



Univerza v Mariboru

---

Pedagoška fakulteta

Kristina Davidovič

**MOTIVIRANOST ZA UČENJE  
ANGLEŠČINE IN POMEN  
NEFORMALNIH OBLIK UČENJA**

Magistrsko delo

Maribor, junij 2019

# **MOTIVIRANOST ZA UČENJE ANGLEŠČINE IN POMEN NEFORMALNIH OBLIK UČENJA**

Magistrsko delo

Študentka: Kristina Davidović  
Študijski program: univerzitetni študijski program  
razredni pouk  
Mentorica: izr. prof. dr. Mihaela Brumen  
Somentorica: asist. Eva Kranjec  
Lektorica: Vera Samohod, učiteljica angl. in slov. jezika  
Prevajalec: Tomaž Šteh, profesor angleščine

CC BY-NC-ND

## **Zahvala**

Zahvaljujem se svoji družini in najbližjim za brezpogojno podporo na moji življenjski poti.

Zahvaljujem se mentorici izr. prof. dr. Mihaeli Brumen in somentorici asist. Evi Kranjec, da sta me v času nastajanja tega magistrskega dela vzeli pod svoje okrilje.

Zahvala gre tudi osnovnim šolam, ki so mi omogočile zbiranje podatkov.

# Motiviranost za učenje angleščine in pomen neformalnih oblik učenja

**Ključne besede:** angleščina, motivacija, učenje, neformalne oblike učenja, znanje.

**UDK:** 37.015.3:811.111'243(043.2)

159.953.5: 811.111'243(043.2)

## **Povzetek:**

*Magistrsko delo obravnava motivacijo, učenje in neformalne oblike učenja. Z raziskavo smo ugotavljali, kakšna je povezanost med motivacijo za učenje angleščine pri pouku, znanjem angleščine in neformalnimi oblikami učenja angleščine na vzorcu slovenskih osnovnošolcev.*

*V raziskavi je sodelovalo 145 učencev (62,8 % deklet) sedmega in osmega razreda s treh osnovnih šol v jugovzhodni Sloveniji. Podatki so bili zbrani s pomočjo anketnega vprašalnika, s katerim smo preverili učenčeve zaključne ocene pri predmetu angleščina kot tuji jezik v šol. I. 2016/17, učenčevo samooceno na področju angleščine, pogostost neformalnega učenja angleščine in motivacijo za učenje angleščine pri pouku.*

*Z raziskavo smo ugotovili, da na vzorcu slovenskih osnovnošolcev obstajajo statistično pomembne povezave med motivacijo za učenje angleščine pri pouku, znanjem angleščine in neformalnimi oblikami učenja angleščine.*

*Ugotovitve raziskave imajo uporabno vrednost predvsem za področje poučevanja angleščine, ki jo na nekaterih osnovnih šolah izvajajo kot obvezen predmet že od prvega razreda osnovne šole. Angleščina ima status globalnega jezika in smo ji v vsakdanjem življenju pogosto izpostavljeni. Pridobljene raziskovalne ugotovitve so lahko učiteljem angleščine v pomoč pri razumevanju učenčevih zunajšolskih dejavnosti, ki potekajo v angleščini in se povezujejo z znanjem ter motivacijo pri angleščini. Razumevanje teh povezav lahko pripomore k ustreznemu oblikovanju pouka angleščine.*

# Motivation for learning English and the importance of informal learning

**Key words:** English, motivation, learning, informal learning, knowledge.

**UDC:** 37.015.3:811.111'243(043.2)

159.953.5: 811.111'243(043.2)

## **Abstract:**

*This master's thesis discusses motivation, learning and informal learning. A study was done to examine the correlation between motivation for learning English in class, knowledge of English and informal learning of English on a sample of Slovenian primary school pupils.*

*The study included 145 pupils (62.8 % of whom were female) attending the seventh and eighth grade in three primary schools in the south-eastern part of Slovenia. The data were collected using a questionnaire, which examined the pupils' final grades in English as a foreign language in school year 2016/17, the pupils' self-assessment of English, the frequency of informal learning of English and the motivation for learning English in class.*

*The study shows that there are statistically significant correlations between motivation for learning English in class, the knowledge of English and informal learning of English on a sample of Slovenian primary school pupils.*

*The findings of the study have a useful value; especially in learning and teaching English as a foreign language, which in some Slovenian primary schools is being taught as a compulsory subject from the first grade onwards. English is considered a global language and we are often exposed to it in everyday life. The obtained findings can help teachers of English to understand pupils' extracurricular activities that are connected to knowledge and motivation in English. Understanding these connections can aid in the adequate planning of English lessons.*

**UNIVERZA V MARIBORU**

**PEDAGOŠKA FAKULTETA**

**IZJAVA O AVTORSTVU IN ISTOVETNOSTI TISKANE IN ELEKTRONSKE OBLIKE ZAKLJUČNEGA  
DELA**

Ime in priimek študent-a/ke: Kristina Davidović

Študijski program: razredni pouk

Naslov zaključnega dela: Motiviranost za učenje angleščine in pomen neformalnih oblik učenja

Mentorica: izr. prof. dr. Mihaela Brumen

Somentorica: asist. Eva Kranjec

Podpisan-i/a študent/-ka Kristina Davidović

- izjavljam, da je zaključno delo rezultat mojega samostojnega dela, ki sem ga izdelal/-a ob pomoči mentor-ja/-ice oz. somentor-ja/-ice;
- izjavljam, da sem pridobil/-a vsa potrebna soglasja za uporabo podatkov in avtorskih del v zaključnem delu in jih v zaključnem delu jasno in ustrezno označil/-a;
- na Univerzo v Mariboru neodplačno, neizključno, prostorsko in časovno neomejeno prenašam pravico shranitve avtorskega dela v elektronski obliki, pravico reproduciranja ter pravico ponuditi zaključno delo javnosti na svetovnem spletu preko DKUM; sem seznanjen/-a, da bodo dela deponirana/objavljena v DKUM dostopna široki javnosti pod pogoji licence Creative Commons BY-NC-ND, kar vključuje tudi avtomatizirano indeksiranje preko spleta in obdelavo besedil za potrebe tekstovnega in podatkovnega rudarjenja in ekstrakcije znanja iz vsebin; uporabnikom se dovoli reproduciranje brez predelave avtorskega dela, distribuiranje, dajanje v najem in priobčitev javnosti samega izvirnega avtorskega dela, in sicer pod pogojem, da navedejo avtorja in da ne gre za komercialno uporabo;
- dovoljujem objavo svojih osebnih podatkov, ki so navedeni v zaključnem delu in tej izjavi, skupaj z objavo zaključnega dela;
- izjavljam, da je tiskana oblika zaključnega dela istovetna elektronski obliki zaključnega dela, ki sem jo oddal/-a za objavo v DKUM.

---

Uveljavljam permisivnejšo obliko licence Creative Commons: \_\_\_\_\_  
(navedite obliko)

---

**Začasna nedostopnost:**

Zaključno delo zaradi zagotavljanja konkurenčne prednosti, zaščite poslovnih skrivnosti, varnosti ljudi in narave, varstva industrijske lastnine ali tajnosti podatkov naročnika:

\_\_\_\_\_ (naziv in naslov  
naročnika/institucije) ne sme biti javno dostopno do \_\_\_\_\_ (datum  
odloga javne objave ne sme biti daljši kot 3 leta od zagovora dela). To se nanaša na  
tiskano in elektronsko obliko zaključnega dela.

---

Temporary unavailability:

To ensure competition competition priority, protection of trade secrets, safety of people and nature, protection of industrial property or secrecy of customer's information, the thesis \_\_\_\_\_ must not be accessible to the public till \_\_\_\_\_ (delay date of thesis availability to the public must not exceed the period of 3 years after thesis defense). This applies to printed and electronic thesis forms.

---

Datum in kraj: junij 2019, Maribor

Podpis študent-a/-ke:



Podpis mentor-ja/-ice: \_\_\_\_\_  
(samo v primeru, če delo ne sme biti javno dostopno)

Ime in priimek ter podpis odgovorne osebe naročnika in žig:

\_\_\_\_\_  
(samo v primeru, če delo ne sme biti javno dostopno)

# Kazalo vsebine

<b>1</b>	<b>UVOD.....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>TEORETIČNI DEL .....</b>	<b>3</b>
2.1	Motivacija.....	3
2.1.1	Notranja motivacija .....	5
2.1.2	Zunanja motivacija.....	6
2.1.3	Učna motivacija .....	9
2.1.4	Motivacija za učenje tujega jezika v OŠ.....	10
2.1.4.1	Integrativna motivacija .....	12
2.1.4.2	Instrumentalna motivacija .....	14
2.2	Učenje .....	14
2.2.1	Formalno učenje tujega jezika .....	17
2.2.2	Neformalno učenje tujega jezika .....	18
2.2.3	Neformalne oblike učenja tujega jezika .....	19
2.2.3.1	Branje angleških knjig in/ali revij .....	20
2.2.3.2	Gledanje vsebin v angleščini na televiziji (npr. filmov, serij in nanizank ter drugih oddaj) .....	21
2.2.3.3	Uporaba angleščine pri igranju računalniških igrice .....	22
2.2.3.4	Poslušanje glasbe v angleščini.....	23
2.2.3.5	Uporaba angleščine v avtentičnih situacijah (npr. na potovanju v tujino, ob srečanju s tuje govorečimi posamezniki, ob udeležbi angleškega tabora) ....	24
2.2.3.6	Uporaba angleščine na socialnih omrežjih (npr. na Snapchatu, Facebooku, Instagramu, Twitterju) .....	26
2.2.3.7	Vključevanje neformalnih oblik učenja angleščine v pouk v OŠ .....	27
2.3	Položaj angleščine v svetu.....	29
2.3.1	Položaj angleščine v Sloveniji.....	32
2.3.1.1	Angleščina v slovenskih OŠ .....	33
<b>3</b>	<b>EMPIRIČNI DEL .....</b>	<b>35</b>
3.1	Namen .....	35
3.2	Raziskovalna vprašanja in raziskovalne hipoteze.....	35
3.3	Metoda.....	36



3.3.1	Raziskovalni vzorec .....	36
3.3.2	Pripomočki .....	37
3.3.2.1	Vsebinsko-metodološke značilnosti uporabljenih pripomočkov .....	37
3.3.2.2	Merske značilnosti uporabljenih pripomočkov.....	38
3.3.3	Postopek zbiranja podatkov .....	38
3.3.4	Postopek obdelave podatkov .....	39
<b>4</b>	<b>REZULTATI.....</b>	<b>41</b>
<b>5</b>	<b>INTERPRETACIJA.....</b>	<b>46</b>
5.1	Pomanjkljivosti in omejitve raziskave ter predlogi za nadaljnje raziskovanje.	50
5.2	Prednosti raziskave in njena uporabna vrednost.....	51
<b>6</b>	<b>ZAKLJUČEK .....</b>	<b>56</b>
	<b>VIRI IN LITERATURA .....</b>	<b>58</b>
	<b>PRILOGA A: Anketni vprašalnik.....</b>	<b>66</b>

## Kazalo tabel

Tabela 4.1: Prikaz števil in strukturnih odstotkov učencev po zaključni oceni pri predmetu <i>angleščina kot tuji jezik</i> v šol. l. 2016/17 in samooceni lastnih kompetenc na področju znanja angleščine .....	41
Tabela 4.2: Prikaz števil in strukturnih odstotkov učencev po pogostosti izvajanja neformalnih oblik učenja angleščine .....	42
Tabela 4.3: Spearmanovi koeficienti povezanosti obravnavanih spremenljivk .....	44

## **Uporabljeni simboli in kratice**

EF EPI – Education First. English Proficiency Index (Najprej izobrazba. Pokazatelj znanja angleščine)

EFSET – Education First. Standard English Test (Najprej izobrazba. Standardizirani test angleščine)

MLAT – Modern Language Aptitude Test (Test usposobljenosti sodobnega jezika)

OŠ – osnovna šola

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization  
(Organizacija Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo)

VIO – vzgojno-izobraževalno obdobje

# 1 UVOD

Magistrsko delo obravnava motivacijo, učenje in neformalne oblike učenja, pri čemer je poudarek na poučevanju angleščine kot tujega jezika.

V slovenskih osnovnih šolah (v nadaljevanju OŠ) je angleščina najbolj razširjen tuji jezik (Učni načrt: Program osnovna šola. Angleščina, 2016). Še nikoli ni bilo jezika, ki bi se širil tako hitro kot angleščina, kar je razvoj medijev še dodatno pospešil (Crystal, 2003). Angleščino se učenci učijo v formalnem in neformalnem okolju, vendar Richards (2014) poudarja pomen slednjega, saj nudi več možnosti za uporabo jezika kot šolsko okolje. V veliko raziskavah (npr. Alipour, Gorijan in Zafari, 2012; Lantz-Andersson, 2018; Nasab in Motlagh, 2017; Ponniah, 2011; Sylvén in Sundqvist, 2012; Tsai, 2012) je ugotovljeno, da udejstvovanje v zunajšolskih aktivnostih v angleščini prispeva k pridobivanju jezikovnih veščin.

Učenje tujega jezika je zahteven in dolgotrajen proces (Gardner, 2001), pri usvajanju tujega jezika ima ključno vlogo motivacija (Jurišević in Pižorn, 2013). Ima namreč močan učinek na znanje tujega jezika (Finegan, 2008; Richards, 2014) in je močno povezana z učnim uspehom (Čok, Skela, Kogoj in Razdevšek-Pučko, 1999).

V empiričnem delu bodo predstavljeni rezultati raziskave, ki na vzorcu slovenskih osnovnošolcev ugotavlja njihovo stopnjo motiviranosti za učenje angleščine, njihovo znanje angleščine in v kolikšni meri se udeležujejo v posameznih neformalnih oblikah učenja angleščine. Nadalje so predstavljene ugotovitve povezav med spremenljivkami: motivacija za učenje angleščine, znanje angleščine in neformalne oblike učenja angleščine.

Angleščini so učenci pogosto izpostavljeni in prihajajo z njo v stik tako v šoli kot zunaj nje, zato je neformalnim oblikam učenja angleščine v pričujočem magistrskem delu

namenjene veliko pozornosti. Obravnavano področje in ugotovitve raziskave so koristni predvsem za učitelje, ki poučujejo angleščino.

## 2 TEORETIČNI DEL

V teoretičnem delu bomo opredelili pojem motivacija in opisali različne vrste motivacije, pri čemer bomo izpostavili notranjo in zunanjo motivacijo ter učno motivacijo. V nadaljevanju bomo obravnavali motivacijo za učenje tujega jezika v OŠ, v okviru katere bomo predstavili integrativno in instrumentalno motivacijo za učenje tujega jezika. Opredelili bomo pojem učenje ter večjo pozornost namenili značilnostim formalnega in neformalnega učenja tujega jezika, pri čemer se bomo osredotočili na neformalne oblike učenja tujega jezika. Podrobneje bomo opisali oblike neformalnega učenja tujega jezika, ki jih bomo vključili v našo raziskavo – branje angleških knjig in/ali revij, gledanje vsebin v angleščini na televiziji (npr. filmov, serij in nanizank ter drugih oddaj), uporabo angleščine pri igranju računalniških igrice, poslušanje glasbe v angleščini, uporabo angleščine v avtentičnih situacijah (npr. na potovanju v tujino, ob srečanju s tuje govorečimi posamezniki, ob udeležbi angleškega tabora), uporabo angleščine na socialnih omrežjih (npr. na Snapchatu, Facebooku, Instagramu, Twitterju) –, in navedli prednosti vključevanja neformalnih oblik učenja tujega jezika v pouk v OŠ. Predstavili bomo položaj angleščine v svetu in v Sloveniji, bolj natančno bomo predstavili angleščino v slovenskih OŠ ter razložili sistem poučevanja tujih jezikov. Vidik motivacije, učenja in neformalnih oblik učenja je za našo raziskavo pomemben, saj bomo raziskovali motiviranost osnovnošolskih učencev za učenje angleščine kot tujega jezika pri pouku in pomen neformalnih oblik učenja angleščine.

### 2.1 Motivacija

V tem poglavju bomo opredelili pojem motivacija, predstavili bomo notranjo in zunanjo motivacijo ter učno motivacijo. V nadaljevanju se bomo osredotočili na motivacijo za učenje tujega jezika v OŠ, pri čemer bomo izpostavili integrativno in

instrumentalno motivacijo za učenje tujega jezika. Razumevanje motivacije, predvsem motivacije za učenje tujega jezika, je za našo raziskavo potrebno, saj bomo raziskovali motiviranost osnovnošolskih učencev za učenje tujega jezika.

V slovenskem pravopisu zasledimo definicijo motivacije: *motivácija* -e ž, poj. (á) ~ ravnanja *gibalo*; ~ učenja, za učenje *spodbuda, navdušenje*; ~ sodbe *utemeljitev, obrazložitev* (Toporišič, 2007, str. 885).

Pomembno je razlikovati med znanstvenim in laičnim pojmovanjem motivacije. Laik ne posveča pozornosti iskanju vzrokov za neko vedenje, medtem ko lahko psihologija na podlagi znanstvenega znanja o človekovi motivaciji veliko bolje predvidi njegovo obnašanje. Izraza vedenje in obnašanje sta strokovni sopomenki (Kobal Grum in Musek, 2009).

Motivacijo najširše opredelimo kot psihološki proces in vključuje vse dejavnike, ki vedenje ljudi spodbujajo ali usmerjajo. Spodbujajo ga silnice, kot so potrebe, nagoni in motivi, usmerjeno pa je k različnim ciljem, kot so ciljni objekti, vrednote, ideali (Musek in Pečjak, 1997).

Podobno opredelitev motivacije navajata Kobal Grum in Musek (2009), in sicer pravita, da se motivacija navezuje na usmerjeno vedenje. Potrebno si je zastavljati vprašanja o vplivih na neko obnašanje, vzrokih zanj, zakaj ali čemu se nekdo obnaša tako, kot se, kaj je cilj tega vedenja, ali obstajajo razlike v vedenju glede na situacijo in stopnjo razvoja. Ryan in Deci (2002); v: Guay in sodelavci (2010) opredeljujeta motivacijo kot vedenje, ki temelji na razlogih.

Motivacija pojasnjuje, zakaj ljudje razmišljamo in se vedemo tako, kot se. Koncept motivacije lahko prikažemo na tipičnem primeru prizadevanja za dosežek, kot je učenje za izpit. Če ga obravnavamo kot časovno sosledje, je vloga motivacije, da vedenje sproži, ga vzdržuje, usmerja in zaključi (Graham in Weiner, 1996). Na področju motivacije psihologija preučuje:

- posameznikovo izbiro vedenja (kaj posameznik počne),
- latenco vedenja (koliko časa potrebuje posameznik, da prične z aktivnostjo),

- intenzivnost vedenja (kako močno se posameznik trudi z aktivnostjo),
- vztrajnost vedenja (kako dolgo je posameznik pripravljen ostati v aktivnosti),
- spoznavne in čustvene odzive, ki spremljajo vedenje (kaj posameznik misli in čuti med izvajanjem aktivnosti) (prav tam).

Motivirana oseba ima zagon in navdih, da izvrši neko dejanje in pri tem svojo energijo usmerja v izpolnitev cilja (Ryan in Deci, 2000a). Gardner (2001) dodaja, da je motivacija gonilna sila v katerikoli situaciji. Motiviran posameznik ima kratkoročne in dolgoročne cilje; ko je uspešen, občuti zadovoljstvo, ob neuspehu pa nezadovoljstvo.

Motivacijo sestavljajo tri prvine, in sicer potreba, dejavnost in cilj. Motivacijsko vedenje sproži potreba, zaradi katere se je organizem znašel v neravnovesju. Potrebi sledi motivacijska dejavnost, s katero uresničimo svoj cilj in tako zadovoljimo potrebo. Ko začutimo npr. lakoto, jemo. V tem primeru je naš cilj hrana (Kobal Grum in Musek, 2009).

### 2.1.1 Notranja motivacija

O notranji motivaciji govorimo takrat, ko neko aktivnost izvajamo zaradi nje same, spodbuda za izvajanje le-te pa izhaja iz nas (Marentič Požarnik, 2000). Z drugimi besedami, notranja motivacija je opredeljena kot izvajanje aktivnosti zaradi pozitivne izkušnje in zadovoljstva, ki ga le-ta nudi (Ryan in Deci, 2000a).

Notranjim motivacijskim spodbudam rečemo tudi neposredne, saj izvirajo iz učenca in tako neposredno vplivajo na motivacijski proces. Ob ustreznih spodbudah iz okolice se ustvari pozitivna samopodoba, ki pomembno vpliva na pozitivno notranjo motivacijo (Čok in sodelavci).

Kobal Grum in Musek (2009) navajata kot notranje vzroke za motivacijo fiziološke procese, potrebe, ideje, cilje, nagone itd.

Posameznik je po naravi nagnjen k temu, da je radoveden, notranje motiviran in si prizadeva k osebni rasti. Teži k učenju, urjenju in uporabi naučenih znanj in veščin.



Notranje motivirana oseba ima potrebo po izkazovanju svojih sposobnosti in samostojnosti. Notranja motivacija je morda edini psihološki pojav, ki v tolikšni meri izraža pozitivne zmožnosti človeške narave (Ryan in Deci, 2000b).

Podobno razlago notranje motivacije podaja avtorica Marentič Požarnik (2000): aktivnost vršimo z namenom razvijati, izpopolnjevati spretnosti, se naučiti in doumeti nekaj novega. Že sam proces, ki posamezniku nudi zadovoljstvo, je bolj pomemben od končnega izida. Ta vrsta učne motivacije vztraja tudi ob prenehanju delovanja zunanje spodbude.

Motiv radovednosti se pojavi ob nepričakovanih, neobičajnih dogodkih in ob stiku s problemskimi situacijami, zlasti z realističnimi. Zraven radovednosti in interesa vplivajo na notranjo motivacijo še vrednote, in sicer kako učenec vrednoti svojo nalogo oz. znanje in izobrazbo nasploh. Višje, kot jih vrednoti, bolj je motiviran za učenje (prav tam).

Musek in Pečjak (1997) dodajata, da naše vedenje usmerja veliko motivov: nagoni, želje, interesi. Potrebe in vrednote pa so pomembne predvsem zato, ker je njihova zadovoljitev nujna za življenjski obstoj ter osebni in duševni razvoj.

Kot pomemben vir notranje motivacije velja omeniti jasno zastavljene (učne) cilje, ki imajo še toliko večjo težo, kadar si jih učenec zastavi sam. Spraševati se mora o tem, zakaj je neko vprašanje zanj pomembno ter ali se sklada z njegovimi interesi in željami za prihodnost. V tistem, kar se uči, mora prepoznati osebni smisel. Tako zastavljeni cilji krepijo notranjo učno motivacijo (Marentič Požarnik, 2000).

### 2.1.2 Zunanja motivacija

V primeru zunanje motivacije se učimo le zaradi doseganja rezultatov, ki niso v povezavi s samo aktivnostjo. Do učenja pride zaradi zunanjih posledic: da bi se ognili negativnim ali dosegli pozitivne (Marentič Požarnik, 2000).

Podobno opredeljujeta zunanjo motivacijo tudi Ryan in Deci (2000a), in sicer kot konstrukt, pri katerem se aktivnost izvaja zaradi rezultatov, ločenih od same aktivnosti.

Četudi je notranja motivacija zelo pomembna, večino aktivnosti ne izvajamo notranje motivirani. To gre pripisati naraščajočim potrebam iz okolja, ki od posameznika zahtevajo vse več odgovornosti in ne puščajo veliko svobode za aktivnosti, za katere je notranje motiviran. Pri učencih postaja stopnja notranje motivacije z vsakim višjim razredom nižja (prav tam), kar so raziskovalci potrdili tudi za področje motivacije za učenje angleščine kot tujega jezika (npr. Ghenghesh, 2010; Tapia Celi, Guerrero Aguilar, Valle Navarro in Astudillo Calderón, 2017).

Zunanja motivacija največkrat ni trajna, saj učenec aktivnost prekine, ko izgine zunanji vir spodbude (Marentič Požarnik, 2000). Zunanjim motivacijskim spodbudam rečemo tudi posredne, saj prihajajo od zunaj, in sicer z namenom spodbuditi motivacijski proces. Posredne motivacijske spodbude so lahko negativne ali pozitivne, odvisno od čustev, ki jih doživlja prejemnik spodbude. Če so čustva pozitivna (npr. veselje, zadovoljstvo), so spodbude pozitivne; če so čustva negativna (npr. strah, razočaranje, tesnoba), so negativne tudi spodbude (Čok in sodelavci, 1999).

Kot zunanje vzroke motivacije navajata Kobal Grum in Musek (2009) spodbude, dražljaje, občutke prisile, kulturno in socialno okolje itd. Čok in sodelavci (1999) dodajajo, da pride do zunanje motivacije ob delovanju spodbud iz okolja, tj. staršev, učiteljev, vrstnikov (Marentič Požarnik, 2000).

Vpliv staršev na razvoj otrokove motivacije se kaže v načinu spodbujanja, postavljanja ciljev in odzivanja na njegove dosežke. Pomembno je, da starši otroka sprejemajo takšnega, kot je, mu izkazujejo zaupanje, ljubezen, podporo in mu nudijo pomoč (Marentič Požarnik, 2000).

Pomemben dejavnik učne motivacije so tudi vrstniški oziroma socialni odnosi. Na učno motivacijo vplivata predvsem klima v razredu in narava medosebnih odnosov, ki so lahko: individualistični (vsak učenec dela zase, zato je malo medsebojnih povezav), tekmovalni (učenci se primerjajo med seboj, malo je medsebojne pomoči) ali sodelovalni (skupni napor učencev za doseg cilja). V slednjem primeru se kažejo

ugodni vplivi na učno motivacijo, tako pri učno bolj uspešnih kot pri učno manj uspešnih (prav tam).

Pri krepitvi notranje učne motivacije ima veliko vlogo učitelj. Z lastnim pozitivnim odnosom in izkazovanjem zanimanja za učno snov spodbuja razvoj interesa pri učencih. Pomembno je, da imajo učenci možnost izražati lastna mnenja, zamisli, predloge in postavljati vprašanja o obravnavani temi. Ne nazadnje je pomembno tudi, da učitelj podaja kakovostne povratne informacije ter motivacijo krepi z ustreznimi grajami in pohvalami. Slednja naj bo osredotočena na učenčev napredek in trud, graja pa na konkretne napake in konkretna vedenja. Graja naj ne bo usmerjena na učenčeve osebne lastnosti oz. na učenca kot takega (prav tam).

Tezci, Sezer, Gurgan in Aktan (2015) so v svoji raziskavi ugotavljali podobno – ali obstaja povezava med motivacijo za učenje in zaznavanjem podpore, ki jo udeleženci dobijo iz okolja, tj. podpore družine, prijateljev in drugih pomembnih ljudi. V raziskavi je sodelovalo 716 študentov, starih med 20 in 35 let. S pomočjo samoocenjevalnih vprašalnikov so izmerili stopnjo zaznavanja podpore iz okolja in študentovo stopnjo učne motivacije. Rezultati raziskave so pokazali, da udeleženci dojemajo kot najbolj pomemben vir podpore podporo družine, ki ji sledita podpora prijateljev in podpora drugih pomembnih ljudi, s tem da ima podpora slednjih manjši doprinos k motivaciji za učenje.

Wadho, Memon in Memon (2016) so raziskali vlogo staršev in učiteljev angleščine pri motivaciji za učenje angleščine kot tujega jezika na vzorcu 200 udeležencev, starih 17 in 18 let, in potrdili, da imajo starši in učitelji angleščine velik učinek na motivacijo učencev za učenje angleščine. Pozitiven odnos učiteljev angleščine do učencev se je pozitivno povezoval z učno motivacijo pri učenju angleščine, pomanjkanje povratnih informacij s strani učiteljev angleščine pa je učno motivacijo zniževalo. Rezultati raziskave so še pokazali, da so udeleženci dodatno motivirani za učenje angleščine, če učitelji angleščine in starši vzpostavljajo pozitivna stališča do tega jezika.

Vlogo podpore iz socialnega okolja na integrativno in instrumentalno motivacijo pri učenju angleščine sta preučevala Vatankhah in Tanbakooei (2014). V raziskavi je

sodelovalo 60 učencev in dijakov, starih med 12 in 16 let, ki se učijo angleščino kot tuji jezik. Udeleženci so izpolnili vprašalnik, s katerim so raziskovalci izmerili učinek socialne podpore staršev, učiteljev angleščine ter bratov in sester na motivacijo za učenje angleščine. Uporabljen je bil tudi delno strukturirani intervju s 15 naključno izbranimi udeleženci ter z učitelji angleščine. Rezultati raziskave so pokazali pomemben učinek socialne podpore s strani staršev in učiteljev angleščine na motivacijo za učenje angleščine, medtem ko se ti učinki na področju socialne podpore bratov in sester na integrativno in instrumentalno motivacijo niso pokazali kot statistično pomembni.

### 2.1.3 Učna motivacija

Vrste motivacij so lahko različne; v ospredju našega zanimanja je predvsem učna motivacija, ki združuje vse, kar učenje spodbuja, usmerja, mu daje jakost, trajanje in kvaliteto (Marentič Požarnik, 2000).

Učenje in motivacija sta zelo povezana, saj je slednja ena vitalnih komponent učenja (Juriševič, 2006). Kadar je učenec motiviran, je zmožen pričeti z učenjem, biti v procesu učenja aktiven ter pri njem vztrajati do zaključka učne naloge oz. realizacije učnega cilja (Juriševič, 2012). Tudi avtorica Marentič Požarnik (2000) navaja, da je za učinkovito učenje potrebna motivacija. Pri tem je pomembna predvsem učenčeva sposobnost osredotočiti se na zastavljen cilj in vlagati energijo v njegovo uresničitev. Čok in sodelavci (1999) navajajo, da je motivacija močno povezana z učnim uspehom. Zelo motiviran učenec je lahko učno uspešen ne glede na učne okoliščine.

Pri pojasnjevanju odnosa med motivacijo in učenjem je potrebno razumeti razliko med motivacijskim procesom in motivacijskimi spodbudami. Motivacijski proces se odvija v učečem in je posledica motivacijskih spodbud, ki jih velikokrat povzroči učitelj. Z njimi skuša pritegniti pozornost učencev. To so t. i. zunanje spodbude in sprožijo zunanjo motivacijo. Lahko pa spodbude izhajajo iz učečega in v tem primeru govorimo o notranjih spodbudah. Notranje spodbude sprožijo notranjo motivacijo (prav tam).

Na podlagi zgoraj navedenega ločijo avtorji (npr. Čok in sodelavci, 1999) dve vrsti učne motivacije – notranjo in zunanjo. Ista aktivnost je lahko preplet, medsebojni vpliv in dopolnjevanje obeh vrst učne motivacije. Zato notranja in zunanja motivacija ne smeta biti obravnavani kot popolni nasprotji, temveč kot dva pola, ki se dopolnjujeta (Marentič Požarnik, 2000).

#### 2.1.4 Motivacija za učenje tujega jezika v OŠ

V današnjem času je veliko več zanimanja za motivacijo za učenje tujega jezika kot v preteklosti, ko je veljalo prepričanje, da potrebuje posameznik za učenje tujega jezika splošne spoznavne sposobnosti in jezikovne zmožnosti. Ostale komponente, kot so motivacija, tesnoba in stališča, niso bili pomembni (Gardner, 2001).

Gardner (2001) opisuje učenje tujega jezika kot zahteven in dolgotrajen proces. Motivacijo za učenje tujega jezika opredeljuje kot posameznikov trud in prizadevanje za učenje tujega jezika zaradi želje po učenju in zadovoljstva pri njem (Gardner, 1985a). Avtorici Juriševič in Pižorn (2013) ugotavljata, da je ključni dejavnik pri učenju tujega jezika motivacija, saj določa celoten učni proces in ima posreden učinek na kakovost znanja tujega jezika.

Čok in sodelavci (1999) ugotavljajo, da je učinkovitost učenja tujega jezika močno povezana z motivacijo. Do zadovoljitve potrebe in želje po znanju tujega jezika prihaja predvsem pri pouku, vendar se v šoli nastala motivacija za učenje tujega jezika sčasoma prenese tudi v kontekst izven šole, ko se učenec srečuje z jezikom v raznih situacijah (ob gledanju televizijskih in poslušanju radijskih vsebin, posnemanju vzornikov itd.). Vsekakor je za uspešno učenje tujega jezika potrebno, da okolje, v katerem učenec živi, nudi čim več možnosti za uporabo tega jezika.

Gardner v svojem socio-edukacijskem modelu opisuje, da je pri proučevanju motivacije za učenje tujega jezika potrebno upoštevati tri perspektive, in sicer: perspektivo učenca, perspektivo učitelja ter perspektivo raziskovalca. Velikokrat se njihove perspektive razlikujejo v tem, kar jih motivira (Gardner, 2001).

Večina učencev se tujega jezika uči zato, ker je tuji jezik del obveznega šolskega programa. Ob pričetku učenja so motivirani z mislijo, da bodo v kratkem zmožni govoriti ta jezik, obenem pa se ne zavedajo vseh zahtev, ki jih na tej poti čakajo. Zato začetna navdušenost nad učenjem novega jezika običajno ne traja dolgo (prav tam).

Cilj učiteljev tujega jezika je učence naučiti komunikacije v tujem jeziku. Da bi dosegli ta cilj, morajo imeti veliko znanja in spretnosti na področju tujega jezika. Pri učitelju so pomembne tudi osebnostne značilnosti, izkušnje, njegove sposobnosti posredovanja znanja učencem in stopnja spodbujanja k učenju ter uporabi znanja. Obenem si morajo učitelji prizadevati, da so učenci pri uporabi tujega jezika pozorni na slovnične zakonitosti. Za slednje sta potrebna učenčev in učiteljev čas in trud; to sta poglobljena dejavnika v procesu učenja jezika, ki je zelo zahteven (prav tam).

Raziskovalec mora dobro razumeti proces pridobivanja znanja tujega jezika, če želi razviti načine za preverjanje hipotez o učenju jezika. Razumevanje procesa pridobivanja znanja tujega jezika mu omogoča postavitve objektivnega in izvedljivega modela za preverjanje postavljenih hipotez (prav tam).

Gardner (2001) v svojem modelu navaja štiri kategorije dejavnikov usvajanja tujega jezika. Prvi je *zunanje okolje*, ki ga opredeljuje kot socialno-kulturno okolje, tj. okolje, v katerem posameznik živi, družinsko okolje in motivacijske spodbude. Drugi dejavniki so *individualne razlike* med učenci, h katerim spadajo integrativnost, sposobnosti in stališča do učne situacije. Tretji dejavnik je kontekst *pridobivanja tujega jezika*, ki je lahko formalni ali neformalni. Zadnji dejavnik predstavljajo *dosežki pri učenju tujega jezika*, ki so lahko jezikovni ali nejezikovni.

Gardner (2001) v omenjenem modelu opisuje tri elemente, ki so potrebni za motivacijo za učenje tujega jezika in na podlagi katerih lahko razlikujemo med učenci, ki so bolj oz. manj motivirani. Pri motiviranem učencu so zastopani vsi trije elementi – trud, želja in pozitivna čustva –, vendar ne nujno v enaki meri. Vsak element posamično ni dovolj za presojo o motiviranosti učenca, saj se nekdo lahko trudi, četudi nima močne želje po uspehu.

Motiviran posameznik izkazuje pri učenju trud, kar pomeni, da je vztrajen in dosleden. To izkazuje z rednim delanjem domačih nalog, iskanjem priložnosti, da bi se naučil še več, z opravljanjem dodatnega dela itd. Drugi element je učenčeva želja za doseg cilja. Učenec si želi uspeha in si zanj prizadeva. Tretji so pozitivna čustva, kar se kaže v učenčevem uživanju v učenju jezika, ki mu predstavlja zabavo, izziv (prav tam).

Finegan (2008) navaja, da ima motivacija močan učinek na obvladovanje tujega jezika. Tujih jezikov se tako učimo zaradi različnih motivov, ki jih lahko uvrstimo med instrumentalne ali integrativne. Gardner (2001) navaja instrumentalno in integrativno motivacijo pri učenju tujega jezika.

#### 2.1.4.1 Integrativna motivacija

Pri integrativni motivaciji ima učenec željo po učenju, pozitivno opredeljuje učno situacijo in se je pripravljen identificirati s tuje govorečo skupnostjo. Integrativna motivacija odraža pristno zanimanje posameznika za učenje tujega jezika, ker si želi biti bližje drugi jezikovni skupnosti (Gardner, 2001).

Finegan (2008) dodaja, da integrativna motivacija spodbuja posameznika k učenju tujega jezika, da bi se čimbolj integriral v skupnost in postal njen član. Integrativna motivacija je osnova za doseganje uspehov pri učenju tujega jezika in uspešno usvajanje avtohtone izgovarjave.

Ugotovitve raziskave, ki sta jo izvedla Gardner in MacIntyre (1991), kažejo, da se individualne razlike v integrativni motivaciji povezujejo z dosežki pri učenju tujega jezika in z vloženim trudom v učenje. Integrativna motivacija lajša pridobivanje tujega jezika in temelji na pozitivnih stališčih do drugih etničnih skupnosti oz. drugih skupnosti v splošnem. Avtorja dodajata, da ima integrativna motivacija neprekinjen učinek na učenje in rabo jezika.

Integrativna motivacija odraža preplet integrativnosti, stališč do učne situacije, motivacije in tesnobe pri učenju tujega jezika. Zastopanost elementov se med

posamezniki lahko razlikuje, vendar je končna vsota vseh štirih tista, ki odraža stopnjo motivacije (Gardner, 2012).

Nizka raven integrativnosti nakazuje na pomanjkanje interesa za učenje tujega jezika in želje po poznavanju ter čustveni identifikaciji s tujo jezikovno kulturo, medtem ko visoka raven integrativnosti nakazuje na znaten interes za učenje tujega jezika in željo po poznavanju ter čustveni identifikaciji s tujo jezikovno kulturo. Pripravljenost posameznika, da se odpre drugi kulturi, je torej pomembna komponenta (Gardner, 2001).

Obstajajo različne delitve motivacije na vrste motivacij. Pogosta delitev motivacije je na instrumentalno in integrativno, druga klasifikacija pa motivacijo deli na zunanjo in notranjo motivacijo. Na podlagi obeh delitev motivacije in zgoraj opisanih značilnosti integrativne motivacije lahko sklepamo, da je zunanja motivacija povezana z instrumentalno motivacijo, notranja pa z integrativno motivacijo (Soureshjani in Naseri, 2011).

Soureshjani in Naseri (2011) sta z raziskavo ugotavljala, ali obstaja povezanost med instrumentalno, integrativno, zunanjo in notranjo motivacijo ter znanjem angleškega besedišča. V raziskavi je sodelovalo 360 udeležencev s povprečno starostjo 20 let, ki se angleščino učijo kot tuji jezik. Podatki so bili pridobljeni s testom, ki je meril njihovo znanje angleškega besedišča. Izpolnili so tudi vprašalnik o razlogih za učenje besedišča, povezanih z notranjimi in zunanji viri motivacije. Drugi vprašalnik pa je spraševal o razlogih za učenje besedišča, povezanih z integrativno in instrumentalno motivacijo za učenje angleškega jezika. Ugotovitve raziskave so pokazale, da med motivacijo za učenje angleškega besedišča in znanjem tega besedišča obstaja pozitivna, vendar šibka povezanost. Obenem so rezultati potrdili obstoj pomembnih razlik med instrumentalno in notranjo motivacijo; med ostalimi vrstami motivacije pa v povezanosti ni pomembnih razlik.

Povezanost med notranjo in zunanjo motivacijo ter integrativno usmerjenostjo so preučevali Noels, Clément in Pelletier (2001). V raziskavi je sodelovalo 59 udeležencev, starih med 18 in 47 let, ki se učijo angleščino kot tuji jezik. Izpolnili so vprašalnik o



njihovih razlogih za učenje angleščine, dojetanju avtonomnosti pri tem učenju, dojetanju zmožnosti za angleški jezik, vloženem trudu pri učenju angleščine, vztrajnosti pri tem učenju in dosežkih pri pouku tega jezika. Rezultati raziskave so pokazali visoko pozitivno povezanost med integrativno in notranjo usmerjenostjo. Povedano drugače, integrativna usmerjenost je najbolj podobna notranji usmerjenosti.

#### 2.1.4.2 Instrumentalna motivacija

V primeru instrumentalne motivacije služi znanje tujega jezika kot sredstvo za doseg drugih ciljev, npr. branja in razumevanja znanstvenih del ali vodenja posla. Za realizacijo takšnih ciljev je potrebno zanemarljivo malo vključevanja s strani učečega v skupnost, ki uporablja ciljni tuji jezik (Finegan, 2008).

Povod za učenje tujega jezika so torej praktični razlogi, kot so pridobivanje ugleda, moči, širjenje poklicnih in poslovnih priložnosti ali učenje za oceno (Saville-Troike, 2006).

Avtorici Juriševič in Pižorn (2013) ugotavljata, da učenci prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja (v nadaljevanju VIO) navajajo pri učenju tujega jezika cilje, ki nakazujejo na njihovo razumevanje pomena in uporabnosti učenja tujega jezika. Obvladovanje tujega jezika dojemajo kot doprinos h kognitivnemu, socialnemu in čustvenemu razvoju.

Gardner in MacIntyre (1991) poročata, da je instrumentalna motivacija vezana na specifičen cilj, zato ima taka motivacija običajno učinek do realizacije zastavljenega cilja. Dokler cilj ni dosežen, se nadaljuje tudi učinek instrumentalne motivacije.

## 2.2 Učenje

V začetku bomo opredelili pojem učenje in predstavili učenje v kontekstu učenja tujega jezika. Razložili bomo razlike med formalnim in neformalnim učenjem tujega jezika in v nadaljevanju podrobneje predstavili neformalne oblike učenja tujega jezika. Več

pozornosti bomo namenili oblikam neformalnega učenja tujega jezika, ki jih bomo vključili v našo raziskavo. Na koncu bomo predstavili še prednosti vključevanja neformalnih oblik učenja angleščine v pouk v OŠ. Komponenta učenja je pomembna za našo raziskavo, predvsem vidik neformalnega učenja tujega jezika, saj bomo raziskovali pomen neformalnih oblik učenja tujega jezika pri učencih v OŠ.

Učenje predstavlja individualno pridobivanje ali spreminjanje informacij, znanja, razumevanja, stališč, vrednot, spretnosti, zmožnosti ali vedenja zaradi izkušenj, vaje, učenja. Učna izkušnja ima elemente trajnosti in neprekinjenosti (UNESCO, 2011).

Podobno opredelita učenje Musek in Pečjak (1997), in sicer kot aktivnost, ki se spreminja zaradi izkušenj. Učenje vključuje tudi čustva, stališča in zanimanja. Avtorica Marentič Požarnik (2000) navaja, da prihaja do učenja ob stiku človeka z njegovim fizikalnim in socialnim okoljem.

Osebna pojmovanja učenja so večinoma vezana na šolo in učenje ob knjigah. Prav tako ga pogosto povezujemo z neprijetnimi čustvi, kot so napor, strah, dolgčas (Marentič Požarnik, 2000). Avtorica navaja ugotovitve raziskave (Šteh Kure, 1998; v: Marentič Požarnik, 2000), ki je med ljubljanskimi dijaki preučevala asociacije na pojem učenje. Ugotovitve kažejo, da ima skoraj polovica udeležencev negativne asociacije na ta pojem (Marentič Požarnik, 2000).

Učenje velikokrat pojmuje kot proces zapomnitve informacij. Če takšno dojetje učenja prenesemo v kontekst šolskega izobraževanja, govorimo o pouku kot transmisiji. Za transmissijski pouk je značilna nizka aktivnost učencev, saj zgolj kopičijo znanje. Pri takšnem učenju je nizka tudi motivacija učencev, pridobljeno znanje pa je kratkotrajno. Učenci razvijejo odpor do šole in učenja, saj jim znanje pri pouku ni bilo posredovano na konkretni ravni in ni temeljilo na njihovih predhodnih izkušnjah. O aktivnem učenju pa govorimo, kadar so učenci pri učenju v celoti aktivni (miselno in čustveno): iščejo, razmišljajo, razpravljajo, preizkušajo domneve in se lahko poistovetijo s problemom. Cilj takega učenja je preoblikovanje sebe kot individuuma in pojmovanj o svetu (prav tam).

Učenje tujega jezika se zelo razlikuje od učenja drugih šolskih predmetov, saj mora učenec izražati govorne zmožnosti, paziti na slovnično strukturo in vedenjske vzorce, ki mu niso domači oz. se razlikujejo od kulture, v kateri odrašča. Z drugimi besedami, učenec se uči jezika in kulture, ki mu je tuja, in da bi jezik čimbolj usvojil, se mora truditi, da privzame vsaj del tuje jezikovne identitete (Gardner, 2001).

Krashen (2013) navaja dva zelo različna načina pri razvijanju tujejezičnih zmožnosti, pri čemer lahko tuji jezik pridobivamo ali pa se ga učimo. Učenje tujega jezika je zavesten proces, torej se ga zavedamo in vanj vlagamo trud. Učenje tujega jezika se odvija v šoli pri pouku, ko se učenci učijo jezikovnih pravil in slovnice. Ko učenec naredi napako in ga učitelj popravi, naj bi učenec spremenil svojo zavestno (napačno) različico pravila. Učiteljevi popravki predstavljajo pomemben dejavnik učenja. Cilj jezikovnega pouka je, da učenci pridejo do točke, ko začenjajo razumeti vsaj nekaj avtentičnega, življenjskega vložka. Ko dosežejo to točko, lahko samostojno nadaljujejo z izboljševanjem svojih jezikovnih zmožnosti.

Pridobivanje znanja tujega jezika v nasprotju z učenjem tujega jezika poteka nezavedno. Ob gledanju filma ali branju knjige se ne zavedamo, da hkrati pridobivamo tuji jezik. Tudi po tem, ko smo pridobili znanje, se običajno ne zavedamo, da se je kaj spremenilo. Otroci in odrasli smo zmožni nezavednega pridobivanja znanja tujega jezika, tako ustnega kot pisnega (prav tam).

Pri razumevanju učenja tujega jezika je potrebno upoštevati okoliščine, ki jih pogosto jemljemo kot samoumevne in jim zato ne posvečamo dovolj pozornosti. Vsebina naučenega pri tujem jeziku in način, kako se učenje odvija, sta pogosto odvisna od tega, ali je učna situacija pod vplivom formalnega ali neformalnega konteksta učenja. Formalni in neformalni pogoji učenja pa so pod močnim vplivom socialnih, kulturnih in ekonomskih dejavnikov (Saville-Troike, 2006).

Richards (2014) ugotavlja, da je za uspešno učenje tujega jezika pomembno dvoje – kar se dogaja v učilnici in izven nje. Izobraževanje je večplastna struktura z dinamičnim prepletanjem formalnega in neformalnega izobraževanja (Bizjak, 2010). Med Evropejci je najbolj razširjen formalni način učenja tujih jezikov, saj se jih večinoma naučijo v šoli.

Neformalne oblike pridobivanja znanja tujih jezikov so manj zastopane, kar gre pripisati prepričanju, da je šolsko učenje jezikov najbolj učinkovit način učenja (European Commission, 2012).

### 2.2.1 Formalno učenje tujega jezika

Formalno učenje opredeljujemo kot namerno, organizirano in strukturirano učenje, ki se odvija v izobraževalnih institucijah (Eaton, 2010).

UNESCO (2011) podaja podobno opredelitev, da se formalno učenje odvija v izobraževalnih ustanovah, je namerno in organizirano s strani javnih ustanov ter priznanih zasebnih organov. Izobraževalne ustanove imajo strukturiran izobraževalni program, pri čemer je formalni sistem izobraževanja zasnovan tako, da poteka neprekinjeno, izobrazbo pa nudi osebam vseh starostnih skupin.

Pogoji za uspešno opravljen izobraževalni program in za doseg zastavljenih ciljev so določeni v izobraževalnem programu. Navadno vključujejo zahtevo po zadostni prisotnosti in dokazovanju pridobljenega znanja, veščin in sposobnosti. Učenci dokažejo naučeno na preizkusih znanja, z zbiranjem kreditnih točk in ocenjevanji. Ob koncu izobraževanja pridobijo javno veljavno izobrazbo (prav tam).

Formalno učenje tujega jezika se odvija v učilnici po navodilih učitelja (Saville-Troike, 2006). Richards (2014) poroča, da je poučevanje tujega jezika v šoli priprava učencev na uporabo jezika v zunajšolskem kontekstu. Obenem avtor dodaja, da so nameni poučevanja tujega jezika v šoli usmerjeni k izvedbi in realizaciji učnih načrtov ali pa poučevanje služi pripravi učencev na pisanje preizkusov znanja. Izpostavlja tudi nekaj pomanjkljivosti formalnega sistema izobraževanja, ki zavirajo optimalno poučevanje in učenje. Številčno preveliki oddelki otežujejo komunikacijo (v tujem jeziku), prihaja do časovne stiske, saj učni načrt določa le nekaj ur tedensko za učenje tujega jezika. Pojavljajo se še nekatere druge omejitve, kot so neustrezno učno gradivo, učiteljevo pomanjkanje jezikovnega znanja in učni načrt, ki daje prevelik poudarek testom znanja (prav tam).

V poglavju 2.3.1 bomo podrobneje predstavili formalno učenje in poučevanje tujega jezika v Sloveniji in predstavili sistem poučevanja tujih jezikov v OŠ.

### 2.2.2 Neformalno učenje tujega jezika

Neformalno učenje je opredeljeno kot namerna oblika učenja, ki ne poteka v izobraževalnih ustanovah. Tak način učenja vključuje učne aktivnosti, ki se lahko odvijajo znotraj družine, na delovnem mestu, v lokalni skupnosti in vsakdanjem življenju. Neformalno učenje je manj organizirano in strukturirano kot formalno (UNESCO, 2011).

Avtorica Saville-Troike (2006) navaja, da poteka neformalno učenje tujega jezika v naravnem okolju. Gardner (2001) pa dodaja, da se neformalni kontekst učenja tujega jezika nanaša na katerokoli okolje, v katerem se posameznik lahko uči tujega jezika. Avtor navaja primere neformalnih oblik učenja tujega jezika, kot so radio, televizijski prenosi, pisni viri, filmi itd., pri katerih je posameznik v stiku s tujim jezikom tudi v situacijah, ki niso vezane le na pouk.

Neformalno učenje omogoča učencem več fleksibilnosti in svobode. Priznava pomembnost učenja od drugih ljudi, ponuja več priložnosti za samostojnost in služi kot dopolnilo izkustvenemu učenju (Eraut, 2004).

Avtorica Krajnc (2000) navaja, da je prehod v informacijsko družbo odgovoren za vse večjo potrebo po znanju. Formalni način izobraževanja ni več dovolj, zato se ljudje odločajo tudi za neformalno izobraževanje, ki omogoča pridobivanje znanja v neposrednem okolju, v katerem posameznik živi. Pomemben dejavnik so razmere in trendi v kraju bivanja, kot je popularnost medijev, ki jih posameznik lahko uporabi kot vir znanja. Takšno izobraževanje dopušča veliko avtonomnosti in je personalizirano, saj se vsakdo sam odloča o vsebini in načinu učenja.

Omeniti je potrebno še eno obliko neformalnega izobraževanja (angl. *non-formal education*), ki lahko poteka v obliki kratkih tečajev, učnih delavnic ali seminarjev. Le-ti običajno trajajo krajše časovno obdobje in za razliko od zgoraj opisanega neformalnega

učenja potekajo institucionalizirano, namerno in načrtovano s strani tistega, ki nudi izobraževanje. Taka oblika neformalnega izobraževanja služi kot dodatek, alternativa ali dopolnilo k formalnemu izobraževanju. Dostopno je osebam vseh starostnih skupin. Pridobljena izobrazba nima tolikšne veljave kot formalna oz. ji ni enakovredna. Programi so zelo raznoliki in zajemajo veliko področij. Posameznike izobražujejo na področju kulturnega ali socialnega razvoja, pismenosti, omogočajo urjenje na delovnem mestu z namenom izboljšati veščine, lahko pa so usmerjeni v osebni razvoj (UNESCO, 2011).

### 2.2.3 Neformalne oblike učenja tujega jezika

Internet, tehnologija, mediji in možnost neposredne uporabe angleščine kot tudi socialna omrežja nudijo več možnosti za uporabo jezika kot učilnica (Richards, 2014), zaradi česar se v pričujoči nalogi osredotočamo tudi na pomen neformalnih oblik učenja jezika.

Za neformalno učenje angleščine kot tujega jezika uporablja avtorica Sundqvist (2009) termin »*extramural English*«, kar pomeni angleščina izven šole. Termin označuje zunajšolske situacije, v katerih pridejo učenci v stik z angleščino, ali pa se v zunajšolske situacije aktivno vključujejo in tako pridobivajo znanje angleščine. V vzdolžni raziskavi, v kateri je sodelovalo 80 učencev, je preučevala vpliv angleščine izven šole na angleški besednjak in ustno obvladovanje angleškega jezika pri učencih devetega razreda OŠ na Švedskem, starih 15 in 16 let. Longitudinalna študija je potekala eno šolsko leto (2006/07).

Za merjenje zunajšolskih aktivnosti v angleščini pri učencih je avtorica uporabila vprašalnik in »jezikovni dnevnik«, ki so ga učenci pisali 1 teden v prvem polletju in 1 teden v drugem. Vanj so beležili čas, ki ga porabijo za zunajšolske dejavnosti (branje knjig/revij/časopisov, gledanje televizije, filmov, brskanje po spletu, igranje videoiger, poslušanje glasbe ali druge dejavnosti) v angleščini, švedščini ali katerem drugem jeziku. Za ugotavljanje obvladovanja angleščine pri ustnem sporočanju je avtorica

uporabila pet različnih ustnih testov, angleški besednjak pri učencih pa je merila s testom za produktivni besednjak in s testom za receptivni besednjak.

Ugotovitve kažejo, da se čas, ki ga učenci namenijo zunajšolskim aktivnostim v angleščini, pozitivno povezuje z obvladanjem angleškega jezika pri govoru in z obsegom angleškega besednjaka. Obenem imajo aktivnosti, ki od učencev zahtevajo več vključenosti (branje knjig/revij/časopisov, igranje videoiger in brskanje po spletu), večji vpliv na obvladovanje angleščine pri govoru in velikost angleškega besednjaka kot aktivnosti, pri katerih je vloga učenca bolj pasivna (poslušanje glasbe, gledanje televizije in gledanje filmov) (prav tam).

V nadaljevanju bomo predstavili različne vire neformalnega pridobivanja znanja angleščine kot tujega jezika.

#### 2.2.3.1 Branje angleških knjig in/ali revij

Branje angleških knjig v prostem času prispeva k bogatejšemu tujejezikovnemu besednjaku. V raziskavi, ki sta jo izvedli avtorici Pietilä in Merikivi (2014), je sodelovalo 330 učencev, starih med 13 in 16 let, ki se učijo angleščino kot tuji jezik. Učenci, ki so poročali, da v prostem času pogosto berejo, so imeli bistveno večji razpon besednjaka od tistih, ki v prostem času niso brali ali pa so brali manj pogosto.

Obstoj povezanosti med branjem in razvojem besednjaka je preučil tudi Ponniah (2011). V raziskavi je sodelovalo 49 študentov, ki jim je angleščina tuji jezik. Ena skupina udeležencev se je pomena novega angleškega besednjaka učila zavestno iz slovarja, druga pa je nov besednjak usvajala naključno z branjem kratkih angleških zgodb. Rezultati raziskave so pokazali, da so bili udeleženci v slednji skupini zmožni v povedih uporabiti nezavedno pridobljen besednjak v angleščini. Udeleženci, ki so se pomena neznanega besednjaka učili le iz slovarja, ga niso znali uporabiti v povedih.

Raziskava, ki sta jo izvedli avtorici Song in Sardegna (2014), je ugotavljala učinek okrepljenega obširnega branja na naključno pridobivanje angleških predlogov (tj. nepolnopomenska besedna vrsta). V raziskavi je sodelovalo 24 udeležencev, starih 15

in 16 let, ki se učijo angleščino kot tuji jezik. Ena skupina udeležencev je sledila učnemu načrtu, druga pa je bila poleg tega deležna še okrepljenega obširnega branja v angleščini po pouku. Le-to se nanaša na razne bralne aktivnosti po branju pri pouku, in sicer z namenom izboljšati bralno razumevanje in pridobivanje predlogov. Udeleženci so opravili tudi retrospektivni intervju, s pomočjo katerega sta raziskovalca preverila, ali učenci zares razumejo pomen določenega predloga in ga znajo uporabiti v kontekstu. Rezultati raziskave so pokazali, da ima okrepljeno obširno branje pozitiven učinek na naključno pridobivanje angleških predlogov.

### 2.2.3.2 Gledanje vsebin v angleščini na televiziji (npr. filmov, serij in nanizank ter drugih oddaj)

Filmi kot avdio-vizualno sredstvo pomagajo učencem pri širjenju besednjaka in izboljšanju slovnice, večkratno gledanje istega filma pa pripomore k urjenju slušnih in bralnih sposobnosti. Filmi s podnapisi pripomorejo tudi k izboljšanju govornih zmožnosti in izgovarjave (Faqe, 2017).

Faqa (2017) je preučeval pridobivanje angleškega besednjaka ob gledanju filmov s podnapisi in brez njih. V raziskavi je sodelovalo 31 študentov, starih med 19 in 22 let, ki se učijo angleščino kot tuji jezik. Najprej so gledali film brez podnapisov, nato pa isti film še s podnapisi. Rezultati so pokazali, da filmi v angleščini s podnapisi v nasprotju s filmi brez njih oz. sinhronizirani filmi lajšajo učenje besednjaka in spodbujajo motivacijo posameznikov za nadaljnje učenje. Študenti imajo pozitivna stališča do vključevanja filmov s podnapisi v proces učenja tujega jezika, še posebej z vidika pridobivanja novega besednjaka.

Sabouri, Zohrabi in Osbouei (2015) so ugotavljali razlike med spoloma pri učenju besednjaka ob gledanju filmov s podnapisi. Sodelovalo je 46 udeležencev, starih med 15 in 30 let, ki se angleščino učijo kot tuji jezik. Skupina sodelujočih, ki je bila deležna filmov s podnapisi, je pridobila bistveno več novega angleškega besednjaka kot



udeleženci, ki so gledali filme brez podnapisov. Med spoloma niso našli statistično pomembnih razlik.

Proces pridobivanja angleškega besednjaka z gledanjem risank brez podnapisov ter s podnapisi sta preučevala tudi Nasab in Motlagh (2017). V raziskavi je sodelovalo 40 udeležencev, starih med 14 in 19 let, ki se angleščino učijo kot tuji jezik. Ugotovitve raziskave so pokazale, da so udeleženci, ki so gledali risanke s podnapisi, usvojili več novega angleškega besednjaka kot skupina učencev, ki ob gledanju risank ni bila deležna podnapisov. Torej so imeli podnapisi za učence pomemben učinek na širjenje njihovega besednjaka.

### 2.2.3.3 Uporaba angleščine pri igranju računalniških iger

Igranje računalniških iger, še posebej izobraževalnih, doprinaša k širjenju besednjaka, vendar pa nekateri avtorji opozarjajo, da niso vse igrice primerne in koristne za učenje (tujega) jezika, zato je pri izbiri potrebna previdnost (Klimova in Kacet 2017). Avtorici Turgut in Irgin (2009) sta ugotavljali doprinos igranja računalniških iger pri učenju angleščine. Njuna raziskava je temeljila na vzorcu 10 turških otrok, starih med 10 in 14 let, ki se angleščino učijo kot tuji jezik. Udeleženci so bili trikrat opazovani med igranjem spletnih iger, po koncu vsakega opazovanja pa je sledil individualni delno strukturirani intervju, ki se je nanašal na računalniške igrice in ozaveščenost udeležencev o procesu učenja tujega jezika. Rezultati kvalitativne raziskave so pokazali, da igranje spletnih računalniških iger spodbuja učenje angleškega jezika, predvsem besednjaka (Turgut in Irgin, 2009).

Mehrpour in Ghayour (2017) sta ugotavljala učinek izobraževalnih računalniških iger na učenje črkovanja angleških besed. V raziskavi je sodelovalo 66 učencev s povprečno starostjo 9,5 let, ki se angleščino učijo kot tuji jezik. V kontrolni skupini so se učili na tradicionalen način, medtem ko so bili učenci v eksperimentalni skupini izpostavljeni izobraževalni računalniški igri v angleškem jeziku, oblikovani s strani raziskovalcev. Igranje računalniške igre je imelo pozitiven učinek na učenje črkovanja angleških

besed, saj so bili učenci v eksperimentalni skupini pri črkovanju uspešnejši od tistih v kontrolni.

Avtorici Sylvén in Sundqvist (2012) sta se osredotočali na povezavo med igranjem digitalnih iger izven šole in naključnim učenjem angleščine. V raziskavi je sodelovalo 86 učencev petega razreda OŠ, ki se angleščino učijo kot tuji jezik. Za ugotavljanje zunajšolskih aktivnosti v angleščini pri učencih sta avtorici uporabili vprašalnik in »jezikovni dnevnik«, ki so ga učenci pisali en teden. Vanj so beležili, koliko časa porabijo za sedem različnih zunajšolskih dejavnosti v angleščini, med katerimi je bilo tudi igranje digitalnih iger. Za merjenje napredka pri bralnem in slušnem razumevanju ter pridobitvi novega angleškega besednjaka sta avtorici uporabili tri različne teste. Rezultati raziskave so pokazali, da se igranje digitalnih iger izven šole pozitivno povezuje s pridobivanjem angleškega besednjaka in receptivnih zmožnosti oz. z obvladovanjem angleškega jezika v splošnem. Ugotovljeno je bilo tudi, da dečki namenijo več časa zunajšolskim dejavnostim v angleščini kot deklince.

#### 2.2.3.4 Poslušanje glasbe v angleščini

Pesmi so zelo dober vir za naključno pridobivanje besednjaka, saj predvsem mladostniki preživijo veliko prostega časa ob poslušanju glasbe. Shakerian, Rezaei, Murnani in Moeinmanesh (2016) so se ukvarjali s poučevanjem novega angleškega besednjaka z glasbo. V raziskavi je sodelovalo 60 odraslih udeležencev, starih med 20 in 32 let, ki se angleščino učijo kot tuji jezik. Razdeljeni so bili v dve skupini po 30 udeležencev. Ena skupina ni bila deležna poučevanja novega besednjaka z glasbo, v drugi pa so nov besednjak poučevali s pomočjo glasbe. Udeleženci v slednji skupini so dosegli boljše rezultate, saj se je njihov angleški besednjak znatno povečal, okrepila se je tudi njihova zmožnosti priklica ter ohranjanja na novo naučenega angleškega besednjaka. Prav tako so razvili bolj pozitiven odnos do učenja angleščine in izkazali višjo raven samozavesti. Rezultati raziskave so pokazali, da so bili pri tem uspešnejši moški.

Alipour, Gorijan in Zafari (2012) so preučevali učinek pesmi na učenje besednjaka pri pouku angleščine kot tujega jezika. V raziskavi je sodelovalo 60 odraslih udeležencev, starih med 20 in 32 let, ki se angleščino učijo kot tuji jezik. Avtorji so preverjali učinek pesmi na učenje angleškega besednjaka tudi glede na spol. Udeleženci so izpolnili vprašalnik o svojih glasbenih preferencah, raziskovalci pa so na podlagi odgovorov izbrali najustreznejše pesmi. Raziskava je obsegala 20 srečanj in je trajala skoraj 2 meseca. V eni skupini so se udeleženci učili nov besednjak tako, da je besedilo pesmi bral učitelj, v drugi pa so nov besednjak usvajali ob poslušanju pesmi. Rezultati raziskave so pokazali, da je bila skupina, v kateri so nov besednjak usvajali ob poslušanju pesmi, uspešnejša v zmožnosti priklica in ohranjanja novega besednjaka. Tako kot v zgornji raziskavi so bili tudi v tej moški boljši od žensk.

Do podobnih ugotovitev prihajajo Köksal, Yağışan in Çekiç (2013), ki so v svoji raziskavi preučevali učinek poučevanja angleškega besednjaka z glasbo pri učencih petega razreda OŠ. V 12 tednov trajajoči raziskavi je sodelovalo 56 učencev. Učenje angleškega besednjaka z glasbo se je izkazalo za uspešnejše od učenja s tradicionalnimi metodami – učenci so pridobili več novega besednjaka in oblikovali bolj pozitiven odnos do pouka angleščine kot skupina udeležencev, pri kateri za učenje angleškega besednjaka glasba ni bila uporabljena. Utrdila se je tudi njihova sposobnost ohranjanja novega besednjaka.

#### 2.2.3.5 Uporaba angleščine v avtentičnih situacijah (npr. na potovanju v tujino, ob srečanju s tuje govorečimi posamezniki, ob udeležbi angleškega tabora)

Uporaba angleščine v avtentičnih situacijah, kot je študij v tujini, prispeva k vsem področjem jezikovnih zmožnosti, še posebej velik doprinos pa ima pri razvoju zmožnosti za socialno interakcijo (Kinginger, 2011).

Avtorica Sato (2014) je preučevala pridobivanje angleščine kot tujega jezika in oblikovanje tujejezične identitete v času študija v tujini. Uporabljena je bila metoda

intervjuja na manjšem vzorcu japonskih študentov, ki so sodelovali v tritedenskem študijskem programu v tujini. V intervjuju so opisali svojo izkušnjo študija v tujini. Pri tem je analiza rezultatov pokazala, da so udeleženci v času opravljanja študijskega programa v tujini oblikovali pozitivno tujejezično identiteto. Skozi interakcijo s tamkajšnjimi ljudmi so se začeli aktivno učiti in uporabljati angleški jezik, pri čemer so spretnosti v tujem jeziku ohranili tudi po prihodu domov (Sato, 2014).

Avtorici Serrano in Llanes (2015) sta preučevali vlogo starosti in sposobnosti jezikovnega usvajanja pri dosežkih pri pouku angleščine kot tujega jezika. V raziskavi je sodelovalo 39 udeležencev, starih med 12 in 17 let. Udeležence so ločili na skupino mlajših učencev (16 udeležencev, starih med 12 in 13) in starejših učencev (23 udeležencev, starih med 15 in 17 let). Udeleženci so preživeli tri tedne v Združenem kraljestvu Velike Britanije in Severne Irske, kjer so prisostvovali programu za učenje tujega jezika. Skupno so bili izpostavljeni angleškemu jeziku najmanj pet ur dnevno; imeli so pouk angleščine, organizirane popoldanske aktivnosti in izlete ob koncu tedna. Podatki so bili pridobljeni s testom za merjenje sposobnosti jezikovnega usvajanja (na začetku programa) in s testom za merjenje znanja na področju tujega jezika (na začetku in na koncu programa). Rezultati raziskave so pokazali, da so v času bivanja v tujini vsi udeleženci, ne glede na starost in sposobnost jezikovnega usvajanja, dosegli primerljiv napredek v znanju na področju angleščine kot tujega jezika.

Raziskava avtorice Tsai (2012) je ugotavljala učinek medkulturnega učenja na motivacijo za učenje angleškega jezika. V raziskavi je sodelovalo 138 študentov, ki študirajo na univerzi v Združenih državah Amerike in se angleščino učijo kot tuji jezik. Glede na čas bivanja v tujini so bili udeleženci razdeljeni v tri skupine: več kot 2 leti, 1–2 leti, manj kot 1 leto bivanja, pri čemer sodi skoraj polovica udeležencev v slednjo skupino. Udeleženci so rešili vprašalnik o razlogih za učenje angleščine iz vidika integrativne in instrumentalne motivacije. Rezultati raziskave so pokazali, da motivacija za učenje angleščine ne narašča s časom bivanja v tujini. Ugotovitve tudi kažejo, da ima medkulturno učenje v času študija v tujini pomemben učinek na motivacijo za učenje angleščine kot tujega jezika, saj so študenti bolj motivirani za doseganje uspehov pri usvajanju angleščine. Integrativna in instrumentalna motivacija se namreč pomembno

povezujeta in močno izražata učinek medkulturnega učenja na usvajanje angleščine kot tujega jezika.

#### 2.2.3.6 Uporaba angleščine na socialnih omrežjih (npr. na Snapchatu, Facebooku, Instagramu, Twitterju)

Kot pomemben dejavnik neformalnega učenja tujega jezika in obvladovanja le-tega so se pokazala tudi spletna socialna omrežja. V raziskavi, ki jo je izvedla avtorica Kitchakarn (2016), je sodelovalo 86 študentov prvega letnika, ki jim je angleščina tuji jezik. Udeleženci so sodelovali v učnih aktivnostih na socialnem omrežju Facebook, katerih namen je bil izboljšati njihove slovnične in pisne zmožnosti. Razdeljeni so bili v skupine po 5 ali 6 udeležencev in so o zadolžitvah, ki jih je predhodno objavil učitelj, sprva razpravljali znotraj svoje skupine. Pri zadolžitvah, vezanih na slovnico v angleščini, je nato vsaka skupina objavila svoje delo, tako da je bilo vidno ostalim skupinam. Učitelj je potem objavil tudi rešitve nalog. Pri izpolnjevanju zadolžitev za urjenje pisnih zmožnosti pa so udeleženci objavljali svoje pisne izdelke v angleščini le znotraj svoje skupine. Učitelj jih je pregledal ter podal sugestije in popravke. V 12. tednu so pisali test, ki je preverjal njihove slovnične zmožnosti v angleščini, in test, ki je preverjal njihove pisne zmožnosti v angleščini. Izpolnili so tudi vprašalnik o spolu in starosti ter o njihovi zaznavi uporabnosti socialnih omrežij za opravljanje učnih aktivnosti. Ugotovitve 14 tednov trajajoče raziskave so pokazale, da se učni dosežki študentov pozitivno povezujejo z njihovo zaznavo uporabnosti socialnih omrežij (npr. Facebooka) kot orodij za opravljanje učnih aktivnosti.

Namen raziskave, ki jo je izvedla avtorica Lantz-Andersson (2018), je bil pridobiti vpogled v rabo angleščine kot tujega jezika med dijaki iz štirih držav (Kolumbije, Finske, Švedske in Tajvana) na socialnih omrežjih v vsakdanjem kontekstu. Izbrali so socialno omrežje Facebook, saj omogoča pogovor v zaprtih skupinah in zagotavlja zasebnost izbranih članov. V raziskavi je sodelovalo 131 dijakov, in sicer je v prvi zaprti skupini sodelovalo 60 dijakov (v interakciji v angleščini so bili od oktobra 2011 do junija 2012); leto kasneje pa je bila oblikovana nova zaprta skupina, v kateri je sodelovalo 71 dijakov

(v interakciji v angleščini so bili od novembra 2012 do maja 2013). Učitelji so se lahko vključevali v interakcijo z udeleženci, kolikor so želeli oz. so udeležence k interakciji tudi spodbujali. Po potrebi so začeli jezikovno igro oz. pogovor, in sicer z objavo predloga za pogovor, npr. o najljubši glasbi, filmu, športu ... Primer odziva na predlog učitelja je objava udeleženca, ki je opisal svojo najljubšo pesem, ali objava udeleženke, ki je objavila kratko predstavitev o sebi. Pod objavami so sledili različni odzivi drugih udeležencev, iz katerih je razbrati npr. šaljivost, strinjane, nestrinjanje itd. Ugotovitve raziskave, v kateri so bili podatki zbrani na podlagi objav in opazovanja interakcije udeležencev v angleščini v obeh skupinah, nakazujejo na potencialno vrednost, ki jo imajo jezikovne igre na socialnih omrežjih za učenje in rabo tujega jezika zunaj šole. Udeleženci so komunicirali v sproščenem učnem kontekstu, ki jim je nudil veliko možnosti uporabe angleškega jezika v pogovorih o vsakdanjih temah. Tovrstni odprti pogovori so nepredvidljivi in zaželeni pri urjenju uporabe tujega jezika.

Akbari, Naderi, Simons in Pilot (2016) so ugotavljali učinek Facebooka na vključenost in motivacijo v procesu učenja angleščine kot tujega jezika. V raziskavi je sodelovalo 40 udeležencev, starih med 25 in 35 let. Ena skupina se je angleščino učila v učilnici brez vključevanja spletnega omrežja Facebook. Udeleženci so o zadolžitvah razpravljali v manjših skupinah, na koncu so imeli možnost postaviti vprašanja učitelju tujega jezika. Druga skupina udeležencev je za učenje angleščine uporabljala Facebook. Pogovori in aktivnosti so se odvijali v za to oblikovani skupini. Material za opravljanje nalog so iskali med objavami in odzivi udeležencev skupine. Ugotovitve raziskave so pokazale, da je slednja skupina izkazala višjo stopnjo vključenosti, motivacije in učenja v tujem jeziku.

### 2.2.3.7 Vključevanje neformalnih oblik učenja angleščine v pouk v OŠ

Glede na ugotovitve zgornjih raziskav (npr. Alipour, Gorijan in Zafari, 2012; Faqe, 2017; Kinginger, 2011; Kitchakarn, 2016; Pietilä in Merikivi, 2014; Sylvén in Sundqvist, 2012) je smiselno razmisliti o vključevanju neformalnih oblik učenja angleščine v kontekst formalnega pouka. Do takšnega zaključka je prišla tudi avtorica Bizjak (2010), saj je

ugotovila, da imajo neformalne oblike učenja tujega jezika ugoden učinek na rezultate pri učenju.

Vse večja dostopnost do učenja jezika izven učilnice predstavlja za učence in učitelje priložnost in izziv obenem. S tem ko postajajo učenci bolj aktivno vključeni v lasten učni proces, se učitelji znajdejo v drugačnih vlogah. Izhodiščno spoznanje za učitelje je, da se učenje jezikov lahko odvija tudi izven učilnice (Richards, 2014).

Učitelji tujega jezika morajo biti na tekočem s širokim spektrom aktivnosti, ki so učencem na voljo za učenje tujega jezika izven šole. V takšnih okoliščinah je ključnega pomena, da prepoznajo potencial, ki bi ga lahko imele aktivnosti v povezavi z učenjem tujega jezika v učilnici. Učitelji si morajo prizadevati, da učenci jezikovno znanje, pridobljeno v zunajšolskem kontekstu, prenesejo v šolske klopi. Za doseg tega potrebujejo učitelji znanje in obvladovanje veščin, saj bodo le tako zmožni učence učinkovito usmerjati pri prenosu in uporabi znanja (prav tam).

Učiteljevo razumevanje učenčevega učenja je pod vplivom učnega načrta, ki teži k zaželenim učnim izidom. Slednje nakazuje na manjšo verjetnost, da bodo učitelji znanje, zmožnosti in razumevanje, kar učenci razvijejo zunaj šolskih zidov, vključili v pouk. Tako pridobljeno znanje ima manjšo težo pri presojanju o napredku in dosežkih učencev. V vzdolžni študiji so preučevali načine spreminjanja mišljenja novozelandskih učiteljev, ko se ti seznanijo z neformalnim učenjem učencev (Bourke, O'Neill in Loveridge, 2018).

Ugotovitve kažejo, da razumevanje učenčevega neformalnega učenja spodbuja učitelje k širšemu razmišljanju in pojmovanju učenja. Učitelji so med raziskavo ugotovili, kako zelo pomembno je, da spoznajo svoje učence, saj lahko le tako razvijejo in ohranjajo odnos z njimi ter jih optimalno podpirajo v učnem procesu. Ena izmed sodelujočih udeleženk je poročala, da je na podlagi poznavanja učenčevega učenja izven šole veliko lažje premikala meje pri postavljanju izzivov (prav tam).

Tudi učenci in njihovi starši so v vsakodnevnih aktivnostih, kot so gospodinjska opravila, nakupovanje, skrb za mlajše brate in sestre ali hišnega ljubljence, prepoznali možnost za učenje ter tako uvideli vrednost in smisel učenja izven šole (prav tam).

Avtorica Sundqvist (2009) je v svoji raziskavi ugotovila, da je angleščina izven šole pomembna, zaradi česar je nujno, da se učitelji tujih jezikov pozanimajo o zunajšolskih aktivnostih svojih učencev. Na podlagi teh informacij bi učitelji lažje zasnovali pouk in delo z učenci ter jim dodeljevali takšne domače naloge in zadolžitve, ki bi bile v skladu z njihovimi najljubšimi aktivnostmi.

Izkušnje z zunajšolskimi aktivnostmi prinašajo učencem veliko prednosti pri učenju angleščine kot tujega jezika. Nudijo več prilagodljivosti pri učenju tujega jezika, saj učenec sam upravlja z njim ter se odloča o kraju in načinu učenja. Takšna izkušnja z uporabo jezika je prijetna in pozitivna ter odraža učenčeve potrebe in interese. Prednosti se kažejo v socialni interakciji z drugimi in ne nazadnje v prepoznavanju učenčeve vloge v lastnem učnem procesu. Opaziti je povečan stik z angleščino, učenec se izboljša v jezikovni pravilnosti in tekočnosti. Prav tako razvija sporazumevalne zmožnosti in veščine za samostojno učenje. Zunajšolske aktivnosti so koristne tudi za učitelje tujih jezikov, saj omogočajo učne okoliščine, ki jih je težko ustvariti pri pouku, in povezujejo učenje, ki se odvija v učilnici, in učenje izven nje. Učni načrt in učitelji (tujih jezikov) bi morali izhajati s stališča, da dobro poučevanje pomeni pripraviti učence za učenje v učilnici in izven nje (Richards, 2014).

### 2.3 Položaj angleščine v svetu

V tem poglavju se bomo najprej osredotočili na položaj angleščine v svetu, opredelili bomo pojem *lingua franca* ter pojasnili nekatere prednosti in slabosti angleščine kot globalnega jezika. Nato bomo opisali položaj angleščine v Sloveniji, v nadaljevanju pa se bomo posvetili še angleščini v slovenskih OŠ in predstavili sistem poučevanja tujih jezikov. Naše raziskovanje bo temeljilo na poučevanju angleščine kot tujega jezika v OŠ, zato je potrebno razumeti vlogo angleščine v svetu in v Sloveniji.

Milijarda ljudi po svetu je v procesu učenja angleščine. Skoraj 400 milijonom ljudem je angleščina materni jezik, 200 milijonom pa drugi. Angleščina je nedvomno svetovni jezik sporazumevanja in ima status globalnega jezika (Alfarhan, 2016). Ta status



pripada jezikom, ki imajo v svetu posebno vlogo, in ni odvisen od števila ljudi, ki ta jezik govorijo. Kljub temu je potrebno izpostaviti, da do zdaj še nikoli ni bilo jezika, ki bi bil tako razširjen in bi ga govorilo toliko ljudi. Jezik postane globalen, ko ga države širom po svetu vzamejo za svojega in mu dajo posebno mesto v družbi (Crystal, 2003).

Crystal (2003) ob tem še dodaja, da jezik ne postane globalen zaradi svojega obsežnega besednjaka, pomembnosti za literaturo ali pa dejstva, da je bil nekoč morda del pomembne kulture ali vere. Ti dejavniki sicer lahko motivirajo posameznika, da se jezika nauči, vendar to ni dovolj. Jezik namreč ni zmožen samostojnega obstoja ločeno od ljudi, ki ga uporabljajo (prav tam).

Angleščina je splošno sprejeta kot glavni mednarodni jezik, znanje angleščine pa postaja osnovna veščina, ki jo potrebuje vsak učenec ne glede na izobraževalni sistem (Najprej izobrazba. Pokazatelj znanja angleščine, 2015; v nadaljevanju EF EPI, 2015). Ključni razlog, da lahko jezik postane mednarodni, je v moči njegovega ljudstva – politične, vojaške in ekonomske moči. Vojaško močna država lahko vzpostavi jezik, vendar mora biti tudi ekonomsko vplivna, da ga ohrani in širi. To je prišlo še posebej do izraza v 19. in 20. stoletju, ko se je pričel ekonomski razvoj ob pomoči radia, telegrafa, telefona in druge komunikacijske tehnologije, ki je močno olajšala razvoj na globalni ravni. Razmah medijev je proces širjenja jezika le še pospešil in okrepil, državne meje danes niso več ovira (Crystal, 2003).

Crystal (2003) zapisuje, da je bila v petdesetih letih prejšnjega stoletja ideja o angleščini kot svetovnem jeziku nepredstavljiva. Štiri desetletja kasneje pa se je začela vse bolj uveljavljati kot globalni jezik in širitev jezika se bo nadaljevala tudi v prihodnosti.

Bolj kot je skupnost jezikovno mešana, težje je vzpostaviti zanesljivo komunikacijo. Ob srečanju veljakov iz različnih držav so vedno prisotni prevajalci. Če pa bi se vzpostavil nek skupni jezik – *lingua franca*, bi bilo sporazumevanje olajšano (Crystal, 2003).

Angleščina je v Evropi nedvomno *lingua franca*, saj je uporabljena za strokovno in akademsko komunikacijo (Olivares-Beltrán in Morell, 2017). Najbolj razširjeno opredelitev termina *lingua franca* je zapisal Firth (1996) in ga razlaga kot stični jezik

med ljudmi, ki nimajo skupnega maternega jezika in za komunikacijo uporabljajo angleščino. Podobno opredelitev navaja Phillipson (2008) in pravi, da je jezik nevtralno sredstvo za mednarodno sporazumevanje med govorci, ki nimajo skupnega maternega jezika. Organizacije, podjetja in izobraževalni sistemi se prilagajajo svetu, v katerem je angleščina *lingua franca*. Zmožnost sporazumevanja v angleščini je danes pogoj tudi v sektorjih in na položajih, ki so bili še nedolgo nazaj izključno enojezični (EF EPI, 2015).

Alfarhan (2016) je v svoji raziskavi ugotavljal učinek globalizacije angleškega jezika in učinka, ki ga ima na kulturno identiteto. Ko nekdo izgubi stik z jezikom, s tem izgubi tudi svojo kulturno identiteto. Seveda se je možno učiti tujega jezika in kljub temu ohraniti znanje o primarni kulturi, vendar je globalizacija angleščine dokazala, da večina ljudi zaradi pogoste rabe angleščine pozablja na svoj materni jezik. Oseba, ki nima jezika, pa nima identitete. Glavna ugotovitev raziskave je, da je proces globalizacije angleškega jezika pripomogel ravno k izgubi kulturne identitete (prav tam).

Tudi Crystal (2003) opozarja na nekaj možnih dilem, ki jih lahko prinese globalni jezik. Sprašuje se, ali bodo tisti, ki jim je globalni jezik materni, v premoči (npr. v akademskem in službenem okolju) v primerjavi s tistimi, ki jim ni. Da bi se izognili tolikšni razliki v moči je ključno, da se otroci začnejo učiti tujega jezika dovolj zgodaj ter da je učenje neprekinjeno in kakovostno.

Opaziti je trend zniževanja motivacije za učenje tujih jezikov, kar je lahko posledica pomanjkanja denarja, priložnosti ali pa tolikšne prisotnosti angleščine kot globalnega jezika (Crystal, 2003). Avtor izpostavlja, da je opisano stanje predvsem odraz stališč in miselnosti o jeziku in ne dejanskih zmožnosti za učenje jezika. Da nekdo enostavno ni dober v jezikih, je verjetno eden najpogostejših izgovorov za to, da učenec ne vlaga dovolj truda v učenje jezikov. Podcenjevanje lastnih zmožnosti običajno temelji na neprijetnih izkušnjah iz šole (npr. slab odnos z učiteljem jezika), vendar ti razlogi ne upravičujejo prepričanja, da je nesmiselno vlagati trud v učenje jezikov, če nekdo ni dober v tem (prav tam).

Avtor se tudi sprašuje, ali bi pojav globalnega jezika lahko pospešil izumiranje manjšinskih jezikov (Crystal, 2003). Na to dilemo odgovarja, da sta prevlada in izginjanje jezikov v jezikovni zgodovini pogosta procesa in sta neodvisna od pojava globalnega jezika. Nihče natanko ne ve, koliko jezikov je v človeški zgodovini že izumrlo – gotovo pa na tisoče. Kljub temu se izumiranje jezikov obravnava kot resen problem, saj domorodni jeziki, še posebej v Severni Ameriki, Braziliji, Avstraliji, Indoneziji in nekaterih delih Afrike, izginjajo z veliko hitrostjo. Nekateri avtorji ocenjujejo (npr. Crystal, 2003), da bo v prihodnosti izumrlo vsaj 50 % sedaj prisotnih jezikov (prav tam).

Kljub nekaterim negativnim posledicam globalizacije angleškega jezika izpostavljajo rezultati Standardiziranega testa angleščine (angl. *Education First. Standard English Test*; EFSET) pozitivno plat globalne angleščine. Narašča število držav, ki angleščine ne dojemajo več kot grožnjo, temveč kot pobudnico za razvoj narodne kulture. Ne glede na to bo potrebnih veliko sprememb, preden bo angleščina lahko izpolnila svoj potencial za združevanje ljudi in širjenje ter izmenjavo informacij. Veliko držav posveča premalo pozornosti praktični uporabi angleščine (EF EPI, 2015).

### 2.3.1 Položaj angleščine v Sloveniji

Evropa je v znanju angleščine najmočnejša regija na svetu (EF EPI, 2015). Evropska unija posveča veliko pozornosti večjezičnosti in medkulturnemu izobraževanju (prav tam). Po vstopu Slovenije v Evropsko unijo leta 2004, s širitvijo interneta in procesom globalizacije se je na slovenskih tleh močno uveljavila angleščina (Krek, 2012).

Raziskava Evropske komisije iz leta 2012 ugotavlja, da smatrajo Slovenci angleščino kot najbolj uporaben jezik za prihodnost otrok. Skoraj vsi vprašani Slovenci pravijo, da poleg maternega jezika govorijo vsaj še en jezik, svoje znanje angleščine pa ocenjujejo kot zelo dobro (European Commission, 2012).

Mednarodno poročilo o znanju angleščine kot tujega jezika iz leta 2015 uvršča Slovenijo na šesto mesto izmed 70 sodelujočih držav. Odrasli Slovenci pa sodijo med

tistimi, katerih materni jezik ni angleščina, v svetovni vrh najboljših govorcev angleščine. Poročilo temelji na rezultatih standardiziranega testa EFSET (EF EPI, 2015).

### 2.3.1.1 Angleščina v slovenskih OŠ

Pravilnik o postopnem uvajanju prvega tujega jezika v 1. razred OŠ navaja, da se je v šolskem letu 2014/15 začel izvajati pouk prvega tujega jezika za učence 1. razreda kot neobvezni izbirni predmet (Učni načrt: Program osnovna šola. Tuji jezik v 1. razredu: Neobvezni izbirni predmet, 2013) na največ 30 % vseh slovenskih OŠ (Pravilnik o postopnem uvajanju prvega tujega jezika v 1. razred osnovne šole, 2013). V šolskem letu 2015/16 se je prvi tuji jezik pričel izvajati kot neobvezni izbirni predmet za vse učence, ki so vpisani v 1. razred (prav tam), pri čemer je bila šola obvezna ponuditi to možnost, učenec pa se je v soglasju s starši zanjo lahko odločil ali ne (Straus, 2018). Na 19-ih OŠ se je s šolskim letom 2018/19 začel izvajati pouk prvega tujega jezika kot obvezen predmet v prvem razredu OŠ (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2018). Kot je navedeno v Pravilniku o postopnem uvajanju prvega tujega jezika v 1. razred OŠ (2013), se v 1. razred postopno uvaja kot prvi tuji jezik pouk angleščine oz. nemščine.

V 2. členu Pravilnika o postopnem uvajanju prvega tujega jezika v 2. razred OŠ zasledimo, da se je s šolskim letom 2016/17 začel izvajati pouk prvega tujega jezika v slovenskih OŠ za vse učence kot obvezni predmet (Pravilnik o postopnem uvajanju prvega tujega jezika v 2. razred osnovne šole, 2014). Učenci lahko izberejo angleščino, za katero se je po zadnjih podatkih odločilo 97 % učencev, ali nemščino, za katero se je po zadnjih podatkih odločilo 3 % učencev (Straus, 2018). Za nemščino se odločajo predvsem učenci v severni in severovzhodni Sloveniji zaradi bližine avstrijske meje (prav tam).

Drugi tuji jezik se izvaja kot obvezni ali neobvezni izbirni predmet (Straus, 2018), kar pomeni, da je šola obvezna omogočiti učencem učenje vsaj še enega dodatnega tujega jezika. Kot obvezni izbirni predmet se poučevanje drugega tujega jezika izvaja v tretjem

VIO, in sicer po dve šolski uri tedensko. Močno prednjači nemščina, saj se kot drugi tuji jezik poučuje na 80 % slovenskih OŠ. Sledijo ji francoščina (16 %), španščina (13,5 %) in italijanščina (9 %) (prav tam). S šolskim letom 2018/19 se je pouk drugega tujega jezika kot obveznega predmeta začel postopno izvajati v sedmem razredu OŠ (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2018). V šolskem letu 2020/21 pa bodo v pouk drugega tujega jezika vključeni vsi učenci tretjega VIO (Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOSn-J), 2017).

Kot neobvezni izbirni predmet se poučevanje drugega tujega jezika izvaja v drugem in tretjem VIO, prav tako po dve šolski uri tedensko (Straus, 2018). V tretjem VIO ima učenec med neobveznimi izbirnimi vsebinami na izbiro le drugi tuji jezik (prav tam). Največ učencev se odloči za nemščino, angleščino pa izberejo tisti, ki imajo nemščino kot prvi tuji jezik (prav tam).

V slovenskih OŠ je angleščina najbolj razširjen tuji jezik (Učni načrt: Program osnovna šola. Angleščina, 2016). Učenci se lahko učijo angleščino kot prvi ali pa kot drugi tuji jezik. V splošnih ciljih Učnega načrta za angleščino (2016) je zapisano, da učenci pri pouku razvijajo svoje sposobnosti in osebnostno rastejo. Prav tako postajajo vse bolj zmožni funkcionalne rabe jezika, in sicer z namenom integracije v družbo angleško govorečih ljudi (prav tam).

Tuji jeziki se v slovenskih šolah vključujejo v pouk v vse večji meri, saj je poznavanje tujih jezikov, predvsem obvladovanje angleščine, zaželena veščina v svetu, v katerem ima prevlado angleščina. Spoznali smo tudi različne vrste motivacij in oblik učenja, vendar se bomo v naši raziskavi osredotočili na motiviranost osnovnošolskih učencev za učenje angleščine kot tujega jezika pri pouku in na neformalne oblike učenja angleščine.

## 3 EMPIRIČNI DEL

### 3.1 Namen

Namen raziskave je preučiti povezanost med motivacijo za učenje angleščine pri pouku, neformalnimi oblikami učenja angleščine in znanjem angleščine. Natančneje želimo v raziskavi preučiti, kako pogosto se učenci udeležujejo v nekaterih neformalnih oblikah učenja angleškega jezika, ugotoviti stopnjo motivacije učencev za učenje angleščine pri pouku ter raven njihovega znanja angleščine.

### 3.2 Raziskovalna vprašanja in raziskovalne hipoteze

Raziskovalna vprašanja:

1. Kakšna je povezanost med neformalnimi oblikami učenja angleščine in znanjem angleščine?
2. Kakšna je povezanost med motivacijo za učenje angleščine pri pouku in znanjem angleščine?
3. Kakšna je povezanost med neformalnimi oblikami učenja angleščine in motivacijo za učenje angleščine pri pouku?

Raziskovalne hipoteze:

H1: Izpostavljenost neformalnim oblikam učenja angleščine se pozitivno povezuje z znanjem angleščine.

H1a: Izpostavljenost branju angleških knjig in/ali revij se pozitivno povezuje z znanjem angleščine.

H1b: Izpostavljenost gledanju vsebin v angleščini na televiziji (npr. filmov, serij in nanizank ter drugih oddaj) se pozitivno povezuje z znanjem angleščine.

H1c: Izpostavljenost uporabi angleščine pri igranju računalniških igrice se pozitivno povezuje z znanjem angleščine.

H1d: Izpostavljenost poslušanju glasbe v angleščini se pozitivno povezuje z znanjem angleščine.

H1e: Izpostavljenost uporabi angleščine v avtentičnih situacijah (npr. na potovanju v tujino, ob srečanju s tuje govorečimi posamezniki, ob udeležbi angleškega tabora) se pozitivno povezuje z znanjem angleščine.

H1f: Izpostavljenost uporabi angleščine na socialnih omrežjih (npr. na Snapchatu, Facebooku, Instagramu, Twitterju) se pozitivno povezuje z znanjem angleščine.

H1g: Izpostavljenost branju angleških knjig in/ali revij se najbolj pozitivno povezuje z znanjem angleščine.

H2: Motivacija za učenje angleščine pri pouku se pozitivno povezuje z znanjem angleščine.

H3: Izpostavljenost neformalnim oblikam učenja angleščine se pozitivno povezuje z motivacijo za učenje angleščine pri pouku.

### 3.3 Metoda

#### 3.3.1 Raziskovalni vzorec

V končni vzorec je bilo vključenih 145 osnovnošolcev, od tega 54 dečkov (37,2 %) in 91 deklet (62,8 %). Med udeleženci je bilo 90 učencev 7. razreda (62,1 %) in 55 učencev 8. razreda (37,9 %). Vzorčenje je bilo priložnostno. Udeleženci so bili učenci s treh OŠ v jugovzhodni Sloveniji. Anketni vprašalnik je izpolnilo 153 učencev, vendar smo zaradi prevelikega števila manjkajočih podatkov 8 anketnih vprašalnikov izločili.

### 3.3.2 Pripomočki

#### 3.3.2.1 Vsebinsko-metodološke značilnosti uporabljenih pripomočkov

Vprašalnik je bil anonimen in sestavljen iz dveh delov. Prvi del vključuje demografske spremenljivke, kot sta spol in razred.

Drugi del vsebuje tri sklope vprašanj. **Prvi sklop** vprašanj je namenjen pridobivanju podatka o učenčevi zaključni oceni pri predmetu *angleščina kot tuji jezik* v šol. l. 2016/17 in pridobivanju učenčeve ocene lastnih kompetenc na področju angleščine.

**Drugi sklop** vprašanj je namenjen ugotavljanju pogostosti neformalnega učenja angleščine za posamezne oblike neformalnega učenja angleščine, pri čemer je bila uporabljena 5-stopenjska ocenjevalna lestvica (1 – nikoli, 2 – enkrat na teden, 3 – večkrat na teden, 4 – skoraj vsak dan, 5 – večkrat na dan).

V **zadnjem sklopu** smo uporabili Vprašalnik stališč/motivacije (angl. *Attitude/Motivation Test Battery; AMTB*; Gardner, 2004), ki je bil razvit z namenom ocenjevanja glavnih čustvenih komponent, za katere se je izkazalo, da so vključene v učenje tujega jezika (Gardner, 1985b). Vprašalnik stališč/motivacije je bil prvotno namenjen angleško govorečim učencem v Kanadi, ki se učijo francoščino. Vprašalnik stališč/motivacije sestavljajo tri splošne dimenzije, ki merijo (1) stališča do učenja angleščine, (2) motivacijo za učenje angleščine pri pouku in (3) tesnoba pri pouku angleščine (prav tam).

Za raziskovalne namene smo uporabili zgolj **dimenzijo motivacije** za učenje angleščine pri pouku, ki obsega skupno 40 postavk. Pri tem udeleženci ocenijo postavke na 5-stopenjski ocenjevalni lestvici (1 – sploh se ne strinjam, 2 – ne strinjam se, 3 – ne vem, 4 – strinjam se, 5 – popolnoma se strinjam). Postavke se združujejo v štiri podlestvice, in sicer (1) zanimanje za tuje jezike, (2) jakost motivacije, (3) stališča do učenja angleščine in (4) željo po učenju angleščine. Vsaka podlestvica obsega 10 postavk, pri čemer jih je 5 vrednotenih pozitivno, 5 pa negativno (Gardner, 2004).

Slovenska priredba je bila pripravljena na osnovi dvojnega prevoda v slovenščino in vzratnega prevoda v angleščino na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru.



### 3.3.2.2 Merske značilnosti uporabljenih pripomočkov

Vprašalnik stališč/motivacije je bil oblikovan zaradi zanimanja za raziskovanje na področju učenja tujih jezikov in motivacijskih procesov v ozadju učenja tujih jezikov (Cocca, Pérez García, Zamarripa, Demetriou in Cocca, 2017) in je bil uporabljen v številnih drugih raziskavah (npr. Cocca in sodelavci, 2017; Gardner, 1985b; Ghazvini in Khajehpour, 2011). Večina raziskav potrjuje ustrezne merske značilnosti Vprašalnika stališč/motivacije za ocenjevanje motivacije pri učenju tujega jezika (Cocca in sodelavci, 2017).

Podlestvice vprašalnika so se pokazale kot primerno notranje zanesljive: Cronbachov  $\alpha$  znaša za podlestvico jakost motivacije med 0,7 in 0,85; za podlestvico zanimanje za tuje jezike med 0,8 in 0,9; za podlestvico stališča do učenja tujega jezika med 0,9 in 0,95; za željo po učenju tujega jezika znaša med 0,8 in 0,95 (Gardner, 1985b). Zanesljivost v času je nekoliko nižja, kar je posledica dejstva, da se pri učencih v obdobju enega leta lahko ocenjevane značilnosti dejansko spremenijo. Povprečni koeficienti zanesljivosti v času se za posamezne dimenzije gibljejo med 0,6 in 0,8.

Predhodne raziskave so pokazale ustrezno vsebinsko in kriterijsko veljavnost predstavljenega merskega pripomočka (Gardner, 1985b). Avtor originalne različice poroča tudi o ustrezni konstruktni veljavnosti (povezave z lestvicama Vprašalnik k dosežku usmerjene motivacije; angl. *Achievement Motivation Inventory*; AMI in Test usposobljenosti sodobnega jezika; angl. *Modern Language Aptitude Test*; MLAT).

### 3.3.3 Postopek zbiranja podatkov

Priprave na izvedbo anketiranja so potekale maja 2018. Pred izvedbo raziskave smo pripravili obveščevalno soglasje, v katerega smo vključili informacije o namenu in zasnovi raziskave, uporabljenih merskih pripomočkah, časovni dolžini reševanja vprašalnika in kontaktne informacije. Zapisano je tudi, da bo anketiranje potekalo anonimno in bodo pridobljeni podatki obravnavani zaupno. Nato smo kontaktirali OŠ. Soglasja smo po predhodnem dogovoru z ravnateljicami osebno prinesli v tajništvo

posamezne šole. Posredovana so bila učiteljicam angleščine, da so jih razdelile učencem. Zbiranje soglasij je potekalo približno deset dni; v tem času smo bili v stiku z ravnateljicami in tajništvom o poteku zbiranja in nadaljnjih korakih sodelovanja (določanje datuma in ure, način izvedbe, uporaba vprašalnikov). Glede na informacijo o številu prejetih soglasij smo pripravili anketne vprašalnike in jih ob dogovorjenem času prinesli v tajništvo šole ter prevzeli zbrana soglasja. Vprašalniki so bili posredovani učiteljicam angleščine, da so lahko konec maja 2018 in v začetku junija 2018 med poukom angleščine izvedle anketiranje. Reševanje vprašalnikov je potekalo anonimno in samostojno, trajalo je približno petnajst minut. V primeru nejasnosti so se učenci lahko obrnili na svojo učiteljico angleščine. Zbiranje podatkov je potekalo približno deset dni. Na vseh OŠ so izrazili željo, da bi anketiranje izvedle učiteljice angleščine pri pouku. Pri anketiranju nismo bili prisotni, zato smo poglobilne informacije podali predhodno. Rešene anketne vprašalnike smo po predhodnem dogovoru z vodstvom šol prevzeli v tajništvu.

### 3.3.4 Postopek obdelave podatkov

Ko smo dobili vse izpolnjene vprašalnike, smo jih pregledali in izločili tiste, pri katerih je bilo več kot 10 % manjkajočih postavk. Nato smo oblikovali Excel tabelo s surovimi podatki. S pomočjo ključa za vrednotenje (Gardner, 2004) smo iz surovih podatkov Vprašalnika stališč/motivacije izračunali skupne dosežke na vsaki od štirih podlestvic ter skupni dosežek na dimenziji motivacije. Za nadaljnjo analizo podatkov smo uporabili Statistični paket za socialne znanosti, različica 25 (angl. *Statistical Package for the Social Sciences – IBM SPSS*). Najprej smo izračunali frekvenčne porazdelitve in osnovne opisne statistike ( $M$ ,  $SD$ ) za demografske podatke (spol in razred), frekvenčne porazdelitve in osnovne opisne statistike ( $M$ ,  $SD$ ) zaključne ocene pri predmetu *angleščina kot tuji jezik* v šol. I. 2016/17 ter frekvenčne porazdelitve in osnovne opisne statistike ( $M$ ,  $SD$ ) ocene lastnih kompetenc pri angleščini. Izračunali smo tudi frekvenčne porazdelitve stopenj pogostosti izpostavljenosti neformalnim oblikam učenja angleščine za vsako neformalno obliko učenja angleščine posebej. S pomočjo

Shapiro-Wilkovega testa smo preverili normalnost porazdelitve naših spremenljivk. Podatki na spremenljivki povprečno znanje in na spremenljivki motivacija za učenje angleščine pri pouku se ne porazdeljujejo normalno. Spremenljivka povprečna izpostavljenost neformalnim oblikam učenja angleščine se porazdeljuje normalno. Zaradi velikosti vzorca in nenormalne porazdelitve dveh spremenljivk smo se odločili za uporabo neparametričnih testov. Ker sta nas zanimali smer in velikost povezanosti med spremenljivkami, smo uporabili Spearmanov neparametrični test korelacije.

## 4 REZULTATI

V začetku poglavja Rezultati predstavljamo frekvenčne porazdelitve za spremenljivki zaključna ocena pri predmetu *angleščina kot tuji jezik* v šol. l. 2016/17 in samoocena lastnih kompetenc na področju znanja angleščine (tabela 4.1).

Tabela 4.1: Prikaz števil in strukturnih odstotkov učencev po zaključni oceni pri predmetu *angleščina kot tuji jezik* v šol. l. 2016/17 in samooceni lastnih kompetenc na področju znanja angleščine

Spremenljivka		Ocena					Skupaj
		1	2	3	4	5	
Zaključna ocena pri predmetu <i>angleščina kot tuji jezik</i> v šol. l. 2016/17	f	0	9	14	42	80	145
	f %	0	6,2	9,6	29	55,2	100,0
Samoocena lastnih kompetenc na področju znanja angleščine	f	1	8	21	50	65	145
	f %	0,7	5,5	14,5	34,5	44,8	100,0

Iz tabele 4.1 je razvidno, da v šol. l. 2016/17 ni bilo nobenega učenca z zaključno oceno 1 pri predmetu *angleščina kot tuji jezik*. Slaba tretjina učencev (29 %) je imela zaključno oceno 4; največ, več kot polovica (55,2 %), je imela zaključno oceno 5. En učenec (0,7 %) ocenjuje svoje kompetence na področju znanja angleščine z oceno 1, dobra tretjina (34,5 %) jih ocenjuje z oceno 4, največ učencev (44,8 %) se je ocenilo z oceno 5.

Tabela 4.2: Prikaz števil in strukturnih odstotkov učencev po pogostosti izvajanja neformalnih oblik učenja angleščine

Spremenljivka		Pogostost izvajanja dejavnosti					Skupaj
		Nikoli	Enkrat na teden	Večkrat na teden	Skoraj vsak dan	Večkrat na dan	
Branje angleških knjig in/ali revij	f	68	40	19	11	7	145
	f %	46,9	27,6	13,1	7,6	4,8	100,0
Gledanje vsebin v angleščini na televiziji (npr. filmov, serij in nanizank ter drugih oddaj)	f	3	9	22	47	64	145
	f %	2,1	6,2	15,2	32,4	44,1	100,0
Uporaba angleščine pri igranju računalniških igrvic	f	36	41	23	17	28	145
	f %	24,8	28,3	15,9	11,7	19,3	100,0
Poslušanje glasbe v angleščini	f	1	4	17	27	96	145
	f %	0,7	2,8	11,7	18,6	66,2	100,0
Uporaba angleščine v avtentičnih situacijah (npr. na potovanju v tujino, ob srečanju s tuje govorečimi posamezniki, ob udeležbi angleškega tabora)	f	46	44	19	23	13	145
	f %	31,7	30,3	13,1	15,9	9	100,0

Uporaba angleščine na socialnih omrežjih (npr. na Snapchatu, Facebooku, Instagramu, Twitterju)	f	28	16	25	33	43	145
	f %	19,3	11	17,2	22,8	29,7	100,0

---

Največ udeležencev (46,9 %) je poročalo, da nikoli ne berejo angleških knjig in/ali revij, in najmanj udeležencev (4,8 %), da berejo angleške knjige in/ali revije večkrat na dan. Več kot dve petini učencev (44,1 %) je ocenilo, da gledajo vsebine v angleščini na televiziji (npr. filme, serije in nanizanke ter druge oddaje) večkrat na dan, in slaba tretjina, da jih gledajo skoraj vsak dan. Le 2,1 % učencev je poročalo, da jih ne gleda nikoli. Angleščino uporablja pri igranju računalniških igrice enkrat na teden 28,3 % učencev in skoraj četrtina (24,8 %) nikoli. Najmanj učencev (11,7 %) jo v ta namen uporablja skoraj vsak dan. Glasbo poslušata v angleščini večkrat na dan skoraj dve tretjini udeležencev (66,2 %), le en učenec (0,7 %) je odgovoril, da je nikoli ne poslušata. Angleščino uporablja v avtentičnih situacijah (npr. na potovanju v tujino, ob srečanju s tuje govorečimi posamezniki, ob udeležbi angleškega tabora) slaba desetina učencev (9 %) večkrat na dan; največ (31,7 %) jih je poročalo, da je nikoli ne uporabljajo v ta namen. Nezanemarljiv je tudi podatek, da 30,3 % učencev uporablja angleščino v avtentičnih situacijah enkrat na teden. Največ učencev (29,7 %) je zapisalo, da uporabljajo angleščino na socialnih omrežjih (npr. na Snapchatu, Facebooku, Instagramu, Twitterju) večkrat na dan oziroma 22,8 % skoraj vsak dan. Najmanj (11 %) je takih, ki jo uporabljajo enkrat na teden.

Ugotavljamo, da je povezanost med vsemi neformalnimi oblikami učenja angleščine in povprečnim znanjem angleščine pozitivna in statistično pomembna. Najvišjo povezanost smo ugotovili med neformalno obliko branje angleških knjig in/ali revij in povprečnim znanjem angleščine ( $\rho = 0,314$ ,  $p = 0,000$ ). Nekoliko nižjo povezanost smo ugotovili med neformalno obliko uporaba angleščine na socialnih omrežjih (npr. na

Snapchatu, Facebooku, Instagramu, Twitterju) in povprečnim znanjem angleščine ( $\rho = 0,291$ ,  $p = 0,000$ ) ter neformalno obliko gledanje vsebin v angleščini na televiziji (npr. filmov, serij in nanizank ter drugih oddaj) in povprečnim znanjem angleščine ( $\rho = 0,289$ ,  $p = 0,000$ ). Sledi povezanost med neformalno obliko uporaba angleščine pri igranju računalniških igrice in povprečnim znanjem angleščine ( $r = 0,235$ ,  $p = 0,005$ ) ter neformalno obliko uporaba angleščine v avtentičnih situacijah (npr. na potovanju v tujino, ob srečanju s tuje govorečimi posamezniki, ob udeležbi angleškega tabora) in povprečnim znanjem angleščine ( $\rho = 0,232$ ,  $p = 0,005$ ). Najnižjo povezanost smo ugotovili med neformalno obliko poslušanje glasbe v angleščini in povprečnim znanjem angleščine ( $\rho = 0,215$ ,  $p = 0,009$ ). Vse povezave med zgoraj navedenimi spremenljivkami so šibke.

Shapiro-Wilkov test kaže, da se podatki za spremenljivko povprečna izpostavljenost neformalnim oblikam učenja angleščine porazdeljujejo normalno ( $p > 0,05$ ), kar pomeni, da odstopanje od normalne porazdelitve ni statistično značilno. Shapiro-Wilkov test je za spremenljivki povprečno znanje angleščine in skupni dosežek na dimenziji motivacije za učenje angleščine pri pouku pokazal, da se podatki ne porazdeljujejo normalno ( $p < 0,05$ ), kar pomeni, da je odstopanje od normalne porazdelitve statistično značilno.

Tabela 4.3: Spearmanovi koeficienti povezanosti obravnavanih spremenljivk

	1.	2.	3.
1. Povprečno znanje angleščine	–		
2. Skupni dosežek na dimenziji motivacije za učenje angleščine pri pouku	0,288**	–	
3. Povprečna izpostavljenost neformalnim oblikam učenja angleščine	0,463**	0,318**	–

\* $p < 0,05$

\*\* $p < 0,01$

Iz tabele 4.3 je razvidno, da se skupni dosežek na dimenziji motivacije za učenje angleščine pri pouku pozitivno in statistično pomembno povezuje s povprečnim znanjem angleščine ( $\rho = 0,288$ ,  $p = 0,000$ ), enako velja za povezanost med povprečno izpostavljenostjo neformalnim oblikam učenja angleščine in povprečnim znanjem angleščine ( $\rho = 0,463$ ,  $p = 0,000$ ). Tudi med povprečno izpostavljenostjo neformalnim oblikam učenja angleščine in skupnim dosežkom na dimenziji motivacije za učenje angleščine pri pouku obstaja pozitivna in statistično pomembna povezanost ( $\rho = 0,318$ ,  $p = 0,000$ ). Vrednosti zgoraj navedenih koeficientov nakazujejo na šibko in zmerno povezanost med obravnavanimi spremenljivkami.



## 5 INTERPRETACIJA

Namen magistrskega dela je bil teoretično in empirično obravnavati motivacijo učencev za učenje angleškega jezika v procesu poučevanja in pomen neformalnih oblik učenja angleškega jezika. V raziskavi smo želeli preučiti povezanost med spremenljivkami motivacija za učenje angleščine pri pouku, neformalne oblike učenja angleščine in znanje angleščine.

Z raziskavo smo želeli odgovoriti na tri raziskovalna vprašanja. V okviru **prvega raziskovalnega vprašanja** nas je zanimalo, kakšna je povezanost med neformalnimi oblikami učenja angleščine in znanjem angleščine. Hipoteze, ki se navezujejo na povezanost med neformalnimi oblikami učenja angleščine in znanjem angleščine, so H1, H1a, H1b, H1c, H1d, H1e, H1f in H1g.

Rezultati naše raziskave so pokazali, da je povezanost med izpostavljenostjo obravnavanim neformalnim oblikam učenja angleščine in znanjem angleščine pozitivna in statistično pomembna. Naša ugotovitev je skladna z ugotovitvami predhodnih vzdolžnih raziskav (npr. Sundqvist, 2009), v katerih raziskovalci ugotavljajo, da se čas, ki ga učenci namenijo zunajšolskim aktivnostim v angleščini, pozitivno povezuje z ustnim obvladovanjem angleščine in obsegom angleškega besednjaka. V skladu z navedenim potrjujemo hipotezo H1.

S hipotezo H1a smo predvideli pozitivno povezanost med izpostavljenostjo branju angleških knjig in/ali revij in znanjem angleščine. Naša predpostavka je skladna z ugotovitvami preteklih študij. Učenci s prostočasnim branjem angleških knjig širijo tujejezikovni besednjak (Pietilä in Merikivi, 2014). Podobno ugotavlja tudi Ponniah (2011), medtem ko avtorici Song in Sardegna (2014) dodatno poročata o pozitivnem učinku okrepljenega obširnega branja na naključno pridobivanje angleških predlogov

(tj. nepolnopomenska besedna vrsta). Rezultati naše študije so skladni z ugotovitvami predhodnih raziskav, zato lahko potrdimo hipotezo H1a.

Pozitivno in statistično pomembno povezanost smo ugotovili med izpostavljenostjo gledanju vsebin na televiziji v angleščini (npr. filmov, serij in nanizank ter drugih oddaj) in znanjem angleščine. Tako pridobljeni rezultati so skladni z ugotovitvami različnih raziskav (npr. Faqe, 2017; Sabouri, Zohrabi in Osbouei, 2015), ki poročajo o uspešnem pridobivanju angleškega besednjaka ob gledanju angleških filmov s podnapisi, medtem ko Nasab in Motlagh (2017) ugotavljata, da se podobne ugotovitve kažejo tudi v primeru gledanja angleških risank s podnapisi. Na podlagi navedenega lahko potrdimo hipotezo H1b.

S hipotezo H1c smo predpostavili pozitivno povezanost med izpostavljenostjo uporabi angleščine pri igranju računalniških igrin in znanjem angleščine. Naša predpostavka je skladna z raziskavami več avtorjev (npr. Sylvén in Sundqvist, 2012; Turgut in Irgin, 2009), ki ugotavljajo, da se igranje spletnih računalniških iger pozitivno povezuje s pridobivanjem angleškega besednjaka. Ugotovljen je pozitiven učinek izobraževalnih računalniških iger na učenje črkovanja angleških besed (Mehrpour in Ghayour, 2017). Naša predvidevanja se ujemajo z ugotovitvami raziskovalcev, zato lahko potrdimo hipotezo H1c.

V pričujoči raziskavi smo ugotovili pozitivno in statistično pomembno povezanost med izpostavljenostjo poslušanju glasbe v angleščini in znanjem angleščine. Pogostejša in bolj intenzivna izpostavljenost glasbi se povezuje z boljšimi učnimi dosežki na področju angleščine. Takšne ugotovitve so skladne z rezultati preteklih raziskav (npr. Alipour, Gorijan in Zafari, 2012; Köksal, Yağışan in Çekiç, 2013; Shakerian, Rezaei, Murnani in Moeinmanesh, 2016), ki so potrdile uspešnost pridobivanja novega angleškega besednjaka z glasbo ter okrepitev zmožnosti priklica in ohranjanja na novo naučenega angleškega besednjaka. Na podlagi navedenega potrjujemo hipotezo H1d.

Pozitivna in statistično pomembna povezanost obstaja tudi med izpostavljenostjo uporabi angleščine v avtentičnih situacijah (npr. na potovanju v tujino, ob srečanju s tuje govorečimi posamezniki, ob udeležbi angleškega tabora) in znanjem angleščine,

kar se sklada s predhodnimi raziskavami. Uporaba angleščine v takšnih okoliščinah ima doprinos k vsem področjem jezikovnih zmožnosti (Kinger, 2011). Avtorici Serrano in Llanes (2015) ugotavljata, da so v času bivanja v tujini vsi udeleženci izboljšali svoje znanje angleščine. Avtorica Sato (2014) ugotavlja, da so se študenti v času študija v tujini aktivno naučili angleščino in so pridobljeno znanje ohranili tudi po vrnitvi v domovino. Ker se pridobljeni rezultati skladajo z ugotovitvami predhodnih raziskav, lahko potrdimo hipotezo H1e.

Z raziskavo smo preučili povezanost med izpostavljenostjo uporabi angleščine na socialnih omrežjih (npr. na Snapchatu, Facebooku, Instagramu, Twitterju) in znanjem angleščine, pri čemer se je pokazala pozitivna in statistično pomembna povezava. Naše ugotovitve se skladajo z ugotovitvami predhodnih raziskav, ki ugotavljajo pozitivno povezanost učnih dosežkov študentov z njihovo zaznavo uporabnosti socialnih omrežij (npr. Facebook) kot orodja za opravljanje učnih aktivnosti (Kitchakarn, 2016). Avtorica Lantz-Andersson (2018) v svojih raziskovalnih ugotovitvah izpostavlja potencialno vrednost jezikovnih iger na socialnih omrežjih za učenje tujega jezika. Akbari, Naderi, Simons in Pilot (2016) so ugotovili, da je bila skupina, ki je za učenje angleščine uporabljala Facebook, bolj motivirana in pripravljena za učenje v tujem jeziku, prav tako pa so udeleženci pokazali višjo stopnjo vključenosti. Avtorica Sundqvist (2009) je z vprašalnikom in z dnevnikom merila naslednje aktivnosti v angleščini: branje knjig/revij/časopisov, gledanje televizije, filmov, brskanje po spletu, igranje videoiger, poslušanje glasbe ali druge dejavnosti. Ugotovitve raziskave so pokazale pozitivno povezanost med časom, ki ga učenci namenijo zunajšolskim aktivnostim v angleščini, in ustnim obvladovanjem angleščine ter obsegom angleškega besednjaka. Rezultati naše raziskave so skladni z raziskovalnimi izsledki predhodnih raziskav, zato lahko potrdimo hipotezo H1f.

Z analizo rezultatov na vzorcu slovenskih osnovnošolcev smo ugotovili, da se izpostavljenost branju angleških knjig in/ali revij najbolj pozitivno povezuje z znanjem angleščine. Pridobljeni rezultati so skladni z rezultati predhodnih študij. Avtorica Sundqvist (2009) ugotavlja, da imajo aktivnosti, pri katerih so učenci bolj vključeni, med njimi tudi branje knjig/revij/časopisov, večji vpliv na obvladovanje angleščine pri

govornem sporočanju in na obseg angleškega besednjaka, kot aktivnosti, pri katerih imajo učenci bolj pasivno vlogo. Na podlagi navedenega lahko potrdimo tudi hipotezo H1g.

**Drugo raziskovalno vprašanje** sprašuje po povezanosti med motivacijo za učenje angleščine pri pouku in znanjem angleščine. Povezanost med motivacijo za učenje angleščine pri pouku in znanjem angleščine predpostavlja H2. Z raziskavo smo ugotovili pozitivno in statistično pomembno povezanost med motivacijo za učenje angleščine pri pouku in znanjem angleščine. Tudi avtorica Juriševič (2006) poudarja povezanost učenja in motivacije, saj je motiviran učenec v procesu učenja aktiven in vztrajen (Juriševič, 2012). Avtorici Juriševič in Pižorn (2013) izpostavljata posreden učinek motivacije na kakovost znanja tujega jezika, medtem ko Čok in sodelavci (1999) poročajo o močni povezanosti med motivacijo in učnim uspehom. O močnih učinkih motivacije na obvladovanje tujega jezika poroča tudi Finegan (2008), o ugodnih učinkih neformalnih oblik učenja tujega jezika na učne dosežke pa avtorica Bizjak (2010). Zunajšolske aktivnosti učenja angleščine kot tujega jezika nudijo učencem več stika z jezikom in pripomorejo k boljši jezikovni pravilnosti in tekočnosti (Richards, 2014). Na tej točki je smiselno povzeti še raziskovalne ugotovitve Soureshjani in Naseri (2011), ki ugotavljata obstoj pozitivne povezanosti med motivacijo za učenje angleškega besedišča in znanjem angleškega besedišča, kar prav tako sovпада z ugotovitvami naše raziskave. Naša domneva se sklada z rezultati naše raziskave in z ugotovitvami predhodnih raziskovalcev, zato lahko hipotezo H2 potrdimo.

**Tretje raziskovalno vprašanje** se nanaša na povezanost med neformalnimi oblikami učenja angleščine in motivacijo za učenje angleščine pri pouku. Hipoteza, ki se nanaša na povezanost med neformalnimi oblikami učenja angleščine in motivacijo za učenje angleščine pri pouku, je H3. Analiza rezultatov naše študije je pokazala pozitivno in statistično pomembno povezanost med izpostavljenostjo neformalnim oblikam učenja angleščine in motivacijo za učenje angleščine pri pouku. Uporaba Facebooka pri učenju angleščine kot tujega jezika se je pri udeležencih pokazala kot višja stopnja učenja in motivacije za učenje tujega jezika (Akbari, Naderi, Simons in Pilot, 2016). Faqe (2017) med drugim ugotavlja, da gledanje filmov v angleščini s podnapisi spodbuja motivacijo

za prihodnje učenje. Avtorica Tsai (2012) izpostavlja še pozitiven učinek medkulturnega učenja v času študija v tujini na motivacijo za učenje angleščine kot tujega jezika. Na podlagi navedenega lahko potrdimo hipotezo H3.

## 5.1 Pomanjkljivosti in omejitve raziskave ter predlogi za nadaljnje raziskovanje

Kot omejitev raziskave vidimo velikost in strukturo udeležencev vzorca. Menimo, da bi morali za posploševanje dobljenih ugotovitev raziskave upoštevati rezultate udeležencev različne starosti in časa izobraževanja. Prihodnje raziskave naj smiselno razširijo vzorec ter vanje vključijo devetošolce in srednješolce in preverijo obstoj pomembnih razlik med skupinama.

Vzorec je neuravnotežen po spolu, zato bi v prihodnje zajeli približno enako število učenk in učencev ter preverili obstoj morebitnih razlik med spoloma predvsem na področju posameznih neformalnih oblik učenja angleščine. Čeprav so to zadevo pretekle raziskave (npr. Alipour, Gorijan in Zafari, 2012; Sabouri, Zohrabi in Osbouei, 2015; Shakerian, Rezaei, Murnani in Moeinmanesh, 2016; Sylvén in Sundqvist, 2012) že preverile, bi bilo potrebno potrditi njihove ugotovitve tudi na slovenskem vzorcu osnovnošolskih učencev.

Z metodološkega vidika se pomanjkljivost raziskave nanaša na odsotnost pri anketiranju, ki so ga zaradi lažje organizacije pouka izvedle učiteljice angleščine.

Naslednje omejitve so vezane na uporabljen merski pripomoček (tj. Vprašalnik stališč/motivacije), natančneje v postavkah, ki merijo motivacijo za učenje angleščine pri pouku. Gardner (1985b) poroča, da obstaja zaradi vsebine postavk možnost socialno zaželenega odgovaranja.

Kot omejitev izpostavljam preverjanje neformalnega učenja angleščine. Za pridobivanje bolj veljavnih in zanesljivih podatkov s tega področja bi v prihodnje pripravili vprašalnik za starše učencev, s katerim bi pridobili njihovo oceno časa, ki ga otroci namenijo obravnavanim neformalnim oblikam učenja angleščine, in njihovo

stališče o neformalnem učenju angleščine. Prav tako bi pri učencih uporabili drugačen način ugotavljanja pogostosti neformalnega učenja angleščine. Zgledovali bi se po raziskavi avtorice Sundqvist (2009), ki je za merjenje zunajšolskih aktivnosti v angleščini pri učencih uporabila »jezikovni dnevnik«, v katerega so beležili čas, ki ga porabijo za posamezne aktivnosti (branje knjig/revij/časopisov, gledanje televizije, filmov, brskanje po spletu, igranje videoiger, poslušanje glasbe ali druge dejavnosti). Za prihodnje raziskovanje bi torej za učence pripravili »jezikovni dnevnik«, v katerega bi nekaj dni zapored beležili čas, ki ga namenijo obravnavanim neformalnim oblikam učenja angleščine. Menimo, da bi nam tak pristop k učencem omogočil boljši vpogled v njihovo neformalno učenje angleščine.

## 5.2 Prednosti raziskave in njena uporabna vrednost

Prednost naše raziskave vidimo predvsem v aktualnosti obravnavane teme. Naše raziskovanje je v osredje postavilo angleščino kot tuji jezik v OŠ, zato želimo najprej izpostaviti pomen angleščine v svetu. Angleščina ima status globalnega jezika (Alfarhan, 2016), saj še nikoli prej ni bilo jezika, ki bi se tako hitro širil in bi ga govorilo toliko ljudi (Crystal, 2003). Za boljše razumevanje uporabnosti naše študije želimo izpostaviti še pomen angleščine v procesu izobraževanja: v raziskavi smo se osredotočali na motivacijo za učenje angleščine pri pouku in neformalne oblike učenja angleščine, pri čemer EF EPI (2015) označuje znanje angleščine kot osnovno veščino, ki jo potrebuje vsak učenec. Takšnega mnenja so tudi Slovenci, saj angleščino dojemajo kot najbolj uporaben jezik za prihodnost otrok (European Commission, 2012).

Kot je bilo že omenjeno v našem magistrskem delu, se učenci tujega jezika učijo v šoli in izven nje. Neformalne oblike učenja tujih jezikov so sicer manj zastopane kot formalne (Bizjak, 2010), vendar učenje jezikov izven učilnice nudi več možnosti za uporabo jezika (Richards, 2014).

Z našo raziskavo smo ugotovili, da se izpostavljenost neformalnim oblikam učenja angleščine pozitivno povezuje z znanjem angleščine in z motivacijo za učenje

angleščine pri pouku. Pozitivno in statistično pomembno povezanost smo ugotovili tudi med motivacijo za učenje angleščine pri pouku in izpostavljenostjo neformalnim oblikam učenja angleščine.

Menimo, da imajo naše ugotovitve veliko uporabno vrednost za pouk angleščine in učitelje, ki jo poučujejo. Smiselno je razmišljati o vključevanju znanja, pridobljenega zunaj učilnice, v učilnico (Richards, 2014). Za lažje načrtovanje pouka bi se morali učitelji tujih jezikov pozanimati o zunajšolskih dejavnostih svojih učencev (Sundqvist, 2009) in prepoznati njihovo vrednost za poučevanje jezika v šoli (Richards, 2014). V nadaljevanju predstavljamo nekaj konkretnih smernic, kako naj učitelji tujih jezikov vključujejo neformalno pridobljena znanja učencev v svoj pouk, saj ta znanja pomagajo pri fleksibilnosti izvajanja pouka ter vodijo k jezikovnemu napredku učenca oz. k boljšim učnim dosežkom pri tujejezikovnem pouku.

Učitelji angleščine bi lahko v začetku šolskega leta preko spoznavnih iger izvedeli, ali imajo učenci radi angleščino, ali v prostem času počnejo kakšne dodatne aktivnosti v angleščini – igranje računalniških igrice v tujem jeziku, poslušanje glasbe v angleščini, gledanje angleških risank oz. raznih blogov v angleščini itd. – in katere so jim najljubše. Tako bi lahko na zabaven način pridobili veliko informacij o njihovi zunajšolski izpostavljenosti angleščini. Učitelji angleščine bi si lahko prizadevali, da bi bile domače naloge in zadolžitve v skladu z učenčevimi najljubšimi (neformalnimi) aktivnostmi v angleščini (Sundqvist, 2009). Neformalno pridobljeno znanje angleščine bi lahko vključili v pouk angleščine pri izvajanju medpredmetnega povezovanja (npr. štetje v angleščini, poimenovanje smeri, barv, delov telesa, živali, držav, čustev, družinskih članov, predmetov, prevoznih sredstev, dni v tednu, mesecev v letu v angleščini), z igrami vlog v različnih situacijah (npr. v trgovini, na pošti, pri zdravniku itd.), s spodbujanjem k udeleževanju na tekmovanjih iz angleščine, s pripovedovanjem zgodb ob sličicah in obnavljanjem zgodb. Lahko bi imeli diskusije (po skupinah ali v parih) ali pa bi izvajali metodo možganske nevihte na različne teme (npr. prijateljstvo, družina, prosti čas, počitnice itd.). Richards (2014) navaja nekatere prednosti izkušenj z zunajšolskimi aktivnostmi (povečan stik z angleščino, socialna interakcija z drugimi, izboljšanje v jezikovni pravilnosti in tekočnosti, razvijanje sporazumevalnih spretnosti)

za spodbujanje intenzivne rabe angleščine na konkretnih primerih, ki bi jih učitelji angleščine lahko prenesli tudi v učilnico.

Z razumevanjem neformalnega učenja učencev se spreminja pojmovanje učenja pri učiteljih in tako so zmožni nuditi večjo podporo učencem v učnem procesu (Bourke, O'Neill in Loveridge, 2018).

Rezultati naše raziskave so pokazali, da je največ učencev (46,9 %) poročalo, da nikoli ne berejo angleških knjig in/ali revij. Na področju branja oz. spodbujanja branja angleške literature bi lahko učitelji angleščine z drugačnimi pristopi in zasnovano pouka angleščine zmanjšali delež tistih, ki nikoli ne posegajo po angleški literaturi. To bi lahko dosegli tako, da bi učence spodbujali k bralni znački v angleščini, prav tako bi lahko v učilnici oblikovali bralni kotiček z angleško literaturo, kjer bi učitelji angleščine brali kratke angleške zgodbe, katerih namen bi bil naključno usvajanje novega angleškega besednjaka. Tako kot Ponniah (2011) bi lahko učitelji angleščine preverili zmožnost uporabe nezavedno pridobljenega angleškega besednjaka v povedih. Prebrane knjige bi lahko dramsko uprizorili in predstavili drugim učencem, preko Skypea bi lahko izvedli predstavitve partnerskih učencev iz drugih držav ali iz drugih slovenskih mest. O knjigah bi se po branju pogovorili, lahko bi imeli igro vlog, ponovno branje iste zgodbe v parih, junake in prizore v knjigah bi lahko naslikali, narisali ali pa bi izdelali preproste kostume in bi tako izvedli medpredmetno povezavo z likovno umetnostjo. Učitelji bi učence spodbujali k temu, da bi pri učni uri predstavili sošolcem svoje najljubše angleške knjige (tiste, ki so jih zasledili v bralnem kotičku, in tiste, ki so jih prebrali doma v prostem času). Na tak način bi se širilo zanimanje za branje med vsemi učenci.

Z raziskavo smo ugotovili, da je visok delež učencev (44,1 %), ki večkrat na dan gledajo vsebine v angleščini na televiziji (npr. filme, serije in nanizanke ter druge oddaje). Pridobivanje novega angleškega besednjaka ob gledanju angleških filmov je uspešnejše ob prisotnosti podnapisov (Faqe, 2017; Sabouri, Zohrabi in Osbouei, 2015). Pri pouku angleščine bi si učenci lahko ogledali dokumentarne oddaje s podnapisi, npr. o higieni, prometni varnosti, življenjskih prostorih in živalih itd., in tako pridobivali nov angleški besednjak. Glede na tematiko dokumentarne oddaje bi lahko izvedli medpredmetno



povezovanje. Z ogledom dokumentarnih oddaj – npr. o življenjskih prostorih in živalih – bi lahko izvedli medpredmetno povezavo s spoznavanjem okolja, saj bi tako pridobili znanje o tej temi, in s slovenščino, saj bi se urili v opisovanju (v omenjenem primeru bi opisovali živali in življenjske prostore). Učitelji angleščine bi lahko po ogledu dokumentarne oddaje preverili razumevanje pomena nekaterih angleških besed. Z učenci bi se lahko pogovarjali o njihovih najljubših junakih (iz risank), učenci bi opisovali njihov izgled, osebnostne značilnosti, vključili bi lahko tudi igro vlog.

Ugotovili smo tudi, da 66,2 % učencev večkrat na dan posluša glasbo v angleščini. Zaradi visoke priljubljenosti in izpostavljenosti glasbi v angleščini bi lahko učenci predstavili svoje najljubše pesmi in njihove izvajalce ter opisali, zakaj so jim te pesmi tako všeč. Lahko bi jih tudi zapeli in zaigrali na inštrument. Lahko bi sami napisali pesem (posamično ali v skupinah) ali pa uprizorili glasbeno točko s koreografijo, kar bi pomenilo medpredmetno povezavo z glasbeno umetnostjo in športom. V dogovoru z učitelji likovne umetnosti bi lahko med ustvarjanjem predvajali glasbo v angleščini po izboru učencev. Učenje novega angleškega besednjaka je uspešnejše ob poslušanju glasbe (Köksal, Yağışan in Çekiç, 2013; Shakerian, Rezaei, Murnani in Moeinmanesh, 2016), zato bi lahko tudi učitelji angleščine poučevali nov angleški besednjak s pomočjo glasbe.

Pozitiven odnos učiteljev in njihovo zanimanje za učno snov spodbuja razvoj interesa pri učencih (Marentič Požarnik, 2000). Pozitiven odnos učiteljev angleščine do učencev se pozitivno povezuje z učno motivacijo za učenje angleščine, prav tako pozitivna stališča učiteljev angleščine in staršev do angleščine učence dodatno motivirajo za učenje angleščine (Wadho, Memon in Memon, 2016). Vatankhah in Tanbakoei (2014) ugotavljata še pomemben učinek socialne podpore učiteljev angleščine in staršev na motivacijo za učenje angleščine. Podobno na vzorcu odraslih študentov ugotavljajo Tezci, Sezer, Gurgan in Aktan (2015), da študenti dojemajo družino kot najpomembnejši vir podpore. Obravnavana tema je torej aktualna tudi za starše učencev, ki imajo v učnem procesu pomembno vlogo, predvsem pa daje izhodišča za kasnejše razumevanje motivacije za učenje tujega jezika.

V slovenskih OŠ je angleščina najbolj razširjen tuji jezik (Učni načrt: Program osnovna šola. Angleščina, 2016); s šolskim letom 2018/19 se je na 19-ih OŠ začel izvajati pouk prvega tujega jezika kot obvezen predmet v prvem razredu OŠ (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2018). Učenci se z angleščino srečajo že zelo zgodaj in so ji izpostavljeni v formalnih in neformalnih okoliščinah. Ugotovitve naše raziskave in ugotovitve predhodnih raziskav nakazujejo na to, da bi bilo obravnavano področje koristno preučevati še naprej in razmisliti o vključevanju neformalno pridobljenih jezikovnih znanj v formalni kontekst učenja in poučevanja angleščine. Kot smo izpostavili, pa pri usvajanju angleškega jezika ne smemo zanemariti vloge staršev.

## 6 ZAKLJUČEK

V raziskavi smo si zastavili tri raziskovalna vprašanja. Pri prvem nas je zanimalo, kakšna je povezanost med neformalnimi oblikami učenja angleščine in znanjem tega jezika. Med spremenljivkama smo ugotovili pozitivno in statistično pomembno povezanost. Preverjali smo tudi povezanost vsake izmed obravnavanih neformalnih oblik učenja angleščine (branje angleških knjig in/ali revij; gledanje vsebin v angleščini na televiziji – npr. filmov, serij in nanizank ter drugih oddaj; uporaba angleščine pri igranju računalniških igrice; poslušanje glasbe v angleščini; uporaba angleščine v avtentičnih situacijah – npr. na potovanju v tujino, ob srečanju s tuje govorečimi posamezniki, ob udeležbi angleškega tabora; uporaba angleščine na socialnih omrežjih – npr. na Snapchatu, Facebooku, Instagramu, Twitterju) z znanjem angleščine, ki se je v vseh primerih pokazala kot pozitivna in statistično pomembna.

Drugo raziskovalno vprašanje je spraševalo o povezanosti med motivacijo za učenje angleščine pri pouku in znanjem angleščine, pri čemer je analiza rezultatov pokazala, da obstaja med njima pozitivna in statistično pomembna povezanost.

Tretje raziskovalno vprašanje se nanaša na povezanost med neformalnimi oblikami učenja angleščine in motivacijo za učenje angleščine pri pouku. Ugotovili smo pozitivno in statistično pomembno povezanost.

Z izvedeno raziskavo smo na vsa zastavljena vprašanja odgovorili pritrdilno in naše ugotovitve se v veliki meri skladajo z ugotovitvami predhodnih raziskav. Rezultati dajejo vpogled v neformalni kontekst pridobivanja znanja angleščine slovenskih osnovnošolcev ter kako se neformalne oblike učenja angleščine povezujejo z motivacijo za učenje angleščine pri pouku in znanjem angleščine. Ob tem podajamo še smernice učiteljem angleščine, kako vključiti neformalno pridobljene jezikovne zmožnosti v formalni kontekst učenja in poučevanja angleščine, saj je stik učencev z

angleščino v neformalnem kontekstu del njihovega vsakdana in je usvajanje angleščine na takšen način neizogibno. Učitelji angleščine bi morali to njihovo znanje izkoristiti pri načrtovanju pouka angleščine.

Kot smo v tem magistrskem delu že izpostavili, je obravnavana tema aktualna, saj je angleščina globalni jezik (Alfarhan, 2016) in najbolj razširjen tuji jezik v slovenskih OŠ (Učni načrt: Program osnovna šola. Angleščina, 2016). Dostopnost in izpostavljenost angleščini je velika, kar pomeni, da je tudi veliko priložnosti za pridobivanje jezikovnih veščin v neformalnih oblikah (Richards, 2014). Učitelji angleščine bi lahko rezultate raziskave prenesli v prakso in skušali izkoristiti potencial neformalno pridobljenega znanja angleščine za načrtovanje pouka angleščine (Sundqvist, 2009). Seznanjenost učiteljev angleščine z zunajšolskimi dejavnostmi v angleščini je namreč pomembna, saj s takšnimi informacijami lažje vzpostavljajo odnos z učenci in jim nudijo podporo pri učenju (Bourke, O'Neill in Loveridge, 2018). Tezci, Sezer, Gurgan in Aktan (2015) ugotavljajo, da se motivacija za učenje najbolj povezuje s podporo družine, saj udeleženci dojemajo družino kot najpomembnejši vir podpore. Uporabnost raziskave torej vidimo tako za učitelje angleščine kot tudi za starše učencev.

## VIRI IN LITERATURA

- Akbari, E., Naderi, A., Simons, R. in Pilot, A. (2016). Student engagement and foreign language learning through online social networks. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 1(4), 1–22. doi: 10.1186/s40862-016-0006-7
- Alfarhan, I. (2016). English as a global language and the effects on culture and identity. *American Research Journal of English and Literature*, 2, 1–6.
- Alipour, M., Gorijan, B. in Zafari, I. (2012). The effects of songs on EFL learners' vocabulary recall and retention: The case of gender. *Advances in Digital Multimedia*, 1(3), 140–143.
- Bizjak, K. (2010). Neformalno pridobivanje znanja tujega jezika. *Andragoška spoznanja*, 16(2), 77–87. doi.org/10.4312/as.16.2.77-87
- Bourke, R., O'Neill, J. in Loveridge, J. (2018). What starts to happen to assessment when teachers learn about their children's informal learning? *Australian Association for Research in Education*, 45, 33–50. doi: 10.1007/s13384-018-0259-x
- Cocca, M., Pérez García, J. A., Zamarripa, J. I., Demetriou, Y. in Cocca, A. (2017). Psychometric parameters of the attitude/motivation test battery instrument in a mexican environment. *Journal of Sport Psychology*, 26(2), 149–155.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Čok, L., Skela, J., Kogoj, B. in Razdevšek-Pučko, C. (1999). *Učenje in poučevanje tujega jezika: Smernice za učitelje v drugem triletju osnovne šole*. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije.
- Eaton, S. E. (2010). *Formal, non-formal and informal learning: The case of literacy, essential skills and language learning in Canada*. Calgary: Eaton International Consulting Inc.

- EF EPI. (2015). *EF English Proficiency Index*. Pridobljeno s <https://www.ef.com/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v5/ef-epi-2015-english.pdf>
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273. doi: 10.1080/158037042000225245
- European Commission. (2012). *Europeans and their languages report*. Pridobljeno s [http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf)
- Faqe, C. K. (2017). The effectiveness of English movie subtitles in vocabulary learning among Iraqi Kurdistan EFL learners: Soran University EFL learners as an example. *International Journal of Current Advanced Research*, 6(3), 2590–2594. doi: 10.24327/ijcar.2017.2594.0053
- Finegan, E. (2008). *Language: Its structure and use, 5th ed.* Boston, MA: Thomson/Wadsworth.
- Firth, A. (1996). The discursive accomplishment of normality: On “lingua franca” English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics*, 26(2), 237–259. doi: 10.1016/0378-2166(96)00014-8
- Gardner, R. C. (1985a). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (1985b). *The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report (1985)*. Pridobljeno s <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/AMTBmanual.pdf>
- Gardner, R. C. in MacIntyre, P. D. (1991). An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective? *Studies in Second Language Acquisition*, 13(1), 57–72. doi: 10.1017/S0272263100009724
- Gardner, R. C. (2001). Language learning motivation: The student, the teacher, and the researcher. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 6(1), 1–18.

- Gardner, R. C. (2004). *Attitude/Motivation Test Battery: International AMTB Research Project*. Ontario: University of Western Ontario.
- Gardner, R. C. (2012). Integrative motivation and global language (English) acquisition in Poland. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 215–226. doi: 10.14746/ssl.2012.2.2.5
- Ghazvini, S. D. in Khajehpour, M. (2011). Attitudes and motivation in learning English as second language in high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1209–1213. doi:10.1016/j.sbspro.2011.03.264
- Ghenghesh, P. (2010). The motivation of L2 learners: Does it decrease with age? *English Language Teaching*, 3(1), 128–141.
- Graham, S. in Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. V D. Berliner in R. Calfee (ur.), *Handbook of educational psychology* (str. 63–84). New York: Macmillan.
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S. in Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 711–735. doi: 10.1348/000709910X499084
- Juriševič, M. (2006). *Učna motivacija in razlike med učenci*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Juriševič, M. (2012). *Motiviranje učencev v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Juriševič, M. in Pižorn, K. (2013). Young foreign language learners' motivation – A Slovenian experience. *Porta Linguarum*, 19, 179–198.
- Kinginger, C. (2011). Enhancing language learning in study abroad. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 58–73. doi: 10.1017/S0267190511000031
- Kitchakarn, O. (2016). How students perceived social media as a learning tool in enhancing their language learning performance. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(4), 53–60.

- Klimova, B. in Kacet, J. (2017). Efficacy of computer games on language learning. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(4), 19–26.
- Kobal Grum, D. in Musek, J. (2009). *Perspektive motivacije*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Köksal, O., Yağışan, N. in Çekiç, A. (2013). The effects of music on achievement, attitude and retention in primary school English lessons. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1897–1900. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.10.136
- Krajnc, A. (2000). Spontano individualno izobraževanje: nekatera teoretična izhodišča. *AS. Andragoška spoznanja*, 6(3), 48–51.
- Krashen, S. (2013). *Second language acquisition. Theory, applications, and some conjectures*. Mexico City: Cambridge University press.
- Krek, S. (2012). *Slovenski jezik v digitalni dobi*. Narodna in univerzitetna knjižnica: Springer. Pridobljeno s <http://www.meta-net.eu/whitepapers/e-book/slovene.pdf>
- Lantz-Andersson, A. (2018). Language play in a second language: Social media as contexts for emerging Sociopragmatic competence. *Education and Information Technologies*, 23(2), 705–724. doi: 10.1007/s10639-017-9631-0
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Mehrpour, S. in Ghayour, M. (2017). The effect of educational computerized games on learning English spelling among Iranian children. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 17(2), 165–178.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (2018). *Šolsko leto 2018/2019 – statistični podatki in novosti*. Pridobljeno s [http://www.mizs.gov.si/si/medijsko\\_sredisce/novica/10474/](http://www.mizs.gov.si/si/medijsko_sredisce/novica/10474/)
- Musek, J. in Pečjak, V. (1997). *Psihologija*. Ljubljana: Educy.



- Nasab, M. S. B. in Motlagh, S. F. P. (2017). Vocabulary learning promotion through English subtitled cartoons. *Communication and Linguistics Studies*, 3(1-1), 1–7. doi: 10.11648/j.cls.s.2017030101.11
- Noels, K. A., Clément, R. in Pelletier, L. G. (2001). Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), 424–442. doi: 10.3138/cmlr.57.3.424
- Olivares-Beltrán, A. in Morell, T. (2017). The role of English as a lingua franca in European projects: The case of the RSGAE project. *EPIC Series in Language and Linguistics*, 2, 135–142.
- Phillipson, R. (2008). Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalisation. *World Englishes*, 27(2), 250–267. doi: 10.1111/j.1467-971X.2008.00563.x
- Pietilä, P. in Merikivi, R. (2014). The impact of free-time reading on foreign language vocabulary development. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(1), 28–36. doi: 10.4304/jltr.5.1.28-36
- Ponniah, R. J. (2011). Incidental acquisition of vocabulary by reading. *The Reading Matrix*, 11(2), 135–139.
- Pravilnik o postopnem uvajanju prvega tujega jezika v 1. razred osnovne šole.* (2013). Uradni list RS, št. 30/13 in 63/13. Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV11821>
- Pravilnik o postopnem uvajanju prvega tujega jezika v 2. razred osnovne šole.* (2014). Uradni list RS, št. 20/14. Pridobljeno s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV11951>
- Richards, J. C. (2014). The changing face of language learning: Learning beyond the classroom. *RELC Journal*, 1–18. doi: 10.1177/0033688214561621

- Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M. in Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68
- Sabouri, H., Zohrabi, M. in Osbouei, Z. K. (2015). The impact of watching English subtitled movies in vocabulary learning in different genders of Iranian EFL learners. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 3(2), 110–125.
- Sato, T. (2014). The effects of study abroad on second language identities and language learning. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(3), 28–41. doi: 10.17569/tojq.56715
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Serrano, R. in Llanes, À. (2015). An exploratory study of the role of age and language learning aptitude in a short stay abroad. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 12, 107–126.
- Shakerian, P., Rezaei, O., Murnani, Z. T. in Moeinmanesh, H. (2016). Investigating the role of pop songs on vocabulary recall, attitude and retention of Iranian EFL learners: The case of gender. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(2), 121–128.
- Song, J. in Sardegna, V. G. (2014). EFL learners' incidental acquisition of English prepositions through enhanced extensive reading instruction. *RELC Journal*, 45(1), 67–84. doi: 10.1177/0033688214522623
- Soureshjani, K. H. in Naseri, N. (2011). The interrelationship of instrumental, integrative, intrinsic, and extrinsic motivations and the lexical-oriented

- knowledge among Persian EFL language learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(6), 662–670. doi:10.4304/tpls.1.6.662-670
- Straus, B. (2018). Poučevanje tujih jezikov v slovenskem šolskem sistemu: prostor tudi za japonščino? *Acta Linguistica Asiatica*, 8(1), 9–25. doi: 10.4312/ala.8.1.9-25
- Sundqvist, P. (2009). *Extramural English matters. Out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary* (Doktorska disertacija). Karlstad University Studies, Karlstad.
- Sylvén, L. K. in Sundqvist, P. (2012). Gaming as extramural English L2 learning and L2 proficiency among young learners. *ReCALL*, 24(3), 302–321. doi: 10.1017/S095834401200016X
- Tapia Celi, J. H., Guerrero Aguilar, W. O., Valle Navarro, C. in Astudillo Calderón, J. (2017). Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 6(3), 37–43.
- Tezci, E., Sezer, F., Gurgan, U. in Aktan, S. (2015). A study on social support and motivation. *Anthropologist*, 22(2), 284–292. doi: 10.1080/09720073.2015.11891879
- Toporišič, J. (2007). *Slovenski pravopis*. Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti in Znanstvenoraziskovalni center SAZU.
- Tsai, Y. (2012). The effects of intercultural learning on English learning motivation among students studying abroad. *New Horizons in Education*, 60(1), 23–34.
- Turgut, Y. in Irgin, P. (2009). Young learners' language learning via computer games. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 760–764. doi: 10.1016/j.sbspro.2009.01.135
- Učni načrt: Program osnovna šola. Tuji jezik v 1. razredu: Neobvezni izbirni predmet.* (2013). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s

[http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program\\_razsirjeni/TJ\\_prvi\\_razred\\_izbirni\\_neobvezni.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_razsirjeni/TJ_prvi_razred_izbirni_neobvezni.pdf)

*Učni načrt: Program osnovna šola. Angleščina.* (2016). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno s [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_anglescina.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_anglescina.pdf)

UNESCO. (2011). *International Standard Classification of Education. ISCED 2011.* Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

Vatankhah, M. in Tanbakoei, N. (2014). The role of social support on intrinsic and extrinsic motivation among Iranian EFL learners. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 98, 1912–1918. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.622

Wadho, S., Memon, S. in Memon, R. A. (2016). Motivation to learn English language: A survey on parents' & teachers' influence on L2 learners in Sindh, Pakistan. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(4), 253–258. doi: 10.7575/aiac.all.v.7n.4p.253

*Zakon o spremembah in dopolnitvah zakona o osnovni šoli (ZOsn-J).* (2017). Uradni list RS, št. 81/06. Pridobljeno s [http://www.zdruzenjeobcin.si/fileadmin/datoteke/2017/PREDLOGI\\_ZAKONOV\\_IN\\_DRUGIH\\_AKTOV/MIZS\\_ZOSNJ\\_18.5.2017.pdf](http://www.zdruzenjeobcin.si/fileadmin/datoteke/2017/PREDLOGI_ZAKONOV_IN_DRUGIH_AKTOV/MIZS_ZOSNJ_18.5.2017.pdf)

# PRILOGA A: Anketni vprašalnik

## ANKETNI VPRAŠALNIK

Pozdravljen/a.

Pred teboj je anketni vprašalnik, ki vključuje vprašanja in trditve, povezane z učenjem angleščine. Najprej bi te prosila za informacije o zaključni oceni pri angleščini v prejšnjem šolskem letu, kako sam/a ocenjuješ svoje znanje angleščine in dejavnosti, ki se navezujejo na učenje angleščine izven šole.

**Spol (obkroži):**                      moški                      ženski

**Razred (obkroži):**                      7.                      8.

**1. Kakšna je bila tvoja zaključna ocena pri angleščini v prejšnjem razredu? Obkroži črko pred odgovorom.**

- a) Odlično 5
- b) Prav dobro 4
- c) Dobro 3
- d) Zadostno 2
- e) Nezdostno 1

**2. S kakšno oceno bi ti ocenil/a svoje znanje angleščine? Ni nujno, da je ocena taka, kot jo imaš v redovalnici. Obkroži črko pred odgovorom.**

- a) Odlično 5
- b) Prav dobro 4
- c) Dobro 3
- d) Zadostno 2
- e) Nezdostno 1

**3. Pri vsaki od spodaj navedenih aktivnosti označi, kako pogosto jih počneš v angleškem jeziku. Svoj odgovor označi s križcem.**

	1 nikoli	2 enkrat na teden	3 večkrat na teden	4 skoraj vsak dan	5 večkrat na dan
Berem knjige, revije v angleškem jeziku.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gledam filme, oddaje, posnetke itd. v angleškem jeziku.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1 nikoli	2 enkrat na teden	3 večkrat na teden	4 skoraj vsak dan	5 večkrat na dan
Igram računalniške igrice v angleškem jeziku.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poslušam glasbo v angleškem jeziku.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Angleščino uporabljam v komunikaciji ob priložnostih kot so: potovanje v tujino, ob srečanju s tuje govorečimi turisti, angleški tabor ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Angleščino uporabljam na socialnih omrežjih (Snapchat, Facebook, Instagram, Twitter ...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Spodaj so navedene trditve, ki se nanašajo na motivacijo za učenje angleškega jezika. Prosim, da pri vsaki trditvi obkrožiš odgovor, ki te najboljše opiše. Ni pravih in napačnih odgovorov, saj smo si zelo različni v tem, kako se počutimo in ravnamo. Ne preišluj veliko in se odloči za odgovor, na katerega si najprej pomislil/a.

**Možni odgovori:**

1	2	3	4	5
sploh se ne strinjam	ne strinjam se	ne vem	strinjam se	popolnoma se strinjam

TRDITEV	STRINJANJE				
1. Želim si, da bi lahko odlično govoril/a več tujih jezikov.	1	2	3	4	5
2. Povratnim informacijam, ki jih dobim pri pouku angleščine, ne posvečam veliko pozornosti.	1	2	3	4	5
3. Učenje angleščine je res super.	1	2	3	4	5
4. Imam močno željo po poznavanju angleškega jezika.	1	2	3	4	5
5. Učenje tujih jezikov ni prijetno.	1	2	3	4	5
6. Poskušam razumeti vse, kar vidim in slišim v angleščini.	1	2	3	4	5
7. Znanje angleščine mi ne predstavlja ravno pomembnega cilja v mojem življenju.	1	2	3	4	5
8. Sovražim angleščino.	1	2	3	4	5

<b>9.</b> Želim si, da bi lahko bral/a časopise in revije v številnih tujih jezikih.	1	2	3	4	5
<b>10.</b> Ko mi učitelj angleščine vrne popravljeno nalogo, se ne trudim s pregledovanjem naloge.	1	2	3	4	5
<b>11.</b> Resnično se rad/a učim angleščino.	1	2	3	4	5
<b>12.</b> Če bi lahko bilo po moje, bi ves svoj čas porabil/a za učenje angleščine.	1	2	3	4	5
<b>13.</b> Tuji jeziki me res ne zanimajo.	1	2	3	4	5
<b>14.</b> Svoje znanje angleščine ohranjam tako, da ga urim skoraj vsak dan.	1	2	3	4	5
<b>15.</b> Včasih si zamišljam, da bi opustil/a učenje angleščine.	1	2	3	4	5
<b>16.</b> Svoj čas raje porabim za učenje drugih predmetov, kot pa za učenje angleščine.	1	2	3	4	5
<b>17.</b> Res bi se rad/a naučil/a veliko tujih jezikov.	1	2	3	4	5
<b>18.</b> Želim se naučiti angleško tako dobro, kot se le da.	1	2	3	4	5
<b>19.</b> Angleščina je zelo pomemben del šolskega učnega programa.	1	2	3	4	5
<b>20.</b> Angleško se želim naučiti tako dobro, da mi bo že domače.	1	2	3	4	5
<b>21.</b> Učiti se tuje jezike za nas ni pomembno.	1	2	3	4	5
<b>22.</b> Ko pri pouku angleščine česa ne razumem, za pomoč vedno prosim učitelja.	1	2	3	4	5
<b>23.</b> Vse bolj izgubljam željo po učenju angleščine.	1	2	3	4	5
<b>24.</b> Učenje angleščine je izguba časa.	1	2	3	4	5
<b>25.</b> Če bi načrtoval/a življenje v tujini, bi se skušal/a naučiti njihovega jezika.	1	2	3	4	5
<b>26.</b> Ko ne razumem učiteljeve razlage pri angleščini, obupam in nisem več pozoren/a.	1	2	3	4	5
<b>27.</b> Nameravam se naučiti angleško tako dobro, kot se le da.	1	2	3	4	5
<b>28.</b> Z domačo nalogo pri angleščini odlašam, kolikor je le možno.	1	2	3	4	5
<b>29.</b> Večina tujih jezikov zveni grobo in strogo.	1	2	3	4	5
<b>30.</b> Res se zelo trudim, da bi se naučil/a angleško.	1	2	3	4	5

<b>31.</b> Če sem iskren/a, res nimam nobene želje po učenju angleščine.	1	2	3	4	5
<b>32.</b> Mislim, da je učenje angleščine dolgočasno.	1	2	3	4	5
<b>33.</b> Všeč mi je spoznavati ljudi, ki govorijo tuje jezike.	1	2	3	4	5
<b>34.</b> Ne trudim se, da bi razumel/a bolj zapletenih stvari v angleščini.	1	2	3	4	5
<b>35.</b> Zelo rad/a se učim angleščino.	1	2	3	4	5
<b>36.</b> Želim si, da bi znal/a tekoče govoriti angleško.	1	2	3	4	5
<b>37.</b> Na televiziji bi raje gledal/a vsebino, ki je sinhronizirana v slovenščino, kot pa angleško vsebino s podnapisi.	1	2	3	4	5
<b>38.</b> Med učenjem angleščine odmislim moteče dejavnike in se osredotočim na svojo nalogo.	1	2	3	4	5
<b>39.</b> Nimam pretirane želje, da bi se naučil/a kaj več, kot le osnov angleščine.	1	2	3	4	5
<b>40.</b> Ko zaključim šolanje, se ne bom več učil/a angleščine, ker me ne zanima.	1	2	3	4	5