze v ciljnem jeziku, lahko učitelj poveča izpostavljenost učencev jeziku (Brewster idr., 2002). Poleg govora v učilnici imamo na voljo številna raznolika posneta gradiva, ki jih lahko uporabimo za razvijanje slušnih zmožnosti pri učencih (Rost, 2025).

Poslušanje je kompleksna miselna in ustvarjalna dejavnost, ki jo običajno izvajamo z določenim namenom, od nas pa zahteva, da vključimo različne miselne procese (Brumen, 2003). Zato je lahko usvajanje te zmožnosti za učence v tem starostnem obdobju zelo zahtevno. Za ustrezno prilagoditev zahtevnosti pouka poslušanja je pomembno, da ustrezno prilagodimo tako besedila, ki jih učenci poslušajo, kot tudi vir gradiva za poslušanje (Pinter, 2017). Besedilo lahko poenostavimo tako, da nadomestimo zahtevnejše besede z lažjimi in prilagodimo zahtevnejše slovnične strukture, skrajšamo povedi ali samo besedilo, upočasimo hitrost govora ali pri govoru izraziteje spreminjamo višino glasu (Rost, 2025).

Ob poslušanju in izvajanju dejavnosti, povezanih s poslušanjem, moramo učencem zagotoviti ustrezno podporo (ang. scaffolding). Ta jim omogoča boljše razumevanje in zmanjšuje anksioznost med poslušanjem (Brewster idr., 2002). Pri izvajanju dejavnosti lahko učencem zagotovimo vizualna gradiva, npr. slike, pisna gradiva, npr. tabele, ali podporo v drugih oblikah (Brewster idr., 2002). Poleg tega lahko poslušanje olajšamo tudi z ustreznimi besednimi, vizualnimi ali tehnološkimi oporami. Tako so lahko učencem ob poslušanju v pomoč razdelitev besedil na manjše enote (ang. chunking), uporaba podnapisov, upočasnjevanje posnetkov, večkratno predvajanje in podobni pristopi (Rost, 2025). Brez ustrezne podpore lahko namesto razumevanja preverjamo le zmožnost pomnjenja učencev in zaviramo razvoj slušne zmožnosti (Brewster idr., 2002).

Med poukom moramo učencem zagotoviti dovolj raznolikih dejavnosti, ki razvijajo tako pristop od spodaj navzgor (ang. bottom-up) kot pristop od zgoraj navzdol (ang. top-down) (Pinter, 2017). Pri zgodnjem poučevanju se sprva osredotočamo na pristop od zgoraj navzdol, pri katerem se učenci ob poslušanju osredotočijo na splošni pomen besedila in ne na podrobnosti (Bratož idr., 2023). Poslušanje mora potekati v kontekstu, ki je otrokom znan in blizu. Dobri primeri so razredne rutine, igre in zgodbe, ki so ustrezno gibalno in vizualno podprte (Pinter, 2017). Učencem moramo prav tako zagotoviti dovolj gradiva za ekstenzivno poslušanje, pri katerem gre za vnos velikih količin gradiva brez osredotočanja na podrobnosti. Če je to gradivo primerno razvojni stopnji in znanju učencev, hkrati pa prijetno za poslušanje, pozitivno vpliva na razvoj in usvajanje jezika. Dobri primeri gradiva za tovrstno poslušanje so risanke ali

poslušanje učiteljevega branja (Bratož idr., 2023). Pri načrtovanju dejavnosti za razvoj pristopa od spodaj navzgor, pri katerem se učenci osredotočajo na značilnosti posameznih sestavin besedila, moramo prav tako paziti na postopnost in ustreznost nalog. Te morajo biti zasnovane tako, da ne vključujejo vsebin, ki jih učenci še ne razumejo ali jih ne zanimajo. Najprimernejše naloge za razvoj tega pristopa pri učencih te starosti so naloge, ki zahtevajo nebesedni odziv, tipa poslušaj in naredi (ang. listen and do), npr. poslušaj in pobarvaj, poslušaj in obkroži ipd. (Pinter, 2017).

Pred izvedbo slušne dejavnosti moramo imeti jasno določeno, kaj pričakujemo od učencev in kako jih bomo pri poslušanju podprli (Brewster idr., 2002). Pomembno je, da so seznanjeni z namenom poslušanja, saj se proces poslušanja lahko močno razlikuje glede na dani namen (Brumen, 2003). Učence moramo na poslušanje ustrezno pripraviti ter jim razložiti namen poslušanja in na kateri del sporočila naj se osredotočijo. Opremimo jih s strategijami poslušanja, ki se skladajo z dejavnostjo (Brewster idr., 2002). Pred poslušanjem načrtujemo dejavnosti, s katerimi učence motiviramo, besedilo postavimo v kontekst ter obravnavamo ključne koncepte in besedišče (Bratož idr., 2023; Brewster idr., 2002). Učencem predstavimo le besede in fraze, ki so nujne za razumevanje. S čezmernim učenjem besedišča lahko namreč negativno vplivamo na naravnost in avtentičnost poslušanja (Bratož idr., 2023). Med poslušanjem učence aktiviramo in ohranjamo njihovo pozornost z dejavnostmi, ki od njih zahtevajo razumevanje in pravilen odziv na poslušano. Učenci lahko razumevanje pokažejo z nebesednim odzivom na poslušano ali z barvanjem, povezovanjem ali obkroževanjem ustreznih predmetov. Prav tako lahko oštevilčijo sličice, ki prikazujejo različne dele poslušanega besedila, s čimer razumevanje podpiramo tudi s slikovnim gradivom. Podobne dejavnosti lahko izvajajo tudi po poslušanju (Bratož idr., 2023; Brewster idr., 2002).

2.3.3. RAZVOJ GOVORNIH ZMOŽNOSTI

Govor v tujem jeziku je za učence zelo zahteven, napredek pa zahteva veliko vaje (Pinter, 2017). Od učencev v zgodnjem obdobju še ne moremo pričakovati daljšega spontanega govora (Bratož idr., 2023). Hkrati učenci s poskusi izražanja v tujem jeziku utrjujejo naučeno in razvijajo svoje zmožnosti v tujem jeziku. Tovrstno preizkušanje učencem omogoča, da raziskujejo različne načine uporabe že naučenega. Hkrati lahko tako poskušajo najti inovativne rešitve za premagovanje ovir pri komunikaciji, ki so posledica pomanjkljivega znanja (Rost, 2025).

Na začetku učenja tujega jezika se učenci zanašajo na svoj materni jezik. Ker še nimajo dovolj znanja tujega jezika, pri komunikaciji uporabljajo elemente, strukture in značilnosti svojega maternega jezika, ki ga obvladajo (Hazendar, 2015). Veliko učencev prvega VIO gre ob začetku učenja tujega jezika naravno skozi tiho obdobje (ang. silent period), v katerem ne govorijo v tujem jeziku. V tem obdobju s poslušanjem pridobivajo zmožnosti, ki so pomembne za govor. Tiho obdobje morajo učitelji spoštovati in imeti do učencev realistična pričakovanja glede časovnice začetka

govora (Bratož idr., 2023; Krashen, 1982). To obdobje lahko traja od enega do šestih mesecev (Dagarin Fojkar, 2015). Ko učenci začnejo govoriti, govor najprej le reproducirajo in posnemajo, nato pa nadaljujejo s preprostimi frazami in besedami (Bratož idr., 2023; Pinter, 2017). Pri začetkih govora učenci pogosto še nimajo občutka za vljudnost ali primernost odgovorov v dani situaciji, na kar moramo biti kot učitelji pripravljeni (Pinter, 2017).

Učenci začetniki so načeloma motivirani za govor, saj zmožnost govora v tujem jeziku enačijo z znanjem in napredkom pri učenju jezika (Brewster idr., 2002). Ko so dovolj izpostavljeni angleščini, kmalu razvijejo željo po komunikaciji z učiteljem in sošolci (Pinter, 2017). Radi govorijo v tujem jeziku, preizkušajo jezikovne vzorce in ustvarjajo nove (Dagarin Fojkar, 2015). Imajo izredno sposobnost posnemanja slišane modela (Brumen, 2003). Če učence izpostavimo dejavnostim, ki pritegnejo njihovo pozornost, hitro pokažejo željo po komunikaciji in preizkusijo naučeno v resničnih situacijah (Dagarin Fojkar, 2015). Učencem moramo omogočiti dovolj priložnosti za govor, saj tako ohranjamo njihovo motivacijo in občutek napredka (Brewster idr., 2002). Učitelji lahko to omogočijo tako, da učence že v prvih urah naučijo nekaj preprostih fraz, besed, rim ali jezikovnih vzorcev, ki jih lahko pozneje uporabljajo v okviru razrednih rutin in komunikacije. Dobri primeri iz prakse so preprosti pozdravi, predstavitve ali pesmi (Brewster idr., 2002; Bratož idr., 2023). Pri tem morajo besede ali povedi slišati večkrat, v različnih kontekstih in situacijah (Dagarin Fojkar, 2015). Čeprav sta takšno učenje in vadba fraz ter jezikovnih vzorcev, ki jih učenci sprva še ne razumejo, lahko ponavljajoča se, jim dajeta osnovo za začetke samostojne komunikacije v angleščini (Pinter, 2017).

V začetnih fazah imajo učenci pri govoru težave s samostojno rabo jezika in prostim sestavljanjem povedi. Pogosto uporabljajo različne, v razredu pogosto uporabljene fraze ali povedi in se jih naučijo kot celoto (ang. chunks) (Bratož idr., 2023; Becker in Roos, 2016). Obstajata dve vrsti takšnih ustaljenih izrazov: popolni (How are you? Good job!) in nepopolni, ki zahtevajo dopolnitev (Can I ...?) (Bratož idr., 2023; Pinter, 2017). Učenci v zgodnjem obdobju se takšnih izrazov naučijo lažje kot odrasli, saj ne analizirajo podrobnosti jezika, temveč se jih naučijo kot celoto (Bratož idr., 2023; Lightbown in Spada, 2013). Učenje ustaljenih izrazov učencem olajša govor, saj jim ni treba razmišljati o posameznih sestavinah govora (Pinter, 2017). Primeri takšnih jezikovnih enot so preprosti pozdravi, socialni govor, rutine, razredna komunikacija, prošnje za dovoljenje in komunikacijske strategije (Brewster idr., 2002). Vadimo jih lahko z različnimi igrami in pesmimi, npr. z ugibanjem (Is it a ...?). Obravnavani jezik mora biti večkrat ponovljen in uporabljen v različnih kontekstih (Bratož idr., 2023; Pinter, 2017).

Da bi učenci iz ponavljanja naučenih fraz prešli v samostojnejšo rabo jezika, jih moramo podpreti z naborom dejavnosti, pri katerih lahko govor uporabljajo na ustvarjalen, avtentičen in spontan način. Pri tem počasi stopnjujemo avtonomijo učencev tako, da dodajamo izzive in jim omogočamo izbiro (Becker in Roos, 2016). Tudi mlajši učenci so na začetku učenja tujega jezika sposobni sodelovati pri nalogah,

ki od njih zahtevajo komunikacijo in improvizacijo, te pa jim omogočajo razvoj ustvarjalne, samostojne in odprte rabe jezika (Becker in Roos, 2016). Za tovrstni razvoj so najprimernejše odprte komunikacijske dejavnosti v avtentičnih situacijah, ki jih lahko simuliramo z igrami, zgodbami, zapolnjevanjem manjkajočih informacij ali igrami vlog. Pri poučevanju z uporabo tovrstnih pristopov moramo zagotoviti ustrezno ravnotežje med ponavljanjem in avtentično rabo jezika ter ustrezno raven nadzora učitelja (Bratož idr., 2023; Brewster idr., 2002). Učencem sta v pomoč in oporo obravnava jezika v kontekstu, ki jim je blizu in jih zanima. Koristno je, če se besedilo pri dejavnostih ponavlja in je podprto z gibi (Dagarin Fojkar, 2015). Učencem moramo omogočiti čim več priložnosti za govor ter stik z različnimi modeli angleškega jezika, pri tem pa moramo poskrbeti za zadostno ponavljanje fraz in besedišča (Brewster idr., 2002).

2.4. VIRTUALNA IZMENJAVA V IZOBRAŽEVANJU

2.4.1. OPREDELITEV VIRTUALNE IZMENJAVE

Virtualna izmenjava (VI) je pedagoški pristop, podprt z uporabo digitalnih komunikacijskih orodij, ki pri poučevanju tujega jezika sledi načelom komunikacijskega pristopa in omogoča sodelovanje med partnerji iz različnih okolij (Dooly in Vinagre, 2022). Običajno poteka z namenom učenja tujega jezika in razvoja medkulturne kompetence (Okumura, 2020). V literaturi najdemo različna poimenovanja v angleščini, kot so virtual exchange, telecollaboration, eTandem in Collaborative Online International Learning (COIL). Virtualna izmenjava (ang. virtual exchange) je najpogostejše uporabljen izraz v sodobni literaturi (Dooly in Vinagre, 2022).

VI je kot pristop k razvoju sporazumevalne zmožnosti in medkulturne ozaveščenosti deležna tudi podpore Evropske unije in njenih institucij. Evropska unija namreč v duhu omenjenih vrednot spodbuja poučevanje in učenje tujih jezikov ter večjezičnost in raznojezičnost (Skela, 2011). Tako je Evropska komisija leta 2005 zasnovala eTwinning, platformo za povezovanje, izobraževanje in podporo učiteljem pri izvedbi tovrstnih projektov (Crawley idr., 2007). Leta 2026 je na platformi eTwinning registriranih več kot 300.000 učiteljev iz 45 držav, ki sodelujejo v več kot 55.000 sodelovalnih projektih (European Commission, b. d.). V Sloveniji je bilo leta 2016 na isti platformi registriranih skoraj 2.000 učiteljev in vzgojiteljev ter 539 organizacij, skupno pa je bilo potrjenih več kot 1.600 projektov (Lenc idr., 2016). eTwinning ustvarja virtualno večjezično skupnost, ki omogoča hitro in varno povezovanje šol in vrtcev z vzpostavljanjem mednarodnih virtualnih stikov. V okviru skupnosti eTwinning so organizirana tudi izobraževanja in tekmovanja (CMEPIUS, b. d.-a; Crawley idr., 2007). V primerjavi z obsežnejšimi projekti so projekti eTwinning preprosti za načrtovanje. Registracija in uporaba platforme sta preprosti. Organizatorji se lahko prosto odločajo o predmetu, temi in trajanju projekta, udeležencih ter številu partnerjev. Po končanem projektu poročanje ni potrebno. Projekti eTwinning ne prejemajo sofinanciranja, kakovostna izvedba pa je lahko nagrajena z nacionalnimi in evropskimi priznanji in nagradami, kot so nacionalni znak kakovosti, evropski znak kakovosti ali evropska

nagrada eTwinning. V Sloveniji nacionalna organizacija eTwinning za kakovostno delo na področju mednarodnih sodelovalnih projektov na daljavo podeljuje tudi nacionalno nagrado Zlati kabel. Ta se podeljuje projektom, ki dosegajo merila na področju pedagoške inovativnosti in ustvarjalnosti, vključenosti v kurikulum, kakovostnega sodelovanja in komunikacije med partnerskimi šolami, ustvarjalne rabe IKT ter učinka samega projekta na šolo, učitelje in učence (CMEPIUS, b. d.-b). Šole in vrtci, ki eTwinning umeščajo v svojo celostno strategijo, lahko prejmejo znak šola eTwinning (CMEPIUS, b. d.-b).

2.4.2. ZNAČILNOSTI IN PEDAGOŠKI POTENCIAL VI

Virtualna izmenjava omogoča prilagodljivost ter preprosto interakcijo in sodelovanje z geografsko oddaljenimi partnerji. Ti so lahko iz različnih držav, lahko pa tudi iz različnih delov iste države. VI je praktično in finančno dostopnejša alternativa fizični mobilnosti, kar omogoča večjo vključenost učencev iz različnih socialno-ekonomskih okolij kot fizične izmenjave (Barrett, 2018; Dooly in Vinagre, 2022). Večina raziskav ugotavlja, da virtualna izmenjava pozitivno vpliva na razvoj jezikovnih zmožnosti in medkulturnega zavedanja (Dooly in Vinagre, 2022; Heinzmann idr., 2023). Nekatere raziskave (Simon in Schug, 2025) ugotavljajo, da projekti, kot je VI, pozitivno vplivajo na pripravljenost učencev na komunikacijo in zmanjšujejo njihovo raven anksioznosti ob komuniciranju v tujem jeziku. Tudi raziskava o vplivu programa eTwinning v slovenskem okolju (Lenc idr., 2016) je pokazala pozitiven vpliv tovrstnih projektov tako na učence kot tudi na organizacije, v katerih projekti potekajo, in učitelje, ki jih izvajajo. Po njihovih ugotovitvah spodbujajo sodelovanje med učitelji ter stike med učitelji in učenci iz različnih držav ter uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) v šolah. Učiteljem pomagajo pri razvoju medkulturnega zavedanja, organizacijskih in vodstvenih sposobnosti ter spretnosti pri uporabi IKT v šoli. Spodbujajo jih k uporabi inovativnih metod poučevanja in sodelovalnega učenja. Lenc idr. (2016) so v svoji raziskavi ugotovili tudi, da imajo projekti eTwinning v Sloveniji pozitiven vpliv na učence. Pomagajo jim razvijati zanimanje za druge kulture, medkulturno zavedanje, samozavest in motivacijo za učenje tujih jezikov ter željo po sodelovanju s sovrstniki. Opisani vplivi projektov VI so bolj izraziti, kadar ti trajajo dalj časa.

V kontekstu poučevanja tujih jezikov se VI kot pristop sklada s spoznanji komunikacijskega pristopa. Vključuje elemente tega pristopa, kot so poudarek na razvoju sporazumevalne zmožnosti, avtentična raba jezika, večja avtonomija učencev in sodelovalno učenje (Dooly in Vinagre, 2022). VI lahko vključuje tudi druge inovativne pristope, ki so značilni za komunikacijski pristop, kot so CLIL (ang. Content and Language Integrated Learning), TBLT (ang. Task-Based Language Teaching) in EMI (ang. English as a Medium of Instruction). Ti so pogosto uporabljeni kot osnova ali del projekta virtualne izmenjave, pri čemer se virtualna izmenjava od drugih pristopov razlikuje po tem, da zahteva sodelovanje med partnerji iz geografsko ločenih okolij (Dooly in Vinagre, 2022). Sodelovanje v sinhroni virtualni izmenjavi učencem zagotavlja komunikacijo, ki je avtentična, zanimiva in ima namen, kar so temelji

komunikacijskega pristopa. Takšna avtentična raba jezika je ključna predvsem za razvoj slušnih in govornih zmožnosti v tujem jeziku (Bratož idr., 2023; Whyte in Wigham, 2024). Pri tem je lahko sinhrona komunikacija prek spleta primerljiva s komunikacijo v živo (Clavel-Arroitia in Pennock-Speck, 2022).

Pri VI uporabljamo računalniško posredovano komunikacijo (ang. computer-mediated communication – CMC), ki se deli na sinhrono in asinhrono vrste dejavnosti. Primeri sinhronih dejavnosti so video- ali glasovni klici in pogovori prek spletnih klepetalnic, med katerimi komunikacija poteka v živo. Whyte idr. (2022) ter Whyte in Cutrim Schmid (2019) ugotavljajo, da lahko tovrstna sinhrona komunikacija prek videokonference pozitivno vpliva na motivacijo, sodelovanje in avtentično komunikacijo med učenci. Nasprotno asinhrona komunikacija ne poteka v živo, njeni primeri pa so npr. uporaba e-pošte ali forumov. Prednost tovrstne asinhrono komunikacije je, da ni potrebe po prilagajanju urnikov, komunicirajo pa lahko tudi udeleženci, ki živijo v različnih časovnih območjih (Okumura, 2020). Pri izbiri platforme je ključno, da učitelji izberejo takšno, ki učencem zagotavlja zasebnost. Obstajajo varne platforme, ki so namenjene izobraževanju, npr. Edmodo, ClassDojo in Twiducate, pa tudi TwinSpace, ki je povezan z evropsko spletno platformo eTwinning (Crawley idr., 2007; Okumura, 2020). Učitelji, ki sodelujejo pri projektu, morajo izbrana orodja in platforme dobro poznati ter jih znati uporabljati (Mont in Masats, 2018). Pri sinhroni komunikaciji prek videokonference pogosto prihaja do tehničnih težav z zvokom ali sliko, na kar mora biti učitelj pripravljen (Whyte idr., 2022).

Virtualna izmenjava je eden od načinov, s katerimi lahko v šolskem kontekstu razvijamo medkulturno zmožnost učencev (ang. intercultural competence) in medkulturno razumevanje (ang. intercultural understanding) (Barrett, 2018; Dooly in Vinagre, 2022; Okumura, 2020). Njun razvoj je pomemben za razvoj učencev v strpne posameznike, ki spoštujejo raznolikost različnih kultur in njihovih pripadnikov (Barrett, 2018; Okumura, 2020). Obdobje osnovne šole je optimalno za razvoj medkulturnega zavedanja, ki ga lahko spodbujamo tudi med poukom tujega jezika (Okumura, 2020). Med stiki prek spleta, kot je virtualna izmenjava, lahko učenci komunicirajo, sodelujejo pri projektih, sklepajo prijateljstva ter delijo poglede z vrstniki iz drugih držav, ki jih sicer nikoli ne bi spoznali. Možnosti za sodelovanje, ki jih ponuja internet, so raznolike (Barrett, 2018). Mont in Masats (2018) kot vrste nalog, ki spodbujajo medkulturno kompetenco, navajata naloge, ki spodbujajo izmenjavo informacij, primerjalne naloge in sodelovalne naloge. Primerno je, da na začetku projekta učenci delijo informacije o sebi in svojem okolju ter jih primerjajo med seboj. Že zelo mladi učenci lahko komunicirajo s sovrstniki s pomočjo najnovejše tehnologije. Lahko snemajo in pošiljajo posnetke, si pripovedujejo zgodbe ipd., hkrati pa razvijajo lastne kompetence (Crawley idr., 2007). Tudi če pri tovrstni komunikaciji pride do težav, je lahko to dobro izhodišče za pogovor o tem, kaj je šlo narobe, in o medkulturnih razlikah, ki so morda povzročile težavo (Barrett, 2018). Okumura (2020) je pri izvedbi VI z učenci 6. razreda ugotovil, da je ta poleg medkulturnega zavedanja povečala tudi motivacijo za učenje tujega jezika. Dooly in Vinagre (2022) ob tem opozarjata na pomen ustrezne usposobljenosti

učiteljev in premišljenega načrtovanja projektov za spodbujanje medkulturne zmožnosti, saj lahko neustrezno izvedeni projekti utrjujejo stereotipe.

S tovrstnimi projekti, med katerimi učenci sodelujejo z učenci iz drugih držav, razvijajo tudi ključne kompetence za vseživljenjsko učenje, ki jih opredeljuje Evropska unija (Crawley idr., 2007; European Union, 2019). Te kompetence je Evropski svet opredelil kot potrebne v današnjem svetu in prihodnosti, tako na trgu dela kot na področju osebnega razvoja in aktivnega državljanstva. Služijo kot oporna točka in vodilo za načrtovalce učnih načrtov in procesov v evropskih državah. Seznam osmih opredeljenih kompetenc vključuje pismenost, večjezičnost, matematično, naravoslovno in inženirsko kompetenco, digitalno in tehniško kompetenco, osebnostno in družbeno kompetenco ter zmožnost pridobivanja novih kompetenc, aktivno državljanstvo, podjetnostno kompetenco ter kulturno zavest in izražanje (European Union, 2019). Virtualna izmenjava lahko kot inovativna praksa ponuja različne priložnosti za razvijanje naštetih kompetenc v sodelovanju s tujimi partnerji (Crawley idr., 2007).

2.4.3. ZNAČILNOSTI IN IZZIVI IZVEDBE VIRTUALNE IZMENJAVE Z MLAJŠIMI UČENCI

Izvedba projektov virtualne izmenjave z mlajšimi učenci ima zaradi značilnosti in potreb starostne skupine svoje posebnosti in izzive, zaradi katerih sta potrebna premišljeno pedagoško načrtovanje projekta in visoka mera prilagodljivosti učiteljev (Weiss idr., 2026).

Učenci se pri tej starosti šele začenjajo učiti uporabljati tehnologijo. Čeprav je v sodobnem času večina učencev odraščala obkrožena s tehnologijo, potrebujejo veliko pomoči in podpore pri uporabi tehnologije v šolskem kontekstu (Hoskins Sakamoto, 2015; Weiss idr., 2026). Večina spletnih platform za izvedbo VI, kot sta eTwinning ali MySchoolsNetwork, primarno ni bila ustvarjena za mlajše otroke. Tovrstne platforme zato niso prilagojene mlajšim učencem, kar jim otežuje delo in omejuje njihovo uporabnost pri poučevanju te starostne skupine (Hoskins Sakamoto, 2015; Weiss idr., 2026). Mlajši učenci imajo na primer lahko težave z branjem pisnih navodil na spletnih straneh ali uporabo pripomočkov, za katere je potrebna razvita motorika, kot sta računalniška miška in tipkovnica (Hoskins Sakamoto, 2015). Poleg izzivov, ki so posledica starosti učencev, se lahko učitelji srečujejo tudi s splošnimi težavami s tehnologijo. Lahko pride do težav z delovanjem naprav, internetno povezavo ali nezdržljivostjo sistemov (Weiss idr., 2026). Organizacija dela s tehnologijo, priprava učencev na dejavnosti in reševanje tehnoloških težav lahko zmanjšajo količino časa, namenjenega vsebini in učenju tujega jezika (Weiss idr., 2026).

Pri izvedbi projektov VI z mlajšimi otroki se lahko srečamo tudi z zakonskimi omejitvami. Velikega deleža dejavnosti, ki se pogosto pojavljajo med izvedbo VI, ne moremo izvajati brez podpisanega dovoljenja staršev. Takšni primeri so fotografiranje

in snemanje, objavljane fotografij otrok in njihovih del ter podobno (Weiss idr., 2026). Poskrbeti moramo tudi, da so učenci seznanjeni z varno rabo tehnologije in da je njihova uporaba tehnologije med projektom varna (Weiss idr., 2026). Učenci so med delom na spletu lahko izpostavljeni nepreverjenim povezavam, zato je nujno, da učitelj predhodno preveri orodja, s katerimi bodo učenci delali (Hoskins Sakamoto, 2015). Partnerji pri projektih VI so največkrat iz različnih držav, v katerih veljajo različni zakoni in predpisi glede varstva podatkov. Tako lahko prihaja do primerov, ko so nekatera orodja in platforme na voljo v eni državi, medtem ko v drugi zaradi drugačne zakonodaje niso odobreni, ali do drugih težav (Weiss idr., 2026).

Mlajši učenci, ki se šele začenjajo učiti tujega jezika, pogosto nimajo dovolj razvitih komunikacijskih strategij za izpolnjevanje zahtev, ki jih postavlja sinhrona komunikacija. Besedna interakcija je zato pri tej starostni skupini večinoma omejena na ponavljanje naučenih jezikovnih enot (Whyte in Cutrim Schmid, 2019). Učenci med seboj vzpostavljajo raznolike načine interakcije, ki so lahko drugačni od tistih, ki jih je pričakoval učitelj. Pogosto zaidejo s teme in se odzivajo nebesedno ali z igrivimi gestami. Tovrstni odzivi lahko učitelje presenetijo in v njih spodbudijo občutek, da učenci ne sledijo zahtevanim nalogam. Kljub temu so tudi tovrstne oblike avtentična interakcija med učenci, ki izpolnjuje glavne cilje izvedbe VI (Weiss idr., 2026). Prav tako se lahko težave pojavljajo pri asinhronih dejavnostih. Učenci imajo manj razvite zmožnosti na področju branja in pisanja ter si težje dopisujejo med seboj kot starejši učenci. Pri izmenjavi posnetkov lahko učenci izgubijo občutek, da poteka interakcija med dvema stranema, kar lahko negativno vpliva na motivacijo in avtentičnost komunikacije (Whyte in Cutrim Schmid, 2019).

Premišljeno načrtovana uporaba tehnologije za namene sporazumevanja je lahko priložnost za avtentično rabo jezika, individualizacijo in jezikovni napredek učencev, vendar le uporaba tehnologije ni dovolj za izvajanje kakovostnega pouka in zagotavljanje napredka učencev (Hoskins Sakamoto, 2015). Prednostni morajo biti premišljena pedagoška zasnova ure, jasno zastavljeni cilji in premišljeno načrtovane dejavnosti. Tehnologija je pri tem le orodje, ki ga lahko učitelji uporabijo za doseganje ciljev (Hoskins Sakamoto, 2015; Whyte in Cutrim Schmid, 2019). Poleg oblikovanja jasne pedagoške zasnove morajo učitelji pri izvedbi VI z mlajšimi učenci poskrbeti tudi za prilagoditve procesa posebnostim starostne skupine (Weiss idr., 2026). Izbrati morajo starosti primerne platforme in načine komunikacije ter učencem zagotoviti dovolj podpore pri izvajanju nalog, v katere je vključena tehnologija (Hoskins Sakamoto, 2015; Weiss idr., 2026). Poskrbeti morajo za varnost otrok na spletu in skladnost z veljavnimi predpisi (Weiss idr., 2026). Pred začetkom projekta morajo staršem ustrezno predstaviti značilnosti projekta. Med izvedbo projekta morajo učencem omogočiti dovolj avtonomije in razvijati zaupanje vanje. Tudi kadar so odzivi učencev drugačni od pričakovanih, jih mora učitelj prepoznati kot uspešno interakcijo (Weiss idr., 2026).

2.5. VLOGA UČITELJA PRI IZVEDBI VIRTUALNE IZMENJAVE

2.5.1. VLOGA UČITELJA PRI VIRTUALNI IZMENJAVI

Vloga učitelja v virtualni izmenjavi je izredno pomembna. Načrtovanje in izvedba tovrstnih projektov zahtevata sodelovanje med partnerji in pozorno načrtovanje nalog in dejavnosti ter prilagodljivost med izvedbo (Dooly in Vinagre, 2022).

Učitelj pri izvedbi virtualne izmenjave v skladu z načeli komunikacijskega pristopa prevzame vlogo posrednika. Ni glavni vir znanja za učenca, temveč načrtuje dejavnosti in ustvarja okolje, v katerem se učenci učijo samostojno prek komunikacijskih dejavnosti (Bratož idr., 2023). Ob tem mora zagotoviti ustrezno ravnotežje med vodenjem in avtonomijo učencev. Z ustrezno načrtovano količino in obliko vodenja učitelj učence vodi skozi potek dejavnosti ter jasno opredeli pričakovanja in zahteve. Pri tem mora upoštevati, da čezmerno vodenje omejuje avtonomijo učencev in zmanjšuje avtentičnost interakcij med njimi, ter učencem zagotoviti ustrezno stopnjo avtonomije (Clavel-Aroitia in Pennock-Speck, 2022; Monts in Masats, 2018; Whyte in Wigham, 2024).

O'Dowd idr. (2019) trdijo, da mora učitelj za učinkovito medkulturno učenje med izvedbo VI prevzeti vlogo mentorja. Mentorstvo delijo na tri vrste. Prva vrsta mentorstva poteka pred izvedbo VI. Učitelj mora učence pripraviti na VI, jih naučiti varne rabe tehnologije in jim predstaviti primere učinkovitih strategij interakcije z mednarodnimi partnerji. Koristno je, če učencem predstavi tudi možne primere nesporazumov in načine, kako jih lahko razrešijo brez konfliktov. Pri drugi vrsti mentorstva gre za vodenje in posredovanje pri interakcijah med učenci med izmenjavo, pri tretji pa za uporabo izkušenj in interakcij učencev med VI pri poznejšem pouku. Tako lahko učitelj na primer posnetke ali transkripte interakcij učencev uporabi za vodeno razpravo o medkulturnih temah.

Učitelji morajo biti za izvajanje VI ustrezno usposobljeni in imeti široko pedagoško znanje. Dobro morajo poznati tehnološka orodja in platforme, ki jih bodo med izvedbo uporabljali. Predvsem je ključno, da znajo izbrati tehnologijo, ki ustreza pedagoškim ciljem izmenjave, in da so veščini njene uporabe za pedagoške namene (Hoskins Sakamoto, 2015). Med izvajanjem VI morajo učitelji znati učence ustrezno podpreti (Bratož idr., 2023), biti pripravljeni na nepredvidljive situacije in dovoliti odklone od načrtovane naloge (Whyte in Wigham, 2024). Poleg tega morajo imeti dovolj visoko raven znanja tujega jezika za jasno komunikacijo (Bratož idr., 2023). V raziskavi Dagarin Fojkar idr. (2026) so avtorji ugotovili, da so se študenti razrednega pouka na programu z angleščino ocenili kot bolj kompetentni za izvajanje VI kot tisti na programu brez angleščine, kar kaže na pomen znanja jezika za usposobljenost za izvajanje tovrstnih vsebin. Ista raziskava je pokazala, da večini študentov med študijem projekti VI niso bili predstavljeni kot del študijskih vsebin, prav tako pa sami niso imeli priložnosti sodelovati pri tovrstnih projektih. Avtorji ugotavljajo, da bi vključevanje projektov VI v usposabljanje učiteljev vodilo k večji usposobljenosti učiteljev za izvedbo VI in pogostejšemu izvajanju tovrstnih projektov v šolah.

2.5.2. NAČRTOVANJE VIRTUALNE IZMENJAVE

Dobra pedagoška priprava je ključna za uspešno izvedbo projektov VI (Hoskins Sakamoto, 2015; Monts in Masats, 2018). Pred izvedbo je treba opredeliti želene izide in izdelke ter jim slediti pri načrtovanju (Monts in Masats, 2018). Skrbno je treba izbrati cilje iz učnega načrta. Dobro je, da so cilji težje dosegljivi s bolj tradicionalnimi metodami poučevanja (Harris, 1995) in da so zastavljeni po metodi SMART – specifični, merljivi, dosegljivi, relevantni in časovno opredeljeni (Monts in Masats, 2018). Prav tako mora učitelj že pred izvedbo načrtovati jezik, besedišče in strukture, za katere želi, da jih bodo učenci uporabljali med izmenjavo (Monts in Masats, 2018). Načrtovati mora tudi dejavnosti, ki učencem omogočajo dovolj priložnosti za samostojno, spontano in avtentično komunikacijo (Bratož idr., 2023; Clavel-Aroitia in Pennock-Speck, 2022; Whyte in Wigham, 2024). Dobro mora poznati tehnološka orodja in platforme, ki jih bodo učenci uporabljali med izmenjavo. Preveriti mora varnost tehnoloških orodij in njihovo primernost za starostno skupino učencev ter razmisliti o rezervnih načrtih za primere težav s tehnologijo (Hoskins Sakamoto, 2015; Monts in Masats, 2018). Za pomoč pri določanju strukture dejavnosti in podrobnosti projekta lahko učitelji proučijo primere podobnih, že izvedenih projektov (Harris, 1995), tovrstni opisi projektov pa so na voljo tudi na spletni platformi eTwinning (Crawley idr., 2007).

Pri načrtovanju projekta je ključno, da učitelji izberejo partnerje, s katerimi jim je prijetno sodelovati in ki so prav tako motivirani za izvedbo projekta, ob tem pa morajo upoštevati tudi skladnost učencev v partnerskih razredih (Monts in Masats, 2018). S partnerji morajo vzpostaviti preproste in učinkovite načine komunikacije, prek katerih lahko posredujejo podrobnosti o projektu ter vsem članom omogočijo, da izrazijo svoje mnenje (Harris, 1995; Monts in Masats, 2018). Uporaba družbenih omrežij lahko olajša komunikacijo, motivira partnerje in omogoči stike tudi po končanem projektu (Monts in Masats, 2018).

Pred izvedbo projekta si morajo partnerji zastaviti časovnico projekta. Cilji in roki morajo biti pri tem realistični, pri njihovem določanju pa se morajo zavedati zunanjih omejitev, s katerimi se soočajo posamezni partnerji. Posamezni koraki morajo biti dobro opredeljeni, pri čemer lahko pomaga tudi izdelava vizualne časovnice projekta (Monts in Masats, 2018). Pomembno je, da se partnerji med izvedbo medsebojno motivirajo in po potrebi opominjajo na roke in naloge (Harris, 1995). Motivacija učiteljev, ki izvajajo VI, je namreč eden od ključnih dejavnikov za njen uspeh (Monts in Masats, 2018). Na koncu, po času in trudu, ki ju zahtevajo tovrstni projekti, naj bi sledil ustrezen zaključek. Ta mora omogočiti, da se udeleženci in partnerji med seboj poslovijo, delijo spomine in vzpostavijo stike za morebitno sodelovanje v prihodnosti. Projekt in izdelki, nastali med njegovim izvajanjem, so lahko predstavljeni širšemu občinstvu na dogodku ali spletu, kar projektu daje širši smisel in predstavlja dodatno motivacijo za učence (Monts in Masats, 2018).

3. EMPIRIČNI DEL

3.1. OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

Namen magistrskega dela je raziskati, kakšna je povezanost izvedbe projekta virtualne izmenjave v 1. razredu osnovne šole z razvojem slušnih in govornih zmožnosti učencev ter z njihovim doživljanjem pouka angleškega jezika. Poleg tega je namen raziskati tudi, katere ustaljene izraze so učenci uporabljali med govorom v angleškem jeziku pred izvedbo virtualne izmenjave in po njej.

Hiter razvoj informacijsko-komunikacijske tehnologije nam omogoča številne možnosti za povezovanje s partnerji iz geografsko oddaljenih okolij. Čeprav lahko v tujini najdemo nekaj raziskav, ki obravnavajo izvedbo virtualnih izmenjav pri pouku angleškega jezika z mlajšimi učenci (Clavel-Arroitia in Pennock-Speck, 2022; Dooly in Vinagre, 2022; Heinzmann idr., 2023; Simon in Schug, 2025), obstajajo le redke raziskave, ki starostno sovpadajo z učenci prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja (Whyte in Wigham, 2024). V slovenskem okolju sicer nekatere raziskave ugotavljajo pozitivne vplive izvedbe projektov virtualne izmenjave na učence (Lenc idr., 2016), vendar podrobne raziskave o povezanosti izvedbe VI z jezikovnim napredkom otrok v podobnih starostnih skupinah še niso bile izvedene. Do te ugotovitve smo prišli na osnovi podrobnega pregleda znanstvene literature, objavljene tako v Sloveniji kot v tujini.

Ugotavljamo, da je izvajanje virtualnih izmenjav pri pouku angleškega jezika v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju v slovenskem kontekstu slabo raziskano. Podatki, pridobljeni med raziskavo, bodo omogočili vpogled v primer izvedbe tovrstnega projekta in njegovo povezanost z jezikovnim napredkom otrok ter omogočili ovrednotenje virtualne izmenjave kot pedagoškega pristopa pri poučevanju angleščine v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju.

3.2. RAZISKOVALNA VPRAŠANJA

RV1: Ali se pojavljajo razlike med dosežki učencev 1. razreda na preizkusu znanja poslušanja v angleškem jeziku pred izvedbo virtualne izmenjave in po njej?

RV2: Ali se pojavljajo razlike med dosežki učencev 1. razreda na preizkusu znanja govorjenja v angleškem jeziku pred izvedbo virtualne izmenjave in po njej?

RV3: Katere so najpogostejše oblike govornega izražanja, ki jih uporabljajo učenci med preizkusom znanja govorjenja v angleškem jeziku pred izvedbo virtualne izmenjave in po njej?

RV4: Ali se pojavljajo razlike med oceno doživljanja pouka angleščine učencev 1. razreda pred izvedbo virtualne izmenjave in po njej?

3.3. METODA DELA IN RAZISKOVALNI PRISTOP

Izvedena je bila kvantitativna raziskava z elementi kvalitativne raziskave. Kvantitativni podatki so bili zbrani s spodaj opisanimi instrumenti, kvalitativni podatki pa z analizo zvočnih posnetkov, pridobljenih med preizkusom govora.

3.4. OPIS VZORCA

Vzorec raziskave je zajemal 12 učencev 1. razreda osnovne šole v osrednjeslovenski regiji. Vzorec je bil izbran neslučajnostno-priložnostno, saj je avtorica v razredu izvajala praktično usposabljanje in v okviru tega izvedla tudi virtualno izmenjavo. Zaradi pomanjkanja soglasij staršev v vzorec ni bil zajet celoten razred. V vzorcu so bile tri deklice in devet dečkov. Učenci so bili stari od 6 do 7 let in so bili začetniki v angleščini, na ravni pred A1 po SEJO (Skupni evropski jezikovni okvir). Angleščino so se začeli učiti na začetku šolskega leta 2025/2026.

3.5. OPIS MERSKIH INSTRUMENTOV

Za zbiranje podatkov smo uporabili tri ločene merske instrumente: preizkus znanja slušne zmožnosti, preizkus znanja govorne zmožnosti ter vprašalnik o doživljanju pouka angleščine.

3.5.1. PREIZKUS ZNANJA SLUŠNE ZMOŽNOSTI

Preizkus znanja (priloga 8.1.) je temeljil na standardiziranem Cambridge testu (*Pre A1 Starters, A1 Movers and A2 Flyers Sample Paper Volume 1, 2024*), naloge pa so bile prilagojene starosti in predznanju učencev. Preizkus je potekal individualno. Trajal je približno 20 min in zajemal tri dele. Vsak del je sestavljalo pet nalog, skupno pa je bilo 15 nalog. Vsaka naloga je bila točkovana z eno točko. V prvem delu so učenci poslušali dialog, ki sta ga prebrali učiteljici v razredu. Med poslušanjem so morali učenci povezati sličice, ki so prikazovale osebe in vozila, z ustreznim imenom. V drugem delu so morali učenci med poslušanjem prebranih povedi med tremi sličicami izbrati tisto, ki je prikazovala prebrano, in jo ustrezno označiti. V tretjem delu so poslušali prebrani pogovor in glede na slišano ustrezno pobarvali vozila na sliki.

3.5.2. PREIZKUS ZNANJA GOVORNE ZMOŽNOSTI

Preizkus znanja (priloga 8.2) je temeljil na standardiziranem Cambridge testu (*Pre A1 Starters, A1 Movers and A2 Flyers Sample Paper Volume 1, 2024*), naloge pa so bile poenostavljene ter prilagojene starosti in predznanju učencev. Preizkus je potekal individualno v ločeni učilnici in je bil za potrebe nadaljnjega ocenjevanja in kvalitativne analize posnet. Trajal je približno 3–5 min in zajemal dva dela. Vsakemu učencu smo zastavili 10 osnovnih vprašanj, po potrebi pa smo zastavili še dodatna vprašanja. Celoten pogovor je bil ovrednoten glede na besedišče, izgovarjavo in interakcijo, pri čemer je bilo vsako merilo ocenjeno z 0–5 točkami, najvišje možno število doseženih točk pa je bilo 15. V prvem delu je moral učenec odgovoriti na pet preprostih vprašanj o sliki, v drugem pa na pet vprašanj o svojem vsakdanjem življenju.

3.5.3. VPRAŠALNIK O DOŽIVLJANJU POUKA ANGLEŠČINE

Vprašalnik (priloga 8.3) je meril afektivne vidike učenja tujega jezika: počutje med poukom, zaznano zahtevnost ter odnos do učenja angleščine. Sestavljen je bil iz petih trditev, ki so jih učenci ocenili na tristopenjskih Likertovih lestvicah. Vprašanja so bila prilagojena starosti učencev tako, da so bili namesto številčk na lestvici uporabljeni emotikoni, ki so prikazovali žalosten, nevtralen in vesel obraz. Ti so bili pri obdelavi podatkov pretvorjeni v številčne vrednosti.

3.5.4. VELJAVNOST INSTRUMENTOV

Vsebinska veljavnost instrumentov je bila zagotovljena s presojo strokovnjakov s področja didaktike angleščine na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani ter mentorice na izbrani osnovni šoli. Naloge na preizkusih znanja slušne in govorne zmožnosti so bile v skladu z učnim načrtom ter na ravni pred A1 po SEJO. Kriterijska veljavnost

preizkusa slušnih zmožnosti je bila zagotovljena z jasnimi, vnaprej določenimi merili in točkovnikom. Kriterijska veljavnost preizkusov govora in poslušanja je bila zagotovljena z enotnim opisnim merilom, ki je bilo povzeto po preizkusu Cambridge na ravni A1 (Cambridge University Press & Assessment, 2024), in tako, da sta znanje ocenila dva kompetentna ocenjevalca, nato pa je bila izračunana aritmetična sredina ocen. Objektivnost instrumentov je bila dosežena z enotnimi navodili, enakimi pogoji izpolnjevanja in uporabo enotnih ocenjevalnih meril. Občutljivost instrumentov je bila zagotovljena tako, da so bile naloge na različnih zahtevnostnih ravneh. Likertova lestvica pri vprašalniku o doživljanju je imela tri stopnje, kar sicer z vidika objektivnosti ni optimalno, vendar smo ocenili, da je primernejše glede na starost učencev.

3.6. POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV

Raziskava je bila kvantitativna z elementi kvalitativne raziskave, sestavljena pa je bila iz predtesta in potesta. Podatki so bili zbrani pred začetkom in po koncu izvedbe virtualne izmenjave, ki je potekala med koncem marca in začetkom maja 2026. Sinhrono virtualno izmenjavo smo načrtovali v okviru Kombiniranega intenzivnega programa (KIP) Virtual Exchange for Young Learners: A University–School Collaborative Framework, ki je potekal med Univerzo v Ljubljani, Univerzo v Varšavi, Univerzo v Murcii in Pedagoško univerzo v Freiburgu. Pri tem smo sodelovali z razredničarko razreda v Sloveniji ter študentko in njeno mentorico na šoli v Varšavi na Poljskem. Tema promet (ang. traffic) in vsebina projekta sta bili skladni z učnim načrtom (*Učni načrt. Osnovna šola. Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje*, 2025)-in na ravni pred A1 po SEJO (Skupni evropski jezikovni okvir), dejavnosti pa so bile zasnovane tako, da so omogočale in podpirale besedno komunikacijo. Pred raziskavo so bila pridobljena pisna soglasja staršev ali skrbnikov učencev za sodelovanje učencev v projektu in raziskavi ter dovoljenja za zvočno snemanje preizkusa govora. Zbrani podatki so bili anonimizirani, varno shranjeni in uporabljeni le za namene raziskave. Prav tako so bili upoštevanji vsi ključni etični vidiki raziskovanja.

Pred izvedbo virtualne izmenjave smo z učenci izvedli preizkusa znanja poslušanja in govora ter izpolnjevanje vprašalnika o doživljanju pouka angleščine. Sledila je izvedba načrtovane virtualne izmenjave, ki je trajala sedem tednov, sestavljena pa je bila iz dveh sinhronih in treh asinhronih dejavnosti. Zaradi velikonočnih in prvomajskih počitnic sta bila v tem obdobju tudi dva enotedenska premora. V tednu po zaključku virtualne izmenjave je sledil potest. Na predtestu in potestu so bili uporabljeni enaki instrumenti, pri čemer je bilo pomnjenje učencev omejeno s časovnim razmikom med predtestom in potestom. Pri izvedbi smo z jasnimi in podrobnimi navodili poskrbeli, da so učenci razumeli potek in navodila. Instrumenti so bili prilagojeni starosti udeležencev, njihovemu predznanju, učnemu načrtu, temi virtualne izmenjave in ravni pred A1 po SEJO.

3.7. POSTOPKI OBDELAVE PODATKOV

Zbrani podatki so bili obdelani s programoma IBM SPSS Statistics in Microsoft Excel. Za osnovni opis je bila uporabljena deskriptivna statistika (aritmetična sredina, standardni odklon, minimum in maksimum). Z izvedbo Shapiro-Wilkovega testa smo ugotovili, da so podatki za vse spremenljivke preizkusov govora in poslušanja normalno porazdeljeni ($p > 0,05$). Zato smo za primerjavo sprememb med predtesti in potesti poslušanja in govora lahko uporabili t-test za parne primerjave. Za oceno velikosti učinka smo ročno izračunali Cohenov koeficient d. S to metodo smo lahko statistično primerjali rezultate učencev pred izvedbo virtualne izmenjave in po njej ter pridobili odgovora na prvo in drugo raziskovalno vprašanje.

Posamezne preizkuse govora smo med izvedbo posneli. Na osnovi posnetkov smo po izvedeni raziskavi ustvarili transkripcije. Te so bile nato kvalitativno obdelane s kodiranjem. Iz transkripcij smo izpisali posamezne kode, nato pa smo jih razdelili v devet kategorij. Tako smo z analizo pridobljenih podatkov pridobili odgovor na tretje raziskovalno vprašanje.

Odgovori na vprašalniku o doživljanju pouka angleščine so bili pretvorjeni v številčne vrednosti (1–3), pri čemer so bile tri točke dodeljene emotikonu, ki je prikazoval vesel obraz, dve točki nevtralnemu in ena točka emotikonu, ki je prikazoval žalosten obraz. Najvišje možno število točk je bilo 15, najnižje pa 5. Za rezultate je bila izračunana deskriptivna statistika. Spremembe v doživljanju pouka angleščine pred izvedbo VI in po njej so bile preverjene s t-testom za parne primerjave, ocene po posameznih trditvah pa z Wilcoxonovim testom predznačenih rangov. S tem smo pridobili odgovor na četrto raziskovalno vprašanje.

3.8. OPIS PROJEKTA

3.8.1. POTEK VIRTUALNE IZMENJAVE

Virtualna izmenjava je potekala med sredino marca 2026 in začetkom maja 2026. Sodelovali smo s partnersko šolo iz Varšave. V partnerskem razredu je bilo osem učencev, starih med 6 in 7 let. Časovno je VI skupaj obsegala sedem tednov z dvema premoroma zaradi počitnic. Sestavljena je bila iz dveh sinhronih srečanj, treh asinhronih dejavnosti in treh podpornih učnih ur, ki so bile namenjene usvajanju besedišča. Dejavnosti na sinhronih srečanjih so bile zasnovane tako, da so spodbujale komunikacijo med učenci iz obeh držav.

1. PRVA PODPORNA UČNA URA: VOZILA

Med učno uro smo učence pripravili na prvo sinhrono srečanje. Z zgodbo *The Bus Is for Us* (Rosen, 2015), karticami (ang. *flashcards*) in ustvarjanjem plakatov so učenci usvojili besedišče vozil (*vehicles, the bus, the car, the bicycle, the train, the spaceship, the plane, the helicopter, the ship, the boat, the submarine*) ter prostorov, v katerih se vozila premikajo (*to travel ... by air, on water, on land*). Končni izdelek učne ure so bili trije plakati, na katerih so učenci obravnavana vozila razvrstili glede na prostor, v katerem se premikajo (glej sliko 1). Med učno uro se je izkazalo, da so učencem nekatera manj znana imena vozil (npr. *spaceship, submarine*) in izrazi *to travel by ...* povzročali kar nekaj težav, medtem ko so se lažje naučili imena vozil, ki so pogostejša v njihovem okolju (npr. *bus, car, train*). Večina učencev je potrebovala veliko spodbude za govor, spontan govor v angleščini pa se je pojavil le pri redkih. Pogosto so odgovarjali hitro, vendar v slovenščini. To je nakazovalo, da vprašanja sicer razumejo, vendar še niso zmožni odgovarjati v angleščini. Po končani učni uri smo slike izdelanih plakatov naložili na platformo Padlet.

Slika 1

Plakati, izdelani na prvi podporni uri



2. SINHRONA VI: SREČANJE S POLJSKIMI UČENCI

V prvih desetih minutah šolske ure smo učence pripravili in motivirali za sodelovanje v sinhroni VI. Pokazali smo jim, kje na zemljevidu je Varšava, opisali potek srečanja in postavili pravila. Srečanje je imelo tri dele. Prvi del je zajemal predstavitev skupin, med katero so se učenci predstavili (*My name is ...*), povedali, iz katere države so, in partnerje naučili nekaj besed v svojem jeziku (hvala, živjo, nasvidenje). V drugem delu smo učencem razdelili poljske in slovenske zastave. Na predstavitvi smo najprej pokazali slike krajev s Poljske in iz Slovenije, učenci pa so morali ugotoviti, kateri državi pripada posamezna slika, in dvigniti ustrezno zastavo. Sledile so še slike prevoznih sredstev iz obeh držav. Učenci so morali najprej poimenovati vozilo na sliki, nato pa z dvigom zastave ustrezne države določiti državo izvora vozila. Zaradi težav z deljenjem zaslona je prišlo do težav s prikazovanjem slik na projekciji, kar je zmanjšalo zbranost učencev. Tretji del je predstavljala igra ugibanja vozil. Obe skupini sta imeli pred seboj enake slike desetih obravnavanih vozil. Te slike so med igro služile kot vizualna opora (ang. scaffolding) govoru. Skupina na eni strani si je izbrala sliko, njihovi partnerji pa so morali postavljati preprosta vprašanja, dokler niso uganili vozila. Vsaka skupina je prišla na vrsto trikrat. Pri tej nalogi so učenci na obeh straneh pokazali veliko motivacijo za komunikacijo med skupinama. Kljub različnima ravnama znanja angleščine so učenci našli način za uspešno komunikacijo, ki je zahtevala le malo podpore učitelja. Pri zastavljanju vprašanj so se hitro začeli zatekati k barvam, ki so jim bile dobro poznane, in jih uporabljati za zastavljanje vprašanj. Sama vprašanja slovnično večinoma niso bila pravilna, največkrat so vključevala obliko glagola biti in samostalniki (npr. *Is blue? Is a car?*). Ob nekaj spodbude učiteljice so uporabili tudi oblike *to travel by air/on water/on land*, vendar v okrnjeni obliki (npr. *By air? On water? Land?*). Pokazali so dobro razumevanje vprašanj, ki jih je postavljala nasprotna skupina, saj so se nanje hitro in uspešno odzivali z *yes* ali *no*.

3. PODPORNA UČNA URA: GIBANJE VOZIL

Cilj učne ure je bil učence pripraviti na prvo asinhrono dejavnost *Moja pot v šolo* (ang. *My way to school*). Pri tej učni uri smo se osredotočili na besedišče, ki zajema premikanje vozil (*ride, drive, sail, fly*). Za uvodno motivacijo smo uporabili pesem *Driving in My Car*, ki vključuje obravnavano besedišče. Nato smo za ponavljanje besedišča iz prejšnjih ur uporabili plakate, ki smo jih izdelali pri prvi podporni uri (slika 1). Učence smo razdelili v trojice in jim razdelili sličice vozil. Vozilo so sprva poimenovali, nato pa ga odnesli do ustreznega plakata. Učenci so pokazali velik napredek pri usvajanju besedišča. Nato smo z gibalno dejavnostjo ob ritmičnem izrekanju imen gibanj posnemali gibanje vozil. Dejavnost smo nadgradili z igro pantomime, pri kateri smo uporabljali iste gibe kot pri gibalni dejavnosti. Učenci so bili motivirani za sodelovanje in so hitro usvojili besedišče. To smo še utrdili z nalogo slušnega razumevanja, pri kateri so učenci povezovali sličice vozil z gibanji. Učno uro so zaključili z igro *Simon Says*, v katero smo vključili obravnavane gibe.

4. PRVA ASINHRONA DEJAVNOST: MOJA POT V ŠOLO

Cilj učne ure je bil, da se učenci naučijo izraziti, kako gredo v šolo (*By car. By bus. By bicycle. On foot.*), in o tem vprašati sošolce (*How do you go to school?*). Besedišče smo sprva predstavili s slikovnimi karticami, nato pa ga utrdili z naslednjim besedilom, ki smo ga ritmično izrekli in se medtem ustrezno gibali:

»*How do you go to school?*«

»*I go to school by car.*«

»*How do you go to school?*«

»*I go to school by bus.*«

»*How do you go to school?*«

»*I go to school by bicycle.*«

»*How do you go to school?*«

»*I go to school on foot.*«

Učenci so v krogu zaporedoma odgovorili na vprašanje *How do you go to school?* Vsak učenec je na list papirja narisal, kako zjutraj pride v šolo (glej sliko 2), in ustrezen izraz prepisal s table. Učno uro smo zaključili tako, da je vsak učenec predstavil svoj izdelek in odgovoril na vprašanje *How do you go to school?* Po končani učni uri smo izdelke delili s partnerji tako, da smo jih naložili na platformo Padlet. Enako so storili tudi učenci partnerskega razreda.

Slika 2

Risbe, nastale med dejavnostjo Moja pot v šolo (ang. My way to school)



5. DRUGA ASINHRONA DEJAVNOST – VIDEOPOSNETEK MOJA POT V ŠOLO

Ker je med izvedbo prišlo do težav z usklajevanjem urnika, smo načrtovano sinhrono srečanje na temo *My way to school* spremenili v asinhrono dejavnost, v kateri so učenci v kratkem videoposnetku predstavili svoje risbe iz prejšnje dejavnosti in povedali, kako gredo v šolo (*I go to school ...*). Nekaj načrtovanih dejavnosti smo prestavili na naslednje sinhrono srečanje.

6. DRUGA SINHRONA VIRTUALNA IZMENJAVA – OKOLJU PRIJAZNA PREVOZNA SREDSTVA

Drugo in s tem tudi zadnje sinhrono srečanje učencev med projektom je prav tako potekalo prek platforme Zoom. Pred začetkom srečanja smo uvedli pojem *eco-friendly* s sličicami in primeri ekoloških in neekoloških praks ter vozil ter ponovili pravila vedenja med videoklicem.

Prva skupna igra je bila pantomima, namenjena utrjevanju poimenovanj vozil. Po vnaprej dogovorjenem sistemu smo razredoma kazali sličice vozil. Posamezen razred je nato zaigral vozilo na sličici, učenci iz partnerskega razreda pa so poskušali ugotoviti, za katero vozilo gre, in ga ustrezno poimenovati. Igro smo izmenično nadaljevali, dokler ni vsak razred prišel na vrsto trikrat.

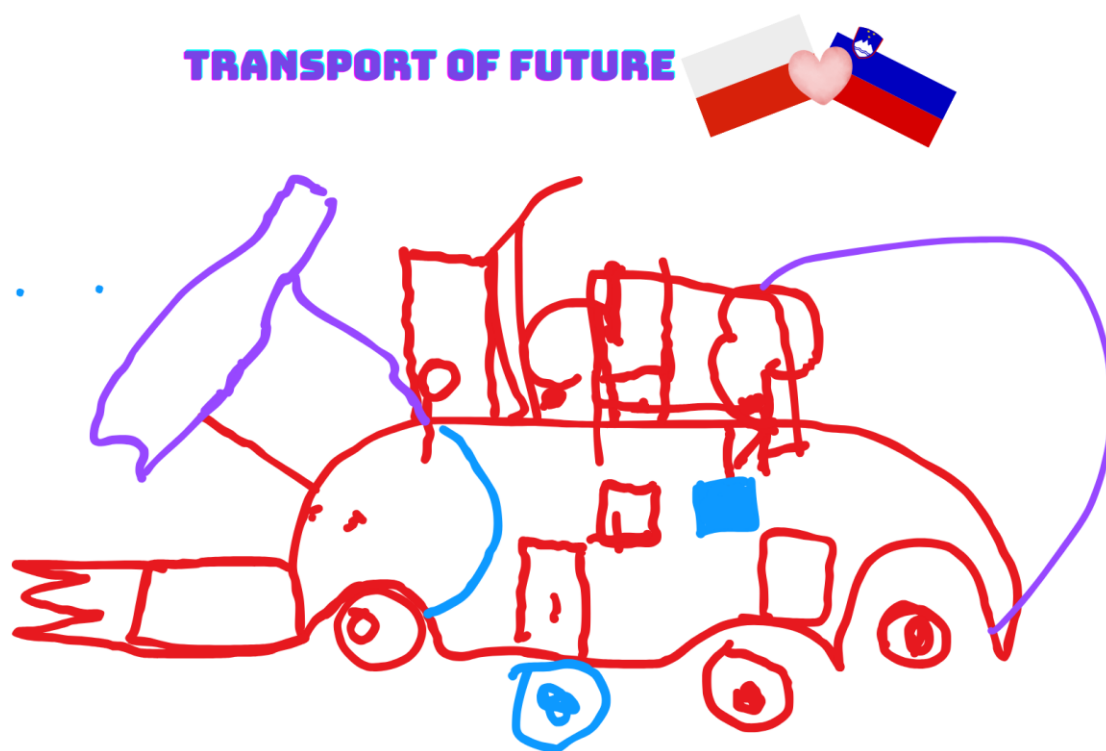
Namen druge igre srečanja je bil utrditi pojem *eco-friendly* in dodatno utrditi besedišče o vozilih. Učenci vsakega razreda so si v krogu podajali t. i. *Hot potato*, žogico, ki so jo morali v najkrajšem možnem času podati sosedu. Medtem smo predvajali glasbo, ko

pa se je ta ustavila, sta morala učenca obeh razredov, ki sta imela v roki žogico, priti pred zaslon. Pokazali smo jima enaki sličici dveh vozil, učenca pa sta ju morala poimenovati in oceniti, katero vozilo je okolju prijaznejše.

Za zaključek ure smo z učenci obeh držav s pomočjo interaktivne table in platforme Canva ustvarili vozilo prihodnosti. Na platformi Canva smo ustvarili skupni izdelek, ki smo ga lahko urejali tako s slovenske kot tudi s poljske strani. Učenci so izmenično, po en učenec iz vsake države, prihajali pred interaktivno tablo, pri čemer je vsak učenec s prstom na tablo narisal po eno potezo vozila. Nastalo je vozilo, ki so ga sami poimenovali *Train-car-plane* (glej sliko 3).

Slika 3

Vozilo prihodnosti



7. ZADNJA UČNA URA – ZAKLJUČNI DEL VIRTUALNE IZMENJAVE – VIDEOPOSNETEK OD TU DO TAM

Po zaključku dejavnosti smo s pomočjo platforme Canva ustvarili kratek videoposnetek, ki je vseboval slike, videoposnetke in drugo gradivo, ki je nastalo med projektom. Učenci obeh razredov so si videoposnetek ogledali po zaključku izmenjave. Po ogledu posnetka smo se z učenci pogovorili o njihovih izkušnjah in mnenju o izvedeni virtualni izmenjavi ter s slovenskimi učenci za namene raziskave izvedli potest.

3.8.2. IZZIVI IZVEDBE VI

Med izvedbo virtualne izmenjave smo se spopadli z različnimi izzivi. Nekateri so bili glede na starostno skupino in vnaprej znane organizacijske omejitve pričakovani, drugi pa so se pojavili na različnih točkah med izvedbo.

Prvi izziv je bilo različno predznanje učencev. Partnerski razred s Poljske je namreč prihajal iz zasebne dvojezične šole, medtem ko je slovenski razred prihajal iz javne šole. Tako smo morali med celotno izmenjavo zagotavljati dejavnosti, ki jih je bilo mogoče izvajati na različnih stopnjah zahtevnosti, tako da so predstavljale izziv za boljše učence in bile hkrati dovolj podporne za šibkejšje.

Med izvedbo projekta je prišlo tudi do nekaterih zapletov na področju organizacije. Čeprav je usklajevanje urnikov sprva potekalo gladko, je bilo med izmenjavo vedno težje najti termine, ki so ustrezali tako mentoricam razredov kot izvajalkam. Posledično je bilo težko zagotoviti zadostno število ur za sinhrono dejavnosti in uskladiti urnik. Temu smo se morali prilagoditi tako, da smo izvedli eno uro sinhrono izmenjave manj, kot je bilo sprva načrtovano. Težavo so predstavljale tudi počitnice, saj so v vsaki državi potekale v drugem terminu, kar je podaljšalo čas izvedbe.

Srečali smo se tudi z nekaterimi težavami glede tehnologije, ki smo jo uporabljali med izmenjavo. Zaradi starosti učencev nismo načrtovali samostojne uporabe tehnologije. Uporabljali smo preproste platforme, prek katerih so učenci vodeno komunicirali s partnerskim razredom (Zoom, Padlet, Canva). Predvsem med videoklici je prihajalo do večjih zapletov z zvokom, internetno povezavo in vidnim poljem kamere. Težave z zvokom smo poskušali odpraviti z uporabo različnih zvočnikov, vendar je bil ta pristop le deloma uspešen. Glede naprav smo bili odvisni od tehnične opremljenosti šol, na katerih smo izvajali izmenjavo. Šoli sta sicer imeli potrebne naprave, vendar so bile nekatere zastarele ali nameščene na mestih, ki niso omogočala kakovostnega zvočnega ali videosnemanja, pri nekaterih pa nam je primanjkovalo znanja za njihovo uporabo.

Večino težav smo uspešno rešili s prilagajanjem in iznajdljivimi rešitvami, vendar menimo, da bi nam izvedba v lastnem razredu in poznanem okolju znatno olajšala potek projekta.

4. REZULTATI

4.1. OPISNA STATISTIKA

V tem poglavju je predstavljena in primerjana opisna statistika podatkov, pridobljenih pred izvedbo virtualne izmenjave in po njej s preizkusoma znanja slušne in govorne zmožnosti ter vprašalnikom o doživljanju pouka angleščine.

Preglednica 1

Opisna statistika podatkov, pridobljenih s preizkusoma znanja slušne zmožnosti

	<i>Slušna zmožnost – predtest</i>	<i>Slušna zmožnost – potest</i>	<i>Razlika</i>
<i>N</i>	12	12	/
<i>Min</i>	3	5	+2
<i>Max</i>	14	15	+1
<i>M</i>	7,83	10,92	+3,09
<i>SD</i>	3,97	3,18	/

Opomba: N = število udeležencev; Min = najnižja dosežena vrednost; Max = največja dosežena vrednost; M = aritmetična sredina; SD = standardni odklon.

Iz preglednice 1 je razvidno, da so učenci na preizkusu znanja slušne zmožnosti, ki je bil izveden po končani virtualni izmenjavi, v povprečju dosegli več točk (M = 10,92) kot na preizkusu znanja, izvedenem pred virtualno izmenjavo (M = 7,83).

Preglednica 2

Opisna statistika podatkov, pridobljenih s preizkusoma znanja govorne zmožnosti

	<i>Govorna zmožnost – predtest</i>	<i>Govorna zmožnost – potest</i>	<i>Razlika</i>
<i>N</i>	12	12	/
<i>Min</i>	1,5	6,5	+5
<i>Max</i>	13,5	15	+1,5
<i>M</i>	6,63	10,13	+3,5
<i>SD</i>	3,66	3,04	/

Opomba: N = število udeležencev; Min = najnižja dosežena vrednost; Max = najvišja dosežena vrednost; M = aritmetična sredina; SD = standardni odklon.

Iz preglednice 2 je razvidno, da so učenci na preizkusu znanja govorne zmožnosti, ki je bil izveden po končani virtualni izmenjavi, v povprečju dosegli več točk (M = 10,13) kot na preizkusu znanja, izvedenem pred virtualno izmenjavo (M = 6,63).

Preglednica 3

Opisna statistika podatkov, pridobljenih z vprašalnikom o doživljanju pouka angleščine

	<i>Doživljanje pouka angleščine predtest</i>	<i>Doživljanje pouka angleščine – potest</i>	<i>Razlika</i>
<i>N</i>	12	12	/
<i>Min</i>	10	9	-1
<i>Max</i>	15	15	0
<i>M</i>	12,42	12,08	-0,34
<i>SD</i>	1,88	1,56	/

Opomba: N = število udeležencev; Min = najnižja dosežena vrednost; Max = najvišja dosežena vrednost; M = aritmetična sredina; SD = standardni odklon.

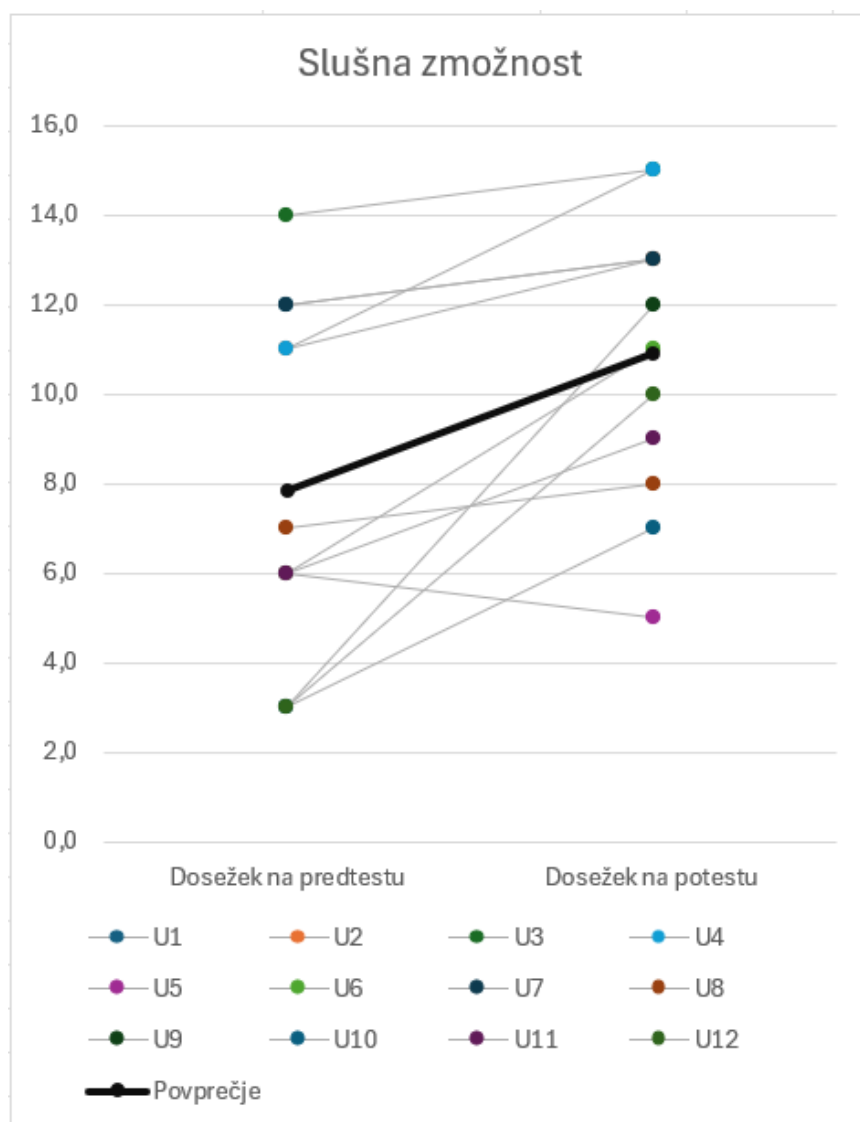
Iz preglednice 3 je razvidno, da so učenci na vprašalniku svoje doživljanje pouka angleščine pred izvedbo virtualne izmenjave ($M = 12,42$) in po njej ($M = 12,08$) ocenili podobno.

4.2. RV1 – SLUŠNA ZMOŽNOST

S preizkusoma znanja slušne zmožnosti, izvedenima pred virtualno izmenjavo in po njej, smo iskali odgovor na raziskovalno vprašanje 1: Ali se pojavljajo razlike med dosežki učencev 1. razreda na preizkusu znanja poslušanja v angleškem jeziku pred izvedbo virtualne izmenjave in po njej?

Slika 4

Dosežki učencev na preizkusih znanja slušne zmožnosti pred in po izvedeni virtualni izmenjavi (n = 12)



Kot je razvidno iz zgornjega grafa (glej sliko 4), so učenci na potestu slušne zmožnosti v povprečju dosegli višje rezultate kot na predtestu ($M(\text{predtest}) = 7,83$; $M(\text{potest}) = 10,92$). Siva črta na grafu predstavlja posameznega učenca, črna črta pa povprečje skupine. Višji rezultat so na potestu dosegli vsi učenci razen enega. Ta je na potestu dosegel eno točko manj kot na predtestu (U5 (predtest) = 6; U5 (potest) = 5).

Preglednica 4

Rezultati t-testa za parne primerjave – preizkus znanja slušne zmožnosti

	M	SD	t	df	p	d
Slušna zmožnost – predtest	7,83	3,97				
Slušna zmožnost – potest	10,92	3,18	-3,715	11	0,003	-1,072

Opomba: M = aritmetična sredina; SD = standardni odklon; t = vrednost t-testa za parne primerjave; df = stopnje prostosti; p = statistična značilnost; d = Cohenov d (velikost učinka).

Vrednost t-testa za parne primerjave (glej preglednico 4) je statistično značilna ($t = -3,715$, $df = 11$, $p = 0,003$). Povprečni števili doseženih točk na predtestu in potestu slušne zmožnosti se statistično značilno razlikujeta. Tudi v osnovni množici bi učenci na potestu dosegli višji rezultat ($M = 10,92$) kot na predtestu ($M = 7,83$).

Izračunani Cohenov koeficient d je pokazal, da je bila velikost učinka velika ($d = -1,072$).

Med rezultati na predtestu in potestu smo ugotovili statistično značilno zmerno pozitivno korelacijo ($r = 0,698$, $p = 0,012$).

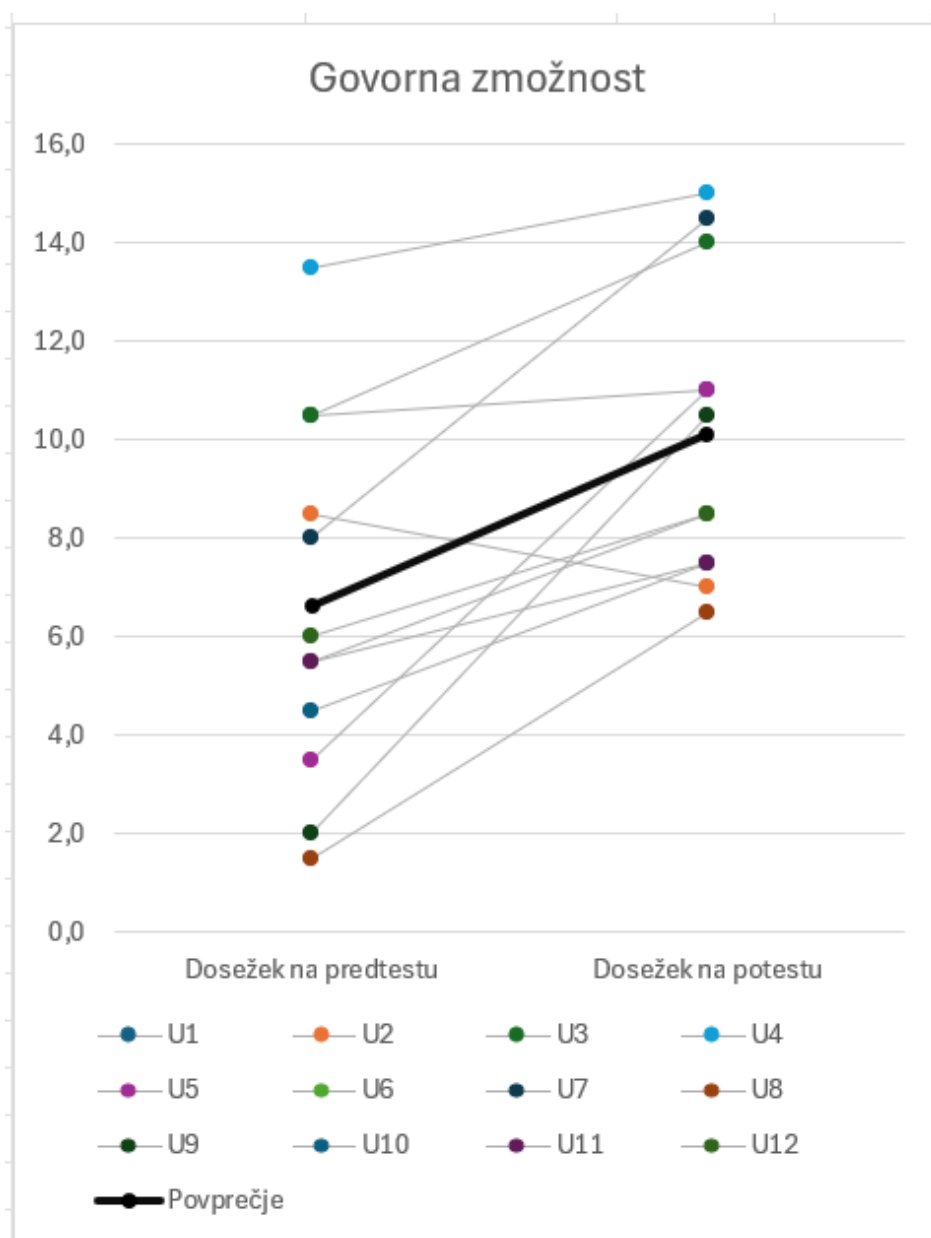
Na osnovi zgoraj navedenih podatkov lahko odgovorimo na prvo raziskovalno vprašanje. Med dosežki učencev 1. razreda na preizkusu znanja poslušanja, izvedenem pred virtualno izmenjavo in po njej, se pojavljajo statistično značilne razlike ($t = -3,715$, $df = 11$, $p = 0,003$). V povprečju so učenci na potestu ($M = 10,92$) dosegli 3,09 točke več kot na predtestu ($M = 7,83$).

4.3. RV2 – GOVORNA ZMOŽNOST

S preizkusoma znanja govorne zmožnosti, izvedenima pred virtualno izmenjavo in po njej, smo iskali odgovor na raziskovalno vprašanje 2: Ali se pojavljajo razlike med dosežki učencev 1. razreda na preizkusu znanja govorjenja v angleškem jeziku pred izvedbo virtualne izmenjave in po njej?

Slika 5

Dosežki učencev na preizkusih znanja govorne zmožnosti pred in po izvedeni virtualni izmenjavi (n = 12)



Na zgornjem grafu (glej sliko 5) siva črta predstavlja posameznega učenca, črna pa povprečje skupine. Iz grafa je razvidno, da so učenci na potestu govorne zmožnosti v povprečju dosegli višje rezultate kot na predtestu ($M(\text{predtest}) = 6,63$; $M(\text{potest}) =$

10,13). Višji rezultat so na potestu dosegli vsi učenci razen enega. Ta je na potestu dosegel 1,5 točke manj kot na predtestu (U2 (predtest) = 8,5; U2 (potest) = 7).

Preglednica 5

Rezultati t-testa za parne primerjave – preizkus znanja govorne zmožnosti

	M	SD	t	df	p	d
Govorna zmožnost – predtest	6,63	3,66				
Govorna zmožnost – potest	10,13	3,04	-4,148	11	0,002	-1,197

Opomba: M = aritmetična sredina; SD = standardni odklon; t = vrednost t-testa za parne primerjave; df = stopnje prostosti; p = statistična značilnost; d = Cohenov d (velikost učinka).

Vrednost t-testa za parne primerjave (glej preglednico 5) je statistično značilna ($t = -4,148$, $df = 11$, $p = 0,002$). Povprečni števili doseženih točk na predtestu in potestu govorne zmožnosti se statistično značilno razlikujeta. Tudi v osnovni množici bi učenci na potestu dosegli višji rezultat ($M = 10,13$) kot na predtestu ($M = 6,63$).

Med rezultati na predtestu in potestu smo ugotovili statistično značilno zmerno pozitivno korelacijo ($r = 0,634$, $p = 0,027$).

Izračunani Cohenov koeficient d je pokazal, da je bila velikost učinka velika ($d = -1,197$).

Na osnovi zgoraj navedenih podatkov lahko odgovorimo na drugo raziskovalno vprašanje. Med dosežki učencev 1. razreda na preizkusu znanja govorjenja, izvedenem pred virtualno izmenjavo in po njej, se pojavljajo statistično značilne razlike ($t = -4,148$, $df = 11$, $p = 0,002$). V povprečju so učenci na potestu ($M = 10,13$) dosegli 3,5 točke več kot na predtestu ($M = 6,63$).

4.4. RV3 – OBLIKE GOVORNEGA IZRAŽANJA

Preizkuse govorne zmožnosti smo posneli in transkripcije posnetkov obdelali s kodiranjem. S tovrstno analizo smo pridobili odgovor na raziskovalno vprašanje 3: Katere so najpogostejše oblike govornega izražanja, ki jih uporabljajo učenci med preizkusom znanja govorjenja v angleškem jeziku pred izvedbo virtualne izmenjave in po njej?

Preglednica 6

Prikaz pogostosti pojavljanja posameznih kategorij oblik govornega izražanja na preizkusu znanja govorne zmožnosti

Kategorija	Predtest	Potest	Sprememba
K1 Enobesedni odgovor	34	60	+26
K2 Krajša fraza s prepozicijo	1	15	+14
K3 Odgovor s celim stavkom	5	8	+3
K4 Interakcija	11	3	−8
K5 Ponavljanje za učiteljem	11	16	+5
K6 Nesmiselni odgovori	12	16	+4
K7 Odgovori v slovenščini	25	22	−3
K8 Nebesedni odgovori	35	10	−25
K9 Ni odgovora	35	23	−12
Skupno število odgovorov	169	173	

Preglednica 6 prikazuje najpogostejše kategorije govornega izražanja, ki so se pojavile med preizkusom govorne zmožnosti. Na predtestu so prevladovali enobesedni odgovori (K1; 34), odgovori v slovenščini (K7; 25), nebesedni odgovori (K8; 35) in situacije, v katerih učenec ni odgovoril (K9; 35). Na potestu so močno prevladovali enobesedni odgovori (K1; 60), sledili so odgovori v slovenščini (K7; 22) in situacije, v katerih učenec ni odgovoril (K9; 23).

Iz preglednice 6 lahko razberemo, da se je na potestu v primerjavi s predtestom pojavil velik porast enobesednih odgovorov (K1; +26) ter odgovorov, ki so bili sestavljeni iz krajše fraze s prepozicijo (K2; +14).

V primerjavi s predtestom se je na potestu pojavil tudi velik upad nebesednih odgovorov (K8; -25) ter situacij, v katerih učenec ni odgovoril (K9; -12).

Pojavil se je tudi manjši porast odgovorov s celim stavkom (K3; +3), ponavljanja za učiteljem (K5; +5) ter nesmiselnih odgovorov (K6; +4). Manjši upad se je pojavil pri interakciji (K4; -8) in odgovorih v slovenščini (K7; -3).

Preglednica 7

Primeri odgovorov po posameznih kategorijah oblik govornega izražanja

Kategorija	Predtest	Potest
K1 Enobesedni odgovor	» <i>Pink.</i> « » <i>Yellow.</i> « » <i>Blue.</i> « » <i>No.</i> « » <i>Yes.</i> «	» <i>Bicycle.</i> « » <i>Helicopter.</i> « » <i>Ship.</i> « » <i>Bus.</i> « » <i>Boat.</i> « » <i>Green.</i> « » <i>Yes.</i> «
K2 Krajša fraza s prepozicijo	/	» <i>By car.</i> « » <i>On land.</i> « » <i>By bus.</i> « » <i>On foot.</i> «
K3 Odgovor s celim stavkom	» <i>Riding the bike.</i> « » <i>This is land.</i> «	» <i>Is driving a bicycle.</i> « » <i>I go to school by car.</i> « » <i>Helicopter ... it flying.</i> « » <i>Water is boat.</i> «
K4 Interakcija	» <i>Tuki?</i> « » <i>What?</i> «	» <i>A če mam kolo doma?</i> «
K5 Ponavljanje za učiteljem	Učitelj: » <i>And where is the helicopter?</i> « Učenec: » <i>Helicopter.</i> « Učitelj: » <i>What is the boy on the bicycle doing?</i> « Učenec: » <i>Bicycle.</i> «	Učitelj: » <i>How do you go to school?</i> « Učenec: » <i>How do you go to school?</i> «
K6 Nesmiselni odgovori	Učitelj: » <i>And which vehicles do you think are the most eco-friendly?</i> «	Učitelj: » <i>Look at the picture. Which vehicles are on land?</i> « Učenec: » <i>Amm, morje?</i> «

	Učenec: »<i>Friendly? Luna.</i>« Učitelj: »<i>Hmm. Okay. Do you have a bicycle?</i>« Učenec: »<i>Happy.</i>« Učitelj: »<i>And which vehicles do you think are the most eco-friendly?</i>« Učenec: »<i>Four.</i>« Učitelj: »<i>And which vehicles do you think are the most eco-friendly?</i>« Učenec: »<i>Moja hiša je bela. In še streha je bela.</i>«	Učitelj: »<i>Look at the picture. Which vehicles are on land?</i>« Učenec: »<i>Uruet.</i>«
K7 Odgovori v slovenščini	Učitelj: »<i>Which vehicle is on water?</i>« Učenec: »<i>Ladja?</i>« Učitelj: »<i>How do you go to school?</i>« Učenec: »<i>Mami me pripelje v šolo.</i>« Učitelj: »<i>What is the boy on the bicycle doing?</i>« Učenec: »<i>Maha.</i>« Učitelj: »<i>What is the boy on the bicycle doing?</i>« Učenec: »<i>Vozi se fantek.</i>« Učitelj: »<i>What is the boy on the bicycle doing?</i>« Učenec: »<i>Kolesari.</i>« Učitelj: »<i>Which vehicle is on water?</i>« Učenec: »<i>Čoln.</i>«	Učitelj: »<i>What is the boy on the bicycle doing?</i>« Učenec: »<i>Pelje.</i>« Učitelj: »<i>What is the boy on the bicycle doing?</i>« Učenec: »<i>Vozi se fantek.</i>« Učitelj: »<i>What is the boy on the bicycle doing?</i>« Učenec: »<i>Hmm ... da se on vozi s kolesom v šolo.</i>« Učitelj: <i>Where is the helicopter?</i> Učenec: »<i>V zraku.</i>«

V preglednici 7 so predstavljeni primeri odgovorov v najbolj zastopanih kategorijah oblik govornega izražanja. Opazimo lahko, da so bili odgovori v kategoriji K1 – enobesedni odgovori na predtestu večinoma povezani z barvami ali preprostim potrjevanjem oziroma zanikanjem. Na potestu so se pojavljali tudi odgovori, ki so vsebovali imena vozil, ki smo jih obravnavali med projektom. Odgovori v kategoriji K2 – krajša fraza s prepozicijo so se pojavljali skoraj izključno na potestu, vključevali pa so fraze, ki so bile obravnavane med projektom. Odgovori v kategoriji K3 – odgovori s celim stavkom so bili na predtestu naključni, na potestu pa so opisovali predvsem gibanje vozil ali predstavljali ponavljanje povedi »*How do you go to school.*« za učiteljem. Pri kategoriji K5 – ponavljanje za učiteljem je na predtestu večinoma šlo za ponavljanje zadnje besede v vprašanju, na potestu pa skoraj izključno za ponavljanje povedi »*How do you go to school.*« za učiteljem. Odgovori v kategoriji K6 – nesmiselni odgovori so bili tako na predtestu kot na potestu povsem naključni. Odgovori v kategoriji K7 so bili na predtestu in potestu podobni; učenci so pokazali razumevanje vprašanja, vendar so za odgovor uporabili slovenščino.

4.5. RV4 – DOŽIVLJANJE POUKA ANGLEŠČINE

Z vprašalnikom o doživljanju pouka angleščine, ki so ga učenci izpolnili pred izvedbo virtualne izmenjave in po njej, smo iskali odgovor na raziskovalno vprašanje 4: Ali se pojavljajo razlike med oceno doživljanja pouka angleščine učencev 1. razreda pred izvedbo virtualne izmenjave in po njej?

Preglednica 8

Rezultati t-testa za parne primerjave – vprašalnik o doživljanju pouka angleščine pred in po izvedeni virtualni izmenjavi

	M	SD	t	df	p
Doživljanje pouka angleščine – predtest	12,42	1,88			
Doživljanje pouka angleščine – potest	12,08	1,56	0,561	11	0,586

Opomba: M = aritmetična sredina; SD = standardni odklon; t = vrednost t-testa za parne primerjave; df = stopnje prostosti; p = statistična značilnost.

Vrednost t-testa za parne primerjave (glej preglednico 8) ni statistično značilna ($t = 0,561$, $df = 11$, $p = 0,586$). Povprečni oceni doživljanja pouka angleščine na predtestu in potestu se statistično značilno ne razlikujeta.

Preglednica 9

Rezultati Wilcoxonovega testa predznačenih rangov po posamičnih trditvah – vprašalnik o doživljanju pouka angleščine

	M pred	SD pred	M po	SD po	p
Med poukom angleščine se počutim prijetno.	2,50	0,67	2,33	0,65	0,625
Ni me strah govoriti angleško.	2,33	0,65	2,67	0,49	0,312
Angleščina je lahka.	2,50	0,52	2,58	0,51	1,000
Med poukom angleščine se zabavam.	2,33	0,65	2,08	0,51	0,453
Angleščina je uporabna.	2,75	0,45	2,5	0,67	0,375

Opomba: M = aritmetična sredina; SD = standardni odklon; p = statistična značilnost.

Iz preglednice 9 lahko razberemo, da Wilcoxonov test predznačenih rangov ob primerjavi ocen posameznih trditev na predtestu in potestu ni pokazal statistično značilnih razlik pri nobeni od trditev vprašalnika o doživljanju pouka angleščine ($p > 0,05$). Čeprav razlike niso statistično značilne, lahko opazimo rahlo izboljšanje pri trditvi »Ni me strah govoriti angleško.« (M (predtest) = 2,33; M (potest) = 2,67).

Na osnovi zgoraj navedenih podatkov lahko odgovorimo na četrto raziskovalno vprašanje. Med ocenama doživljanja pouka angleščine pred izvedbo virtualne izmenjave in po njej se ne pojavljajo statistično značilne razlike ($t = 0,561$, $df = 11$, $p = 0,586$). Učenci so na predtestu v povprečju dosegli podobno število točk ($M = 12,42$) kot na potestu ($M = 12,08$).

5. RAZPRAVA

5.1. RAZLIKE MED DOSEŽKI UČENCEV NA PREIZKUSU ZNANJA POSLUŠANJA V ANGLEŠKEM JEZIKU PRED IN PO IZVEDENI VIRTUALNI IZMENJAVI

V okviru raziskovalnega vprašanja RV1 »Ali se pojavljajo razlike med dosežki učencev 1. razreda na preizkusu znanja poslušanja v angleškem jeziku pred izvedbo virtualne izmenjave in po njej?« so rezultati analize pokazali statistično značilne razlike med dosežki pred izvedbo virtualne izmenjave in po njej ($t = -3,715$, $df = 11$, $p = 0,003$). Učenci so v povprečju dosegli višje rezultate na potestu kot na predtestu (M (predtest) = 7,83; M (potest) = 10,92). Ob tem so skoraj vsi učenci, z izjemo enega, ki je dosegel točko manj (U5; predtest = 6 točk; potest = 5 točk), na potestu dosegli več točk kot na predtestu. To nakazuje pričakovane individualne razlike med učenci. Izračunani Cohenov koeficient d potrjuje, da je bila velikost učinka velika ($d = -1,072$), ugotovili pa smo tudi statistično značilno zmerno pozitivno korelacijo ($r = 0,698$, $p = 0,012$).

Med projektom virtualne izmenjave so bili učenci deležni avtentičnega vnosa v obliki poslušanja govora vrstnikov in učiteljev ter sodelovanja v igrah. Takšen avtentičen jezikovni vnos in raba jezika sta ključna za razvoj slušne zmožnosti učencev (Krashen, 1982; Whyte in Wigham, 2024; Zavasnik, 2013). Na kakovost danega vnosa je vplivala tudi tema prevoznih sredstev (ang. transport), ki je bila učencem blizu in zanimiva, kar je pomembno pri zagotavljanju kakovosti pouka tujega jezika (Jazbec idr., 2015). To se sklada z ugotovitvami Whyte in Wigham (2024), ki trdita, da sinhrona virtualna izmenjava učencem zagotavlja avtentičen in nepredvidljiv vnos ciljnega jezika, ki je primerljiv s komunikacijo v živo.

Glavni namen uporabe jezika med izvedbo projekta je bila komunikacija, kar se sklada z načeli komunikacijskega pristopa. Ta poudarja, da mora biti komunikacija glavni namen učenja jezika, pri čemer mora imeti učenec čim več možnosti za interakcijo z učiteljem in vrstniki, kar pozitivno vpliva na razvoj sporazumevalne zmožnosti v tujem jeziku (Bratož idr., 2023; Skela, 2011). Učencem smo zagotovili veliko podpornih dejavnosti in slikovnih gradiv (ang. scaffolding) v obliki predhodnega učenja besedišča in struktur, potrebnih za komuniciranje med projektom, slikovnega gradiva, gibalnih podpor in pomoči učiteljev. Takšna podpora učencem omogoča boljše razumevanje slušnega besedila, zmanjšuje anksioznost med poslušanjem (Brewster idr., 2002) in omogoča napredek v območju bližnjega razvoja (Pinter, 2017). Brez tovrstnih podpornih dejavnosti bi imeli učenci težave pri razumevanju in komunikaciji, kar bi oviralo njihov napredek. Z dano podporo, kakovostnim vnosom in dejavnostmi, ki so podpirale komunikacijo, smo učencem omogočili napredek v slušni zmožnosti, ki so ga potrdili tudi rezultati raziskave.

Omejitev raziskave je majhen vzorec ($N = 12$), zato rezultatov ne moremo posplošiti na osnovno množico. Omejitev raziskave je bila tudi kratkotrajna izpostavljenost učencev sinhroni komunikaciji z vrstniki, ki je zajemala le dve srečanja. Kljub temu rezultati kažejo na pozitiven učinek, ki pa ga ne moremo pripisati izključno virtualni

izmenjavi. Tako ne moremo zanemariti možnosti vpliva samega učnega procesa in podpornih dejavnosti na napredek učencev.

5.2. RAZLIKE MED DOSEŽKI UČENCEV NA PREIZKUSU ZNANJA GOVORJENJA V ANGLEŠKEM JEZIKU PRED IN PO IZVEDENI VIRTUALNI IZMENJAVI

V okviru raziskovalnega vprašanja RV2 »Ali se pojavljajo razlike med dosežki učencev 1. razreda na preizkusu znanja govorjenja v angleškem jeziku pred izvedbo virtualne izmenjave in po njej?« so rezultati analize pokazali statistično značilne razlike med dosežki pred izvedbo virtualne izmenjave in po njej ($t = -4,148$, $df = 11$, $p = 0,002$). Učenci so v povprečju dosegli višje rezultate na potestu kot na predtestu (M (predtest) = 6,63; M (potest) = 10,13). Ob tem so skoraj vsi učenci, z izjemo enega, ki je dosegel 1,5 točke manj (U_2 ; predtest = 8,5 točke; potest = 7 točk), na potestu dosegli več točk kot na predtestu. Med rezultati na predtestu in potestu smo ugotovili tudi statistično značilno zmerno pozitivno korelacijo ($r = 0,634$, $p = 0,027$). Izračunani Cohenov koeficient d je pokazal, da je bila velikost učinka velika ($d = -1,197$).

Govor je za učence v zgodnjem obdobju učenja tujega jezika zelo zahteven, napredek pa zahteva veliko vaje (Pinter, 2017). Tako je napredek, ki so ga učenci pokazali med izvedbo projekta, ki je trajal sorazmerno kratek čas, še toliko pomembnejši. Učenci so med projektom pokazali veliko zanimanja in motivacije za govor, kar se sklada s trditvijo Brewster idr. (2002), ki prav tako izpostavlja visoko motivacijo in željo po napredku pri otrocih te starosti. Prav tako so pokazali močno željo po komunikaciji z vrstniki, kar je v skladu z ugotovitvami Pinter (2017), ki trdi, da ob zadostni izpostavljenosti jeziku učenci hitro začnejo iskati načine za komunikacijo z vrstniki v tujem jeziku. Pri komunikaciji z vrstniki je bila pomembna predvsem uspešnost komunikacije in ne pravilnost jezika, kar je pomembno pri komunikacijskem pristopu in pozitivno vpliva na jezikovni napredek učencev (Skela, 2011).

Učenci so bili med sinhronimi virtualnimi izmenjavami izpostavljeni avtentičnim sporazumevalnim situacijam, kar je ključno za optimalen razvoj govora (Bratož idr., 2023). Prav tako so imeli dovolj priložnosti in spodbude za govor, kar Dagarin Fojkar (2015) izpostavlja kot pomembno za ohranjanje motivacije in občutka napredka. Učence smo med govornimi dejavnostmi podprli s slikovnim gradivom ali gibi, poskrbeli pa smo tudi, da so bili pred izvedbo sinhronih dejavnosti seznanjeni z najpomembnejšim besediščem in strukturami. Tovrstna podpora in ponavljanje besedišča v različnih kontekstih sta pomembna za govorni napredek (Bratož idr., 2023; Brewster idr., 2002).

Pomembna omejitev poleg majhnega števila ur sinhrono komunikacije je bilo dejstvo, da so bili nekateri učenci bolj pripravljeni komunicirati kot drugi, kar je značilnost tega starostnega obdobja, ki jo ugotavljata tudi Lightbown in Spada (2013). Takšne razlike so bile prisotne predvsem na predtestu. Manjše individualne razlike na potestu bi lahko

po eni od možnih razlag pripisali dejstvu, da so bili učenci že seznanjeni s potekom testiranja in so zato doživljali nižjo raven anksioznosti kot na predtestu. Tovrsten afektivni filter, ki ga omenja Krashen (1982), lahko pomembno zavira govorno zmožnost. Učenci, ki doživljajo manj anksioznosti, navadno dosegajo tudi večji jezikovni napredek.

5.3. NAJPOGOSTEJŠE OBLIKE GOVORNEGA IZRAŽANJA PRED IN PO IZVEDENI VIRTUALNI IZMENJAVI

V okviru raziskovalnega vprašanja RV3 »Katere so najpogostejše oblike govornega izražanja, ki jih uporabljajo učenci med preizkusom znanja govorjenja v angleškem jeziku pred izvedbo virtualne izmenjave in po njej?« smo prišli do naslednjih ugotovitev. Na predtestu so prevladovali kategorije K8 – nebesedni odgovori (35), K9 – brez odgovora (35) in K7 – odgovori v slovenščini (25). Na potestu smo ugotovili velik upad števila odgovorov v kategoriji K8 – nebesedni odgovori (–25) in kategoriji K9 – brez odgovora (–12). Število odgovorov v kategoriji K7 – odgovori v slovenščini se je le rahlo zmanjšalo (–3). Na potestu smo ugotovili tudi velik porast števila odgovorov v kategoriji K1 – enobesedni odgovori (+26) in odgovorov v kategoriji K2 – krajše fraze s prepozicijo (+14).

Na predtestu so učenci pogosto odgovorili nebesedno, niso odgovorili ali pa so odgovorili v slovenščini. To lahko nakazuje, da so bili učenci v tistem obdobju, med katerim se ne izražajo (Krashen, 1982), ali pa na pomanjkanje komunikacijskih strategij in jezikovnega znanja, kar je značilno za mlajše učence (Whyte in Cutrim Schmid, 2019). Na potestu se je pojavilo manj odgovorov v teh kategorijah, kar bi lahko razložili z dejstvom, da so učenci napredovali in deloma prešli tiho obdobje. Prav tako bi lahko ta pojav razlagali z dejstvom, da so učenci doživljali strah pred govorom, ki deluje kot afektivni filter in pomembno ovira mišljenje (Krashen, 1982; Marentič Požarnik, 2000). Na potestu se je število nebesednih odgovorov in situacij, v katerih učenci niso odgovorili, zmanjšalo, kar nakazuje napredek v govornem razvoju učencev.

Na potestu se je pokazal velik porast števila odgovorov v obliki krajših fraz s prepozicijo. Pinter (2017) omenja, da obstajata dve vrsti takšnih ustaljenih izrazov – nepopolni, ki zahtevajo dopolnitev (By car.), in popolni (npr. I go to school by car.). Odgovori, ki smo jih pridobili v raziskavi, so bili večinoma nepopolni in so potrebovali dopolnitev (npr. *blue, by car, helicopter, Is ship*). Pokazal se je tudi velik porast števila enobesednih odgovorov. Večinoma so učenci dobesedno povzemali fraze in besede, ki so se jih naučili med izvedbo virtualne izmenjave. To se sklada z dejstvom, da se učenci v zgodnjih fazah učenja lažje naučijo ustaljenih izrazov. Te se naučijo kot celoto in jih pogosto dobesedno ponavljajo, včasih tudi brez razumevanja posameznih besed (Bratož idr., 2023). Med projektom so pogosto ponavljali fraze in besede, ki so jih posnemali za učiteljem. Tovrstno posnemanje in ponavljanje preprostih fraz in besed je značilno za otroke te starosti in je predstavljalo osnovo za nadaljnjo komunikacijo (Dagarin Fojkar, 2015; Pinter, 2017).

Pomembna omejitev raziskave je dejstvo, da ne moremo zares ločiti napredka, povezanega z izvedbo sinhrono virtualne izmenjave, od napredka, ki so ga učenci dosegli zaradi podpornih dejavnosti ali zgolj učnega procesa, saj učenci besedišča niso slišali le med sinhrono virtualno izmenjavo, temveč tudi med drugimi deli procesa.

5.4. SPREMEMBE V OCENI DOŽIVLJANJA POUKA ANGLEŠČINE PRED IN PO IZVEDENI VIRTUALNI IZMENJAVI

V okviru raziskovalnega vprašanja RV4 »Ali se pojavljajo razlike med oceno doživljanja pouka angleščine učencev 1. razreda pred izvedbo virtualne izmenjave in po njej?« rezultati niso pokazali statistično značilnih razlik med povprečno oceno doživljanja na predtestu in potestu ($t = 0,561$, $df = 11$, $p = 0,586$). Učenci so na predtestu ($M = 12,42$) dosegli podobno število točk kot na potestu ($M = 12,08$). Tudi pri analizi ocen posameznih trditev pri nobeni nismo ugotovili statistično značilnih razlik med ocenami na predtestu in potestu. Učenci so na potestu nekoliko višje ocenili le trditev »Ni me strah govoriti angleško.« (M (predtest) = 2,33; M (potest) = 2,67). To bi lahko povezali s trditvijo Sovič Kirm (2010), da sodelovalne in igrive dejavnosti zmanjšujejo strah pred govorjenjem. Tako sodelovalne dejavnosti kot igra so bile namreč vključene v virtualno izmenjavo. Prav tako bi lahko k zmanjšanju strahu prispevala sama izvedba VI, kar se sklada z ugotovitvami raziskave Simon in Schug (2025), da tovrstni projekti zmanjšujejo anksioznost pri komunikaciji v tujem jeziku.

Učenci so tako na predtestu kot na potestu doživljanje pouka angleščine ocenili z visokimi ocenami. Tako smo ugotovili, da so učenci že pred izvedbo projekta pouk angleščine doživljali pretežno pozitivno, kar se med izvedbo projekta ni spremenilo. To se sklada z ugotovitvami Bratož idr. (2023), ki izpostavljajo, da mlajši učenci pri učenju tujih jezikov kažejo nizke ravni anksioznosti in imajo manj zadržkov, ter z ugotovitvami Pinter (2017), ki trdi, da otroci do desetega leta uživajo pri učenju tujega jezika.

Učenci so motivirani za sodelovanje, kadar jih tema zanima, kadar lahko jezik uporabljajo v avtentičnih situacijah iz vsakdanjega življenja ter kadar so jim dejavnosti v izziv in jih miselno ter čustveno aktivirajo (Nedeljko, 2021; Zavasnik, 2013). Motivirajo jih tudi sodelovalno učenje in igra ter pozitivna razredna klima in odnosi (Nedeljko, 2021; Zavasnik, 2013). Čeprav smo v izvedbo projekta vključili vse naštetе motivacijske dejavnike, ti niso nujno vezani na izvedbo virtualne izmenjave. Obstaja velika verjetnost, da je tovrstne motivacijske dejavnike z drugimi pedagoškimi pristopi in metodami v pouk vključevala tudi učiteljica pred izvedbo projekta, kar je vplivalo na visoko oceno doživljanja pouka angleškega jezika pred izvedbo projekta.

Pri izvedbi raziskave smo se srečali z določenimi omejitvami. Kot ugotavlja Mihaljević Djigunović (2012), je raziskovanje afektivnih dejavnikov pri mlajših učencih zahtevno, saj imajo pogosto težave z izražanjem čustev, misli in mnenj. Izkazalo se je, da so imeli učenci težave z oceno lastnega doživljanja, kar je bilo zanje zelo zahtevno. To bi lahko razložili tudi z dejstvom, da so učenci te starosti na razvojni stopnji konkretnih operacij

po Piagetu in še niso zmožni razmišljati o abstraktnih idejah (Batistič Zorec, 2014; Pinter, 2017), kot sta na primer uporabnost in zahtevnost jezika. Prav tako učenci v tem obdobju še ne razmišljajo o dejavnikih zunanje motivacije, kot je uporabnost jezika, ter so osredotočeni na svojo trenutno izkušnjo z učenjem jezika (Marentič Požarnik, 2000), kar je lahko vplivalo na zahtevnost reševanja vprašalnika. Kot priporoča tudi Mihaljević Djigunović (2012), smo vprašalnik prilagodili tako, da je imel namesto številčne slikovno lestvico, kar je učencem olajšalo razumevanje. Prav tako smo ga prilagodili tako, da je imel le tri stopnje, kar je manj od priporočenega števila stopenj za Likertove lestvice. To je zmanjšalo njegovo občutljivost in tako vplivalo na manjšo natančnost rezultatov.

5.5. SKLEP

Razprava je pokazala, da so učenci v naši raziskavi med izvedbo projekta virtualne izmenjave napredovali tako v slušni kot govorni zmožnosti, medtem ko sodelovanje pri projektu na njihovo doživljanje pouka angleščine ni značilno vplivalo.

Učenci so med izvedbo projekta virtualne izmenjave napredovali na področju slušne zmožnosti, na kar nakazujejo spremembe v njihovih dosežkih na preizkusih znanja. Prav tako so napredovali v govorni zmožnosti, na kar nakazujejo dosežki na preizkusu znanja ter manjše število nebesednih odgovorov in situacij, v katerih učenci niso odgovorili. Učenci so napredovali predvsem pri besedišču, ki je bilo del virtualne izmenjave, povečalo pa se je predvsem število kratkih fraz s prepozicijo in enobesednih odgovorov. Rezultati raziskave kažejo, da je sinhrona virtualna izmenjava kot vir avtentičnega vnosa in komunikacije v ciljnem jeziku lahko uspešen pristop za razvoj teh dveh jezikovnih zmožnosti.

Raziskava ni pokazala pomembne povezanosti med izvedbo virtualne izmenjave in doživljanjem pouka angleščine. Učenci so angleščino pozitivno doživljali tako pred izvedbo projekta kot po njej. Odsotnost sprememb bi lahko bila posledica splošno pozitivnega doživljanja pouka ali zahtevnosti raziskovanja in pridobivanja kakovostnih podatkov zaradi razvojnih značilnosti učencev obravnavane starosti.

Ugotovitve so pokazale, da lahko virtualno izmenjavo obravnavamo kot pedagoški pristop, ki spodbuja razvoj slušne in govorne zmožnosti, medtem ko v primeru naše raziskave ni imela velikega vpliva na spremembo doživljanja pouka angleščine.

6. ZAKLJUČEK

Magistrsko delo je obravnavalo uporabo virtualne izmenjave kot pristopa k zgodnjemu poučevanju angleškega jezika. Raziskovalna vprašanja so se nanašala na povezanost projekta virtualne izmenjave, ki smo ga izvedli s prvošolci ene izmed osnovnih šol v osrednjeslovenski regiji, z razvojem slušne in govorne zmožnosti ter doživljanjem pouka angleškega jezika. Čeprav smo raziskavo izvedli na majhnem vzorcu in rezultatov zato ne moremo posplošiti na osnovno množico, ti nakazujejo, da bi bila virtualna izmenjava lahko koristen pristop za razvoj omenjenih zmožnosti pri zgodnjem poučevanju angleškega jezika.

Ugotovili smo, da je sodelovanje pri projektu virtualne izmenjave pozitivno povezano z razvojem tako slušnih kot govornih zmožnosti učencev prvega razreda. Učenci so na preizkusih znanja obeh zmožnosti po izvedeni virtualni izmenjavi dosegli večje število točk kot pred njo. Pri govoru so napredovali, na kar sta nakazovala manjši delež nebesednih odgovorov in manjše število situacij, ko učenci niso odgovorili. Na potestu so uporabljali predvsem enobesedne odgovore in krajše fraze s predlogi, ki so bili tudi del besedišča samega projekta. To nakazuje, da je virtualna izmenjava lahko pristop, ki pripomore k razvoju slušne in govorne zmožnosti.

Raziskava ni pokazala značilnih sprememb glede doživljanja pouka angleščine. Učenci so doživljanje pouka angleščine visoko ocenili tako pred izvedbo projekta kot po njej, kar nakazuje, da pozitivno doživljajo pouk angleščine ob uporabi raznolikih metod in pristopov, med katere spada tudi virtualna izmenjava.

Raziskavo smo izvedli le na majhnem vzorcu učencev, zato rezultatov ne moremo posplošiti na celotno populacijo. Kljub temu lahko ti predstavljajo izhodišče za nadaljnje raziskovanje in uporabo tega pristopa v praksi. Za razširitev ugotovitev bi lahko v morebitne nadaljnje raziskave vključili kontrolno skupino, projekt izvajali dalj časa, posneli in analizirali izražanje učencev med izvedbo sinhronih delov projekta ali izvedli podrobnejše intervjuje z učenci o doživljanju projekta. Z razširitvijo nabora raziskovalnih metod, podaljšanjem trajanja projekta in povečanjem števila sodelujočih učencev bi lahko omogočili celovitejši vpogled v povezanost virtualne izmenjave in morebitnih drugih dejavnikov z napredkom učencev.

V današnjem svetu imamo na voljo širok nabor informacijsko-komunikacijskih tehnologij, ki nam omogočajo povezovanje in sodelovanje z ljudmi z vsega sveta. To učiteljem odpira številne možnosti za povezovalno delo in medkulturno poučevanje. Rezultati magistrskega dela osvetlujejo vlogo virtualne izmenjave kot pedagoškega pristopa, s katerim lahko razvijamo slušno in govorno zmožnost v angleškem jeziku. Rezultati izvedene raziskave lahko predstavljajo izhodišče za oblikovanje smernic in gradiv, ki bi bila učiteljem v podporo pri izvedbi projektov VI s podobnimi starostnimi skupinami.

7. VIRI IN LITERATURA

- Barrett, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23(1), 93–104. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308>
- Batistič Zorec, M. (2014). *Teorije v razvojni psihologiji*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Becker, C. in Roos, J. (2016). An approach to creative speaking activities in the young learners' classroom. *Education Inquiry*, 7(1), 9–26. <https://doi.org/10.3402/edui.v7.27613>
- Boekaerts, M. (2013). Motivacija in čustva imajo ključno vlogo pri učenju. V F. Benavides, D. Istance in H. Dumont (ur.), *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse* (str. 83–98). Zavod RS za šolstvo.
- Bratož, S., Brumen, M., Dagarin Fojkar, M. in Pižorn, K. (2023). *Teaching English at primary level*. University of Primorska Press.
- Brewster, J., Ellis, G. in Girard, D. (2002). *The primary English teacher's guide*. Penguin Books.
- Brumen, M. (2003). *Pridobivanje tujega jezika v otroštvu: priročnik za učitelje: teoretična in praktična izhodišča za učitelje tujega jezika v prvem in drugem triletnem osnovne šole*. DZS.
- Cambridge University Press & Assessment. (2024). *Pre A1 Starters, A1 Movers and A2 Flyers Sample Paper Volume 1*. <https://www.cambridgeenglish.org/Images/722535-cambridge-english-young-learners-sample-papers-volume-1.pdf>
- Clavel-Arroitia, B. in Pennock-Speck, G. (2022). Virtual exchanges among primary-education pupils: Insights into the new arena. V M. Derivry-Plard in A. Potolia (ur.), *Virtual Exchange for Intercultural language learning and teaching* (str. 115–132). Routledge.
- CMEPIUS. (b. d.-a). *eTwinning*. Pridobljeno 9. avgusta 2026, iz <https://www.cmepius.si/mednarodno-sodelovanje/moznosti-sodelovanja/etwinning/>
- CMEPIUS. (b. d.-b). *Priznanja kakovosti*, Pridobljeno 30. avgusta 2026, iz <https://www.cmepius.si/razvijamo-za-vas/priznanja-kakovosti/>
- Crawley, C., Dumitru, P. in Gilleran, A. (ur.). (2007). *Learning with eTwinning: A handbook for teachers*. European Schoolnet. https://school-education.ec.europa.eu/system/files/2023-08/learning_with_etwinning_-_a_handbook_for_teachers.pdf

- Dagarin Fojkar, M. (2015). Razvijanje govornega sporazumevanja v tujem jeziku pri mlajših učencih. *Razredni pouk*, 17(3), 24–28.
- Dagarin Fojkar, M., Korošec, Ž. in Rozmanič, T. (2026). Stališča in izkušnje bodočih pedagoških delavcev o virtualnih izmenjavah pri učenju angleščine v vrtcu ter na razredni stopnji osnovne šole. V M. Volk, M. Ivanuš-Grmek, A. Retelj, T. Štemberger, J. Vogrinc, M. Vošnjak in T. Vršnik Perše (ur.), *Razvoj kompetenc prihodnosti v pedagoških študijskih programih* (str. 61–77). Založba Univerze na Primorskem.
- Dooly, M. in Vinagre, M. (2022). Research into practice: Virtual exchange in language teaching and learning. *Language Teaching*, 55(3), 392–406.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. in Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation* (3. izd.). Routledge.
- European Commission. (b. d.). *eTwinning. European School Education Platform*. Pridobljeno 9. avgusta 2026, iz <https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning>
- European Union. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- Harris, J. (1995). Organizing and facilitating telecollaborative projects. *The Computing Teacher*, 22(5), 66–69.
- Hazendar, B. (2015). Cognitive and linguistic aspects of learning a second language in the early years. V M. Lourenco in S. Mourao (ur.), *Early years second language education: International perspectives on theory and practice* (str. 15–28). Routledge.
- Heinzmann, S., Paul, S., Hilbe, R., Schallhart, N. in Egli Cuenat, M. (2023). Development of productive language skills through language exchange in primary schools in Switzerland: An exploratory intervention study. *European Journal of Applied Linguistics*, 11(1), 98–131.
- Hoskins Sakamoto, B. (2015). The role of technology in early years language education. V M. Lourenco in S. Mourao (ur.), *Early years second language education: International perspectives on theory and practice* (str. 149–163). Routledge.
- Jazbec, S., Pižorn, K. in Košak Babuder, M. (2015). Izzivi in pasti sodobnega učenja in poučevanja tujega jezika v zgodnjem obdobju šolanja. *Razredni pouk*, 17(3), 16–24.

- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Lena, M. S. in Nikolov, M. (2025). Young learners' perceptions of how their teachers, peers, and parents impact their EFL motivation and task engagement: A SEM study. *Education Sciences*, 15(9), 1169.
<https://doi.org/10.3390/educsci15091169>
- Lenc, A., Žagar Pečjak, M., Šraj, U. in Abramič, M. (2016). *Study of the impact on the eTwinning programme on school education in Slovenia*. Centre of the Republic of Slovenia for Mobility and European Educational and Training Programmes (CMEPIUS).
- Lightbown, P. M. in Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4. izd.). Oxford University Press.
- Lopriore, L. in Mihaljević Djigunović, J. (2011). The learner: Do individual differences matter? V J. Enver (ur.), *ELLiE: Early language learning in Europe* (str. 42–58). British Council.
- MacIntyre, P. D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. V M. Daubney, J. Dewaele in C. Gkonou (ur.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (str. 25–50). Multilingual Matters.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka* (2. izd.). DZS.
- Mihaljević Djigunović, J. (2012). Attitudes and motivation in early foreign language learning. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 2(3), 55–74. <https://doi.org/10.26529/cepsj.347>
- Monts, M. in Masats, D. (2018). Tips and suggestions to implement telecollaborative projects with young learners. V M. Dooly in R. O'Dowd (ur.), *In this together: Teachers' experiences with transnational, telecollaborative language learning projects* (str. 93–122). Peter Lang.
- Nedeljko, N. (2021). Zmote in resnice o motivaciji za učenje: Skrivnosti motiviranih učencev. *Razredni pouk*, 23(3), 14–18.
- O'Dowd, R., Sauro, S. in Spector-Cohen, E. (2019). The role of pedagogical mentoring in virtual exchange. *TESOL Quarterly*, 54(1), 146–172.
- Okumura, S. (2020). Design and implementation of a telecollaboration project for primary school students to trigger intercultural understanding. *Intercultural Education*, 31(4), 377–389.
- Peng, J. (2025). *Willingness to communicate in a second language*. Cambridge University Press.

- Pfenninger, S. E. in Singleton, D. (2019). The age debate: A critical overview. V S. Garton in F. Copland (ur.), *The Routledge handbook of teaching English to young learners* (str. 30–44). Routledge.
- Pinter, A. (2017). *Teaching young language learners* (2. izd.). Oxford University Press.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Rosen, M. (2015). *The bus is for us*, Walker Books Ltd.
- Rost, M. (2025). *Teaching and researching listening* (4. izd.). Routledge.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2025). *Content and language integrated learning (CLIL)*. Cambridge University Press.
- Simon, K. in Schug, D. (2025). Analyzing the impact of virtual exchanges on students' L2 willingness to communicate. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 28(2), 1–20. <https://doi.org/10.4000/145ia>
- Skela, J. (2011). Opredelitev tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti v Skupnem evropskem jezikovnem okviru. *Sodobna pedagogika*, 62(2), 114–133.
- Sovič Kirm, N. (2010). Premagovanje strahu pred govorjenjem pri pouku nemškega jezika. *Vzgoja in izobraževanje*, 41(2), 49–55.
- Svet Evrope. (2011). *Skupni evropski jezikovni okvir: Učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Ministrstvo Republike Slovenije za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva.
- Učni načrt. Osnovna šola. Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje.* (2025). Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje RS: Zavod RS za šolstvo.
https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Ucni-nacrti/2025/UN_OS/Ucni_nacrt_za_prvo_vzgojno-izobrazevalno_obdobje_2025.pdf
- Učni načrt. Program osnovna šola. Tuji jezik v 1. razredu.* (2024). Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje RS: Zavod RS za šolstvo.
<https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/TUJI-JEZIK-V-1.-RAZREDU-2024.pdf>
- Weiss, C., Chik, A., Djonov, E. in Melo-Pfeifer, S. (2026). Navigating the complexities of a virtual exchange with young language learners. *System*, 139, 104007.
- Whyte, S. in Cutrim Schmid, E. (2019). Classroom technology for young learners. V S. Garton in F. Copland (ur.), *The Routledge handbook of teaching English to young learners* (str. 338–355). Routledge.

- Whyte, S. in Wigham, C. R. (2024). Teacher role in synchronous oral interaction: Young learner telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 28(1), 1–27.
- Whyte, S., Wigham, C., Younes, N. in Redondo, C. (2022, avgust). Learner interaction in virtual learning scenarios for primary EFL [Prispevek predstavljen na konferenci]. EuroCALL 2022: Intelligent CALL, granular systems and learner data, Reykjavik, Islandija.
- Zavasnik, M. (2013). Angleščina v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. *Didakta*, 22(165), 12–13. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-LN3QLUQU>

8. PRILOGE

8.1. PREIZKUS ZNANJA SLUŠNE ZMOŽNOSTI

LISTENING

Preizkus znanja bo temeljil na standardiziranem Cambridge testu (Pre A1 Starters, A1 Movers and A2 Flyers Sample Paper Volume 1, 2024), naloge pa bodo prilagojene starosti in predznanju učencev. Izpustili bomo drugi del Cambridge preizkusa, ki zahteva pisne odgovore. Preizkus bo potekal individualno. Trajal bo približno 20 min in bo zajemal 3 dele, ki bodo skupno imeli 15 vprašanj. Vsako vprašanje se točkuje z eno točko. Posnetke bom prebrala sama ali s pomočjo učiteljice (dialogi).

1. V prvem delu bodo učenci ob poslušanju posnetka, ki bo opisoval dejavnosti oseb, opazovali sliko. Trditve bodo nato povezali s slikami oseb. (5 vprašanj). Imena oseb bodo v slovenščini, kar bo olajšalo razumevanje. Vsaka pravilna povezava bo točkovana z eno točko.

Ex. Sara is walking on the path.

1. Rok is riding a bicycle.

2. Ana is riding a bus.

3. Eva is travelling on water.

4. Miha is travelling by air.

5. Jure is driving a car.

Transcript:

A: Here are photos of my friends travelling. Look, Sara is walking on the path! She loves travelling on foot.

B: And who is the boy riding the bicycle?

A: His name is Rok. He is my friend. And my friend Ana is waving from the bus.

B: I see. And is that Eva travelling on water?

C: Yes, and her brother Miha is travelling by air.

B : And their dad, Jure is driving a car on the road!

IME: _____

1. POSLUŠAJ IN POVEŽI SLIČICE Z IMENI.



SARA

ROK

ANA

EVA

MIHA

JURE

2. V drugem delu bodo učenci poslušali pogovor na posnetku in odgovorili na pet vprašanj tako, da bodo med tremi sličicami izbrali pravo in jo obkljukali. Vsaka pravilna kljukica bo točkovana z eno točko.

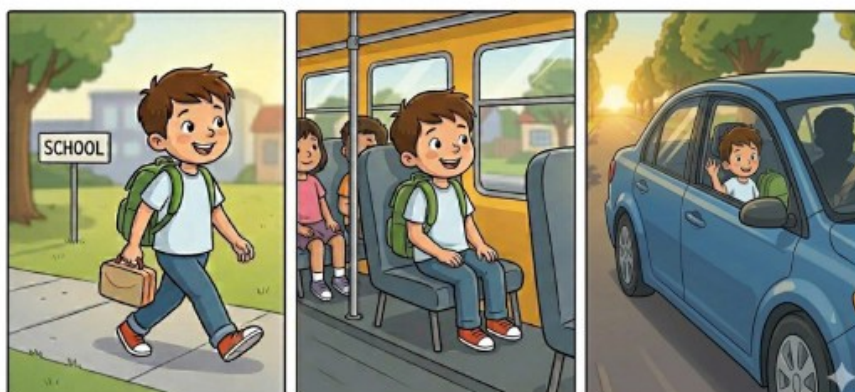
Transcript:

Ex: Liza takes the train every morning.

- A) Rok walks to school.
- B) Lara likes to travel by air.
- C) Miha rides a bicycle to school.
- D) Petra loves to sail.
- E) We drive to the seaside.

2. POSLUŠAJ IN OZNAČI PRAVO SLIČICO.

PRIMER:


☐
☐
☒


A)

☐
☐
☐



B) ☐

☐

☐



C) ☐

☐

☐



D) ☐

☐

☐



E) ☐

☐

☐

3. V tretjem delu bodo poslušali pogovor med odraslim in otrokom in glede na pogovor pravilno pobarvali objekte na sliki. Vsako pravilno pobarvano vozilo bo točkovano z eno točko.

Ex.: red bicycle

1. orange helicopter

2. blue plane

3. yellow bus

4. green car

5. pink boat

Transcript:

A: Mom, I see a red bicycle in the park. It is beautiful.

B: Yes, and there is an orange helicopter flying in the air! It is very fast.

A: It is amazing!

B: Yes, and there is a blue plane next to it. It is flying very high.

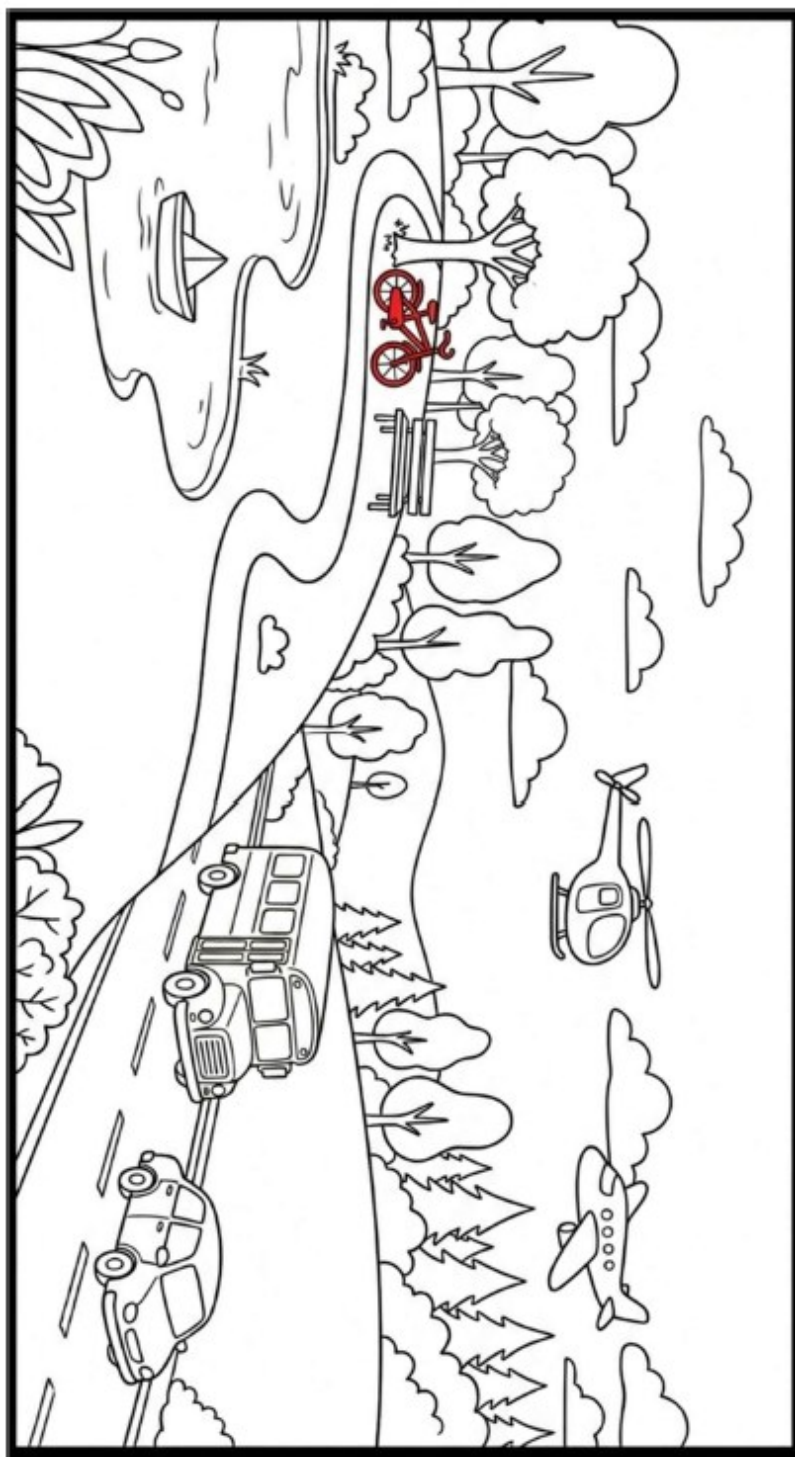
A: I see a yellow bus on the road! I go to school by bus.

B: Lets find our car and go home. Our car is green. It is on the road.

A: Okay, but look, there is a small pink boat on the lake!

B: It is beautiful! Let's go home.

3. POSLUŠAJ POGOVOR IN POBARVAJ PREDMETE NA SLIKI Z USTREZNIMI BARVAMI.



8.2. PREIZKUS ZNANJA GOVORNE ZMOŽNOSTI

SPEAKING

Preizkus znanja bo temeljil na standardiziranem Cambridge testu (*Pre A1 Starters, A1 Movers and A2 Flyers Sample Paper Volume 1, 2024*), naloge pa bodo prilagojene starosti in predznanju učencev. Preizkus bo potekal individualno in bo za potrebe nadaljnega ocenjevanja in kvalitativne analize sneman. Trajal bo približno 3–5 min in zajemal 2 dela. Preizkus bo ovrednoten po kriteriju glede na besedišče, izgovorjavo in interakcijo, in sicer z 1 do 5 točkami.

1. V prvem delu bo moral odgovoriti na nekaj preprostih vprašanj o sliki.



0. What is your name?
 1. Look at the picture. Which vehicles are on land?
 2. Where is the helicopter?
 3. Which vehicle is on water?
 4. What colour is the bicycle?
 5. What is the boy on the bicycle doing?
2. V drugem delu bo moral učenec odgovoriti na nekaj vprašanj o sebi.
6. How do you go to school?
 7. Do you have a bicycle?
 8. What colour is your bicycle?
 9. What colour is your dad's car?
 10. Which vehicles you think are the most eco-friendly?

Kriterij:

	<i>Besedišče</i>	<i>Izgovorjava</i>	<i>Interakcija</i>
5	- Uporablja ustrezno besedišče glede na naloge. - Ustvarja preproste izjave, občasno se zmoti.	- Večinoma jasna, včasih so kakšni deli nejasni. - Ima omejen nadzor nad poudarki.	- Ustrezno se odziva na vprašanja, navodila in slikovno gradivo, čeprav potrebuje pri tem nekaj pomoči. - Zmore vprašati za pomoč. - Odziva se hitro, čeprav včasih okleva.
4	Učenec enakomerno kaže značilnosti kategorij 3 in 5.		
3	- Večinoma uporablja ustrezno besedišče glede na naloge. - Ustvarja preproste izjave, med katerimi se pojavljajo osnovne napake, ki lahko zakrijejo pomen. - Večinoma se odziva z besedami, lahko tudi s frazami.	- Občasno razumljiva.	- Odziva se na vprašanja, navodila in slikovno gradivo, čeprav pri tem potrebuje veliko pomoči. - Lahko poskusi vprašati za pomoč. - Pogosto okleva pri odzivanju.
2	Učenec enakomerno kaže značilnosti kategorij 3 in 5.		
1	- Uporablja besedišče, s katerim se lahko odziva na nakatere naloge. - Ustvarja preproste izjave, a osnovne napake in pomanjkanje besedišča preprečujejo komunikacijo. - Odziva se samo z eno besedo ali pa se ne odziva.	- Poskuša govoriti, a je pogosto težko razumljivo.	- Tekom celotnega preizkusa potrebuje pomoč. Pogosto se ne odziva na vprašanja, navodila in slikovno gradivo. - Oklevanje zahteva veliko potrpežljivosti poslušalca.
0	Učenec ne zadostuje opisu kategorije 1.		

8.3. VPRAŠALNIK O DOŽIVLJANJU POUKA ANGLEŠČINE

IME: _____

1. MED POUKOM ANGLEŠČINE SE POČUTIM PRIJETNO.



2. NI ME STRAH GOVORITI ANGLEŠKO.



3. ANGLEŠČINA JE LAHKA.



4. MED POUKOM ANGLEŠČINE SE ZABAVAM.



5. ANGLEŠČINA JE UPORABNA.

