

**UNIVERZA V LJUBLJANI**  
**PEDAGOŠKA FAKULTETA**  
**Poučevanje, Poučevanje na razredni stopnji**

Jure Aljaž

**VPLIV PESMI NA UČENJE IN POMNENJE**  
**BESEDIŠČA PRI UČENJU ANGLEŠČINE V PRVEM**  
**RAZREDU OSNOVNE ŠOLE**

Magistrsko delo

Ljubljana, 2018



**UNIVERZA V LJUBLJANI**  
**PEDAGOŠKA FAKULTETA**  
**Poučevanje, Poučevanje na razredni stopnji**

Jure Aljaž

**VPLIV PESMI NA UČENJE IN POMNENJE**  
**BESEDIŠČA PRI UČENJU ANGLEŠČINE V PRVEM**  
**RAZREDU OSNOVNE ŠOLE**

Magistrsko delo

Mentorica: doc. dr. Mateja Dagarin Fojkar

Ljubljana, 2018



## ZAHVALA

Iskreno se zahvaljujem mentorici dr. Mateji Dagarin Fojkar za njeno strokovno pomoč, nasvete in vzpodbudo pri nastajanju magistrskega dela. Hvala, da ste me sprejeli pod svoje okrilje, ko vam to ni bilo treba. Zahvaljujem se tudi asist. Miri Metljak za pomoč pri raziskovalnem delu.

Hvala ravnateljici in sodelavkam osnovne šole, kjer mi je bila omogočena izvedba raziskave, ki so me prijazno sprejele in mi z nasveti pomagale pri raziskavi.

Predvsem pa se zahvaljujem prijateljem, ki so me spodbujali, ko je bilo najtežje. Moji mami in njenim nasvetom, ko ni šlo več naprej. Babici, ki je neutrudno kuhala čaje in pripravljala smoothije za moje možgane, ko so to najbolj potrebovali.

Hvala Katji za njene nasvete, potrpljenje in vero vame.

Ker vedno razumeš.

## POVZETEK

V magistrskem delu je obravnavan pristop poučevanja angleščine z dodanimi glasbenimi dejavnostmi v 1. razredu osnovne šole. Predstavljen je pomen glasbe pri pouku in njen vpliv na učenje tujega jezika in bolj podrobno besedišča. Prav tako je predstavljena povezava med glasbo in jezikom na ravni biološkega in antropološkega razvoja. V nadaljevanju sledijo tudi najpogostejši modeli in pristopi k poučevanju angleškega jezika v zgodnjem obdobju, možnosti za medpredmetno povezovanje tujega jezika in glasbe ter opis uvajanja poučevanja tujih jezikov na sistemski in državni ravni preko pregleda učnih načrtov in drugih dokumentov.

Vpeljava glasbenih dejavnosti (pesmi in ritmične izreke) v poučevanje angleščine v 1. razredu osnovne šole je potekala v aprilu in maju 2018. V raziskavi so sodelovali 104 učenci, od tega 52 v kontrolni, kjer je pouk potekal klasično in 52 v eksperimentalni skupini, kjer so bile dodane še glasbene dejavnosti. Namen eksperimenta je bil ugotoviti ali imajo učenci, ki so vključeni v prvo leto učenja angleščine v šoli, že predznanje tujega jezika (bolj podrobno besedišča) in kakšen napredek naredijo v 4 tednih poučevanja. Poleg tega nas je zanimalo, kako glasba vpliva na takojšnji priklic besedišča takoj po vpeljavi le-tega in kako glasba vpliva na zapozneli priklic besedišča, tj. po nekaj urah učenja ciljnega besedišča. Ob tem smo preverili še kako se spremeni zmožnost priklica ob 1 tedenskem premoru (za to smo izkoristili majske počitnice). Prav tako nas je zanimalo ali uporaba glasbe pri pouku vpliva na sposobnost uporabe besed ob koncu obravnave teme. Na koncu smo preverili še, kako všečen je pouk angleščine brez in z glasbo.

Rezultati so pokazali, da večina učencev nima veliko predznanja, saj so v povprečju dosegali 33 % točk na testu predznanja. Preizkus takojšnjega priklica besed je pokazal, da glasba ne igra odločilne vloge pri sposobnosti priklica besed, takoj po vpeljavi novega besedišča. Tako v kontrolni kot eksperimentalni skupini so učenci napredovali v podobnem tempu. V kasnejših preizkusih pa so se začele kazati statistično pomembne razlike, saj sta tako oba testa zapoznelega priklica in uporabe besedišča pokazala občutnejšo razliko med napredki obeh skupin v korist eksperimentalne. S tem smo dokazali, da ima glasba pozitivne učinke na pomnjenje in pasivno ter aktivno znanje jezika.

Glasba prav tako vpliva na učence, ki imajo težave s sodelovanjem in izpostavljenostjo pred množicami, saj lahko glasbene dejavnosti oblikujemo tako, da učenci delujejo v skupinah in se tako čutijo manj izpostavljene in bolj varne. Boljšo motiviranost in boljše počutje ob vpeljavi glasbe v učni proces so potrdili tudi učenci sami, saj so v 90 % odgovorili pritrdilno na vprašanje ali jim je bolj všeč pouk z glasbenimi dejavnostmi kot tisti brez njih.

**Ključne besede:** besedišče, angleščina, glasba, glasbene dejavnosti, zgodnje učenje tujega jezika, takojšnji priklic, zapozneli priklic, uporaba jezika, medpredmetno povezovanje

## **ABSTRACT**

### **EFFECT OF TEACHING WITH SONGS ON VOCABULARY ACQUISITION IN FIRST GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL**

Our thesis discusses the approach of teaching English through music in the first grade of primary school. We present the role of music in learning and its effect on foreign language learning, more specifically vocabulary learning. Furthermore, we establish the anthropological and biological link between music and language development. In the following chapters, we also present the established models and approaches to teaching English as a foreign language, the possible cross-curricular integration of Music and English, and introduction of foreign language teaching in early childhood on the systemic level in Slovenia.

The introduction of musical activities into teaching in the first grade of primary school was conducted in April and May 2018. The study involved 104 pupils, of whom 52 were assigned to experimental group (where we introduced musical activities) and 52 assigned to the control group. The purpose of the experiment was to determine whether all the participant pupils, who had no prior school learning experience, had any prior relevant knowledge of foreign language vocabulary (measured through testing of recall and active use). Another question of the study was whether there is any difference in progress in vocabulary learning between pupils, who were subjected to English learning through musical activities and those that were not. The progress in vocabulary recall and active use was measured through 4 stages (the prior knowledge, knowledge after 1 lesson – immediate recall, knowledge after 1 week and knowledge after 4 weeks – delayed recalls). We also checked how the ability to recall and actively use the vocabulary changes after one week of break from structured learning (May holidays). At the end of the experiment, we also checked how popular the lessons with music are, and whether or not pupils like them better than the lessons without music.

The results showed that the majority of the pupils does not have prior relevant knowledge of foreign language, as they achieved 33 % of all points in the prior knowledge test. The immediate recall test showed no statistically relevant differences, so we can conclude that music is not the only positive factor in achieving immediate recall of foreign language vocabulary. The later tests all showed statistically relevant differences in the delayed vocabulary recall and active use. Those results show that use of music has positive influence on long-term vocabulary recall and passive and active use.

Music also positively affects pupils, who struggle with standing out and public presenting, as it affects the body in ways that are calming and provide feelings of security and group belonging, since we can form music activities in ways that pupils work in groups. Our results also show it lifts levels of engagement and motivation in pupils as 90 % of them claimed that they rather learn English through and accompanied by musical activities.

**Key words:** vocabulary, English, music, musical activities, early learning of foreign language, immediate recall, delayed recall, use of language, cross-curricular integration

## KAZALO VSEBINE

1.0	UVOD .....	1
2.0	PREDMET IN PROBLEM.....	2
2.1	Pregled pomembnejših teorij na področju učenja in usvajanja jezika .....	3
2.1.1	Krashen in njegova teorija usvajanja jezika.....	3
2.1.2	Vigotski, Piaget in njun konstruktivistični pogled na učenje jezika .....	6
2.2	Uvajanje tujega jezika (angleščine) v 1. razred in 1. vzgojno-izobraževalno obdobje.....	8
2.2.1	Cilji uvajanja tujega jezika v 1. razred osnovne šole .....	8
2.2.2	Prednosti uvajanja tujega jezika v 1. razred osnovne šole.....	9
2.2.3	Pogoji za uspešno uvajanje tujega jezika v 1. razred osnovne šole .....	10
2.2.4	Pristopi k poučevanju tujega jezika (angleščine) .....	12
2.3	Medpredmetno povezovanje .....	16
2.3.1	Medpredmetno povezovanje – glasba in tuji jezik .....	18
2.3.2	Medpredmetne povezave v učnem načrtu za glasbeno vzgojo v osnovni šoli in učnem načrtu: Tuji jezik v 1. razredu osnovne šole.....	20
2.4	Učenje in poučevanje besedišča v tujem jeziku .....	21
2.5	Glasba.....	24
2.5.1	Glasba in možgani.....	24
2.5.2	Glasba in spomin.....	25
2.5.3	Glasba v šoli.....	25
2.5.4	Glasba in učenje tujega jezika.....	26
2.5.5	Glasba in učenje besedišča.....	28
3.0	EMPIRIČNI DEL .....	31
3.1	OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA IN CILJI RAZISKAVE .....	31
3.2	RAZISKOVALNA VPRAŠANJA IN HIPOTEZE .....	32
3.3	METODE DELA.....	33
3.3.1	Vzorec merjencev .....	33
3.3.2	Opis instrumentov za zbiranje podatkov.....	34
3.3.3	Postopek pridobivanja podatkov.....	35
3.3.4	Postopek obdelave podatkov.....	36



3.4 REZULTATI.....	37
3.4.1 Predznanje učencev.....	37
3.4.2 Vpliv pesmi in ritmične izreke na takojšnji priklic novega besedišča.....	39
3.4.3 Vpliv pesmi in ritmične izreke na zapozneli priklic novega besedišča po 1 tednu obravnave snovi .....	40
3.4.4 Vpliv pesmi in ritmične izreke na zapozneli priklic besedišča po 4 tednih od vpeljave snovi .....	41
3.4.5 Vpliv pesmi in ritmične izreke na sposobnost uporabe besedišča – aktivno znanje jezika – po 4 tednih od vpeljave snovi.....	42
3.4.6 Vpliv pesmi in ritmične izreke na izboljšanje rezultatov priklica besedišča med obdobjem, ko se pouk ne izvaja.....	43
3.4.7 Vpliv glasbenih dejavnosti na všečnost pouka angleščine pri prvošolcih .....	45
4.0 ZAKLJUČEK .....	47
5.0 OMEJITVE RAZISKAVE IN PRIPOROČILA.....	50
6.0 LITERATURA .....	51
7.0 PRILOGE.....	59
7.1 Testi.....	59
7.2 Pripomočki .....	60
7.3 Besedilo pesmi .....	61

## KAZALO SLIK

Slika 1: Risbe, uporabljene za uvajanje snovi in preverjanje priklica in uporabe besed. ....	59
Slika 2: Škatle z »emoji« znaki.....	60

## KAZALO GRAFOV

Graf 1: Všečnost pouka z uporabo glasbenih dejavnosti.....	45
------------------------------------------------------------	----

## KAZALO PREGLEDNIC

Preglednica 1: Predlagane povezave tujega jezika in glasbe (Učni načrt: Tuji jezik v 1. razredu, 2013, str. 10). ....	20
Preglednica 2: Število in delež učencev glede na skupino in spol.....	33
Preglednica 3: Rezultati Kolmogorov-Smirnovega testa o preverjanju normalne porazdelitve podatkov.....	36
Preglednica 4: Aritmetične sredine točk in standardni odklon pri eksperimentalni in kontrolni skupini pri vseh testih priklica .....	37
Preglednica 5: Rezultati Mann-Whitneyevega testa za vse stopnje preverjanja besedišča .....	38
Preglednica 6: Rezultati Mann-Whitneyevega testa za test takojšnjega priklica .....	39
Preglednica 7: Rezultati Mann-Whitneyevega testa za test zapoznelega priklica po 1 tednu .....	40
Preglednica 8: Rezultati Mann-Whitneyevega testa za test zapoznelega priklica po 4 tednih.....	41
Preglednica 9: Rezultati Mann-Whitneyevega testa za test uporabe besedišča po 4 tednih.....	42
Preglednica 10: Primerjava med rezultati testa zapoznelega priklica besedišča po 1. tednu in testa zapoznelega priklica besedišča po 4 tednih v eksperimentalni skupini.....	43
Preglednica 11: Primerjava med rezultati testa zapoznelega priklica besedišča po 1. tednu in testa zapoznelega priklica besedišča po 4 tednih v kontrolni skupini.....	44
Preglednica 12: Vpliv uporabe glasbe na všečnost pouka angleščine pri prvošolcih.....	45

## 1.0 UVOD

V današnjem času globalizacije in informacijske dobe znanje tujega jezika ne spada več med prednosti ali dodano vrednost, temveč je postalo nuja. Kot ugotavlja Evropska unija v dokumentu *Teaching and Learning: Towards the Learning Society* (1995) ne obstaja en vseobsegajoč, univerzalen vzorec učenja, ki bi mu lahko sledil vsak skozi celotno življenje. Vsi morajo imeti možnost, da izkoristijo vse potencialne in vire za učenje ter osebno izpopolnitev, ne glede na svoj socialni izvor in izobrazbeno ozadje. Ohranjanje in spodbujanje večjezičnosti je tako tudi eno izmed temeljnih načel Evropske unije. Pižornova (2009) izpostavlja cilj Lizbonske strategije, kjer naj bi se vsi državljani Evropske unije sporazumevali v najmanj 3 jezikih (MJ + 2). Namreč trenutne okoliščine globalizacije od nas zahtevajo, da se naša vsakodnevna komunikacija odvija v večkulturnem in večjezičnem svetu. Da bi dosegli tako visok cilj, je treba premakniti začetek poučevanja prvega tujega jezika v zgodnje otroštvo. V večini Evrope so s politiko učenja in poučevanja tujih jezikov v zgodnjem obdobju začeli pred nami (Frank, 2016). Iz ugotovitev, do katerih so prišli pred nami, lahko črpamo smernice za prilagoditev učnega procesa. Dagarin Fojkar (2009, str 173) ugotavlja, da v državah, kjer je že utečeno zgodnje poučevanje tujih jezikov, »veliko učiteljev pri pouku uporablja pesmi, rime, gibalne dejavnosti, pravljice in igre ter vključuje elemente medkulturnega in medjezikovnega uzaveščanja«. Celotna metodika je zgrajena na način, da izkorišča razvojne značilnosti učencev, ki so v zgodnjem otroštvu. Te ugotovitve nadalje podprejo rezultati empirične raziskave v slovenskem prostoru, ki kažejo, da se učenci v prvem triletju v osnovni šoli na splošno radi učijo tujega jezika in da pri pouku tujega jezika razvijajo občutek učne kompetentnosti, oziroma da pridobivajo samopodobo na področju učenja tujega jezika (Jurišević, 2009). Raziskava je tudi pokazala, da so mlajši učenci za učenje tujega jezika bolj notranje kot zunanje motivirani.

S pojavom novih načinov poučevanja tujih jezikov, so v središče raziskav, tudi pri nas, vstopila vprašanja in teze, ki se ukvarjajo s pozitivnimi učinki uporabe, za otrokovo starostno obdobje, naravnih oblik spoznavanja okolja in sveta okoli sebe, npr. gibalne dejavnosti (Žakelj 2015; Pernuš, 2016), pravljice ter zgodbe (Podpečan, 2017; Stošič; 2017, Hudales, 2018). Vsi ti novejši pristopi k poučevanju angleščine imajo v svojem bistvu cilj, da se poučevanje in učenje karseda približa naravnemu učenju prvega jezika. Kar pa je ostalo manj raziskano, je vpliv pesmi in drugih glasbenih oblik (npr. ritmične izreke) na usvajanje tujega jezika na zgodnji stopnji poučevanja angleščine.

V naslednjih poglavjih bomo predstavili pomembnejše teorije učenja in poučevanja tujega jezika na zgodnji stopnji in učenje besedišča, biološke značilnosti učenja glasbe in jezika ter njuno povezanost in priložnosti za medpredmetno povezovanje obeh področij. Na koncu so predstavljene še dosedanje raziskave na področju vpliva glasbe na spomin, priključ in učenje besedišča, ki so predhodnica in temelj naši.

## 2.0 PREDMET IN PROBLEM

Raziskave in praktične aplikacije njihovih ugotovitev po vsem svetu kažejo na čedalje pomembnejšo vlogo učenja tujega jezika v zgodnjem obdobju. Ker je ključnega pomena, da se učencem zagotovita karseda optimalno okolje in proces učenja ter usvajanja tujega jezika, sta potrebna pregled in vpeljava vseh možnih metodoloških prijemov in strategij. Med nje sodi tudi vpeljava medpredmetnega povezovanja, kontekstualizacija in konkretizacija učne snovi ter grajenje pozitivne samopodobe in notranje motiviranosti za vseživljenjsko učenje jezikov.

Naš raziskovalni problem se osredinja prav na eno izmed komponent novejših metod poučevanja, ki zaobjame vse zgoraj poudarjene vidike. To je vpliv uporabe glasbenih elementov pri poučevanju angleščine v 1. razredu osnovne šole na usvojitve besedišča. Raziskave s celotnega sveta kažejo, da so učenci, ki se ukvarjajo z glasbo, se učijo ob glasbi ali preko glasbe bolj uspešni pri učenju in usvojitvi besedišča tujega jezika (Lorenzo idr., 2014; Moreno in Besson, 2006; Patel in Iversen, 2007; Strait in Kraus, 2011; Koksall, 2013; Fadhli, 2017).

V praksi smo prav tako zasledili težnjo otrok po glasbenem izražanju in lažje pomnjenje ob popolnoma postranskih iteracijah glasbe – metoda odmeva, ki se uporablja predvsem pri učenju novih pesmi, je bila uspešna pri klasični obliki poučevanja angleščine, tj. repetitiji (ponavljanju). Takoj ko je bilo ponavljanje ritmično, so otroci lažje in bolj z veseljem ponavljali podano besedišče, kar kaže na to, da se z uporabo in vpeljavo glasbenih metod v poučevanje tujega jezika, le-to približa naravnemu učenju za takšno starostno skupino.

Z vpeljavo poučevanja angleščine v 1. razred smo poskrbeli za večjo izpostavljenost angleškemu jeziku, vendar se ne sme spremeniti le kvantitativna lastnost (povečano število ur), ampak tudi kvalitativne značilnosti zgodnjega učenja tujega jezika (Sarter, 2009). Verjamemo, da kakovost lahko izboljša vpeljava glasbenih aktivnosti v poučevanje tujega jezika

V naslednjih poglavjih sledi pregled:

- uveljavljenih teorij učenja jezika in besedišča, ki so konceptualna podlaga za našo raziskavo;
- uvajanja učenja tujega jezika v zgodnje otroštvo na ravni osnovne šole;
- aktualnih pristopov k poučevanju angleščine;
- možnosti medpredmetnega povezovanja tujega jezika in glasbe;
- povezanosti glasbe in jezika;
- vpliva glasbe na učenje jezika in besedišča.

## 2.1 Pregled pomembnejših teorij na področju učenja in usvajanja jezika

Da bi razumeli proces učenja in usvajanja tujega jezika, je potreben pregled dosedanjih najpomembnejših teorij. V nadaljevanju sledijo po našem mnenju 3 najpomembnejše teorije oz. pogledi na to, kako se posameznik uči jezika.

### 2.1.1 Krashen in njegova teorija usvajanja jezika

Stephen Krashen je strokovnjak na področju lingvistike, ki se osredinja na teorije usvajanja jezika z več kot 100 publikacijami (Shultz, 2007). Čeprav se je osredinjal na teorijo o usvajanju celotnega sistema, kar jezik je, se nam zdi pomemben oris njegove teorije, saj je pridobivanje besedišča temelj pridobivanja celotnega jezika. Kot poudarja Alqahtani (2015), je učenje besedišča, prvi in najosnovnejši element učenja tujega jezika, brez katerega se kasneje ne more razviti razumevanje in obvladanje drugih elementov tujega jezika. Torej, ko govorimo o učenju ali usvajanju jezika, iz tega ne moremo izločiti besedišča.

Krashnova teorija je sestavljena iz 5 glavnih hipotez: hipoteza o razliki med usvajanjem in učenjem besedišča; hipoteza o naravnem redu; hipoteza o nadzoru; hipoteza o vnosu (najpomembnejša); hipoteza o čustvenem filtru.

#### Hipoteza o razliki med usvajanjem in učenjem jezika:

Hipoteza o razmerju med usvajanjem in učenjem jezika trdi, da imajo ljudje dva različna in neodvisna načina razvijanja jezikovnih kompetenc v drugem jeziku (Krashen, 1982):

- 1. način: usvajanje jezika kot podzavesten proces in je najbolj podoben procesu učenja tujega jezika pri otrocih in njihovem učenju maternega jezika;
- 2. način: učenje jezika. To zajema učenje o jeziku, o njegovih pravilih, slovnici in je zavestno učenje.

Z raziskavo želimo pokazati, da so pesmi in druge oblike glasbe zmožne približati pridobivanje besedišča usvajanju namesto učenju. Z glasbo osredinimo učence na sporočilo pesmi (usvajanje) namesto na izgovorjavo (učenje). S tem je učenje jezika bolj naravno – bližje usvajanju.

#### Hipoteza o naravnem redu:

Krashen (1982) s to hipotezo trdi, da na podlagi raziskav (Dulay in Burt, 1974; Fathman, 1975; Makino, 1980) lahko predvidimo zaporedje usvajanja slovnične strukture.

#### Hipoteza o nadzoru:

Hipoteza nam odkrije odnos med usvajanjem in učenjem. Krashen (1982) predpostavlja, da učenje vpliva na usvajanje. Usvajanje nam pomaga pri prvih izgovorjavah besed, medtem, ko učenje načrtuje, ureja in popravlja le-te. Da se učenje lahko začne, moramo zadostiti 3 pogojem: času za uporabo pravil, osredinjenosti učenca na pravilnost oblike in poznavanju pravil.

Krashen (1982) je glede na količino uporabe nadzora razdelil govorce tujega jezika v 3 kategorije. Govorci, ki preveč nadzorujejo svoj govor (angl. »Over-users«), nadzor uporabljajo vseskozi in se popolnoma zanašajo na naučeni sistem. Govorci, ki premalo nadzorujejo svoj govor (angl. »Under-users«), nadzora ne uporabljajo ter nimajo zavestnega znanja o strukturah jezika. Ravnavajo se po »občutku« in se zanašajo popolnoma na usvojeni sistem. Optimalni govorniki (angl. »Optimal users«) so Krashnov cilj in so idealni uporabniki nadzora, katerega uporabljajo le, ko ne moti komunikacije. V pogovorih bodo nadzor postavili v ozadje, medtem ko bodo v pisanju in načrtovanem govoru popravili možne napake.

Uporaba glasbenih elementov lahko pripomore k sprostitvi učencev, ki nadzor uporabljajo preveč. Hkrati pa umiri in s tem pomaga osredinjiti učence, ki nadzor uporabljajo premalo, na besedišče pesmi. Tako nam lahko pomaga uravnovežiti oba procesa (učenje in usvajanje) in pripelje do boljših rezultatov pridobitve besedišča, kot metode brez glasbe.

#### Hipoteza o vnosu:

Krashen (1982) poudarja hipotezo o vnosu kot najpomembnejšo od vseh petih. Ob predpostavki, da hipoteza o nadzoru drži, kjer je usvajanje jezika osrednje in učenje obrobno, avtor postavi v središče pedagoških ciljev spodbujanje usvajanja jezika.

Hipoteza o vnosu je Krashnov poskus odgovora na vprašanje kako usvajamo jezik. Krashen (1982) pogojuje uspešno usvajanje jezika z ustrezno stopnjo zahtevnosti za posameznika. Za uspešno usvajanje učenec potrebuje razumljiv vnos (i) ali vnos, ki je nekoliko nad njegovo stopnjo (i + 1).

Prva stopnja, ko se učenci v večini prvič srečajo s tujim jezikom, je za našo raziskavo najpomembnejša. Ta stopnja razumljivega vnosa zajema tiho obdobje, ko učenci gradijo jezikovno znanje z dejavnim poslušanjem. V tem času otroci opazujejo in organizirajo vse, kar slišijo in doživijo (Skela in Dagarin Fojkar, 2009). Kot bo prikazano v naslednjih poglavjih, je tu glasba izjemnega pomena, saj lahko sproži »DIN« – tiho in nenačrtno odzvanjanje besedila in melodije pesmi v mislih ali mentalni odmev (Salcedo, 2010).

Glasbene dejavnosti lahko pripomorejo k razločnosti izgovorjave učitelja in učenca. Dodatno ob uporabi slik ali gibanja učencem priskrbijo nujno potreben kontekst za napredovanje in razumevanje posredovanega besedila.

#### Hipoteza o čustvenem filtru:

Avtor poudari psihološke dejavnike, ki lahko vplivajo na usvajanje jezika (ga pospešujejo ali ovirajo). To so motivacija, samozavest in anksioznost. Visoka motivacija in samozavest, ter nizka stopnja anksioznosti prinesejo najboljše rezultate pri usvajanju tujega jezika. Nasprotno, nizka motivacija in samozavest ter visoka stopnja anksioznosti privedejo do najslabših rezultatov (Krashen, 1982). Idealni učenec mora torej imeti čim nižji čustveni filter.

Dve glavni nalogi učitelja sta poskrbeti za razumljiv vnos in, s prilagajanjem okolja, dejavnosti in načina sporazumevanja, poskrbeti za nizko anksiozno stanje učenca.

Predvidevamo, da to lahko dosežemo tudi z glasbo, saj je dokazano, da zvišuje motiviranost in znižuje anksioznost pri učenju (Salcedo, 2010).

### 2.1.2 Vigotski, Piaget in njun konstruktivistični pogled na učenje jezika

Teoriji obeh avtorjev sta, ne glede na njuno starost (skonstruirani sta bili v sredini 20. stoletja), še vedno popolnoma aktualni za današnje teoretike in praktike na področju edukacije (Smrtnik Vitulič, 2009).

Vigotski je skozi disciplino psihologije – konstruktivizma vpeljal nov pogled na usvajanje pismenosti, oz. učenja jezika na splošno. V svoji knjigi *Mišljenje in govor* je opazoval, kako otroci usvojijo jezik. V žarišču njegove teorije je bil odnos med razmišljanjem in učenjem jezika.

Vigotski (1962) verjame, da je učenje aktiven, konstruktiven proces, kjer učenec zgradi/skonstruira informacijo in se uči skozi izkušnje in dejavnosti, ki spodbujajo dialog, problemsko mišljenje, poizvedovanje in raziskovanje, postopno grajenje znanja ob pomoči odraslega (angl. scaffolding). To je tehnika dajanja navodil, v kateri učitelj ponudi in pokaže model učne strategije ali dejanja in nato postopoma prenese odgovornost za izpeljavo le-tega na učenca (Sawyer, 2006).

Bistvo konstruktivizma je bilo osnovano na predpostavki, da je znanje skonstruirano/zgrajeno s strani učenca in je potemtakem relativno in odvisno od konteksta (Vigotski, 1978). Posledično, je učenec najbolj uspešen pri izgradnji svojega novega znanja, ko mu je posredovan bogat kontekst s katerim lahko manipulira (prav tam).

Z delom želimo dokazati, da se z uporabo pesmi in drugih glasbenih komponent učencem ponudi bogatejši kontekst, kot v primeru, ko ne uporabimo glasbe pri poučevanju tujega jezika.

Vigotskijeva perspektiva učenja jezika se od Piagetove razlikuje v tem, da Vigotski vidi socialno interakcijo kot glavni vir usvajanja jezika. Na drugi strani pa je Piagetova stopenjska teorija razvoja in trdi, da razvojne stopnje potekajo univerzalno, ne glede na različna okolja (Smrtnik Vitulič, 2009).

Piagetova teorija je sestavljena iz štirih stopenj, ki so značilne za posamezno starostno obdobje (prav tam). V nezamenljivem zaporedju si sledijo:

- senzomotorična ali zaznavno-gibalna stopnja (od rojstva do 2. leta),
- predoperativna stopnja (od 2. do 7. leta),
- stopnja konkretnih informacij (od 7. do 11. leta),
- stopnja formalnih operacij (od 11. do 15. leta).

V delu se bomo osredinili na drugo in tretjo stopnjo, saj so učenci 1. razreda ravno na prehodu iz predoperativne stopnje na stopnjo konkretnih informacij.



**Predoperativna stopnja** (od 2. do 7. leta)

Otrok začne z razmišljanjem, ki je v večji meri odvisno od percepcije, nato pa je čedalje bolj logično. Za predstavitev stvari in dogodkov uporablja simbole, npr. besede in geste (Smrtnik Vitulić, 2009). Začnejo se ukvarjati z idejami, ki ne izhajajo iz realnosti, kot so duhovi, domišljjski junaki in pravljice (prav tam). Otrok je sposoben simbolične igre, kjer se pojavlja odloženo posnemanje, tj. prenos lastnosti predmeta, ki ga ima otrok v mislih, na predmet, ki je v njegovi fizični bližini (Labinowicz, 1989). Piaget, za razliko od Vigotskega, vidi jezik kot sredstvo za izražanje misli in ne kot pogoj za razvoj miselnih predstav (Miller, 1993). Vendar pa dovoljuje hipotezo, da jezik lahko pospešuje kognitivni razvoj (Smrtnik Vitulić, 2009).

**Stopnja konkretnih operacij** (od 7. do 11. leta)

Sedmo leto je prelomnica v kognitivnem razvoju, kajti otrokovo mišljenje postane vse bolj podobno mišljenju odraslega. Otrok razvije sposobnost logičnega sklepanja na številnih področjih znanja, vendar je njihova zmožnost omejena na neposredni kontekst, kar pomeni, da otrok na tej stopnji še ne more posploševati svojega razumevanja. Otroci še ne razmišljajo abstraktno, ampak se še vedno ukvarjajo s tistim, kar je in ne s tistim, kar bi lahko bilo (Smrtnik Vitulić, 2009 in Pinter, 2006).

V prvem razredu osnovne šole so učenci ravno na prehodu iz ene v drugo stopnjo, glede na njihovo starost. »Pri učenju so ključni predvsem prehodi iz enega razvojnega obdobja v drugega, pri katerih lahko otroci s pomočjo učitelja prihajajo do rešitev na višji ravni razumevanja« (Smrtnik Vitulić, 2009, str. 50). Torej pri konceptualizaciji dela nam je v pomoč to, da Piaget poudarja, da so v obeh stopnjah potrebne konkretne situacije in konkreten kontekst. Poleg tega so otroci že zmožni domišljjskega razmišljanja. Vse to jim lahko, za olajšanje usvajanja tujega jezika, ponudimo preko pesmi, izštevank in ritmičnih izrek, ki hkrati lahko kot dodatek vsebujejo tudi gibalne dejavnosti.

Pesmi so lahko uporabljene za podajanje novega besedišča v obliki glasbenih zgodb in tako poskrbijo za pomen in motivacijo učencev. Z glasbo lahko pozitivno vplivamo na vse 3 vrste učencev hipoteze o nadzoru po Krashnu (1982), s povečanjem motiviranosti za delo, znižanjem čustvenega filtra in poskrbimo za zahtevnost besedila  $i + 1$ , saj je na spletu dostopnih nešteto otroških pesmi. S petjem pesmi lahko preusmerimo pozornost učencev na dejanje komunikacije, namesto osredinjenosti na obliko in izgovorjavo, ter tako poskrbimo, da učenci usvajajo jezik, namesto, da se ga učijo.

Teoriji obeh konstruktivistov, Piagetja in Vigotskega, našemu delu ponujata zanimivo zasnovo, saj poudarjata kontekst in postavljata v osrčje okolje, ki je stimulatивно za učenca in polno pomena. Učitelj se lahko lažje poveže z učencem, ko posreduje novo besedišče preko pesmi, saj le-te poskrbijo za avtentičen odnos in okolje.

## **2.2 Uvajanje tujega jezika (angleščine) v 1. razred in 1. vzgojno-izobraževalno obdobje**

V nadaljevanju bomo predstavili osnovne cilje zgodnjega učenja tujih jezikov, razvojne posebnosti in prednosti v zgodnjem otroštvu za učenje tujega jezika, pogoje za uspešno izkoriščenost razvojnih posebnosti in različne modele poučevanja tujih jezikov v zgodnjem obdobju.

### **2.2.1 Cilji uvajanja tujega jezika v 1. razred osnovne šole**

Osnovni cilj zgodnjega učenja tujih jezikov je jezikovno, psihološko in kulturno pripraviti otroka na učenje tujega jezika (Skela in Dagarin Fojkar, 2009).

Brumen (2009) navaja 4 glavne cilje zgodnjega učenja tujega jezika:

- spodbujanje zanimanja in veselja do učenja tujega jezika,
- razvoj jezikovnih in sporazumevalnih zmožnosti,
- celosten razvoj otrokove osebnosti in pozitivne samopodobe,
- prispevek k večjezičnosti in razumevanju različnih kultur tako v lastnem okolju kot v svetu.

Podobne cilje so si postavili snovalci učnega načrta, saj tudi Učni načrt: Tuji jezik v 1. razredu (2013) podobno kot Brumen (2009) navaja naslednje splošne cilje:

- senzibilizacija za jezike;
- spoznavanje kulturne različnosti in stikov med kulturami;
- razvijanje učenčevih sprejemniških, tvorbnih in interaktivnih spretnosti/zmožnosti.

in operativne cilje iz naslednjih področij:

- poslušanje in slušno razumevanje,
- govorno sporočanje in sporazumevanje,
- posredovanje ali mediacija.

V učnem načrtu tujega jezika v 1. razredu OŠ (2013) lahko med splošnimi cilji vidimo priložnost dodajanja glasbe k pouku tujega jezika. Do senzibilizacije za jezike lahko pridemo tudi preko senzibilizacije za ločevanje intonacije, ritma itd, ker naši možgani uporabljajo sorodne procese pri obeh senzibilizacijah. Prav tako na isti način razvijamo sprejemniške, tvorbnosti in interaktivne spretnosti, ki so izpostavljene v učnem načrtu tujega jezika v 1. razredu OŠ (2013). Z uporabo glasbe prav tako lahko predstavimo tujo kulturo na naraven in sproščen način, kar je eden od ciljev v učnem načrtu tujega jezika v 1. razredu OŠ (2013).

### 2.2.2 Prednosti uvajanja tujega jezika v 1. razred osnovne šole

Nash (1997) povzema študije o razvoju človeških možganov. Trdi, da je več predalčkov za usvajanje oziroma učenje jezika. Predalček za usvajanje slovnice se lahko zapre že pri petih ali šestih letih. Zmožnost učenja tujega jezika je na najvišji stopnji od rojstva do šestega leta starosti, potem se začne ta sposobnost manjšati (Pižorn, 2009). Torej v prvem razredu lovimo še zadnje trenutke zlatega obdobja za popolno usvajanje tujega jezika. Otroški možgani imajo več razvijajočih sinaps in večjo prožnost povezav, kar pomeni, da se tujih jezikov učijo lažje kot starejši učenci ali odrasli (Pižorn, 2009). Pod pojem prožnost lahko dodamo tudi proces mreženja živčevja, ki se proti koncu pubertete že ustavi. Strokovnjaki ga imenujejo tudi »okno priložnosti« (angl. »windows of opportunity«). Ta proces moramo vsekakor izkoristiti za učenje tujega jezika v otroštvu, saj otrok brez truda nezavedno avtomatizira tujejezikovne strukture, še posebej naglas in melodijo jezika. Zgodnja plastičnost možganov je torej kapital, ki ga moramo izkoristiti (prav tam). Kot poudarjata Dulay in Burt (1975), se prednosti učenja tujega jezika v otroštvu kažejo zlasti pri značilnostih, ki jih pripisujemo naravnim govorcem. To so izgovorjava, melodija in ritem tujega jezika.

Dodatne prednosti so navedene v učnem načrtu. Prednost učenja tujih jezikov v prvem razredu je poleg daljše izpostavljenosti jeziku tudi strpnejši odnos do drugačnosti. Zgodnejši začetek učenja tujega jezika pozitivno vpliva na otrokov spoznavni razvoj, npr. na fleksibilnost mišljenja, na metajezikovno zavedanje, boljše poznavanje maternega jezika, zavedanje o procesu učenja ter razvijanje lastnih strategij učenja (Učni načrt: Tuji jezik v 1. razredu, 2013).

Curtain (1990) povzema 3 prednosti učenja tujega jezika na zgodnji stopnji:

- začetek učenja tujega jezika pred desetim letom pogloblja učenčevo spoznavanje
- učenje tujega jezika spodbuja kognitivni razvoj in razvoj osnovnih sposobnosti
- večšine sporazumevanja, sposobnost pomnjenja in slušne sposobnosti se izostrijo z učenjem tujega jezika.

Med najredkeje raziskanimi pa je vpliv usvajanja tujega jezika v zgodnjem obdobju na eno izmed najpomembnejših skupin sposobnosti prihodnosti. To je sposobnost sintetiziranja informacij, fleksibilnost razmišljanja in odprtost za sprejemanje novih idej in informacij (Curtain in Pesola, 1994). Posedovanje teh sposobnosti povečuje zaposljivost in se sklada z evropsko vizijo prihodnosti (Teaching and Learning: Towards the Learning Society, 1995), za katero lahko po 23 letih trdimo, da se uresničuje na svetovni ravni.

### 2.2.3 Pogoji za uspešno uvajanje tujega jezika v 1. razred osnovne šole

Zgodnje in srednje otroštvo je pomembno za ustvarjanje ugodnih okoliščin za kasnejšo večjezičnost, saj so sposobnosti otrok idealne za začetek uvajanja tujega jezika (Brumen, 2009).

»Poučevanje in učenje tujih jezikov v prvem razredu naj poteka v spodbudnem in varnem učnem okolju, temelji naj na personalizaciji in diferenciaciji pouka ter spremljanju in spodbujanju napredka posameznega učenca« (Učni načrt: Tuji jezik v 1. razredu, 2013: 6).

Načelo, ki ga je treba upoštevati, je tudi zavedanje, da se otrok uči na celosten in povezovalen način, različna področja učenja zato ne morejo biti ločena, temveč se med seboj tesno povezujejo in dopolnjujejo (Bruce, 1996).

Pižorn in Pevc Semec (2010) navajata ugotovitve raziskovalcev Johnstonea (2002) in Edlenbosa (2006) kot glavne pogoje za uresničevanje prednosti zgodnjega starostnega obdobja za usvajanje tujih jezikov:

1. otroci usvajajo jezike v spodbudnem in varnem okolju;
2. zagotovljena je kontinuiteta vse do terciarnega izobraževanja;
3. krepimo otrokovo notranjo motiviranost za učenje;
4. jeziki so v šolskem in družbenem okolju ustrezno cenjeni;
5. otroci se ponujene jezike lahko ustrezno dolgo učijo;
6. zagotovljena je individualizacija pouka, saj vsak otrok prehaja pri učenju tujih jezikov skozi različne stopnje notranjega jezikovnega razvoja;
7. učitelj neprekinjeno spremlja jezikovni (medkulturni, motivacijski itd.) napredek posameznega učenca in mu nudi spodbudno in učinkovito povratno informacijo, ki vodi k izboljšanju tujejezikovne sporazumevalne zmožnosti;
8. otrok je izpostavljen čim bolj naravnemu vnosu jezika (npr. daljšim besednim zvezam), kjer poteka pouk v kontekstualiziranih pomensko-tematskih področjih, ki so vezana na otrokovo bližino in družbo prijateljev;
9. pouk je holističen (osredinjen na učenca, dejavnostno naravn);
10. pouk je zasnovan na spontani igri, ki omogoča zaznavo in usvajanje jezikovnih struktur in pomena;
11. pripovedi imajo pomembno vlogo kot sredstvo za razvijanje otrokove domišljije in pripovedne diskurzne strukture;
12. v pouk vključujemo informacijsko-komunikacijsko tehnologijo;

13. upošteva se dejstvo, da poteka razumevanje pred tvorbo in je tako otroku zagotovljeno dovolj časa za tvorbo misli, idej, predlogov itd. v dodatnem jeziku;
14. didaktična gradiva so čim bolj avtentična in ustrezna zanimanju otrok in njihovim kognitivnim sposobnostim;
15. vsebine so posebej prilagojene (lažje dojetje in razumevanje stvarnosti);
16. gre za osmišljeno veččutno učenje (jezik ni dodatek), ob nenehnem ponavljanju jezikovnih prvin v vedno novih dejavnostih in ob spoznavanju ter razvijanju spoštovanja drugih kultur in njihovih prebivalcev;
17. vzpostavljene so povezave z drugimi predmetnimi področji in področji širšega življenja (obiski, izmenjave, izpostavljenost dodatnim jezikom izven razreda);
18. učitelji so ustrezno usposobljeni za dodatni jezikovni pouk.

Zgoraj naštetih pogojev lahko dosežemo z vpeljavo glasbe v pouk. Sledi analiza in predlogi za vzpostavitev pogojev preko glasbenih dejavnosti (številke v oklepajih so številke zgoraj naštetih ciljev, ki jih lahko vzpostavimo z uporabo glasbe).

Glasba ima lahko nedvomno veliko vlogo pri uresničevanju zgoraj zastavljenih pogojev, saj z glasbo ustvarimo varno in spodbudno okolje. (1)

Notranja motiviranost učenja je večja pri učencih prvega razreda, ko vpeljemo glasbene prvine v poučevanje. (3)

S petjem, odzivanjem na pesmi, plesom in poslušanjem učencem lahko ponudimo individualiziran pristop, saj lahko sodelujejo glede na posameznikove zmožnosti. (6)

Z glasbo poskrbimo za avtentičen kontekst z daljšimi besednimi zvezami, ki se v pesmih ali izštevankah večkrat ponovijo. (8, 14, 15)

Preko pesmi poskrbimo, da je vsak učenec dejaven (pouk je osredinjen na učenca in dejavnostno naravnano) in lahko sodeluje v spontani igri/aktivnosti. (9, 10)

Pesmi so melodične zgodbe, preko katerih se lahko razbija učenčev občutek za sosledje. (11)

Pesmi se lahko predvajajo z vizualno podporo – videoposnetki. (12)

Glasba je sama po sebi drugo in hkrati zelo pomembno področje, predvsem za otroke v zgodnjem otroštvu. Poleg tega imajo otroci možnost prepevanja in poslušanja tudi izven formalnega okolja – v širšem življenju. (17)

#### 2.2.4 Pristopi k poučevanju tujega jezika (angleščine)

Pogledov in s tem didaktičnih pristopov na zgodnje poučevanje je vsaj toliko, kolikor je različnih teorij o učenju jezika. V nadaljevanju so poudarjeni tisti, ki so najbolj prisotni v javnem šolstvu. Brewster idr. (2002) ter Larsen-Freemanova (1986) so vzpostavili dva sistema klasifikacije, ki veljata za bolj uveljavljena.

Brewster idr. (2002, str. 43–48) naštevajo 6 didaktičnih pristopov, ki se izvajajo v praksi pri poučevanju otrok:

- slušnojezikovni pristop (angl. audio-lingual),
- komunikacijski pristop (angl. the communicative approach),
- na dejavnostih temelječ pristop (angl. task-based learning),
- medpredmetni pristop (angl. cross-curricular approach),
- na zgodbah temelječ pristop (angl. story-based approach),
- celostni telesni odziv (angl. total physical response).

Larsen-Freemanova (1986) dodaja k zgornji klasifikaciji še naslednje:

- tiha metoda (the silent way),
- desugestopedija (Desuggestopedia\*),
- skupinsko jezikovno učenje (community language learning),
- naravni pristop (the natural approach),

*\*V novi literaturi je sugestopediji dodana predpona de-, ki poudarja odmišljanje slabih čustev (Larsen-Freeman, 1986).*

#### Slušnojezikovni pristop

Slušnojezikovni pristop temelji na strukturalizmu in behaviorizmu in je bil priljubljen predvsem v obdobju med 1950 in 1960. Značilnost pristopa je učenje ciljnega jezika na pamet, kar je pogosto temeljilo na dialogih. (Brewster idr., 2002).

#### Komunikacijski pristop

Komunikacijski pristop se je razvil v poznih 70. letih 20. stoletja in temelji na teoriji socialnega interakcionizma. Učenci se pri tem pristopu učijo tujega jezika prek risanja, poslušanja, govora, branja in pisanja, ki temeljijo na smiselnih dejavnostih (prav tam). Pri tem pristopu je pomembna smiselna interakcija, saj je cilj razvijanje vseh sestavin sporazumevalne zmožnosti.

Howatt (v Skela, Dagarin, 2009) deli pristop na mehko in trdo različico komunikacijskega poučevanja. Mehko različico lahko poimenujemo poučevanje jezika kot komunikacijo in za komunikacijo (angl. teaching languages as and for communication). Trdi pristop imenujemo poučevanje jezika preko komunikacije, ki se osredinja na proces komunikacije, pri čemer so pravila oblike in pravila rabe 'stranski proizvodi' tega pristopa. Kritiki komunikacijskega pristopa poudarjajo, da je prevelik poudarek na fluentnosti, na škodo slovnične natančnosti (Brewster, 2002).

### Na dejavnostih temelječ pristop

Iz kritik komunikacijskega pristopa se je razvil na dejavnostih temelječ pristop. Brewster (2002) opisuje komunikacijski pristop kot šibkejšo različico na dejavnostih temelječega pristopa. Le-ta se izboljšanja slovnične natančnosti (angl. »accuracy«) loti tako, da v središče postavi učenca, ki je zadolžen za izvajanje projektov in njihovo predstavitev. Spodbujajo se nastopi in predstavitve, ki jih učenci izdelajo sami, saj so tako bolj odgovorni in vpleteni v delo (prav tam).

K tem dejavnostim bi lahko dodali veliko glasbenih dejavnosti, kot na primer izmišljanje novih rim na že znano melodijo, prirejanje besedil pesmi, izdelava scenarija za igro, ki je izdelana po instrumentalni skladbi itd.

### Na zgodbah temelječ pristop

Egan (1986) je uvedel zgodbo ali pravljico kot pedagoško strategijo pri učenju tujega jezika. Poudarjal je, da je domišljija najpomembnejše orodje za učenje. Njegov pristop temelji na predpostavki, da so otroci med četrtem in devetim letom v pravljичnem obdobju, za katerega so značilni čustveno odzivanje na okolico, nastajanje moralne identitete in zelo bogata domišljija (prav tam). Tu se Egan povezuje s Krashnovo teorijo. Iz pripovedovanja zgodb v maternem jeziku je razvidno, da so otroci motivirani in jim je hkrati lahko posredovana ravno prava stopnja zahtevnosti ( $i + 1$ ) ter avtentičnosti.

Ker je večina pesmi oblika zgodb z melodijo, je možno ta pristop obogatiti z glasbenimi dejavnostmi, ki prispevajo k avtentičnosti okolja in jezika, ki se ga otroci učijo.

### Celostni telesni odziv –TPR (Total Physical Response)

Razvit s strani Jamesa Asherja ta pristop temelji na predpostavki, da se tujih jezikov učimo podobno kot maternega, in sicer preko procesa dekodiranja (Guček, 2014). Pouk pri tej metodi poteka s pomočjo ukazov učitelja. Učenci sprva posnemajo učiteljevo mimiko in druga sredstva neverbalne komunikacije, kasneje pa se samostojno odzivajo na učiteljeve ukaze preko kretenj, mimike in drugih gibanj (Asher, 1977). Primernost tega pristopa je za našo starostno stopnjo visoka, saj nekateri učenci še niso pripravljeni, da spregovorijo – so v tihi dobi. Kot navaja Učni načrt za tuji jezik v 1. razredu, (2013: 13): »Prvi korak pri izgrajevanju sporazumevalne zmožnosti je razumevanje. Vedno razumemo več, kot lahko

sporočamo. Na temeljih usvajanja prvega jezika moramo tudi pri usvajanju drugih jezikov upoštevati načelo tihe dobe« Celostni telesni odziv in petje pesmi v skupini sta dva izmed najuporabnejših načinov za popolne začetnike pri usvajanju tujega jezika. Preko pesmi lahko učenci izvajajo gibalne dejavnosti, in sicer ponavljajo točno določene gibe ob vsakem verzu ali kitici pesmi.

### Desugestopedija, skupinsko jezikovno učenje in naravni pristop

Vse 3 metode spadajo pod afektivno-humanistične pristope (Celce-Murcia, 1991). Te metode v obzir vzamejo tudi učenčeva čustva in odnose z drugimi.

Začetnik desugestopedije, Georgi Lozanov, zagovarja tezo, da se učenje jezika lahko usvaja, pod točno določenimi pogoji, hitreje, kot v normalnem procesu. Cilj te metode je odstraniti negativne občutke (občutke nemoči, strahu, sovraštva) iz procesa učenja (Larsen-Freeman, 2008). Eden od uspešnejših načinov, sestavljen s strani Evelyne Gateve, je vpeljava umetnosti, predvsem glasbe (prav tam.) Primeri iz prakse uporabljajo glasbo kot sprostitevno komponento (glasba v ozadju – Mozartov violinski koncert), kot spremljevalno dejavnost (učitelj bere dialog ob glasbi in izgovorjavo prilagaja ritmu in melodiji glasbe – s tem aktivira in poenoti delovanje zavednega in nezavednega) ali kot osrednjo dejavnost, preko katere učenci s ponavljanjem in recikliranjem besedišča usvojijo jezik (Larsen-Freeman, 2008). Pri teoriji desugestopedije je poudarjeno usvajanje besedišča in govorjenje ter poslušanje (prav tam). Drugi trije pristopi temeljijo na upoštevanju osebnosti in osebnih značilnosti v učnem procesu. Poleg tega so osredinjeni na vlogo čustev pri usvajanju in kako le-ta vplivajo na osrednjo dejavnost teh pristopov, tj. komuniciranje.

### Pristopi poučevanja tujega jezika, ki poudarjajo in vsebujejo glasbene dejavnosti

#### **Helen Doron in Zgodnja angleščina Helen Doron (Helen Doron Early English – HDEE)**

Poleg zgoraj omenjene Desugestopedije je metoda Zgodnja angleščina Helen Doron (angl. Helen Doron Early English oz. HDEE), ki jo je razvila lingvistka Helen Doron leta 1985, metoda, ki najbolj poudarja vpliv glasbe na učenje tujega jezika. Pristop je razvila iz Suzukijeve metode »materne jezika« za učenje glasbe. Medtem, ko se je Suzuki ukvarjal s poučevanjem »jezika glasbe« (angl. »the language of music«), je Helen Doron prenesla njegove ugotovitve na področje učenja tujega jezika in sicer s pojmom »glasbe jezika« (angl. »the music of language«) (Kladnik, 2014).

HDEE je zamišljena na učenju tujega jezika s pristopom, ki upošteva značilnosti in proces učenja maternega jezika. Metoda Helen Doron poudarja dve predpostavki: otroci se morajo jezika začeti učiti zelo zgodaj (že od 1. leta naprej) in da se tuji jezik uči na zabaven način (prav tam). Ob pregledu tečajev za otroke, ki spadajo v starostno skupino 1. razreda OŠ izstopa predvsem vloga glasbe:



- *Baby's best start*: V tem tečaju naj bi se dojenčki naučili več kot 550 besed s pomočjo zabavnih aktivnosti in pesmi.
- *English for Infants*: je začetni ali nadaljevalni tečaj za učenje angleščine za malčke v starosti 2–4 let. Malčki naj bi se preko zabavnih aktivnosti naučili več kot 300 besed in 16 pesmi.
- *More English for Infants*: je začetni ali nadaljevalni tečaj za otroke, stare 3–5 let. Otroci se učijo angleščine in angleške kulture s pomočjo rim, pesmi, iger, zgodb in drugih aktivnosti.
- *Fun With Flupe*: Otroci naj bi se naučili 660 besed in 25 pesmi, ki so osnovane za utrjevanje jezika
- *First English for All Children*: Ta tečaj otrokom nudi zabavno učno izkušnjo s pomočjo raznih glasbenih slogov in različnih igralnih aktivnosti za razvoj kognitivnih sposobnosti. Otroci naj bi se naučili 800 besed in 32 pesmi (Kladnik, 2014).

### **Pojóča slovnica (Singing Grammar)**

Ta metoda, razvita s strani Hancocka (1998), uporablja manj znane pesmi kot izhodišče novo vpeljane teme za učenje angleščine. Učence se vodi tako, da so osredinjeni na slovnico, izgovorjavo in uporabo besedišča. Pristop je razdeljen na tri korake: učenje besed pesmi preko prevoda, petje pesmi, pisne naloge povezane s pesmijo (prav tam). Kar bi lahko označili za slabost tega pristopa je, da pesmi niso poznane učencem in tudi ne prilagojene njihovem »okusu« in da ne poskrbijo za avtentičen jezik (Khaghaninejad, 2016).

### **Slušno-pojóča metoda (Audio-Singual Method)**

Metoda, ki jo je vpeljal Kind (1980), je vključevala znane pesmi v proces poučevanja tujega jezika angleščine. Uporaba znanih učnih snovi (znanih pesmi) pripelje do bolj sproščenega učenca, saj se znebi strahov pred neznanim. Kind (prav tam) piše, da so tuji jeziki usvojeni hitreje in z boljšim priklicem preko uporabe glasbe in pesmi, kot ob uporabi mehanskega ponavljanja fraz in besed.

### 2.3 Medpredmetno povezovanje

V želji po izobraženih posameznikih, ki bodo imeli v svojem vrednostnem sistemu tudi vseživljenjsko učenje in fleksibilnost mišljenja, je bilo treba spremeniti tudi način, kako pristopimo k pouku. Med temeljna načela spada tudi povezovanje predmetov in disciplin – globalni pristop, ki spodbuja celostno učenje in poučevanje (Žakelj, 2007). Med načine aplikacije takšnega učenja in poučevanja spada tudi medpredmetno povezovanje, ki ima v domači in tuji literaturi več poimenovanj. »Medpredmetna povezava v sistemu kurikularnih povezav, torej v ožjem, natančnem pomenu, poslovenjena različica pojma interdisciplinarna povezava. V našem šolskem prostoru pa se ta pojem tradicionalno uporablja v širšem, zelo splošnem pomenu za katerokoli obliko ali način povezovanja predmetov« (Pavlič Škerjanec, 2010, str. 22).

Sorodna poimenovanja so tudi integriran pouk, celostni vzgojno-izobraževalni proces, disciplinarni pristop, multidisciplinarni pristop, interdisciplinarni pristop, transdisciplinarni pristop (Štemberger, 2007). Vsem pojmom pa je skupno bistvo – so način, s katerim otroke pripravimo na učenje, ki poteka vse življenje (Drevenšek, 2015).

Medpredmetno povezovanje je torej ena izmed rešitev oziroma temeljnih načel novega poučevanja, ki se je začelo razvijati s prenovou učnih načrtov, med katere je bil leta 2013 dodan tudi učni načrt za poučevanje tujega jezika v 1. razredu.

Ko učenci medpredmetno rešujejo učne situacije, razvijajo interes in motivacijo za učenje ter poglobljajo razumevanje in uporabno znanje (Sicherl-Kafol, 2008). Temu pritrjuje tudi Štemberger (2008), ki poudarja, da so medpredmetne ali medpodročne povezave eden izmed pomembnejših didaktičnih pristopov, saj so ključne za usvajanje trajnejšega in uporabnega znanja. Poleg omenjenih pozitivnih učinkov Drake in Reid (2010) poročata, da so učitelji ob vpeljavi medpredmetnega povezovanja opazili porast prizadevanja učencev za rešitev nalog. Preko medpredmetnega povezovanja so učitelji uporabljali materiale in situacije iz vsakodnevnega življenja, kar je bil razlog za povečano motivacijo učencev (prav tam).

Medpredmetno povezovanje se lahko izvaja na različnih stopnjah učnega procesa. Sicherl-Kafol (2008, str. 8) navaja tri področja:

- Medpredmetno povezovanje na vsebinski ravni: Vključuje obravnavo učnih tem, problemskih nalog in vprašanj pri različnih predmetih. Tovrstno povezovanje je posebej pomembno v 1. triletju OŠ.
- Medpredmetno povezovanje na konceptualni ravni: Zajema obravnavo sorodnih pojmov pri različnih predmetih in omogoča transfer miselnih strategij za ustvarjalno reševanje problemskih nalog.

- Medpredmetno povezovanje na procesni ravni: Sem spada razvijanje in transfer procesnih znanj in spretnosti (opazovanje, sprejemanje, sodelovanje itd.) na vsa področja in šolske predmete.

Druga pomembna klasifikacija pa je klasifikacija predmeta glede na vlogo, ki jo nosi v medpredmetnem povezovanju. To ponudi Pavlič Škerjanc (2010), ki sicer govori o kurikularnih povezavah. Kljub uporabi drugega pojma, glede na njeno raziskavo, ki temelji na srednješolskem sistemu, kjer se učni načrti ločijo od kurikularnega – tako kot se letni učni načrt loči od učnega načrta predmeta v OŠ, lahko uporabimo omenjeno klasifikacijo za medpredmetno povezovanje v OŠ:

- nosilna vloga: ima jo predmet (lahko jih je več), iz katerega izhaja povezava (nujno je doseganje ciljev, ki so v okviru tega predmeta);
- poudarjena vloga: ima jo predmet, ki dopolnjuje skupne cilje in prispeva k uresničevanju teh;
- podporna vloga: imajo jo predmeti, ki sodelujejo pri uresničevanju skupnih ciljev. Običajno gre za predmete, ki v povezavi sodelujejo z večinskimi cilji (npr. slovenščina ali tuji jeziki kot orodje sporazumevanja), hkrati pa uresničujejo t. i. zunajpredmetne cilje.

Glasba lahko zavzema mesto v vsakem koraku obeh klasifikacij, saj je med bolj naravnimi in življenjskimi predmeti v šoli. V naslednjem poglavju je podrobneje opisano medpredmetno povezovanje glasbe in tujega jezika.

### 2.3.1 Medpredmetno povezovanje – glasba in tuji jezik

Ker sta si usvajanje jezika in glasba tako antropološko (Salcedo, 2002) kot biološko (Mengxia, 2017) blizu v svojem razvoju, se nam ponuja velika izbira možnosti medpredmetnega povezovanja obeh predmetov, saj združevanje obeh predmetov, skupaj z drugimi ustvari naravno situacijo. Nekateri avtorji (Sicherl-Kafol, 2008; Drake in Reid, 2010) namreč opozarjajo, da se cilj in uporabnost medpredmetnega povezovanja »razredči« z uporabo nenaravnih, prisiljenih situacij. Drake in Reid (prav tam) poudarjata vlogo vseh oblik umetnosti, poleg IKT-ja in tujega jezika, kot najboljših katalizatorjev za ustvarjanje naravne integracije ciljev.

V zadnjem času je poudarek in pritisk na učitelje, da v učni proces vpeljejo tudi življenjske teme kot so okoljska vzgoja, prometna vzgoja, vzgoja za nenasilje, zdravstvena vzgoja, ter vzgoja za vrednote, vedno večji (Rowley in Cooper, 2009). Ena izmed rešitev je ponovno v medpredmetnem povezovanju (Drake in Reid, 2010). Da privzgojimo vrednote, je potrebno poznavanje in raziskovanje kulture. Sicherl-Kafol (2008) med primeri medpredmetnega povezovanja na vsebinski ravni poda sklop tem, primernih za medpredmetno povezovanje: kulturna dediščina, kultura, medkulturnost, kulturni razvoj, narodna zavest, šege in navade in nacionalna kultura. Pri tem poudari tuje jezike in glasbeno vzgojo kot dva izmed vključenih šolskih predmetov (prav tam).

Glasba in tuji jezik imata torej lahko pri mnogih družboslovnih temah spremljevalno vlogo, a s tem nič manj pomembno. Rowley in Cooper (2009) prav tako poudarjata glasbo in jezik kot 2 od 4 osrednjih tem proučevanja družbe in s tem obema pripisujeta velik pomen. Prav tako sta Hodnik-Čadež in Filipčič (2005) ugotovili, da učitelji v 1. razredu največkrat povezujejo slovenščino in spoznavanje okolja. Iz tega lahko sklepamo, da je v 1. razredu možnih več oblik medpredmetnih povezav tujega jezika in glasbe.

Mileksič (1992, str. 5) v svoji definiciji integriranega pouka poudari: »Primarna funkcija integriranega pouka je znanje, razumevanje in uporaba jezikov (slovenski jezik, matematični jezik, likovni jezik, glasbeni jezik) oziroma funkcionalna raba jezikov. To pomeni, da je v nižjih razredih osnovne šole okolje (tematski sklop) sredstvo za obvladovanje jezikov, v višjih razredih pa jeziki postanejo sredstvo za spoznavanje okolja (naravoslovja, družboslovja, umetnosti)«. Glede na povečan poudarek in zavedanje pomembnosti učenja tujega jezika, lahko navedenim jezikom dodamo tudi tuji jezik. Poleg tega, zaradi zgodnjega poučevanja tujih jezikov in ugotovitev raziskovalcev, ki zagovarjajo medpredmetni in komunikacijski pristop, lahko premaknemo jezik kot sredstvo za spoznavanje okolja tudi v nižje razrede. Na tem temelji pristop CLIL, ki tuji jezik uporablja kot sredstvo spoznavanja učne snovi.

Glasbo je možno vpeljati v medpredmetno povezovanje tako preko glasbenih vsebin kot glasbenih dejavnosti. Glasbeni pouk vnaša s svojo odprtostjo in zvočnim jezikom v šolsko delo sproščeno komunikacijo in spodbuja povezovanje različnih predmetnih področij (Učni načrt:

Glasbena vzgoja, 2011). Če k spoznavanju okolja pristopimo preko metode CLIL, kjer slovenščino nadomestimo s tujim jezikom, lahko torej povežemo tudi predmeta tuji jezik in glasba. Žibert (2007) med drugim poudari širjenje besednega zaklada, kot možno medpredmetno povezavo glasbe z jezikom. Sicherl-Kafol (2002, str. 53) poudari pozitiven vpliv glasbe na druga področja: »Pozitiven vpliv glasbene vzgoje na učenje pri drugih predmetih potrjujejo številne raziskave, ki kažejo pozitivne povezave: med ritmičnim izvajanjem in matematičnimi sposobnostmi, med aktivnim poslušanjem glasbe in učenjem tujih jezikov, med melodičnim posluhom in estetsko občutljivostjo, med skupinskim petjem ali instrumentalnim izvajanjem in socializacijo učencev, kakor tudi med razvitostjo glasbenega posluha ter govorno in pisno kulturo.«

### 2.3.2 Medpredmetne povezave v učnem načrtu za glasbeno vzgojo v osnovni šoli in učnem načrtu: Tuji jezik v 1. razredu osnovne šole

V učnem načrtu za tuji jezik v 1. razredu OŠ (2013) so predlagani naslednji tematski sklopi za medpredmetno povezovanje s predmetom glasba:

Preglednica 1: Predlagane povezave tujega jezika in glasbe (Učni načrt: Tuji jezik v 1. razredu, 2013, str. 10).

Glasbene dejavnosti	Tematski sklopi
Izvajanje glasbe: <ul style="list-style-type: none"> <li>• petje</li> <li>• igranje</li> </ul>	Napovejmo vreme Pogovarjajmo se v živalskih jezikih Glasbene uganke Spremenimo se v glasbila Naredimo ropotulje in zaigramo z njimi
Ustvarjanje glasbe	Uglasbimo pravljico Uglasbimo čestitko Izmišljamo si glasbo za pesmi, zvočne uganke in zgodbe
Poslušanje glasbe	Glasba pripoveduje Pripravimo koncert Poiščimo živali v glasbi

Iz predlogov je razvidno, da lahko ob uporabi glasbe dosežemo tudi veliko ciljev poučevanja tujega jezika. Med splošnimi cilji učnega načrta pri predmetu Glasba najdemo cilje, ki jih je možno doseči tudi z vpeljavo tujega jezika v vseh treh vlogah medpredmetnega povezovanja (nosilna, poudarjena in podporna). Ti so naštetih spodaj:

- oblikovanje pozitivnega odnosa do nacionalne in svetovne glasbene dediščine,
- razvijanje občutljivosti in strpnosti do različnih glasbenih kultur ter tistih, ki to glasbo tudi izvajajo,
- spodbujanje estetskega razvoja z dejavnostmi glasbenega izvajanja, poslušanja in ustvarjanja,
- razvijanje glasbenih sposobnosti in spretnosti z aktivnimi oblikami in metodami dela,
- razvijanje sporazumevanja in komuniciranja v glasbenem jeziku,
- povezovanje glasbe z drugimi umetnostmi in z različnimi predmetnimi področji,
- usmerjanje v ustvarjalno uporabo glasbenega znanja v šolskem in zunajšolskem udejstvovanju,
- spoznavanje učinka in uporabnost glasbenih dejavnosti kot sprostitvenih tehnik za telo in duha (glasbena terapija) (Učni načrt: glasbena vzgoja, 2011).

## 2.4 Učenje in poučevanje besedišča v tujem jeziku

Besedišče je bilo med najpomembnejšimi področji preučevanja od samega začetka uvedbe poučevanja tujih jezikov v šolah po vsem svetu. Z vsemi raziskavami v preteklosti in s pojavljanjem novih metod poučevanja je preučevanje besedišča stagniralo. Situacijo sta dobro orisala Baumann and Kameenui (1991) z izjavo, da vemo preveč, da bi lahko rekli, da vemo premalo, a vemo premalo, da bi lahko rekli, da vemo dovolj. Ob prelomu tisočletja je preučevanje besedišča ponovno prevzelo eno od osrednjih vlog, saj so se učitelji, ki so poučevali tuje jezike še vedno spopadali z enakimi težavami pri poučevanju besedišča kot včasih (Allen, 1999).

Mnogi avtorji verjamejo, da je besedišče temelj učenja tujega jezika (Torki, 2011) in aktivno področje preučevanja tako za teoretike kot praktike (Adolphs in Schmitt, 2004). Milton in Alexou (2009) predvidevata, da je rast besedišča neposredno povezana z znanjem in obvladanjem celotnega tujega jezika. Uspešno pridobivanje besedišča je nadaljnje povezano tudi z boljšo sposobnostjo branja (Dickinson, Flushman in Freiberg, 2009), večjo komunikativnostjo in sposobnostjo uporabe tujega jezika (Milton in Alexiou, 2009). Nasprotno pomanjkanje besedišča pripelje do težav v pasivni in aktivni uporabi jezika (Wei, 2007). Kot poudarja Hurtado (2002) pomanjkanje besedišča vodi do nesamozavesti in zavračanju uporabe tujega jezika. Od starejše tihe metode, ki poudarja najbolj uporabno besedišče, do aktualnejšega komunikacijskega pristopa, ki se osredinja na opisovanje sveta in pojavov preko tehnik definicij, sopomenk in protipomenk, je skupno, da poudarjajo besedišče (Richards in Rodgers, 1999; Savignon, 2002). Zato je tudi raziskovanje učenja in poučevanja besedišča zelo aktivno področje preučevanja jezika. Wei (2007) trdi, da je trenutno gorišče preučevanja jezika, ravno besedišče.

O pomembnosti besedišča pri učenju tujega jezika so pisali že v 19. stoletju. Leta 1864 je Prendergast (v Rossner, 1987) govoril o besedah tujega jezika kot vojnih ujetnikih, ki netrudno poskušajo pobegniti spominu. Če ne namenjamo konstantne pozornosti tem besedam, hitro uidejo iz spomina, kot ujetniki iz zapora. Ko pa so povezani skupaj v skupino in jim damo pomen, takšna stopnja pozornosti ni potrebna (prav tam). Harmer (1991) opisuje besedišče kot notranje organe in meso na skeletu (slovnici). Besedišče je medij jezika, ki nosi pomen (prav tam).

Zgornje navedbe kažejo na to, da je bilo besedišče od nekaj v središču razprav in razmišljanj učiteljev, tako teoretikov kot praktikov. Navkljub temu, lahko trdimo, da besedišče še vedno ne dobi pozornosti, ki si jo zasluži. Največja težava je v tem, da je besedišče sestavljeno iz velike mase besed, ki jo je nemogoče organizirati v smiselno strukturo (Rossner, 1987). Prav tako je težko izbrati najustreznejše besede, saj je relevantnost besedišča odvisna predvsem od konteksta in posameznikovih motivacij (prav tam).

Čeprav je preučevanje besedišča med težjimi nalogami, vztraja pri vrhu načrtovanja pouka učiteljev, ki poučujejo tuje jezike. Lingvisti čedalje bolj obračajo svojo pozornost nazaj na

besedišče, poudarjajo pomembnost le-tega pri poučevanju tujih jezikov in ponovno preverjajo in preoblikujejo nekatere načine poučevanja besedišča (Abrudan, 2010). Coady in Huckin (1997) potrjujeta, da je kompetenca besedišča ključna pri grajenju sporazumevalne zmožnosti. To, da najdemo pravo besedo za opis našega občutenja sveta in razumemo ter posredujemo pomen, je tisto kar je pomembno pri učenju jezika (Harmer, 1991).

Učenje in poučevanje besedišča lahko opazujemo s 3 zornih kotov:

- kompetentnost v besedišču – dobesedni in preneseni pomen;
- poučevanje in usvajanje besedišča v kontekstu – namerno in nenamerno usvajanje in učenje besedišča;
- dejavniki, ki vplivajo na usvajanje besedišča; aktivno in pasivno besedišče (Metaxa, 2013)

### **Kompetentnost v besedišču – dobesedni in preneseni pomen**

Poznavanje besed ni zadosten pogoj za kompetentnost posameznika na področju besedišča. Potrebno je znanje o besedah (Barcroft, 2004). Posameznik je kompetenten na področju besedišča, ko razume vmestitev besed v dani kontekst (Stahl in Nagy, 2005). Ko postanemo kompetentni, lahko iz konteksta razberemo, ali je bila beseda uporabljena v prenesenem pomenu ali dobesedno.

Pesmi so polne prenesenih pomenov in metafor, zato so ustrezne kot sredstvo seznanjanja učencev z obema pogojema usvojitve besedišča. To sta poznavanje besed in znanje o besedah.

### **Poučevanje in usvajanje besedišča preko konteksta – namerno in nenamerno usvajanje in učenje besedišča**

Učenje besed »na pamet« je zagotovo eden od načinov učenja besedišča in ga ni treba zavreči v celoti. Vendar se na tak način zanemari cilj učenja tujih jezikov – uporaba besed v realnih situacijah. Da dosežemo ta cilj, moramo nadgraditi metode, ki proizvedejo reproduktivno znanje. To dosežemo s tem, da učencem pokažemo pomen in uporabnost posameznih besed z uporabo teh v kontekstu. Učencem je treba pokazati, da besede ne obstajajo same po sebi, ampak živijo in so odvisne druga od druge (Harmer, 1991).

Nation in Coady (1988) sta dokazala, da je trajno pomnjenje in ohranitev besed boljša, ko so v kontekstu, v primerjavi s tistimi, ki se pojavljajo posamezno. To je pomembno za načrtovanje poučevanja tujih jezikov in vodi k naslednjemu vidiku, namernemu in nenamernemu usvajanju besedišča.

Besedišče se usvoji nenamerno preko izpostavljenosti besedam, z uporabo aktivnosti, ki niso posebno krojene za usvajanje besedišča. Učenec nenamerno usvaja besedišče, ko je njegov um usmerjen drugam, npr. ko se trudi razumeti besedilo ali uporablja jezik za sporočanje (Decarrico, 2001). Poleg tega se lahko učimo besedišča namerno preko eksplicitnih, neposrednih



podajanj specifičnih besed učitelja učencu (Nation, 2001). Namerno učenje se zgodi, ko so učenci udeleženi v dejavnostih, ki so eksplicitno usmerjene na besedišče (prav tam). Pri obeh načinih je pomembno, da poskrbimo za čim večjo izpostavljenost jeziku.

### **Dejavniki, ki vplivajo na usvajanje besedišča; aktivno in pasivno besedišče**

Za poučevanje tujega jezika se je nujno treba zavedati dejavnikov, ki vplivajo na zaželeno obliko pridobivanja besedišča – usvajanje. Kot sta poudarjala Krashen (1982) v hipotezi čustvenega filtra in Lozanov (1978) pri metodi Desugestopedije, treba pripraviti spodbudno okolje in počutje za posameznika, da je proces usvajanja jezika izkoriščen. Rossner (1987) poudari 4 dejavnike, ki vplivajo na to ali bo učenec besedišče lahko aktivno uporabil v prihodnosti:

- interakcija učenca z novim besediščem,
- relevantnost besedišča,
- potrebe, interesi in njihov vpliv na učenčeva čustva,
- možnosti za vajo in aktivno uporabo besedišča.

Ellis in Fotos (1999) sta se osredinila na nenamerno usvajanje besedišča. V raziskavi opisujeta pozitiven vpliv besedil (pisanih in govorjenih), ki učence motivirajo za zapornitev besed. Njuno hipotezo potrjuje tudi Underhill (1985), ki trdi, da je motiviran učenec ključen za kakršno koli kakovostno usvajanje jezika. Raziskave o učenju besedišča so pokazale, da so učenci usvojili novo besedišče hitreje in trajnejše, ko so morali uporabiti novo naučene besede na svoj način (Gairns in Redman, 1986). Da učenca motiviramo, mu je treba približati učno snov. To pomeni, da učenec postavlja besede v svoj kontekst in jih uporablja, tako da mu koristijo. Beseda je usvojena, ko jo preko teh dejanj učenci vzamejo za svojo (Harmer, 1991).

Beseda se torej umesti v naš spomin, ko ji pripišemo osebni pomen. Harmer poda besedo crkljanje (angl. »cuddle«). Učenci so si jo hitro zapomnili in tudi ohranili v aktivnem besedišču, čeprav ni velikokrat uporabna ali lahka za pomnjenje. Zapomnili so si jo, ker je bila uporabljena v zabavnem besedilu, predstavljena s strani zabavnega učitelja (po opisu učencev) in verjetno tudi zaradi lepih spominov iz otroštva (prav tam).

V primeru, da je začetni učinek na čustva dovolj močan, se iz tega razvije relevantnost besedišča za učenca in s tem poveča možnost ponavljanja in vaje besedišča. Tako je večja možnost, da se beseda ohrani v aktivnem delu besedišča (Rossner, 1987).

Razlika med aktivnim in pasivnim besediščem je v tem, da se je prvo učenec naučil in jo lahko tudi uporablja, drugo pa lahko le prepozna, ne pa tudi izgovori (Harmer, 1991). Umestitev besede v eno ali drugo kategorijo ni stalna, saj prehaja iz ene v drugo (prav tam). Ker je zaželeno čim večje aktivno besedišče, se moramo vprašati, kako kot učitelji lahko vplivamo na proces umestitve v aktivno besedišče. Rossner (1987) trdi, da je to odvisno od učenca. Kar učitelju oteži delo, je da je proces nezaveden (prav tam).

Kot učitelji moramo torej pripraviti karseda spodbudno in varno okolje, kjer se učenec počuti dovolj samozavestnega, da eksperimentira in uporablja besede, ki se jih je naučil. V nasprotnem primeru je velika možnost, da ostane beseda v pasivnem besedišču, oz. kot bi to opisal Krashen (1982), ne prebije čustvenega filtra. Vprašanje je torej, kako lahko glasba pomaga učitelju pri vzpostavitvi okolja in spodbudi proces učenja in usvajanja besed.

## **2.5 Glasba**

Že Plato je razumel pomembnost glasbe pri učenju, saj glasba da dušo veselju, krila umu in domišljijo vsemu (v Jowett, 1994). Med renesanso je bila glasba eden od štirih stebrov izobrazbe (Campbell in Dickinson, 1996). Darwin (1871; v Mengxia, 2017) je opozoril, da glasbene sposobnosti igrajo ključno vlogo v filogenetskem razvoju jezika. Leta 2011 je College Entrance Examination Board v raziskavi prišel do zaključka, da so učenci, ki so bili udeleženci predmeta razumevanja glasbe (angl. »music appreciation«), imeli boljše rezultate pri preverjanju govornih sposobnosti (College-bound seniors national report, 2001).

Glasba ima zagotovo pozitiven vpliv na učenje. Naslednja podpoglavja ponujajo pregled teorije in raziskav, ki se osredinjajo na odnos med glasbo in možgani, glasbo in spominom, glasbo v šoli ter glasbo in pesmimi pri učenju tujega jezika.

### **2.5.1 Glasba in možgani**

To, da lahko uporabimo glasbene dejavnosti za izboljšanje učenja podpira že Gardner (1984), saj trdi, da ima vsak posameznik, ki nima možganskih poškodb, nekaj glasbene inteligence. Najdemo jo v vsakem posamezniku, kar pomeni, da lahko postane orodje za učenje. Preko upoštevanja glasbene inteligence in interesov učencev za glasbo lahko izboljšamo njihovo jezikovno zmožnost (Salcedo, 2002).

Anatomska zgradba možganov nam pokaže, zakaj je glasba lahko pozitivna za učenje tujih jezikov. Leva polovica je odgovorna za izražanje misli in besed, desna pa za reševanje problemskih situacij, spomin in čustva (Salcedo, 2002). Večina učencev uporablja desno možgansko polovico za procesiranje glasbe (prav tam). Ker je učni proces navadno usmerjen v aktivnejše delovanje leve možganske polovice, je uporaba glasbe za učenje jezika izjemno pomembna predvsem pri učencih z bolj razvito desno polovico (Borchgrevink, 1982). Uporaba pesmi zgradi most med obema hemisferama in tako utrdi moč zapornitve, saj pri petju desna hemisfera poskrbi za melodijo in leva za besede (Guglielmino, 1986). Ko sta obe hemisferi aktivni, se v učencu začne izvajati optimalen učni proces (Anton, 1990).

Raziskave na področjih delovanja možganov so z opazovanjem možganov s tehniko FMRI (slikovne funkcionalne magnetne resonance) prišle do zaključkov, da se ob poslušanju glasbe in pri petju aktivirajo enaki možganski centri kot pri govorjenju in slušnem razumevanju jezika (tujega in maternega) (Mengxia, 2017). Aktivacija Brocovega centra, ki je odgovoren za

tvorjenje govora in Wernickejevega centra, ki je odgovoren za razumevanje slišane in prebranega, se pojavi ob poslušanju glasbe in petju (Kunert idr., 2015).

### **2.5.2 Glasba in spomin**

Spomin je eden izmed pomembnejših dejavnikov pri učenju besedišča. Za najboljši izkoristek pri pomnjenju moramo uporabiti vsa orodja, ki so nam na voljo. Raziskave o Alzheimerjevi bolezni so pokazale, da si bolniki zapomnijo in prikličejo več besed, če je bilo njim znano besedilo posredovano v obliki pesmi. Tako je glasbeni kontekst besedila pripomogel k veliko boljšemu priklicu. (Pricket in Moore, 1991). Glasba je lahko uporabljena tudi kot spremljevalno sredstvo. »Klasična glasba (Haydn in Mozart) je jasna in enostavna ter izboljšuje koncentracijo in spomin« (Gutschi, 2017, str. 10).

Nekateri deli besedišča tujega jezika so učencem velikokrat tuji in z njimi ne morejo navezati čustvenega stika. Takrat je treba lajšati proces pomnjenja. To lahko dosežemo z glasbo, saj glasba na spominski sistem vpliva na dva načina – aktiviranje sistema pozornosti in aktiviranje več spominskih poti (Gutschi, 2017).

Wallace (1994) je v raziskavi takojšnjega in zapoznelega priklica besed dokazal, da so ob uporabi glasbe, v primerjavi z govorjeno besedo, rezultati obeh priklicev boljši. Rezultati kažejo na to, da se navadno in suhoparno besedilo lahko, s pomočjo glasbe, spremeni v informacijo, ki ima za nas subjektiven pomen in se tako učinkovito zapiše v spomin in uporabi, ko jo potrebujemo (prav tam).

### **2.5.3 Glasba v šoli**

Ne glede na to, da se že od antične Grčije zavedamo pomembnosti glasbe, ta predmet v šoli velikokrat ne dobi zaslužene pozornosti. Glasba je velikokrat zanemarjena, čeprav ima veliko preverjenih pozitivnih učinkov za telo in možgane (Merrell, 2004). Razloge lahko iščemo v tem, da se učitelji ne čutijo sposobne za vodenje pouka ob glasbi ali pa se učitelji ne zavedajo, da za tak pouk učenci ne potrebujejo glasbene izobrazbe (Campbell in Dickinson, 1996).

Glasbo lahko uporabimo za doseg različnih ciljev. Lahko jo uporabimo kot orodje za vodenje poučevanja, ki je v središču pozornosti učiteljev, ki iščejo rešitve za uspešno vodenje pouka, saj se ta vidik dotika vseh drugih v učnem procesu. Hallam in Price (1998) trdita, da preko glasbe lahko zmanjšamo število disciplinskih težav in učence pripravimo do tega, da z zanimanjem spremljajo pouk.

#### 2.5.4 Glasba in učenje tujega jezika

Uporaba glasbe in pesmi pri učenju tujega jezika ni nova ideja. Že Bartle (1962), Richards (1969) in Jolly (1975) so se zavzemali za uporabo glasbe v kontekstu pridobivanja tujega jezika, tako zaradi jezikovnega napredka, kot motivacije, ki ju prinese glasba. Močno povezavo med glasbo in jezikom kažejo številne raziskave na drugih nepedagoških področjih kognitivne znanosti, antropologije (Livingstone, 1973; Murphey, 1990; Merriam 1964) in sociolingvistike (Anshel in Kipper, 1988; Lake, 2003).

V učilnicah tujih jezikov pa se je razširjena uporaba glasbe verjetno začela z vpeljavo slušno-jezikovne metode, ki je uporabljala veliko ponavljanj. Le-ta so bila na začetku suhoparna in tako se je rodila uporaba glasbe, ki je bila prvotno namenjena popestritvi omenjene suhoparnosti (Brewster idr., 2002). Z razvojem Desugestopedije se je glasba začela uporabljati kot protistrup anksioznosti, kjer se je z uporabo klasičnih skladb poskrbelo za prehod v bolj sproščeno stanje (Bancroft, 1978). Vendar pa je glasba dobila bolj osrednjo vlogo šele s prihodom komunikacijskega in na dejavnostih temelječega pristopa (Griffiee, 2010). S tem obdobjem se je počasi povečalo tudi zanimanje za empirične raziskave vpliva glasbe na učenje tujega jezika, ki bi potrdilo intuicijo po kateri so učitelji že od nekdaj uporabljali glasbo za učenje tujega jezika. Kot navaja Ludke (2009) so učitelji iz izkušenj opazali pozitivne vplive na učenje tujega jezika, vendar jih niso znali razložiti in analizirati vzrokov za to.

Učenje tujega jezika je lahko zelo stresno in s seboj prinese hude ovire in težave (Merrell, 2004). Zato je potrebno, da ustvarimo okolje z minimalnim stresom, kjer imajo učenci nizek čustveni filter (Krashen, 1982). Pri tem si lahko pomagamo z glasbo, saj glasba znižuje anksioznost in inhibicije pri učencih tujega jezika. Učenje novih zasnov in besed s pomočjo pesmi je manj stresno in deluje manj zahtevno, kot učenje preko branja ali poslušanja večjih odlomkov besedila. Glasba tudi motivira, saj je večina besedil pesmi blizu učencem, medtem ko dolgi odstavki suhoparnega besedila niso (Richard-Amato, 2003). Manj stresno okolje lahko pripravimo z izpostavljenostjo naravnemu tujemu jeziku, ki je uporabljen v različnih medijih, katerim so učenci izpostavljeni. To lahko dosežemo z uporabo pesmi, ki so v tistem trenutku popularne. Bolj ustvarjalni učitelji lahko vzamejo le melodijo pesmi in besedišče prilagodijo starosti učencev (Sigurðardóttir, 2012).

Med najbolj težavnimi področji za učence tujega jezika so intonacija, izgovorjava in besedišče. Vse to so področja, kjer si lahko pomagamo z glasbo. Pesmi in napevi so orodja preko katerih izpostavimo učence naravnim vzorcem jezika (Richard-Amato, 2003). Struktura pesmi in napevov nam priskrbi veliko možnosti za ponavljanje in utrjevanje že slišane besedišča, kar je sicer ena izmed najtežjih nalog učitelja, saj pri večkratnem ponavljanju učenci hitro izgubijo motivacijo. Obe glasbeni obliki nam pomagata kot spominski opori. Preko rim in ritma učenci lažje priključijo obravnavane besede v aktivni spomin (Merrell, 2004).

S tem, ko damo možnost učencem, da pojejo v skupini, poskrbimo, da se počutijo samozavestne, kar pripelje do petja izven formalnega učnega procesa (Whittaker, 1981). Učenci se z učenjem

besedil pesmi naučijo vzorce, ki so na drug način zelo težko usvojljivi ali dolgočasni (prav tam). Hkrati lahko z glasbo vplivamo na podiranje meja med učilnico in vsakdanjim življenjem, ter tako vplivamo na učenje uporabnega jezika in zmožnost učencev, da prilagajajo svoje sporočanje situaciji v kateri so. Z zblizanjem formalnega in neformalnega učenja spodbujamo učence, da vadijo naučeno tudi izven šolskih okvirov (Harwood, 1998). Poleg zblizanja obeh oblik učenja tujega jezika je glasba močno orodje za zblizanje in povezovanje učencev in učitelja (Cheung, 2001).

Več vaje in ponovitev snovi v učenčevem prostem času si učitelji lahko zagotovimo tudi s fenomenom, imenovanim DIN. Psihologi so tako poimenovali nehoteno miselno ponavljanje (Salcedo, 2010). Glasbeni DIN se zgodi, ko imamo v glavi pesem, ki se je ne moremo znebiti. Krashen (1982) je opisal DIN kot obliko nehotenega ponavljanja in znak, da se je začel proces usvajanja jezika. Da poskrbimo za možnost pojava DIN-a, je treba zagotoviti dva pogoja: razumljiv vnos in kombinacija informacije, ki jo učenec že pozna in tiste, ki je ne pozna ( $i$  in  $i + 1$ ). Tudi Murphey (2002) opaža fenomen pesmi, ki je obtičala v glavi (angl. »song stuck in my head – SSIMH« oz. »earworm«), in poudarja moč glasbe, da se nam vsidra v kratkoročni in dolgoročni spomin. Ker je glasba predelana v enakih možganskih centrih kot govor lahko vidimo podobnosti s Piagetovim egocentričnim jezikom, ki ga otrok ponotranji in sliši tudi, ko mu besedilo ni več govorjeno, ter notranjim govorom Vigotskega (1934). Murphey (1990) postavi hipotezo, da so pesmi stimulacija naše naprave za učenje jezika (angl. »language acquisition device – LAD«). Pojava DIN, SSIMH (pesem, ki je obtičala v glavi), notranji govor in drugi pojavi, ki so univerzalni pri vseh ljudeh in aktivirajo naš LAD, kažejo na evolucijsko prednost nastanka pesmi in hkrati pojasnjujejo zakaj imajo pesmi tako močan pozitiven vpliv na zapoznelo uporabo in prepoznavo besedišča, stalnih besednih zvez in drugih jezikovnih elementov.

Da je učenje tujega jezika kakovostno moramo poskrbeti za dve najpomembnejši komponenti – kontekst in spremljevalno oporo. Medina (1990) na podlagi raziskave o uporabi zgodb in glasbe pri učenju besedišča navaja velik vpliv obeh opor, saj so bili najboljši rezultati v eksperimentalni skupini, kjer sta bili združeni glasba in slika. Pri izbiri med zgodbami, posredovanimi ustno, in pesmimi je bolj priljubljena in uporabnejša pesem, saj so v uporabo in ne le razumevanje vključeni tako učitelj kot predvsem učenci (prav tam).

### 2.5.5 Glasba in učenje besedišča

Veliko raziskav se osredinja na teoretični vidik učenja besedišča z namenom vpeljave izsledkov v prakso (Adolphs in Schmitt, 2004). Vendar pa je neprimerno manj raziskav, ki bi preučevale vlogo in pozitivne učinke vpeljave glasbenih elementov v poučevanje besedišča. Davis (2017) to potrjuje z ugotovitvijo, da večina učiteljev utemeljuje uporabo glasbe pri učenju besedišča z intuicijo, kot empiričnimi raziskavami. Prav tako ugotavlja ob podrobnem pregledu literature, da je na tem področju še manj pozornosti namenjeno mladim učencem (starim od 3 do 12 let).

Človek v primeru učenja maternega jezika, ne potrebuje obširne izpostavljenosti novim besedam, da jim lahko pripiše pomen (Clark 1993). V nekaterih primerih je dovolj, da otroci besedo slišijo le enkrat. Ta proces je znan v angleščini kot »fast mapping«. Navkljub temu pa mora biti otrok za integracijo besede v njegovo produktivno besedišče nadalje izpostavljen tej besedi. Rohde in Tiefenthal (2000) pa ugotavljata, da namesto »fast mappinga« učenci pri učenju tujega jezika uporabljajo delni ali »partial mapping«, kar pomeni, da si zapomnijo le del fonološke sestave besede in pomena. Vse kaže na to, da za učinkovito učenje tujega jezika potrebujemo vmesni člen med novejšo metodo jezikovne kopeli in starim učenjem tujega jezika na pamet. Ta vmesni člen so lahko glasbene dejavnosti, saj lahko povečajo frekvenco slišane besedišča in pripravijo učence, da so bolj dojemljivi za novo besedišče. Med glasbene dejavnosti spadajo tudi različice igre z ritmom, kot so ritmične izreke, ustvarjanje in ponavljanje ritmičnih vzorcev in petje ritmiziranih pesmi. Občutek za glasbeni ritem pridobimo preko zavestnega zaznavanja glasbenega utripa. Osnovno sposobnost za zaznavanje glasbenega utripa imamo prirojeno in ga razumemo in zaznavamo popolnoma intuitivno. Otrok ob poslušanju glasbe maha z rokami, trka z nogami ob tla, se giblje levo in desno (Borota, 2011). Iz teh osnovnih iger in prirojenih dispozicij lahko pri učencih razvijemo sposobnost za izvajanje ritmične izreke, ki je sestavljena iz uporabe prirojenega glasbenega utripa v namen zvočne seriacije (Sicherl-Kafol, 2001). Tu se začne kazati vrednost ritmične izreke, namreč pri zvočni seriaciji nastopi učenje besed tujega jezika, kjer morajo otroci v pravilno zaporedje postaviti njim tuje fonološke sklope. To lažje storijo, ko imajo oporo v že znanem in preprostem ritmu.

Glede na to, da so učenci v 1. razredu izpostavljeni angleškemu jeziku 90 minut na teden (le 1,8 % budnega časa povprečnega človeka) je treba poskrbeti za močno angažiranost in motivacijo ter ponuditi takšne dejavnosti, ki jih bodo otroci lahko reproducirali tudi v domačem okolju, zavedno ali nezavedno (glasbeni DIN, song stuck in my head – SSIMH) (Murphey, 2002).

Patxi del Campo (1997) trdi, da je 15 % informacij v pogovoru preneseno skozi dejanske besede, 70 % skozi telesno govorico in zadnjih 15 % skozi intonacijo – glasbeni element jezika. Predvsem se veliko posvečamo prvima dvema gradnikoma, medtem ko je zadnji nekoliko zapostavljen, a nič manj pomemben. Raziskave, ki se ukvarjajo z vlogo glasbe, so si nasprotujoče.

V korist uporabi glasbenih elementov pri poučevanju besedišča govorijo raziskave, ki se osredinjajo predvsem na vpliv glasbe na spomin in priklic, motivacijo za učenje ter vpliv čustev

na učenje besedišča. Diakou (2013) poroča o več naučenih besedah v skupini, ki je imela poleg drugih aktivnosti dodano tudi glasbo, v primerjavi s skupino, kjer to ni bilo uporabljeno. Potrjuje tudi večjo motiviranost in pozornost pri učencih, ki so v ozadju poslušali klasično glasbo. Hkrati pa opozarja na to, da glasba sama po sebi ni dovolj, da pri učencih ohrani motiviranost skozi celoten učni proces. V primeru, da druge aktivnosti niso bile strukturirane in dobro predstavljene, tudi glasba ni statistično pomembno vplivala na količino naučenega besedišča.

Raziskave, ki kažejo pozitivne vplive uporabe glasbe na pomnjenje in spomin, ter posledično priklic besed za uporabo, podpirajo tezo, da je glasba pomemben člen učenja besedišča tujega jezika.

Medina (1990) v svoji raziskavi dokaže, da uporaba pesmi in izštevank pripelje do enakih izboljšav kot uporaba slikanic in slik za učenje besedišča. Prav tako Schunk (1999) v svoji raziskavi dokaže, da uporaba petja in univerzalne melodije pripomore k boljšemu pomnjenju določenih besed. Pomnjenje in kasnejši priklic besed se izboljšata tudi, ko se aktivira nezavedno v obliki DIN. Fonseca Mora (2000) trdi, da uporaba glasbe ob vpeljavi novega besedišča pripomore k lažjemu zapoznelemu priklicu, zmožnosti osredinjenega poslušanja in pojavljanju DIN oziroma SSIMH (angl. »song stuck in my head«). Vzroke za to lahko iščemo v tem, da je učenje in analiza zvokov med prvimi in posledično evolucijsko najpomembnejšimi procesi. Preden človek začne s fonološkim razlikovanjem je že sposoben razlikovati melodične podrobnosti jezika. Mehler in Dupoux (1992) sta s testiranjem novorojenčkov in 2-mesečnih dojenčkov dognala, da so se oboji odzvali na izmišljene besede v njihovem maternem jeziku, medtem ko na tuje besede ni bilo odziva. To lahko pojasni, zakaj glasba pusti še posebej globoke odtise v našem spominu. Predelava in odzivanje na glasbo je tako naravno, da se začne preden se rodimo (Fonseca Mora, 2000). S tem, ko preko glasbe aktiviramo nezavedni proces analiziranja slišane, porabimo manj energije in tako izkoristimo svojo omejeno pozornost za pomnjenje čim večjega števila besed. To nas vodi do pozitivnega vpliva glasbe na čustva učenca. Glasba pomaga pri sproščanju, aktivira desno možgansko hemisfero in jo pripravi za sprejemanje novih informacij ter pomaga pri sidranju informacij v dolgoročni spomin (Gutschi, 2017, str. 14). Poleg tega z glasbo vplivamo na učne dejavnike, ki vplivajo na pomnjenje in uporabo novih besed. To so izboljššan čas pozornosti, boljša motivacija in učiteljeva spodbuda, saj ima učitelj dodatno orodje za spodbujanje učencev (Huertas in Parra, 2014). Prav tako pa preko glasbe lahko vpeljemo učinkovite strategije za učenje tujega jezika (posnemanje in ponavljanje) in jih naredimo manj dolgočasne (prav tam). Naslednji pozitivni vidik uporabe pesmi je, da je ciljno besedišče poudarjeno in večkrat ponovljeno (Coyle in Gómez Gracia 2014). Predvsem je to uporabno pri popolnih začetnikih, saj na spletu obstaja mnogo pesmi in izštevank, ki vsebujejo osnovno besedišče, kot so barve, številke, dnevi v tednu, deli telesa, oblačila itd.

Čeprav prevladujejo izsledki, ki kažejo na povečanje učinkovitosti zapomnitve besedišča, tako kratkoročno kot dolgoročno, so v nekaterih primerih rezultati tudi negativni. Smith Salcedo (2002) svoje rezultate – učenci, ki so se učili preko pesmi, so imeli slabšo stopnjo zapomnitve, kot tisti, ki so se učili brez pesmi – opravičuje z argumentom, da so uporabljene pesmi vsebovale

preveč novega besedišča in preveč novih slovničnih struktur, kar je povzročilo zmedo in frustracijo pri učencih. V literaturi najdemo še en način uporabe pesmi, kjer je bil vpliv negativen. Engh (2013) poroča o raziskavi, kjer je bila uporabljena univerzalna melodija (Mojster Jaka) za vpeljavo 3 različnih sklopov besedišč. Ker so bili vsi 3 sklopi vezani na enako melodijo, so učenci med seboj mešali pomene posameznih besed.

Po pregledu literature in izsledkov raziskav lahko sklenemo, da je uporaba pesmi in izštevank v močni večini pozitivna, negativnemu vplivu pa se lahko izognemo z uporabo starostnemu obdobju ustrežnejših besedil in raznolikih melodij.



### 3.0 EMPIRIČNI DEL

#### 3.1 OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA IN CILJI RAZISKAVE

##### Opredelitev raziskovalnega problema

S prestavljanjem začetka učenja tujega jezika v čedalje zgodnejše obdobje šolanja je treba metode in način poučevanja prilagoditi starosti učencev. Glasba ima v večini primerov še vedno postransko in zabavljaško vlogo v učnem procesu (Salcedo, 2010). Za ta raziskovalni problem smo se odločili, ker menimo, da so elementi glasbe lahko pomembnejši ter bolj zastopani v učnem procesu, kot so bili do zdaj, in da so učinkovito sredstvo za učenje tujega jezika.

Zanima nas:

- ali uporaba glasbenih elementov vpliva na boljši priklic in uporabo novo naučenih besed prvošolcev;
- ali je statistično pomembna razlika pri rezultatih testa zapoznelega priklica med učenci prvih razredov, ki so se učili temo z uporabo pesmi, in tistimi, ki so se učili brez;
- ali uporaba glasbenih elementov vpliva na vsečnost učenja angleškega jezika pri prvošolcih.

Namen magistrskega dela je raziskati in analizirati, kako močen vpliv imajo glasbene dejavnosti (pesmi in ritmična izreka) na pomnjenje in uporabo novih besed v tujem jeziku, tj. angleščini med učenci prvih razredov osnovne šole.

Glede na predmet in problem raziskave smo postavili naslednje cilje:

C 1: Raziskati želimo, ali je med učenci 1. razredov razlika v predznanju.besedišča v angleščini.

C 2: Raziskati želimo, kako vpliva uporaba pesmi in ritmične izreke na takojšnji priklic novih besed v angleščini pri učencih 1. razredov.

C 3: Raziskati želimo, kako vpliva uporaba pesmi in ritmične izreke na zapozneli priklic (po 1 tednu) novih besed v angleščini.

C 4: Raziskati želimo kako vpliva uporaba pesmi in ritmične izreke na zapozneli priklic novih besed v angleščini po 4 tednih od vpeljave snovi.

C 5: Raziskati želimo, kako vpliva uporaba pesmi in ritmične izreke pri učnem procesu na sposobnost uporabe naučenih angleških besed.

C 6: Raziskati želimo, ali uporaba pesmi in ritmične izreke vpliva na izboljšanje rezultatov priklica tudi po obdobju, ko se pouk ne izvaja.

C 7: Raziskati želimo, kako vpliva uporaba pesmi in ritmične izreke pri učenju angleškega jezika na vsečnost učenja angleškega jezika.

### **3.2 RAZISKOVALNA VPRAŠANJA IN HIPOTEZE**

Glede na postavljene cilje smo opredelili naslednja raziskovalna vprašanja:

RV 1: Ali se kontrolna in eksperimentalna skupina razlikujeta po predznanju ciljnega besedišča?

RV 2: Ali uporaba pesmi in ritmične izreke pozitivno vpliva na takojšnji priklic besed v angleškem jeziku pri učencih 1. razreda?

RV 3: Ali uporaba pesmi in ritmične izreke pozitivno vpliva na zapozneli priklic novih besed po 1 tednu od vpeljave snovi pri učencih 1. razreda?

RV 4: Ali uporaba pesmi in ritmične izreke pozitivno vpliva na zapozneli priklic novih besed po 4 tednih od vpeljave snovi pri učencih 1. razreda?

RV 5: Ali uporaba pesmi in ritmične izreke pri učnem procesu pozitivno vpliva na sposobnost uporabe naučenih angleških besed?

RV 6: Ali uporaba pesmi in ritmične izreke pozitivno vpliva na izboljšanje rezultatov priklica tudi po obdobju, ko se pouk ne izvaja?

RV 7: Ali uporaba pesmi in ritmične izreke pri učenju angleškega jezika poveča vsečnost učenja angleškega jezika?

H 1: Kontrolna skupina in eksperimentalna skupina se ne razlikujeta po predznanju ciljnega besedišča.

H 2: Uporaba pesmi in ritmične izreke pozitivno vpliva na takojšnji priklic novih besed v angleškem jeziku pri učencih 1. razreda.

H 3: Uporaba pesmi in ritmične izreke pozitivno vpliva na zapozneli priklic angleških besed pri učencih 1. razreda po 1 tednu od vpeljave snovi.

H 4: Uporaba pesmi in ritmične izreke pozitivno vpliva na zapozneli priklic angleških besed po 4 tednih od vpeljave snovi.

H 5: Uporaba pesmi in ritmične izreke pri učnem procesu pozitivno vpliva na sposobnost uporabe naučenih angleških besed.

H 6: Uporaba pesmi in ritmične izreke vpliva na izboljšanje rezultatov priklica tudi po obdobju, ko se pouk ne izvaja.

H 7: Uporaba pesmi in ritmične izreke pri učenju angleškega jezika poveča vsečnost učenja angleškega jezika.

### 3.3 METODE DELA

V empiričnem delu smo uporabili kvantitativni raziskovalni pristop, tj. kavzalno eksperimentalno metodo.

#### 3.3.1 Vzorec merjencev

V magistrsko delo so bili vključeni 104 učenci in učenke 1. razreda osnovne šole, ki so prijavljeni na neobvezni izbirni predmet »tuj jezik angleščina«. Povprečna starost učencev je 6 let. Starši učencev so vnaprej potrdili udeležbo njihovih otrok v raziskavi. Vzorec je neslučajnostni in priložnostni. Učenci so bili razdeljeni v štiri skupine, in sicer 2 kontrolni (1. b in 1. č) in 2 eksperimentalni (1. a in 1. c). Vsaka skupina je štela 26 učencev. Vzorec testiranih učencev prikazuje Preglednica 2.

			Skupina		Skupaj
			Eksperimentalna	Kontrolna	
Spol	Dečki	f	21	23	44
		f %	48,7 %	51,3 %	100,0 %
	Deklice	f	31	29	60
		f %	51,7 %	48,3%	100,0 %
Skupaj		f	52	52	104
		f %	50,0 %	50,0 %	100,0 %

*Preglednica 2: Število in delež učencev glede na skupino in spol*

*Legenda: f (frekvenca) – število vrednosti; f % – delež vrednosti*

V raziskavi je sodelovalo 44 dečkov (21 v eksperimentalni skupini in 23 v kontrolni skupini) in 60 deklic (31 v eksperimentalni skupini in 29 v kontrolni skupini).

### 3.3.2 Opis instrumentov za zbiranje podatkov

#### - Preizkus znanja angleščine

Preizkus znanja angleščine je sestavljen iz štirih delov. Preverjalo se je (aktivno in pasivno) znanje 6 besed (Elephant, Gorilla, Bird, Fish, Buffalo in Animals). V vseh štirih delih se je test izvajal ustno in individualno z učenci. Prvi del preverja predznanje izbranih besed, drugi del preverja takojšnji priklic in uporabo obravnavanih besed (6 živali), tretji preverja zapoznani priklic obravnavanih besed po 1 tednu od vpeljave teh 6 besed, zadnji pa preverja zapoznani priklic besed po 2 tednih obravnave in utrjevanja dotičnih 6 besed in 1 tednu premora. Vsi testi so bili enaki in so se izvajali v obliki pogovora.

Priklic se je preverjal z navodilom: »Show me the \_\_\_\_\_«. Učenčeva naloga je bila, da pokaže pravilno sličico (Glej prilogo 7.1).

Uporaba se je preverjala z vprašanjem: »Mi znaš povedati kako se katera od teh živali »reče« po angleško?« Uporabljene so bile enake sličice kot pri testu priklica (Glej prilogo 7.1).

#### - Preverjanje všečnosti učenja angleščine z glasbo ali brez.

Všečnost smo preverjali s pomočjo 3 škatel z obrazi, ki so ponazarjali kako se učenec počuti, ko uporabimo glasbene dejavnosti in kako takrat, ko jih ne uporabimo. Učencem je bilo dano navodilo: »V škatlo z nasmejanim obrazom, dajte žeton tisti, ki bolj uživata, ko pojemo med uro angleščine. V škatlo z žalostnim obrazom dajte žeton tisti, ki vam je boljše, da ne pojemo med urami angleščine. V škatlo, kjer je neodločen obraz, dajte žeton tisti, ki vam je vseeno, ali pojemo ali ne.«

Vsi učenci so imeli izkušnje z glasbo pri pouku angleščine iz preteklih ur.

### 3.3.3 Postopek pridobivanja podatkov

Raziskava je bila izvedena na slovenski javni osnovni šoli. Potekala je v štirih oddelkih 1. razreda, vsak je vseboval 26 učencev. Izvajali smo jo 4 tedne v zadnjih dveh tednih aprila in prvem ter drugem tednu maja 2018.

1. del: Vse pristojne osebe in učence smo v aprilu 2018 seznanili z raziskavo in jih obvestili o namenu in ciljnih raziskave. Dogovorili smo se tudi za datume izvajanja učnih ur.

2. del. Pred poučevanjem smo izvedli preizkus znanja, saj so bili nekateri učenci vključeni v učenje angleščine že v vrtcih. Ugotoviti smo želeli, ali imajo učenci že predznanje izbranih besed v angleščini. Učence in starše smo pred preizkusi seznanili s potekom testa.

3. del: V obeh kontrolnih in eksperimentalnih skupinah smo v tretjem tednu aprila začeli s preizkusi predznanja in takoj zatem z vpeljavo besediščnega seta. Sestavili smo čim bolj raznolike dejavnosti. Pouk v kontrolnih in eksperimentalnih skupinah je potekal enako, razen pri vpeljavi in končnem utrjevanju snovi. V kontrolnih skupinah smo vpeljali učno snov z metodo razlage in s poimenovanjem sličic. Utrjevali smo z metodo odmeva. V eksperimentalnih skupinah smo snov vpeljali tako, da smo poimenovanju sličic dodali še pesem Yes I can – the animal song (Glej prilogo 3). Besedišče smo utrjevali z ritmično izreko ciljnega besedišča preko igre KIM's game, kjer vsak krog učitelj odvzame 1 sličico iz zaporedja, učenci pa morajo vseeno to besedo izreči na pravem mestu in v ritmu. Prav tako smo besedišče utrjevali tudi s pesmijo Yes I can – the animal song. Do konca raziskave smo izpeljali po 4 šolske ure angleščine v vsaki od štirih skupin, kjer je bil poudarek na ciljnem besedišču raziskave. Med 3. in 4. tednom so bile počitnice, si so poskrbele za premor brez strukturiranega poučevanja angleščine in s tem možnost pojavitve DIN (mentalnega odmeva).

4. del: Ob koncu eksperimenta (11. 5. 2018) smo pri učencih ponovno preverili znanje izbranega besedišča. Tokrat smo poleg priklica preverjali tudi sposobnost uporabe (aktivno znanje jezika). Njihovo znanje smo ocenili ter rezultate primerjali med seboj. Ob koncu smo z vsemi učenci izpeljali še evalvacijo pouka (všečnost učenja angleščine z ali brez glasbenih dejavnosti).

### 3.3.4 Postopek obdelave podatkov

Pridobljene podatke smo vnesli v program Microsoft Excel in jih nato statistično obdelali v programu SPSS 22.0. Za prikaz povprečnih dosežkov in standardnega odklona smo uporabili deskriptivne statistične postopke. Vrednost Kolmogorov-Smirnovega testa je pokazala, da podatki niso normalno porazdeljeni ( $\alpha < 0,05$ ; glej Preglednica 3), zato smo za statistično analizo razlik med eksperimentalno in kontrolno skupino glede predznanja in znanja angleščine v nadaljevanju uporabili neparametrični test, tj. Mann-Whitneyev U-test. Z Wilcoxonovim testom smo primerjali razliko v napredku glede na fazo učenja. Podatke o vsečnosti pouka angleščine smo prikazali v obliki grafa.

*Preglednica 3: Rezultati Kolmogorov-Smirnovega testa o preverjanju normalne porazdelitve podatkov*

Kolmogorov-Smirnov test					
		Test predznanja	Test takojšnjega priklica	Test zapoznelega priklica po 1 tednu	Test zapoznelega priklica po 4 tednih
<b>Število učencev</b>		104	104	104	104
<b>Normalni parametri</b>	Aritmetična sredina točk	1,93	2,86	3,81	4,05
	Standardni odklon	1,38	1,36	1,38	1,48
<b>Ekstremi razlik</b>	Absolutna	,193	,139	,163	,183
	Pozitivna	,193	,139	,163	,117
	Negativna	-,136	-,138	-,152	-,183
<b>Statistika testa</b>		,193	,139	,163	,183
<b>Stopnja tveganja (<math>\alpha</math>)</b>		,000	,000	,000	,000

### 3.4 REZULTATI

Na podlagi zastavljenih raziskovalnih ciljev so dobljeni rezultati prikazani znotraj naslednjih poglavij:

(1) predznanje učencev kontrolne in eksperimentalne skupine; (2) vpliv pesmi in ritmične izreke na takojšnji priklic novega besedišča; (3) vpliv pesmi in ritmične izreke na zapoznani priklic novega besedišča po 1 tednu obravnave snovi; (4) vpliv pesmi in ritmične izreke na zapoznani priklic besedišča po 4 tednih od vpeljave snovi; (5) vpliv pesmi in ritmične izreke na sposobnost uporabe besedišča – aktivno znanje jezika – po 4 tednih od vpeljave snovi; (6) vpliv pesmi in ritmične izreke na izboljšanje rezultatov priklica po obdobju, ko se pouk ne izvaja; (7) vpliv glasbenih dejavnosti na všečnost pouka angleščine pri prvošolcih.

#### 3.4.1 Predznanje učencev

Preizkus predznanja so rešili 104 učenci, od tega 52 učencev eksperimentalne in 52 učencev kontrolne skupine. Najnižji dosežek na preizkusu predznanja eksperimentalne skupine je bil 0 točk, najvišji pa 5 točk od 6 možnih točk. Srednja vrednost je bila 1,81 točke, standardni odklon pa 1,23 točke. Najnižji dosežek na preizkusu predznanja kontrolne skupine je bil 0 točk, najvišji pa 5 točk od 6 možnih točk. Srednja vrednost je bila 2,06 točke, standardni odklon pa 1,461 točke.

*Preglednica 4: Aritmetične sredine točk in standardni odklon pri eksperimentalni in kontrolni skupini pri vseh testih priklica*

Vrsta pouka		Test predznanja	
Z glasbo (eksperimentalna)	Aritmetična sredina točk	1,81	
	Standardni odklon	1,30	
Brez glasbe (kontrolna)	Aritmetična sredina točk	2,06	
	Standardni odklon	1,46	
Skupaj	Aritmetična sredina točk	1,93	
	Standardni odklon	1,38	

Kot je razvidno iz tabele in aritmetičnih sredin točk na testu predznanja je povprečno znanje 33,3% vseh točk testa. To pomeni, da je stopnja predznanja nizka v obeh skupinah. Tisti, ki so imeli nekaj predznanja so ga dobili s poslušanjem pesmi, brskanjem po spletu in na jezikovnih tečajih. Kar je pomembno za nadaljnjo raziskavo, je, da med skupinama ni statistično pomembnih razlik v predznanju.

Preglednica 5: Rezultati Mann-Whitneyevega testa za vse stopnje preverjanja besedišča

	Vrsta pouka	N (Število učencev)	U	Stopnja tveganja	$\bar{R}$
<b>Test predznanja</b>	Z glasbo	52	1229,000	0,413	50,13
	Brez glasbe	52			54,87
	Skupaj	104			
<b>Test takojšnjega priklica</b>	Z glasbo	52	1213,000	0,355	55,17
	Brez glasbe	52			49,83
	Skupaj	104			
<b>Test zapoznelega priklica po 1 tednu</b>	Z glasbo	52	765,500	0,000	63,78
	Brez glasbe	52			41,22
	Skupaj	104			
<b>Test zapoznelega priklica po 4 tednih</b>	Z glasbo	52	668,000	0,000	65,65
	Brez glasbe	52			39,35
	Skupaj	104			

Iz rezultatov Mann-Whitneyevega testa (Preglednica 5) je razvidno, da statistično pomembnih razlik v dosežkih med eksperimentalno in kontrolno skupino ni v primeru testa predznanja ( $U = 1229,000$ ;  $\alpha = 0,413$ ) in testa takojšnjega priklica ( $U = 1213,000$ ;  $\alpha = 0,355$ ). Rezultatov ne moremo posplošiti na osnovno množico.

Prvo hipotezo lahko potrdimo, namreč med predznanjem kontrolne skupine in eksperimentalne skupine ni statistično pomembnih razlik ( $U = 1229,000$ ;  $\alpha = 0,413$ ). Zato rezultatov ne moremo posplošiti na osnovno množico. V vzorcu pa so učenci kontrolne skupine ( $\bar{R} = 54,87$ ) dosegli boljše rezultate kot učenci eksperimentalne skupine ( $\bar{R} = 50,13$ ).

V nadaljevanju sledi podrobnejši pregled drugih hipotez.



### 3.4.2 Vpliv pesmi in ritmične izreke na takojšnji priklic novega besedišča

Drugo raziskovalno vprašanje se je nanašalo na vpliv uporabe pesmi in ritmične izreke na takojšnji priklic novo naučenega angleškega besedišča. Zanimalo nas je, ali imajo učenci v razredih, kjer se uporabljajo pesmi in ritmična izreka (eksperimentalna skupina), pri vpeljavi novega besedišča boljše rezultate na testu kot tisti, ki niso deležni pesmi in ritmične izreke pri vpeljavi novega besedišča (kontrolna skupina). Učence smo preverili pred začetkom ure (test predznanja) in takoj po koncu ure (test takojšnjega priklica).

*Preglednica 6: Rezultati Mann-Whitneyevega testa za test takojšnjega priklica*

	Vrsta pouka	Rezultat učencev (Aritmetična sredina rangov)	Aritmetična sredina doseženih točk	Mann-Whitneyev U-test	Stopnja tveganja ( $\alpha$ )
<b>Test takojšnjega priklica</b>	Z glasbo	55,17	2,96	1213,000	0,355
	Brez glasbe	49,83	2,75		

Vrednost Mann-Whitneyevega testa ni pokazala statistično pomembnih razlik med eksperimentalno in kontrolno skupino v točkah na testu znanja po 1 uri ( $U = 1213,000$ ;  $\alpha = 0,355$ ). Podatkov iz vzorca ne moremo posplošiti na osnovno množico. V vzorcu pa so učenci eksperimentalne skupine ( $\bar{R} = 55,17$ ) dosegli boljši rezultat kot učenci v kontrolni skupini ( $\bar{R} = 49,83$ ).

Hipotezo, da uporaba glasbenih dejavnosti pozitivno vpliva na takojšnji priklic novo naučenega angleškega besedišča, zavrnamo.

Ugotovitve naše raziskave se ujemajo z ugotovitvami raziskovalcev Akyüz in Yavuz (2018), ki sta opravila podoben test z manjšim vzorcem. To so bili učenci drugega razreda osnovne šole (namesto ustnega preverjanja sta uporabila delovni list s povezovanjem sličic in besed). Prav tako sta ugotovila, da po koncu ure ni bilo statistično pomembnih razlik med skupino, kjer so se uporabljale glasbene aktivnosti, in skupino, kjer se niso. Tako v našem primeru, kot njunem so bile v obeh skupinah uporabljene aktivne dejavnosti, ki so pridobile pozornost učencev. Zaključimo lahko, da učenci napredujejo v usvajanju angleškega besedišča, dokler so vključeni v dejavnosti, ki jih dojemajo kot zabavne in jih motivirajo (med njimi je tudi uporaba glasbenih dejavnosti).

### 3.4.3 Vpliv pesmi in ritmične izreke na zapoznili priklic novega besedišča po 1 tednu obravnave snovi

Tretje raziskovalno vprašanje se je nanašalo na vpliv uporabe pesmi in ritmične izreke na zapoznili priklic po enem tednu od vpeljave novega angleškega besedišča. Zanimalo nas je, ali imajo učenci v razredih, kjer se uporabljajo pesmi in ritmična izreka (eksperimentalna skupina), pri vpeljavi besedišča boljše rezultate na testu kot tisti, ki niso deležni pesmi in ritmične izreke pri vpeljavi novega besedišča (kontrolna skupina). Učence smo preverili po 1 tednu, tj. med 3. uro obravnave ciljne snovi.

Preglednica 7: Rezultati Mann-Whitneyevega testa za test zapoznelega priklica po 1 tednu

	Vrsta pouka	Rezultat učencev (Aritmetična sredina rangov)	Aritmetična sredina doseženih točk	Mann-Whitneyev U-test	Stopnja tveganja ( $\alpha$ )
Test zapoznelega priklica po 1 tednu	Z glasbo	63,78	4,35	765,500	0,000
	Brez glasbe	41,22	3,27		

Vrednost Mann-Whitneyevega testa je pokazala statistično pomembne razlike med eksperimentalno in kontrolno skupino v točkah na testu znanja po 1 tednu ( $U = 765,500$ ;  $\alpha = 0,000$ ).

S tveganjem, manjšim od 0,1 %, trdimo, da bi tudi v osnovni množici učenci v eksperimentalni skupini po enem tednu dosegli boljši rezultat ( $\bar{R} = 63,78$ ) kot učenci v kontrolni skupini ( $\bar{R} = 41,22$ ). Dokazali smo, da glasbene dejavnosti vplivajo na kvantiteto zapomnjenega besedišča. Glasbeno izražanje in sprejemanje namreč izboljša koncentracijo otrok, njihovo afektivno stanje in jim ponudi možnost za sproščeno ponavljanje, kar izboljša njihov priklic.

Do podobnih ugotovitev so prišli Krashen (1982), Salcedo (2002), Underhill (1985) in (Guglielmino, 1986). Njihove teorije in ugotovitve, ki so podrobneje predstavljene v teoretičnem delu, kažejo na to, da glasbene dejavnosti izboljšajo naše zmožnosti pomnjenja.

Hipotezo, da uporaba pesmi in ritmične izreke vpliva na zapoznili priklic večjega števila angleških besed pri učencih 1. razreda, kot pri učencih, ki pri učenju ne uporabljajo pesmi in ritmične izreke, potrdimo.

Opazili smo, da so učenci hitreje prepoznali snov v uvodni motivaciji, ko je bila predstavljena preko pesmi, kot tisti, ki so bili deležni uvodne motivacije preko prikazovanja slikovnih kartic. Prav tako smo opazili, da so bili učenci v eksperimentalni skupini ob končnem utrjevanju snovi

preko ritmične izreke bolj motivirani za učenje kot tisti, ki so ponavljali preko metode odmeva v kontrolni skupini.

### 3.4.4 Vpliv pesmi in ritmične izreke na zapoznili priklic besedišča po 4 tednih od vpeljave snovi

Četrto raziskovalno vprašanje se je nanašalo na vpliv uporabe pesmi in ritmične izreke na zapoznili priklic po štirih tednih od vpeljave novega angleškega besedišča. Zanimalo nas je, ali imajo učenci v razredih, kjer se uporabljajo pesmi in ritmična izreka (eksperimentalna skupina), pri vpeljavi novega besedišča boljše rezultate na testu zapoznelega priklica po 4 tednih, kot tisti, ki niso deležni pesmi in ritmične izreke pri vpeljavi novega angleškega besedišča (kontrolna skupina). Pred testom zapoznelega priklica so imeli učenci enotedenski premor. Učence smo preverili po 4 tednih od vpeljave snovi, tj. takoj po majskih počitnicah.

*Preglednica 8: Rezultati Mann-Whitneyevega testa za test zapoznelega priklica po 4 tednih*

	Vrsta pouka	Rezultat učencev (Aritmetična sredina rangov)	Aritmetična sredina doseženih točk	Mann-Whitneyev U-test	Stopnja tveganja ( $\alpha$ )
<b>Test zapoznelega priklica po 4 tednih</b>	Z glasbo	65,65	4,69	668,000	0,000
	Brez glasbe	39,35	3,40		

Vrednost Mann-Whitneyevega testa je pokazala statistično pomembne razlike med eksperimentalno in kontrolno skupino v točkah na testu znanja po 4 tednih ( $U = 668,000$ ;  $\alpha = 0,000$ ). S tveganjem, manjšim od 0,1 %, trdimo, da bi tudi v osnovni množici učenci v eksperimentalni skupini po štirih tednih dosegli boljši rezultat ( $\bar{R} = 63,78$ ) kot učenci v kontrolni skupini ( $\bar{R} = 41,22$ ).

Hipotezo, da uporaba pesmi in ritmične izreke vpliva na zapoznili priklic večjega števila besed po 4 tednih od vpeljave snovi po premoru, potrdimo. To potrjujejo tudi rezultati raziskave Wallacea (1994), ki je pri testiranju 11-letnikov dokazal, da je uporaba pesmi vplivala na boljši zapoznili priklic besedila pesmi, kot pri učencih, ki so se enakega besedila učili preko drugačnih metod.

### 3.4.5 Vpliv pesmi in ritmične izreke na sposobnost uporabe besedišča – aktivno znanje jezika – po 4 tednih od vpeljave snovi

Peto raziskovalno vprašanje se je nanašalo na vpliv uporabe pesmi in ritmične izreke na uporabo novega besedišča (aktivno znanje jezika) po štirih tednih od vpeljave novega angleškega besedišča. Zanimalo nas je, ali imajo učenci v razredih, kjer se uporabljajo glasbene dejavnosti (eksperimentalna skupina), pri obravnavi besedišča boljše rezultate na testu kot tisti, ki niso deležni glasbenih dejavnosti pri obravnavi besedišča (kontrolna skupina). Učence smo preverili po 4 tednih od vpeljave snovi, tj. takoj po majskih počitnicah.

*Preglednica 9: Rezultati Mann-Whitneyevega testa za test uporabe besedišča po 4 tednih*

	Vrsta pouka	Rezultat učencev (Aritmetična sredina rangov)	Aritmetična sredina doseženih točk	Mann-Whitneyev U-test	Stopnja tveganja ( $\alpha$ )
<b>Test zapoznelega priklica po 4 tednih</b>	Z glasbo	64.78	3.62	713,500	0,000
	Brez glasbe	40.22	2.35		

Vrednost Mann-Whitneyevega testa je pokazala statistično pomembne razlike med eksperimentalno in kontrolno skupino v točkah na testu priklica besedišča po 4 tednih ( $U = 668,000$ ;  $\alpha = 0,000$ ).

S tveganjem, manjšim od 0,1 %, trdimo, da bi tudi v osnovni množici učenci v eksperimentalni skupini po štirih tednih dosegli boljši rezultat ( $\bar{R} = 64,78$ ) kot učenci v kontrolni skupini ( $\bar{R} = 40,22$ ).

Hipotezo, da uporaba pesmi in ritmične izreke pri učnem procesu pozitivno vpliva na sposobnost uporabe naučenih angleških besed, potrdim.

Dokazali smo, da je lažje priklicati in uporabiti novo besedišče (aktivni spomin), ko smo se ga naučili s pomočjo glasbenih dejavnosti. Merrell (2004) to tudi potrdi z izjavo, da preko rim in ritma učenci lažje prikličejo obravnavane besede v aktivni spomin.

### 3.4.6 Vpliv pesmi in ritmične izreke na izboljšanje rezultatov priklica besedišča med obdobjem, ko se pouk ne izvaja

Šesto raziskovalno vprašanje se je nanašalo na izboljšanje rezultatov na testu priklica besedišča po štirih tednih od vpeljave novega angleškega besedišča. Pred testom je bil 1 teden premora.

Pri obeh skupinah smo preverjali, ali se pojavljajo statistično pomembne razlike pri rezultatih učencev na testu zapoznelega priklica po 1 tednu in zapoznelega priklica po 4 tednih. Analizo rezultatov smo opravili z Wilcoxonovim testom.

*Preglednica 10: Primerjava med rezultati testa zapoznelega priklica besedišča po 1. tednu in testa zapoznelega priklica besedišča po 4 tednih v eksperimentalni skupini*

Rezultati Wilcoxonovega testa za eksperimentalno skupino						
	Aritmetična sredina doseženih točk	Standardni odklon	Minimum točk	Maksimum točk	Rezultati Wilcoxonovega testa (Z)	Stopnja tveganja ( $\alpha$ )
Test zapoznelega priklica besedišča po 1 tednu	4,35	1,17	2	6	-3,08	0,002
Test zapoznelega priklica besedišča po 4 tednih	4,69	1,29	1	6		

Vrednost Wilcoxonovega testa je pri eksperimentalni skupini pokazala statistično pomembne razlike med rezultatom v točkah na testu zapoznelega priklica po 1 tednu in rezultatom v točkah na testu zapoznelega priklica po 4 tednih ( $Z = -3,08$ ,  $\alpha = 0,002$ ). S tveganjem 0,2 % trdimo, da bi tudi v osnovni množici učenci, ki so bili deležni glasbenih dejavnosti med poukom, dosegli boljši rezultat pri testu zapoznelega priklica po 4 tednih ( $M = 4,69$ ) kot na testu zapoznelega priklica po 1 tednu ( $M = 4,35$ ).

*Preglednica 11: Primerjava med rezultati testa zapoznelega priklica besedišča po 1. tednu in testa zapoznelega priklica besedišča po 4 tednih v kontrolni skupini*

Rezultati Wilcoxonovega testa za kontrolno skupino						
	Aritmetična sredina doseženih točk	Standardni odklon	Minimum točk	Maksimum točk	Rezultati Wilcoxonovega testa (Z)	Stopnja tveganja ( $\alpha$ )
Test zapoznelega priklica besedišča po 1 tednu	3,27	1,37	1	6	-1,53	0,13
Test zapoznelega priklica besedišča po 4 tednih	3,40	1,38	1	6		

Vrednost Wilcoxonovega testa pri kontrolni skupini ni pokazala statistično pomembnih razlik med rezultatom v točkah na testu zapoznelega priklica po 1 tednu in rezultatom v točkah na testu zapoznelega priklica po 4 tednih ( $Z = -1,53$ ;  $\alpha = 0,13$ ). Podatkov iz vzorca ne moremo posplošiti na osnovno množico.

V vzorcu so učenci eksperimentalne skupine ( $\Delta M = 0,34$ ) imeli večji napredek v aritmetični sredini točk kot učenci v kontrolni skupini ( $\Delta M = 0,13$ ).

Hipotezo, da uporaba pesmi in ritmične izreke vpliva na izboljšanje rezultatov tudi po obdobju, ko se pouk ne izvaja, lahko potrdimo, saj v kontrolni skupini ni bilo statistično pomembnih razlik med testom po 1 tednu in testom po 4 tednih z enotedenskim premorom, medtem ko so v eksperimentalni bile razlike.

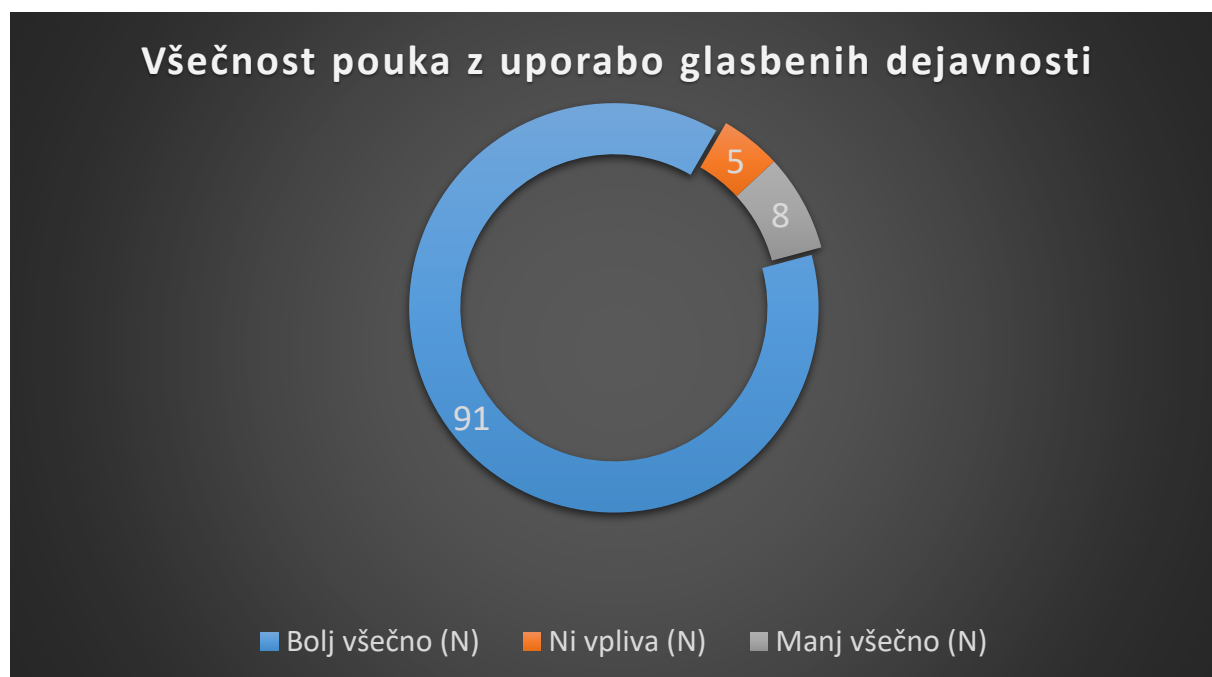
To lahko pripišemo fenomenoma mentalnega odmeva (DIN) ali pesmi, ki je obtičala v glavi (SSIMH – angl. »song stuck in my head«), ki govorita o pojavljanju melodije in besedila pesmi v naši glavi, ki ga sproži naše nezavedno. Tako lahko razložimo, da so učenci eksperimentalne skupine, kljub enotedenskemu premoru, izboljšali svoje znanje v tolikšni meri, da je bilo to statistično pomembno, medtem ko pri učencih kontrolne skupine ni bilo statistično pomembnega napredka v priklicu obravnavanega besedišča. Naše ugotovitve potrjujejo predvidevanja Murpheya (1990), Krashna (1982) in Fonsece More (2000), da se tudi v mirovanju v možganih občasno sproži LAD (angl. »language acquisition device«), ki je odgovoren za usvajanje jezika.

### 3.4.7 Vpliv glasbenih dejavnosti na všečnost pouka angleščine pri prvošolcih

Sedmo raziskovalno vprašanje se je nanašalo na vpliv uporabe glasbenih dejavnosti na všečnost pouka angleščine pri prvošolcih. Vsi 104 učenci so imeli predhodne izkušnje z glasbo. V preglednici 9 so prikazani odgovori učencev.

Všečnost pouka z uporabo glasbenih dejavnosti	Število učencev (N)
Bolj všečno	91
Ni vpliva	5
Manj všečno	8
<b>Skupaj:</b> 104	

Preglednica 12: Vpliv uporabe glasbe na všečnost pouka angleščine pri prvošolcih



Graf 1: Všečnost pouka z uporabo glasbenih dejavnosti

Iz rezultatov je razvidno, da je največ učencev ( $N = 91$ ,  $f = 86\%$ ) izbralo pouk angleščine z glasbenimi dejavnostmi kot bolj všečen, kot tisti, ki jim glasba ne predstavlja razlike ( $N = 5$ ,  $f = 5\%$ ) in ki jim glasba napravi pouk angleščine manj všečen ( $N = 8$ ,  $f = 9\%$ ).

Hipotezo, da je pouk angleščine z glasbenimi dejavnostmi pri prvošolcih bolj všečen kot pouk brez njih, lahko potrdimo. Dokazali smo, da je učencem v veliki večini pouk angleščine ob glasbi bolj všeč kot brez nje. Hkrati pa smo ugotovili, da ne smemo zapostavljati drugih vrst dejavnosti, saj nekaterim učencem takšen način ni všečen, kar lahko povzroči negativno afektivno stanje, ki ovira usvajanje tujega jezika.



## 4.0 ZAKLJUČEK

Glede na zastavljene cilje in hipoteze smo prišli do naslednjih zaključkov:

1. Učenci eksperimentalne in kontrolne skupine so rešili preizkus predznanja, ki je obsegal uporabo in priklic. Na obeh testih so v povprečju dosegli 33 % točk. Občutnih odstopanj med kontrolno in eksperimentalno skupino ni bilo. Zastavili smo hipotezo: **H 1: Med eksperimentalno in kontrolno skupino ni statistično pomembnih razlik v predznanju angleščine.** Z analizo podatkov smo ugotovili, da med skupinama ni statistično pomembnih razlik v predznanju angleščine. Hipotezo H 1 potrdimo.

Večina učencev se je s strukturiranim učenjem angleščine srečala prvič, vendar so nekateri posamezniki nekaj besed že razumeli in tudi uporabljali. Po pogovoru z njimi smo ugotovili, da so znanje pridobili ob poslušanju pesmi, z brskanjem po spletu (pesmi, igre in risanke) ali pa so se posredno naučili od drugih družinskih članov.

Iz načinov, na katere so učenci s predznanjem prišli do le-tega, lahko razberemo, kako pomembno je, da se učenci učijo v sproščenem in zanje motivacijskem okolju, saj je vsem načinom skupno to, da so učenci posredno usvojili besedišče preko dejavnosti, ki jih zanimajo ali pa preko oseb, ki so jim pomembne.

2. Udeleženci raziskave so po 1. uri vpeljave snovi rešili preizkus priklica besedišča. Med obema skupinama ni bilo statistično pomembnih razlik, ki bi jih lahko posplošili na osnovno množico. Razlike so bile v vzorcu, saj so učenci eksperimentalne skupine v povprečju dosegli 0,21 točke več. Postavili smo hipotezo: **H 2: Uporaba pesmi in ritmične izreke pozitivno vpliva na takojšnji priklic novih besed v angleškem jeziku pri učencih 1. razreda.** Ugotovili smo, da na takojšen priklic novo vpeljanega angleškega besedišča, uporaba glasbenih dejavnosti ne vpliva, temveč je pomembno le, da so učenci motivirani, kar lahko dosežemo ne le z glasbenimi, temveč tudi z drugimi dejavnostmi. Hipotezo H 2 zavrnamo.
3. V nasprotju s prejšnjo hipotezo se pokažejo statistično pomembne razlike med kontrolno in eksperimentalno skupino v zapoznelem priklicu angleškega besedišča po 1 tednu. Po enem tednu, oziroma treh šolskih urah od vpeljave snovi, so se začele pojavljati razlike med obema skupinama, kar lahko pripišemo večji motiviranosti učencev eksperimentalne skupine za delo ob ponavljajoči se snovi, saj glasbene dejavnosti povečajo motiviranost učencev za učenje. Postavili smo hipotezo: **H 3: Uporaba pesmi in ritmične izreke pozitivno vpliva na zapozneli priklic angleških besed pri učencih 1. razreda po 1 tednu od vpeljave snovi.** Učenci eksperimentalne skupine so v povprečju dosegali 1 točko od 6 na testu več kot učenci kontrolne skupine. Hipotezo H 3 potrdimo.

Učenje ob glasbenih dejavnostih je bolj zabavno in učinkovitejše za izboljšanje zapoznelega priklica kot klasičen pouk brez glasbenih dejavnosti. Učenci, ki jim je med uro omogočeno petje, ritmična izreka in melodično ponavljanje, so bolj motivirani,

pozornejši in bolj aktivni. Mirni in v običajnih okoliščinah zadržani učenci tako dobijo priložnost, da v skupini kljub majhni izpostavljenosti še vedno pojejo in izrekajo angleško besedišče. Nemirni in neosredinjeni učenci pa dobijo priložnost za strukturirano dejavnost in dejavnost, ki jih pomiri.

4. S testom zapoznelega priklica po 3 tednih od vpeljave snovi z vmesnim premorom smo želeli ugotoviti, ali je možnost, da učenci napredujejo v številu besed zapoznelega priklica kljub vmesnemu premoru od poučevanja angleščine. Učenci v eksperimentalni skupini, ki so bili deležni glasbenih dejavnosti, so med premorom statistično pomembno bolj napredovali kot učenci v kontrolni skupini, ki niso bili deležni glasbenih dejavnosti. Postavili smo hipotezo: **H 4: Uporaba pesmi in ritmične izreke pozitivno vpliva na zapozneli priklic angleških besed po 4 tednih od vpeljave snovi.** Hipotezo H 4 potrdimo, saj obstajajo statistično pomembne razlike med obema skupinama. V vzorcu so učenci eksperimentalne skupine napredovali bolj kot učenci kontrolne skupine.

Podatki kažejo, da dolgoročno glasba pri pouku eksponentno izboljša rezultate v primerjavi s poukom brez glasbe. Zato je glasba med najpomembnejšimi elementi poučevanja tujega jezika pri učencih, vključenih v zgodnje učenje tujega jezika.

5. Ob koncu raziskave smo izvedli tudi enak test kot pred vpeljavo ciljnega besedišča, ki je preverjal zmožnost uporabe tega besedišča (aktivno znanje jezika). Izgovorjava in aktivno znanje sta ena izmed najtežje usvojljivih sposobnosti za učence v 1. razredu, zato nas je zanimalo ali glasbene dejavnosti pripomorejo k izboljšanju in lažšanju usvajanja in uporabe besedišča. Postavili smo hipotezo: **H 5: Uporaba pesmi in ritmične izreke pri učnem procesu pozitivno vpliva na sposobnost uporabe naučenih angleških besed.**

Kljub upoštevanju, da pri nekaterih učencih tiha doba usvajanja jezika traja dlje, kot pri drugih, smo prišli do rezultatov, ki govorijo v korist uporabi glasbenih dejavnosti pri pouku angleščine, saj so se med skupinama pokazale statistično pomembne razlike. Hipotezo H 5 potrdimo.

V eksperimentalni skupini smo opazili, ne le večje število besed, ki so jih učenci lahko izgovorili, temveč tudi več učencev, ki je izstopilo iz prej omenjene tihe dobe. Glasbene dejavnosti nižajo afektivni filter in sproščajo, zato ni presenetljivo, da so učenci, ki so se učili ob pomoči glasbe, imeli boljše rezultate kot tisti, ki te možnosti niso imeli.

6. Zadnja hipoteza, ki se nanaša na razmerje med kontrolno in eksperimentalno skupino je bila hipoteza **H 6: Uporaba pesmi in ritmične izreke vpliva na izboljšanje rezultatov priklica tudi po obdobju, ko se pouk ne izvaja.** Wilcoxonov test je pokazal statistično pomembne razlike med eksperimentalno in kontrolno skupino, saj so tudi v obdobju, ko ni bilo pouka, učenci eksperimentalne skupine napredovali občutno več kot učenci v kontrolni skupini.

Zgornji rezultati kažejo na »skrite« elemente, ki vplivajo na ta napredek. Predvidevamo lahko, da med nje spadata fenomena DIN in SSIMH, ki sta bila opazovana in konceptualizirana s strani Murpheyja (2002). V nadaljnjih raziskavah bi ta fenomena in njun učinek veljalo raziskati še bolj podrobno.

7. S preverjanjem všečnosti pouka angleščine smo želeli dokazati, da glasbene dejavnosti pripomorejo k bolj priljubljenemu pouku angleščine. Postavili smo hipotezo: **H 7: Uporaba pesmi in ritmične izreke pri učenju angleškega jezika poveča všečnost učenja angleškega jezika.** 91 učencev je na vprašanje: »Ali ti je boljše, da pojemo med urami ali ne?« odgovorilo pritrdilno, kar kaže na to, da je 90 % vseh vprašanih učencev angleščina bolj všeč kadar so vključene glasbene dejavnosti. Hipotezo H 7 potrdimo.

Med našim opazovanjem in poučevanjem učencev smo opazili več energije, motiviranosti in veselja, ko smo dodali glasbene dejavnosti, kar govori v korist uporabi glasbenih dejavnosti med poukom angleščine in potrjuje zgoraj navedene odgovore učencev.

Rezultati raziskave potrjujejo moč glasbe pri učenju in poučevanju tujih jezikov. Naj bo to na področju motivacije in anksioznosti, kjer glasba prvo zvišuje, drugo pa znižuje, ali na področju utrjevanja besedišča, kjer glasba poskrbi za manj monotono ponavljanje, ali pri izboljšanju pomnjenja, kjer glasba aktivira naše območje za usvajanje in uporabo jezika v možganih. Pod drobnogled lahko vzamemo celo nezavedne procese, ki vplivajo na uspešnost usvajanja besedišča, saj tudi tu glasba izboljšuje naša izhodišča in aktivira naše potencialne.

Zagotovo lahko, da uporaba glasbe pri pouku angleščine poskrbi za mirnejše in produktivnejše okolje ter bolj osredinjene, bolj vesele in bolj motivirane učence.

## 5.0 OMEJITVE RAZISKAVE IN PRIPOROČILA

V tem poglavju sledijo nekatere omejitve našega raziskovalnega dela in priporočila za morebitno nadaljnje raziskovanje:

- Omejitve in predlogi rešitev:

Optimalni pogoji raziskovanja bi bili, da poučevanje izvaja nekdo drugo in ne raziskovalec sam. Zato v prihodnje, za zagotovitev kvalitetnejšega pouka in raziskovanja, predlagamo delitev obeh nalog med več raziskovalcev. Za izboljšanje kakovosti rezultatov predlagamo tudi izdelavo standardiziranega testa in večji vzorec sodelujočih, saj tako zagotovimo še bolj točno reprezentacijo osnovne množice v vzorcu.

- Priporočila:

Na začetku raziskave smo se časovno omejili na 4 tedne po 2 šolski uri na teden. V prihodnje predlagamo podobno raziskavo, ki bi trajala dlje in tako preverila zapoznili priklíc in uporabo po daljšem obdobju. Naslednji predlog se dotika starostne meje vzorca. Raziskavo smo izvedli le v 1. razredu osnovne šole. Predlagamo, da se izvede raziskava, ki bi zrcalila naša vprašanja v višjih razredih osnovne šole in primerjala, kako se spreminja vrednotenje pouka angleščine z glasbenimi dejavnostmi ter napredek učencev na področju besedišča.

V raziskavi smo se omejili le na področja napredka pri pasivni in aktivni uporabi besedišča in vsečnosti pouka z glasbenimi dejavnostmi, zato predlagamo, da se razišče še druge učinke pristopa poučevanja angleščine z glasbenimi dejavnostmi, kot so vpliv glasbe na afektivno stanje učenca, vpliv glasbe na stopnjo anksioznosti pri učencih in vpliv glasbe na učenje drugih elementov tujega jezika. V prihodnje priporočamo, da se primerja učinek pristopa z glasbenimi dejavnostmi na učenje vseh elementov tujega jezika z učinkom drugih metod poučevanja tujega jezika.

## 6.0 LITERATURA

- Abrudan, C. (2010). Vocabulary and Language Teaching. *The Annals of the University of Oradea* 19/2, 170–173.
- Adolphs, S. in Schmitt, N. (2003). Lexical coverage of spoken discourse. *Applied Linguistics* 24/4, 425–438. Pridobljeno s: <http://dx.doi.org/10.1093/applin/24.4.425>
- Allen, J. (1999). Words, words, words: Teaching vocabulary in grades 4–12. York: Stenhouse.
- Anshel, A. in Kipper, D. (1988). The Influence of Group Singing on Trust and Cooperation. *Journal of Music Therapy*, 25/3, 145–155.
- Anton, R. J. (1990). Combining singing and psychology. *Hispania*, 73, 1166–1170.
- Alqahtani, M. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International Journal of Teaching and Education*, III/3, 21–34.
- Bancroft, W. (1985) Music therapy and education. *Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching*, 10/1, 3–19.
- Barcroft, J. (2004). Promoting second language vocabulary acquisition during reading: Some pivotal issues and eight instructional techniques. *The Southern Journal of Linguistics*, 26/2, 94–114.
- Baumann, F. in Kameenui, J. (1991). Research on vocabulary instruction: Ode to Voltaire. V J. Flood, J. M. Jensen, D. Lapp in J. R. Squire (ur.), *Handbook of research on teaching the English language arts*, 604–632. New York: Macmillan.
- Brewster, J., Ellis, G. in Girard, D. (2002). The primary English teacher's guide (2nd ed.). London: 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 triletju osnovne šole. Ljubljana: DZS.
- Brumen, M. (2009). Prednosti učenja tujega jezika v predšolski dobi. V K. Pižorn (ur.), Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Borchgrevink, M. (1982). Prosody and musical rhythm are controlled by the speech hemisphere. V M. Clynes (ur.), Music, mind and brain: *The neuropsychology of music* (str. 151–157). New York: Plenum Press.
- Campbell, L., Campbell, B. in Dickinson, D. (1996). Teaching and learning through multiple intelligences. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Celce-Murcia, M. (2001). Teaching English as a second or foreign language (3rd ed.). Boston: Heinle & Heinle.

- Cheung, C. K. (2001). The use of popular culture as a stimulus to motivate secondary students' English learning in Hong Kong. *ELT Journal*, 55/1, 55–61. Pridobljeno s: <http://dx.doi.org/10.1093/elt/55.1.55>
- Coady, J. in Huckin, T. (1997). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coyle, Y. in Gómez Gracia, R. 2014. Using songs to enhance L2 vocabulary acquisition in preschool children. *ELT Journal*, 68/3, 276–85.
- Curtain, H. in Dahlberg, C. A. (2004). *Languages and children, making the match: new languages for young learners*. New York: Allyn & Bacon, Inc.
- Dagarin-Fojkar, M. (2009). Modeli poučevanja tujega jezika v otroštvu – pregled stanja v Evropi in drugje po svetu. V K. Pižorn (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu* (154–176). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Davis, G. (2017). Songs in the young learner classroom: a critical review of evidence. *ELT Journal*, 71/4; doi:10.1093/elt/ccw097
- Decarrico, J. (2001). Vocabulary learning and teaching. V M. Celce-Murcia (ur.), *Teaching English as a second or foreign language*, 285–299, Boston: Heinle & Heinle.
- Diakou, M. (2013). *Using Songs to Enhance Language Learning and Skills in the Cypriot Primary EFL Classroom* (Doktorska disertacija). Velika Britanija: The Open University.
- Drake S. in Reid, J. (2010). *Integrated Curriculum: Increasing relevance while maintaining accountability*. Pridobljeno s: [http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/WW\\_Integrated\\_Curriculum.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/WW_Integrated_Curriculum.pdf)
- Dulay, S. in Burt, K. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 37–53.
- Egan, K. (1986). *Teaching as storytelling: An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ellis, R. in Fotos, S. (1999). *Learning a Second Language through Interaction*. London: John Benjamins.
- Engh, D. (2013). Why Use Music in English Language Learning? A Survey of the Literature. *English Language Teaching*, 6/2, 113–127.
- Fadhli, A. (2017). The Use of Song Worksheet to Enhance EFL Elementary School Students' Vocabulary Mastery. *Journal of ELT Research*, 2/1, 37–43.

- Fonseca Mora, C. (2000). Foreign language acquisition and melody singing. *ELT Journal*, 54/2, 146–152. Pridobljeno s: <http://dx.doi.org/10.1093/elt/54.2.146>
- Frank, Š. (2016). *Pomen predhodnega znanja na učenje in poučevanje angleščine na razredni stopnji* (Magistrska naloga). Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Koper.
- Gairns, R. in Redman, S. (1986). *Working with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, H. (1984). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. London: William Heinemann.
- Guček, V. (2014). *Uporaba didaktičnega pristopa celostnega telesnega odziva v drugem triletju osnovne šole* (Magistrsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Guglielmino, L. M. (1986). The affective edge: using songs and music in ESL instruction. *Adult Literacy and Basic Education*, 10, 19–26.
- Griffie, D. (1992). *Songs in Action: Classroom Techniques and Resources (ix-x)*. New York: Prentice Hall.
- Hallam, S. in Price, J. (1998). Can the use of background music improve the behavior and academic performance of children with emotional and behavioural difficulties? *British Journal of Special Education*, 25/2, 87–90.
- Hancock, M. (1998). *Singing grammar: Teaching grammar through songs*. Združeno kraljestvo: Cambridge University Press.
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- Harwood, E. (1998). Music Learning in Context: A Playground Tale. *Research Studies in Music Education*, 11, 52–60. Pridobljeno s: <http://dx.doi.org/10.1177/1321103X9801100106>
- Huertas, I. in Parra, L. (2014). The Role of Songs in First-Graders' Oral Communication Development in English. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Bogotá. Pridobljeno s: <https://doi.org/10.15446/profile.v16n1.37178>
- Hurtado, J. (2002). Lexical hierarchies as a strategy of teaching vocabulary. V W. Gewehr (ur.), *Aspects of modern language teaching in Europe (176–189)*. New York: Routledge.
- Hodnik Čadež, T. in Filipčič, T. (2005). Medpredmetno povezovanje v prvem razredu osnovne šole. *Pedagoška obzorja*, 20 (3–4), 3–15.
- Jolly, Y. (1975). The Use of Songs in Teaching Foreign Languages. *The Modern Language Journal*, 59, 11–14. Pridobljeno s: <http://dx.doi.org/10.2307/325440>

- Juriševič, M. (2009). Zaznavanje pouka tujega jezika v prvem obdobju osnovne šole in motiviranost učencev za učenje. V K. Pižorn (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu* (97–114). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Khaghaninejad, M. (2016). *Music and Language Learning* (Doktorska disertacija). Shiraz: Katibe-Novin Publications.
- Kind, U. (1980). *Tune in to English*. New York: Regents Publishing Company.
- Kladnik, M. (2014). Poučevanje angleščine na zgodnji stopnji po metodi Helen Doron (Diplomsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Köksal, O. (2013). The effects of music on achievement, attitude and retention in primary school English lessons. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93, 1897–1900.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kunert, R., Willems, M., Casasanto, D., Patel, D. in Hagoort, P. (2015). Music and language syntax interact in Broca's area: an fMRI study. *PLoS ONE* 10(11). Pridobljeno s: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0141069>
- Labinowicz, E. (1989). *Izvirni Piaget, mišljenje-učenje-poučevanje*. Ljubljana: DZS.
- Lake, R. (2003). Enhancing Acquisition through Music. *The Journal of Imagination in Language Learning, Jersey City State College*, 7.
- Larsen-Freeman, D. in Long, H. (1991): An introduction to second language acquisition research. Harlow: Longman.
- Lorenzo idr. (2014). Influence of music training on language development. A longitudinal study. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 128. 527–530.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and outlines of suggestopedy*. New York: Gordon and Breach Publishing.
- Medina, S. L. (1990). The effects of music upon second language vocabulary acquisition. V TESOL conference. San Francisco, CA (Eric Document Reproduction Service No. ED352834).
- Mehler, J. in Dupoux, E. (1992). Nacer sabiendo. *Introducción al Desarrollo Cognitivo del Hombre*. Madrid: Alianza.
- Mengxia, Y. idr. (2017). The shared neural basis of music and language. *Neuroscience*, 357, 208–219. Pridobljeno s: <https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2017.06.003>



- Metaxa, X. (2013). The effect of authentic songs on vocabulary acquisition in the english foreign language classroom (Doktorska disertacija). Saint Louis University, Graduate faculty, Saint Louis.
- Merrell, A. (2004). The Benefits of Incorporating Music in the Classroom. Pridobljeno 25. 4. s: <http://audreymerrell.net/intasc/INTASC6/the%20benefits%20of%20incorporating%20music.pdf>
- Milton, J. in Alexiou, T. (2009). Vocabulary size and the Common European Framework of Reference for Languages. V B. Richards, H. M. Daller, D. D. Malvern, P. Meara, J. Milton, in J. Treffers-Daller (ur.), *Vocabulary Studies in First and Second Language Acquisition* (str. 194–211). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mileksič, V. (1992). Didaktična prenova razredne stopnje osnovne šole. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Besson idr. (2008) Songs as an aid for language acquisition. *Cognition*, 106. 975–983.
- Murphey, T. (1990). The Song Stuck in My Head Phenomenon: A Melodic Din in the LAD? *System*, 18/1, 53–64. Pridobljeno s: [http://dx.doi.org/10.1016/0346-251X\(90\)90028-4](http://dx.doi.org/10.1016/0346-251X(90)90028-4)
- Nash, J. M. (1997). Special Report: Fertile Minds. *Time*, 149/5. Pridobljeno s: <http://content.time.com/time/magazine/article/0,9171,137214,00.html>
- Nation, I. (2001). Learning vocabulary in another language. New York: Cambridge University Press.
- Nation, P. in Coady, J. (1988). Vocabulary and reading. V R. Carter in M. McCarthy (ur.), *Vocabulary and language teaching* (str. 97–110). London: Longman.
- Patel, D. idr. (2007). The linguistic benefits of musical abilities. *Trends in Cognitive Sciences*, 11/9, 369–372.
- Campo, P. (1997). La música como proceso humano. Madrid: Amarú.
- Pavlič Škerjanec, K. in Rutar Ilc, Z. (2010). Medpredmetne in kurikularne povezave : priročnik za učitelje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Jazbec, S., Lipavac Oštir, A., Pižorn, K., Dagarin Fojkar, M., Pevec Semec, K. in Ščecrov, N. (ur.). (2010). Pot v večjezičnost: zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole – Zgledi CLIL-a. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pernuš, N. (2016). *Povezanost med gibalnimi dejavnostmi in znanjem angleščine pri učencih drugega razreda osnovne šole* (Magistrska naloga). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.

- Podpečan, A. (2017). *Poučevanje angleščine v prvem triletju osnovne šole z uporabo pedagoškega pristopa Storyline* (Magistrska naloga). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- Pricket, C., Moore, R. in Moore, R. (1991). The use of music to aid memory of Alzheimer's patients. *Journal of music therapy*, 28/2, 101–110.
- Richard-Amato, P. (2003). *Making it Happen: From Interactive to Participatory Language Teaching*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Richards, J., Rodgers, T. (2008). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rohde in Tiefenthal (2000). An Integrated View of Language Development. V Piske, Thorsten, Rohde, Andreas (ur.), *Papers in Honor of Henning Wode*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Rossner, R. (1987). Review of the book *Working with Words*. *ELT Journal*, 41/4, 301–303.
- Rowley, C. in Cooper, H. (2009). *Cross-curricular approaches to teaching and learning*. Los Angeles: SAGE.
- Salcedo, C. (2010). The effects of songs in the foreign language classroom on text recall, delayed text recall and involuntary mental rehearsal. *Journal of College Teaching and Learning*, 7/6, 19–30.
- Sarter, H. (2009). Zgodnje učenje tujih jezikov. Pridobljeno s:  
<http://www.zrss.si/projektiess/default.asp?pr=skladisce&k=3b>
- Savignon, J. (2002). Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice. V J. Savignon (ur.). *Interpreting communicative language teaching* (str. 1–27). New Haven in London: Yale University Press
- Shutz, R. (2007). Stephen Krashen's theory of second language acquisition. Pridobljeno s:  
<http://www.sk.com.br/sk-krash.html>
- Sicherl-Kafol, B. (2008). Medpredmetno povezovanje v osnovni šoli. *Didakta*, november 2008, XVIII/XIX. 7–9.
- Sigurðardóttir, D. (2012). *Language learning through music* (Magistrsko delo). Bóksala, Menntavísindasvið, Háskóla Íslands.
- Skela, J. in Dagarin Fojkar, M. (2009). Presek teorij učenja in poučevanja drugega/tujega jezika v otroštvu. V Pižorn, K. (ur.), *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu* (str. 32–42). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Smrtnik Vitulić, H. (2009). Spoznavanje otrok v razredu: izbrane teme iz razvojne psihologije za izvajanje prakse. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Stahl, S. in Nagy, E. (2005). *Teaching Word Meanings*. Oxford: Lawrence Erlbaum Associates.
- Strait, D. L. in Kraus, N. (2011). Can You Hear Me Now? Musical Training Shapes Functional Brain Networks for Selective Auditory Attention and Hearing Speech in Noise. *Frontiers in Psychology*, 2, 113–130. Pridobljeno s <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00113>
- Štemberger, V. (2007). Načrtovanje in izvajanje medpredmetnih povezav. V J. Krek idr. (ur.), *Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli* (str. 93–111). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Štemberger, V. (2008). Medpredmetno povezovanje in športna vzgoja. *Didakta*, 18/19, 39–44.
- White Paper on Education and Training – Teaching and Learning – Towards the Learning Society. (1995). Bruselj: EU Commission. Pridobljeno s: <http://aei.pitt.edu/1132/>
- Učni načrt: Tuji jezik v 1. razredu. (2013). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program\\_r\\_azzsirjeni/TJ\\_prvi\\_razred\\_izbirni\\_neobvezni.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_r_azzsirjeni/TJ_prvi_razred_izbirni_neobvezni.pdf)
- Učni načrt: Glasbena vzgoja. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno s: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_glasbena\\_vzgoja.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_glasbena_vzgoja.pdf)
- Underhill, A. (1985). Working with monolingual learners' dictionaries. V R. Ilson, *Dictionaries, Lexicography and Language Learning – ELT Documents 120*, 103–114. Oxford: Pergamon.
- Vigotski, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Wei, L. (2007). Review: *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. V Auer, P. in Wei, L. (ur.). *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Wallace, T. (1994). Memory for music: Effect of melody on recall of text. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20, 1471–1485.
- Whittaker, F. (1981). Notes on grammar: Singing in ESL with songs for the grammar class. V *Hawaii Council of Teachers of English conference*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED207336).
- Žakelj, K. (2015). Učenje angleškega jezika v predšolskem obdobju preko gibalnih dejavnosti. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Žniderič, T. (2014). Vsebinsko in jezikovno integrirano učenje angleščine v vrtcu. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

## 7.0 PRILOGE

### 7.1 Testi

#### Test priklica:

Test je bil izvajan ustno, saj učenci še niso bili sposobni drugačnega dokazovanja znanja. Priklic besed smo preverjali z navodilom »Show me the \_\_\_\_«. Učenčeva naloga je bila, da pokaže pravilno sličico.

#### Test uporabe:

Uporaba se je preverjala tako, da so učenci poimenovali sličico, na katero je pokazal učitelj.



Slika 1: Risbe, uporabljene za uvajanje snovi in preverjanje priklica in uporabe besed.

## 7.2 Pripomočki

Preverjanje všečnosti: Vsak učenec je svoj žeton vrgel v škatlo z »emoji« znakom, ki je ponazarjal kako všeč je učencu pouk z glasbenimi dejavnostmi.



Slika 2: Škatle z »emoji« znaki

### **7.3 Besedilo pesmi**

#### Yes I Can – The Animal Song:

Little bird, little bird, can you clap?

No, I can't. No, I can't. I can't clap.

Little bird, little bird, can you fly?

Yes, I can. Yes, I can. I can fly.

Elephant, elephant, can you fly?

No, I can't. No, I can't. I can't fly.

Elephant, elephant, can you stomp?

Yes, I can. Yes, I can. I can stomp.

Little fish, little fish, can you stomp?

No, I can't. No, I can't. I can't stomp.

Little fish, little fish, can you swim?

Yes, I can. Yes, I can. I can swim.

Gorilla, gorilla, can you swim?

No, I can't. No, I can't. I can't swim.

Gorilla, gorilla, can you climb?

Yes, I can. Yes, I can. I can climb.

Buffalo, buffalo, can you climb?

No, I can't. No, I can't. I can't climb.

Buffalo, buffalo, can you run?

Yes, I can. Yes, I can. I can run.

What are they? What are they?

Animals, animals, they are animals.