



POMEN STALIŠČ UČENCEV DO ANGLEŠČINE ZA POUK V HETEROGENIH RAZREDIH

NINA KLEMEN BLATNIK¹ & SILVA BRATOŽ²

Potrijeno/Accepted
8. 3. 2021

Objavljeno/Published
23. 9. 2022

¹ Osnovna šola Mengeš, Mengeš in Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Koper, Slovenija

² Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Koper, Slovenija

KORISPODENČNI AVTOR/CORRESPONDING AUTHOR

silva.bratoz@pef.upr.si

Ključne besede:

heterogeni razredi,
stališča do tujih jezikov,
tujejezikovna
motivacija, pomembni
drugi, angleščina kot
tujji jezik.

Keywords:

heterogeneous classes,
foreign language
attitudes, foreign
language motivation,
valuable others, English
as a foreign language

UDK/UDC

37.091.3:811.111

Izveček/Abstract V prispevku preučujemo dejavnike, ki prispevajo k oblikovanju stališč učencev do učenja angleščine. Ti predstavljajo pomemben vir informacij pri načrtovanju pouka v heterogenih razredih. V empiričnem delu predstavljamo raziskavo med tretješolci ($n = 90$), v kateri smo ugotavljali, kako so njihova stališča do angleščine povezana s starostjo, pri kateri so se začeli učiti tujega jezika, spolom, izpostavljenostjo jeziku v domačem okolju in "pomembnimi drugimi" (učitelji, starši, sošolci). Rezultati kažejo, da med slednjimi, ki najbolj prispevajo k oblikovanju učencevih stališč do učenja angleščine, izstopajo učitelji in starši, medtem ko sošolci v tem starostnem obdobju še nimajo pomembne vloge.

The Importance of Students' Attitudes Towards English for Instruction in Heterogeneous Classes

The article investigates the impact factors which influence pupils' attitudes towards learning English as a foreign language, since these represent an important source of information for planning lessons in heterogeneous or mixed ability classes. The empirical part presents the results of a study among third graders ($n=90$), aimed at identifying the impact of the following factors on their attitudes: the age at which they started learning English, their gender, the exposure to English in their home environment and the valuable others (teachers, parents, and peers). The results suggest that in this age group, parents and teachers have a more salient influence on the learners' attitudes towards English than their peers.

DOI <https://doi.org/10.18690/rei.15.3.317-337.2022>

Besedilo / Text © 2022 Avtor(ji) / The Author(s)

To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons CC BY Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna. Uporabnikom je dovoljeno tako nekomercialno kot tudi komercialno reproduciranje, distribuiranje, dajanje v najem, javna priobčitev in predelava avtorskega dela, pod pogojem, da navedejo avtorja izvirnega dela. (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).



Uvod

V literaturi zasledimo različna poimenovanja heterogenih oziroma raznolikih razredov. Na področju poučevanja tujega jezika je najpogosteje uporabljen termin 'razredi z različnimi sposobnostmi' (*ang. mixed ability classes*) (Tomlinson, 2017; idr.), sledita mu 'razredi na različnih ravneh' (*ang. multilevel classes*) (Valentic, 2005) in heterogeni razredi (*ang. heterogeneous classes*) (Ur, 1996). Ob tem Ur (1996) opozarja, da sta pojma 'različne sposobnosti' in 'različne ravni' zavajajoča, saj označujeta le del tega, kar definira heterogeni razred. Ur (1996) ga definira kot razred, kjer se učenci ne razlikujejo le po sposobnostih in ravneh, temveč tudi po drugih značilnostih: kulturnem ozadju, stališčih do jezika, maternem jeziku, inteligentnosti, splošni razgledanosti, učnih izkušnjah, znanju drugih jezikov, zrelosti, učnem stilu, spolu, osebnosti, motivaciji, interesih, samodisciplini in drugih dejavnikih. Med omenjenimi pojmi v prispevku uporabljamo izraz heterogeni razredi, ki se uporablja v slovenskem didaktičnem izrazoslovju (Blažič idr. 2003). Poučevanje v heterogenih razredih je v slovenski literaturi sicer pogosteje poimenovano posredno s pojmom učna diferenciacija.

Za uspešno diferenciranje dela v heterogenih razredih morajo učitelji čimbolje poznati svoje učence in dejavnike, po katerih se ti razlikujejo, ter jih vsako leto posebej identificirati (Cowley, 2018, Heacox, 2009). Ugotavljanje učenčevih stališč je učiteljem v veliko pomoč pri udejanjanju notranje diferenciacije in individualizacije, s katerima zagotavljamo večjo učno motivacijo pri učencih. Pomemben vpliv na diferenciacijo imata tudi odnos med učiteljem in učenci (Cowley, 2018) ter dobro poznavanje njihovega predznanja.

Stališča in motivacija za učenje tujega jezika

Številni avtorji (Asmali, 2017; Dörnyei, 2009; Kim in Barrett, 2019) med najpomembnejšimi dejavniki vpliva na učenje in dosežke pri tujem jeziku navajajo tesnoba, stališča do učenja tujega jezika in motivacijo. Med stališči in motivacijo obstaja pomenska razlika, a sta pojma med seboj povezana in pogosto preučevana skupaj (Djigunović, 2012). Stališča avtorji na tem področju opredeljujejo kot skupek razmeroma trajnih prepričanj (Oroujlou in Vahedi, 2011) in čustev ter ugodnih in neugodnih odzivov na predmet, osebo, institucijo ali dogodek (Ajzen, 1988, str. 4 v Asmali, 2017; Nastran Ule, 2000).

Motivacija pa vključuje razloge za učenje tujega jezika (Oroujlou in Vahedi, 2011) in obsega vse, kar daje pobude za učenje, usmerja učenje in določa njegovo intenzivnost, trajanje in kakovost (Marentič Požarnik, 2000, str. 184).

Gardner (1985) ločuje dva tipa motivacijske orientacije: instrumentalno in integrativno motivacijo. Gre za delitev, ki je konceptualno podobna delitvi na zunanjo in notranjo motivacijo, ki sta prisotni pri vseh učencih, vendar v različnem deležu. Kot ugotavljata Juriševič in Pižorn (2013), najboljše učne dosežke dosegajo posamezniki, pri katerih je prisotna visoka stopnja obeh orientacij istočasno.

Motivacijo za učenje sestavljajo želja po doseganju učnih ciljev, napor vložen v učenje in stališča do učenja. Učenci z visoko stopnjo motivacije imajo običajno močno željo in pozitivna stališča ter v to vložijo veliko napora. Manj motivirani učenci imajo šibko željo po učenju, izražajo negativna stališča in v doseg cilja vlagajo malo napora (Gardner, 1985). Pomembno je, da vse tri dejavnike obravnavamo skupaj, saj že pomanjkanje enega od elementov lahko vpliva na doseganje zastavljenih učnih ciljev (Kosmos in Czizer, 2014). Učenci, ki imajo pozitivna stališča, se več učijo (Lightbown in Spada, 2013), so bolj motivirani (Wallace in Leong, 2020) in vključeni v učni proces, to pa vodi k boljšim dosežkom (Liu in Chu, 2010; Nikolov, 1999; Masgoret in Gardner, 2003). Djigunović (2012) zavzema stališče, da učna motivacija in stališče do jezika v odnosu do učnega izida nista več nujno obravnavana kot ena spremenljivka, vendar se vse pogosteje razmišlja o njeni interakciji z drugimi učenčevimi individualnimi spremenljivkami, kot so učni stili, učne strategije, jezikovna tesnoba, izpostavljenost jeziku in preostale. Pozitivna stališča do pouka tujega jezika in višji dosežki niso vedno povezani, saj učenci prihajajo v šolo z različnimi izkušnjami, kar se odraža v njihovi motivaciji za učenje in stališčih do ciljnega jezika (Lightbown in Spada, 2013).

Učenci so v Sloveniji motivirani za učenje tujega jezika, imajo radi pouk angleščine in menijo, da je zanimiv (Juriševič in Pižorn, 2013), to potrjujejo tudi raziskave v drugih državah (Asmalı, 2017; Hashwani, 2008; Nikolov, 1999; Wallace in Leong, 2020). Te kažejo tudi, da so mlajši učenci bolj motivirani kot starejši, da pa motivacija ni konstantna, temveč sčasoma upada (Djigunović, 2012).

Dejavniki vpliva na učenčeva stališča

Med pomembnejšimi cilji pouka angleščine je oblikovanje pozitivnih stališč učencev do učenja tujih jezikov (Žefran, 2015), zato je za učitelje smiselno, da čimbolj upoštevajo učenčeva stališča in dejavnike vpliva nanje (Nastran Ule, 2000).

Različni avtorji navajajo različne dejavnike vpliva na oblikovanje učencevih stališč in motivacije, kot so učitelj, starši, prijatelji, aktivnosti pri pouku, stališča do učnega okolja, stališča do tujega jezika, starost, spol, raven obvladovanja jezika, osebnostne lastnosti in zgodnji začetek učenja (Enever, 2011; Djigunović, 2009; Wallace in Leong, 2020).

Eden od dejavnikov heterogenosti, ki pomembno vpliva na diferenciacijo pri pouku angleščine in na oblikovanje učencevih stališč, je predznanje (Anslie, 1994; Cowley, 2018). Učenci so v predznanju ob začetku obveznega pouka tujega jezika v šoli v neenakem položaju, ki ni vedno pogojen z njihovimi intelektualnimi in drugimi razvojnimi lastnostmi (Pižorn in Vogrinc, 2010), temveč je začetna stopnja raznolikosti odvisna tudi od notranjih in zunanjih dejavnikov, na primer obiskovanje neobveznega izbirnega predmeta v prvem razredu in izvajanje obogatitvenega kurikula v predšolskem obdobju (Učni načrt za tuji jezik v drugem in tretjem razredu, 2013). To je neformalno in izbirno organizirano v vrtcu na željo staršev ali družbe, da bi se otroci začeli učiti tujega jezika čimprej, plačujejo ga starši ali lokalne skupnosti (Brumen, 2011). Željo staršev o čimprejšnjem začetku učenja tujega jezika potrjuje raziskava Pirih, Žefran in Bratož (2020), v kateri kar 70,3 % staršev meni, da bi morali otroci začeti z učenjem čimprej.

Znanje in neposredne izkušnje imajo pomemben učinek na oblikovanje stališč (Nastran Ule, 2000). Raziskave kažejo, da so za učenje angleščine bolj motivirani učenci, ki igrajo angleške igre, poslušajo pesmi, igrajo računalniške igre in gledajo filme (Asmali, 2017; Jurišević in Pižorn, 2013; Wallace in Leong, 2020). V omenjenih raziskavah učenci na primer navajajo, da se angleščino radi učijo, ker znajo odgovoriti na vsa vprašanja, želijo biti uspešni v razredu, želijo postati učitelji angleščine, ko odrastejo, ker imajo radi učiteljico, se pri angleščini zabavajo, ker želijo razumeti tujce ter se z njimi pogovarjati ipd. Po drugi strani pa kot razloge, zaradi katerih jim angleščina ni všeč, navajajo težko izgovarjavo besed, zahtevnost učiteljevih vprašanj, čakanje, da sošolci končajo naloge, ponavljanje besed, izpostavljanje pred sošolci in učiteljem, razumevanje učiteljevih navodil in drugo. Raziskava Al Rifai (2010) tudi ugotavlja, da ocene pomembno vplivajo na motivacijo in stališča učencev do učenja angleščine ter da so učenci, čigar povprečna ocena je nad povprečjem, bolj motivirani in imajo boljše stališče do angleščine kot tisti, čigar ocena je pod povprečjem.

Med pomembne dejavnike vpliva raziskovalci uvrščajo tudi spol (Hashwani, 2008).

Dekleta dosegajo višje ocene pri angleščini in pokažejo več interesa, pozitivnega vedenja in učinkovitosti v primerjavi z dečki (Shoaib in Dörnyei, 2005). Po drugi strani Abu-Rabia (2010) na podlagi pregleda več raziskav ugotavlja, da dosegajo dečki pri angleščini boljši uspeh v situacijah, ki so povezane z dejavnikom tesnobe in večjo izpostavljenostjo angleščini. Razlike med spoloma se kažejo tudi v njihovih stališčih do jezika. Hashwani (2008) ugotavlja, da imajo dekleta nekoliko pozitivnejša stališča in motivacijo do učenja angleščine kot dečki ter so manj tesnoba in sramežljiva, dečki pa izkazujejo višjo stopnjo zaupanja vase. V nasprotju s Hashwani (2008) nekateri avtorji (Mehrpour in Ahmadniay Motlagh, 2015) ugotavljajo, da med spoloma ni pomembnih razlik v motivaciji in stališčih do učenja angleščine.

Učenci stališča pridobivajo in oblikujejo vse od zgodnjega otroštva. Nanje pomembno vplivajo stališča staršev, sošolcev in učiteljev, čigar stališča učenci pogosto prevzamejo (Enever, 2011; Nikolov, 2002). Raziskave (Wallace in Leong, 2020) dokazujejo, da podpora "pomembnih drugih" (učiteljev, staršev in vrstnikov) vpliva na učenčevo motivacijo. Notranja motivacija za učenje tujega jezika je primarno razvojno pogojena (Dörnyei, 2009), medtem ko so spodbujanje, vzdrževanje in krepitev motivacije odvisni od spodbud iz družbenega, trenutnega socialno-kulturnega in učnega konteksta (Wu, 2003). Zato je pomembno, da so učinki poučevanja v razredu in vpliv zunajšolskih dejavnikov obravnavani skupaj (Enever, 2011), saj na znanje ne vplivata le šola in kakovostno izobraževanje, temveč tudi spremenljivke, na primer učenčevo zunajšolsko okolje.

Učitelji so pri tujem jeziku v šolskem okolju eden najpomembnejših dejavnikov vpliva na učenčeve dosežke (Enever, 2011) in učno motivacijo (Oroujlou in Vahedi, 2011), saj so učenci učitelju običajno naklonjeni (Asmali, 2017; Oroujlou in Vahedi, 2011). Učitelji vplivajo na učenčevo motivacijo z ustvarjanjem spodbudnega učnega okolja ter izbiro aktivnosti, ki so primerne njihovi starosti, interesom in kulturnim ozadjem (Lightbown in Spada, 2013).

Prijatelji pozitivno vplivajo na uspeh otrok in počutje v šoli. Pomembno je, da se sodelovanja učijo tudi mlajši učenci, saj se s tem urijo v različnih vlogah in strpnosti. Učenci se v heterogenih razredih primerjajo s sošolci in tako postanejo realnejši glede svojih prednosti in slabosti, čeprav nekateri pri tem izgubijo prvotno pozitivno motivacijo (Enever, 2011).

Ob tem je smiselno omeniti raziskavo Wallace in Leong (2020), v okviru katere je večina učencev poročala, da so njihovi sošolci nenaklonjeni učenju angleščine, kar pa se je nanašalo predvsem na učni proces in učno okolje, navedli so na primer, da jim je pri pouku angleščine dolgčas oziroma da imajo preveč učnih obveznosti.

Nekateri avtorji (Byram idr. 1991) menijo, da starši skupaj z mediji, vrstniki in sorojenci oblikujejo učenceva stališča veliko bolj kot šolsko okolje, medtem ko raziskava, ki jo je izpeljal Wright (1999) ugotavlja, da učenci zaznavajo starše in družino kot najmanjši dejavnik vpliva na njihova stališča. Gardner (1985) vlogo staršev deli na aktivno in pasivno. Aktivna vloga je lahko pozitivna (pokažejo interes in nadzirajo učenje tujega jezika pri svojih otrocih, jih opogumljajo in nagradijo uspeh) ali negativna (diskreditirajo pomembnost učenja tujega jezika). Enako pomembna je pasivna vloga, ki vključuje staševska stališča do tujega jezika. Čeprav pozitivna stališča staršev pozitivno vplivajo na stališča učencev in obratno, lahko pride tudi do situacije, ko negativna stališča staršev nadvladajo splošno pozitivna stališča učencev (prav tam). Po drugi strani pa lahko slabše znanje staršev vpliva kot pozitiven motivacijski dejavnik, kadar starši obžalujejo, da se jezika niso naučili, ali kot negativen, ko učenci zaradi tega učenje tujega jezika zaznavajo kot nepomembno (Asmalı, 2017).

Opredeleitev raziskovalnega problema

Zakon o osnovni šoli (1996) predpisuje izvajanje notranje diferenciacije od 1. do 9. razreda osnovne šole, in sicer tako pri pouku kot pri drugih oblikah organiziranega dela z upoštevanjem učencevih zmožnosti. Učitelji naj bi diferencirali pouk v različnih fazah pouka z različnimi metodami in strategijami ter na ravni vsebine, procesa in izdelka (Heacox, 2009, Tomlinson, 2017). Kljub splošnemu zavedanju pomena diferenciacije se ta v praksi ne izvaja tako pogosto, kot bi pričakovali. Učitelji se pogosto ne čutijo dovolj usposobljene za upoštevanje individualnih značilnosti učencev, zaradi česar težko zagotavljajo enake možnosti in optimalni razvoj vsakega posameznika (Kalin, 2006). Izhajajoč iz predpostavke, da je za pouk angleščine na razredni stopnji značilna visoka stopnja heterogenosti učencev, smo se v raziskavi, ki jo predstavljamo v empiričnem delu, osredinili na ugotavljanje stališč učencev do angleščine kot tujega jezika in na dejavnike, ki prispevajo k oblikovanju njihovih stališč.

V kvantitativnem delu nas je zanimalo, kako se z njihovimi stališči povezujejo dosežena ocena pri pouku angleščine, zgodnji začetek učenja angleščine, spol, izpostavljenost tujemu jeziku v domačem okolju in "pomembni drugi" (učitelji, starši in sošolci). Cilj kvalitativnega dela pa je bi ugotoviti, kaj po mnenju učencev najbolj vpliva na to, da jim je angleščina všeč. Izsledki raziskave bodo prispevali k razumevanju značilnosti heterogenosti razreda pri pouku tujega jezika.

Metodologija

Raziskovalna metoda in raziskovalni vzorec

V raziskavi smo uporabili deskriptivno kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja. Izvedli smo jo na priložnostnem vzorcu 90 učencev tretjega razreda (N = 90) iz ene od slovenskih osnovnih šol. Učenci pri angleščini dosegajo povprečno oceno 4,12. Največ učencev dosega oceno odlično (41,1 %), sledita oceni prav dobro (32,2 %) in dobro (24,4 %), oceno zadostno dosega le majhen odstotek (2,2 %) udeležencev, negativne ocene nima nihče.

V raziskavo smo neposredno vključili tretješolce, pri čemer smo izhajali iz predpostavke, da so otroci po sedmem letu starosti že sposobni sodelovati v anketah, ki ugotavljajo njihova stališča (Bratož, Pirih in Štemberger, 2019; Bratož, 2018). Ta predstavljajo pomemben del diagnostičnega ali začetnega preverjanja, ki je poleg postavljanja ciljev in vzpostavljanja spodbudnega učnega okolja eden od treh temeljev učinkovitega poučevanja heterogenih razredov.

Postopek zbiranja podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo maja 2020. Podatke smo zbrali s spletnim anketnim vprašalnikom za učence oblikovanim v programu 1ka. Učenci so vprašalnik reševali prek spleta, saj kot ugotavlja Bratož (2018), so otroci pri tej starosti že razmeroma učinkoviti uporabniki tehnologije.

Anketni vprašalnik je sestavljen iz dveh delov. V uvodnem delu so udeleženci izpolnili podatke za neodvisne spremenljivke (spol, dosežena ocena pri angleščini), medtem ko vsebinski del vsebuje 13 trditev za ugotavljanje stališč na 3-stopenjski lestvici, 4 vprašanja z odgovori da/ne, 6 vprašanj z izbiro odgovorov pogosto/včasih/nikoli, 1 vprašanje izbirnega tipa in tri naloge za dokončanje povedi. Glede na priporočila Bratož (2018) smo učencem nudili dodatno vizualno podobo s smeški.

Veljavnost vprašalnika smo zagotovili s tem, da smo pred izvedbo raziskave po priporočilih za anketiranje izbrane starostne skupine izvedli dvakratno pilotiranje vprašalnika z manjšo skupino učencev, na podlagi katerega smo preoblikovali določene trditve. Pri izvedbi ankete smo upoštevali priporočilo, da je otrokom pri tej stopnji smiselno nuditi pomoč učitelja pri branju (Bratož, 2018). Tko je pomoč pri izpolnjevanju vprašalnika, ki je bil v slovenskem jeziku, nudil razredni učitelj z dodatnim modulom za poučevanje angleščine na razredni stopnji. Vprašalnik ustreza kriteriju zanesljivosti, saj Cronbachov α -koeficient ($\alpha = 0,767$ za stališča do učenja angleščine in $\alpha = 0,796$ za oceno svojega znanja angleščine) kaže, da gre za zmerno zanesljiv vprašalnik. Objektivnost smo zagotovili z uporabo zaprtih vprašanj in lestvice stališč.

Postopek obdelave podatkov

Podatke smo obdelali in analizirali s programsko opremo SPSS 23.0, in sicer na nivoju deskriptivne (frekvence, odstotki, srednje vrednosti) in inferenčne statistike (χ^2 , Mann-Whitneyev U-test, Spearmanov korelacijski koeficient). Normalnost porazdelitve spremenljivk smo preverjali s testom Kolmogorov-Smirnov. Pri odprtih vprašanjih smo vsebinsko sorodne odgovore združevali v kategorije.

Rezultati in interpretacija

V nadaljevanju predstavljamo najprej rezultate kvantitativne analize, nato pa še kvalitativni del.

Stališča učencev do učenja angleščine

V raziskavi nas je najprej zanimalo, kakšno je stališče učencev do učenja angleščine. Stališča do angleščine smo preverjali s štirimi trditvami (preglednica 1). Iz preglednice 1 lahko razberemo, da se najvišji delež otrok strinja s trditvama, da bi radi še bolje znali govoriti angleško (87,6 %) ter da radi sodelujejo pri angleščini (73,3 %), medtem ko je delež strinjanja s trditvama »Rad/-a se učim angleško.« in »Všeč mi je, ko imamo angleščino.« manjši od 50 %

Preglednica 1: Stališča učencev do učenja angleščine

	Se ne strinjam.		Se delno strinjam.		Se strinjam.		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Rad/-a se učim angleško.	7	7,8 %	41	45,6 %	42	46,7 %	90	100,0 %
Pri angleščini rad/-a sodelujem.	1	1,1 %	23	25,6 %	66	73,3 %	90	100,0 %
Všeč mi je, ko imamo angleščino.	9	10,1 %	36	40,4 %	44	49,4 %	89	100,0 %
Rad/-a bi še boljše znal/-a govoriti angleško.	1	1,1 %	10	11,2 %	78	87,6 %	89	100,0 %

Iz preglednice je tudi razvidno, da je pri vseh štirih trditvah razmeroma nizek odstotek vprašanih izbral odgovor »se ne strinjam«. Vse štiri trditve smo nato združili v novo spremenljivko »stališče do učenja angleščine«, ki smo jo uporabili v nadaljevanju raziskave.

Ocena znanja angleščine

Poleg stališč do učenja angleščine nas je zanimalo tudi mnenje učencev o tem, kakšno je njihovo znanje angleščine. Tudi to smo preverjali preko štirih trditev (preglednica 2).

Preglednica 2: Ocena znanja angleščine

	Se ne strinjam.		Se delno strinjam.		Se strinjam.		Skupaj	
	f	f %	f	f %	f	f %	f	f %
Znam veliko angleških besed.	4	4,4 %	42	46,7 %	44	48,9 %	90	100,0 %
Po angleško se znam že pogovarjati.	10	11,1 %	45	50,0 %	35	38,9 %	90	100,0 %
Pri angleščini po navadi vse razumem.	11	12,2 %	46	51,1 %	33	36,7 %	90	100,0 %
Angleščina mi gre dobro.	12	13,3 %	35	38,9 %	43	47,8 %	90	100,0 %

Le dobra desetina jih meni, da jim angleščina ne gre dobro (13,3 %), da se po angleško še ne znajo pogovarjati (11,1 %) in da pri angleščini ne razumejo vsega (12,2 %). Vse štiri trditve smo združili v novo spremenljivko »ocena znanja angleščine«, ki smo jo uporabili v nadaljevanju.

Razlike glede na zgodnji začetek učenja angleščine

Zanimalo nas je tudi, kdaj so se učenci začeli učiti tujega jezika ter kako se zgodnji začetek učenja angleščine povezuje z njihovimi stališči do učenja angleščine, s tem, kako ocenjujejo svoje znanje, ter z ocenami, ki jih dosegajo pri pouku.

Preglednica 3: Izid Mann-Whitneyevega preizkusa razlik v stališčih do učenja angleščine in ocene znanja angleščine glede na zgodnji začetek učenja angleščine

	Zgodnji začetek	N	\bar{R}	U	2P
Stališča do učenja angleščine	DA	22	49,70	611,500	0,254
	NE	66	42,77		
Ocena znanja angleščine	DA	22	59,86	432,000	0,003
	NE	68	40,85		

Večina učencev (75,6 %) se je angleščine začela učiti v prvem razredu, 24,4 % pa že v vrtcu. Ugotovili smo, da ni statistično značilne povezave med zgodnejšim začetkom učenja tujega jezika in učenčevimi stališči do učenja angleščine, medtem ko rezultati Mann-Whitneyevega preizkusa ($U = 432,000$, $2P = 0,003$) kažejo, da med učenci, ki so angleščino obiskovali že v vrtcu, in tistimi, ki je niso, obstajajo statistično pomembne razlike v oceni njihovega znanja angleščine. Učenci, ki so se že v vrtcu učili angleško, v povprečju ($\bar{R} = 59,86$) bolje ocenjujejo svoje znanje angleščine kot tisti, ki se je niso učili ($\bar{R} = 40,85$).

Zanimalo nas je tudi, kako zgodnji začetek vpliva na dosežene ocene pri angleščini.

Preglednica 4: Izid Mann-Whitneyevega preizkusa razlik v doseženi oceni pri angleščini glede na zgodnji začetek učenja angleščine

	Zgodnji začetek	N	\bar{R}	U	2P
Dosežena povprečna ocena	DA	22	60,34	421,500	0,001
	NE	68	40,70		

Rezultati Mann-Whitneyevega preizkusa ($U = 421,500$, $2P = 0,001$) kažejo, da med učenci, ki so angleščino obiskovali že v vrtcu, in tistimi, ki je niso, obstajajo statistično pomembne razlike v doseženi povprečni oceni pri angleščini. Učenci, ki so se angleško učili že v vrtcu, v povprečju ($\bar{R} = 60,34$) pri angleščini dosegajo boljše ocene kot učenci, ki se angleško v vrtcu niso učili ($\bar{R} = 40,70$).

Med drugim nas je zanimala korelacija med spremenljivkami »dosežene ocene pri angleščini« na eni strani ter »stališče do učenja angleščine« in »ocena znanja angleščine« na drugi, kar smo ugotavljali s Spearmanovim koeficientom korelacije. Ugotovili smo, da imajo tisti, ki imajo pri angleščini boljše ocene, tudi pozitivnejša stališča do učenja angleščine ($\rho = 0,352$; $P = 0,001$) in da tudi pozitivneje ocenjujejo svoje znanje ($\rho = 0,362$; $P = 0,000$).

Pridobivanje znanja zunaj šolskega okolja

Nadalje smo želeli ugotoviti, na katere načine učenci pridobijo največ znanja zunaj šolskega okolja. Rezultati kažejo, da največ vprašanih pogosto poslušajo pesmi v angleščini (60,7 %). Približno slaba polovica učencev navaja, da pogosto poslušajo angleške posnetke na kanalu YouTube (47,8 %) ter gledajo risanke in filme v angleščini (49,4 %), okrog 40 % pa jih to počne občasno. Delež odgovorov »pogosto« je bil najnižji pri dejavnosti igranja računalniških iger v angleščini (26,7 %), vendar je večina preostalih pri tej dejavnosti izbrala odgovor včasih (60,0 %), torej je tudi to dejavnost, s katero ima izkušnjo večina učencev. Dejstvo, da so pri vseh trditvah le posamezni anketiranci izbrali odgovor »nikoli«, nakazuje, da se večina učencev vsaj občasno tudi v domačem okolju srečajo s tujim jezikom.

V nadaljevanju smo ugotavljali, kako izpostavljenost angleščini zunaj šolskega okolja vpliva na stališča do učenja angleščine. Rezultati kažejo, da je korelacija pozitivna in statistično značilna v dveh primerih. Tisti, ki poslušajo pesmi v angleščini ($\rho = 0,301$; $P = 0,005$), in tisti, ki pogosteje poslušajo posnetke na kanalu YouTube v angleščini ($\rho = 0,243$; $P = 0,023$), imajo pozitivnejše stališče do učenja angleščine.

Zanimalo nas je tudi, kako izpostavljenost angleščini zunaj šolskega okolja vpliva na oceno njihovega znanja angleščine. Ugotovili smo, da je korelacija pozitivna in statistično značilna v treh primerih, in sicer tisti, ki igrajo računalniške igrice v angleščini ($\rho = 0,248$; $P = 0,018$), poslušajo pesmi v angleščini ($\rho = 0,284$; $P = 0,007$), in tisti, ki pogosteje poslušajo posnetke na kanalu YouTube v angleščini ($\rho = 0,322$; $P = 0,002$), bolje ocenjujejo svoje znanje angleščine.

Rezultati kažejo, da sta poslušanje pesmi in posnetkov na kanalu YouTube v angleščini povezana ne le s stališči do učenja angleščine, temveč tudi z oceno njihovega znanja.

Ugotavljali smo tudi korelacijo med spolom ter stališči učencev do angleščine in načini pridobivanja znanja angleščine v zunajšolskem okolju. Spol nima statistično pomembnega vpliva na oblikovanje stališč do učenja angleščine, vpliva pa na načine pridobivanja znanja v zunajšolskem okolju. Povezanost med tema dvema spremenljivkama smo ugotavljali s Pearsonovim testom hi-kvadrat (χ^2), ki je statistično značilna v dveh primerih, in sicer dečki pogosteje igrajo računalniške igrice v angleščini ($P = 0,019$), dekleta pa pogosteje poslušajo pesmi v angleščini ($P = 0,013$).

Vloga pomembnih drugih

Zanimalo nas je tudi, kdo je najbolj prispeval k oblikovanju učenčevih stališč do učenja angleščine.

Preglednica 5: Vloga "pomembnih drugih" na stališča učencev do učenja angleščine

	f	f %
Sošolcev	1	1,1 %
Staršev	13	14,4 %
Učitelja	62	68,9 %
Telefona	4	4,4 %
Računalnika	6	6,7 %
Drugo	4	4,4 %

Iz preglednice 5 razberemo, da največ učencev meni, da so se angleščine največ naučili od učitelja (68,9 %), sledijo starši (14,4 %), računalnik (6,7 %), telefon (4,4 %) in sošolci (1,1 %). Zanimalo nas je tudi, kako se učenčeva stališča do učenja angleščine povezujejo s trditvami, povezanimi s pomembnimi drugimi. Ugotovili smo, da so statistično značilne korelacije s stališčem do angleščine najmočnejše pri trditvi »Z učiteljico angleščine se dobro razumem.« in sicer ($\rho = 0,536$; $P = 0,000$). Sledita trditvi »Moji starši mi govorijo, da je dobro znati angleško.« ($\rho = 0,418$; $P = 0,000$) in »Učiteljica angleščine me veliko nauči.« ($\rho = 0,391$; $P = 0,000$). Našo domnevo, da med "pomembnimi drugimi" učitelji najbolj prispevajo k oblikovanju stališča učencev do angleščine, lahko torej ponovno potrdimo.

Iz rezultatov vidimo, da imajo poleg učiteljev pomembno vlogo tudi starši, medtem ko je vloga sošolcev kot "pomembnih drugih" manjša, glede na to, da korelacija med trditvama »Moji sošolci imajo radi angleščino.« in »Rad/-a se učim angleško.« ni statistično značilna ($\rho = 0,154$; $P = 0,152 > 0,05$). Statistične značilnosti nismo ugotovili niti pri povezavi znanja staršev in učenčevih stališč.

Kvalitativni del

V nadaljevanju smo ugotavljali, kaj po mnenju učencev najbolj vpliva na to, da jim je angleščina všeč. Učenci kot glavne razloge, zaradi katerih se radi učijo angleško, navajajo njeno uporabnost in komunikacijo z ljudmi po svetu (24 učencev), veselje do pridobivanja novega znanja (24 učencev) in učitelja ter njegovo izbiro aktivnosti (24 učencev). Kar nekaj vprašanih (15 učencev) je zapisalo, da jim je angleščina všeč, »... ker mi je všeč«. Eden od učencev je napisal, da mu je angleščina všeč »čeprav sem dobil 3.«.

Preglednica 6: Dokončanje povedi »Angleščina mi je všeč, ker ...«

Kategorije	Angleščina mi je všeč, ker ...:
Uporabnost	bi potoval po svetu in se sporazumeval angleško, ker mi bo mogoče enkrat prišla prav,
Komunikacija z ljudmi po svetu	se jo učijo po celem svetu, ker jo govori pol sveta, ker bom šel enkrat v Anglijo in bom znal govoriti angleško, če jo znaš se lahko pogovarjaš z ljudmi po svetu, ker bom šel nekoč v Barcelono in se pogovarjal z Messijem,
Veselje do pridobivanja novega znanja	ker je zabavna in se učimo nove besede, je super, ker se naučimo kaj novega,
Aktivnosti	ker se učimo novih besed, ker delamo v skupinah, se igramo veliko zanimivih iger, rad poslušam pravljice, gledamo zanimive poučne posnetke,
Učitelj	ker imamo dobro in prijazno učiteljico, ker se učiteljica zna pozabavati, ker je učiteljica zelo prijazna in smešna,
Brez razloga	ker mi je všeč ...

Na vprašanje, zakaj jim angleščina ni všeč, tretjina (29 učencev) ni podala odgovora, 4 učenci so pri tem vprašanju odgovorili, da jim je angleščina všeč («... ker mi je všeč.«, »Nič ni, da mi ne bi bilo všeč.«). Kot najpogostejši razlog, zakaj jim angleščina ni všeč, navajajo zahtevnost učenja tujega jezika s stališča zahtevnosti razumevanja jezika («... ker učiteljica govori veliko angleško in jo nič ne razumem.«, »... ker je težka.«) in vlaganja veliko truda v učenje («... ker se moram veliko učiti.«, »... ker moramo veliko delati.«) (22 učencev), aktivnosti pri pouku («...ker veliko pišemo.«) (13 učencev), slabo predznanje («... ker ne znam dobro angleško.«) (6 učencev), negativna stališča do učitelja («... ker je učiteljica včasih stroga.«, »... ker je učiteljica včasih huda.«, »... ker je učiteljica tečna.«) in angleščine («... je grozna.«)(5 učencev), premalo zahtevne naloge («... dolgčas mi je.«, »... ker je lahka za učiti.«, »... ker se učimo stvari, ki jih že znam.«, »... ker je bilo ocenjevanje prelahko.«) (4 učenci) ali odgovarjajo, da jim angleščina ni všeč in ne navajajo razloga («Ne najdem razloga za pojasnila.«, »... ker mi pač ni.«) (13 učencev).

Učenci osebo, ki zna angleško, največkrat povežejo z rojenim govorcem angleščine – »Anglež« (27 učencev) ali besedami, ki odražajo uspeh – uspešen (25 učencev), pameten (8 učencev), car (8 učencev). O tem, da imajo pomembno vlogo pri učenju tujega jezika tudi "pomembni drugi", priča dejstvo, da jih učenci omenjajo kot tiste, ki znajo angleško – učitelj (8 učencev), starši (4 učenci), sošolci (1 učenec). 5 učencev je navedlo, da je oseba, ki zna angleško, oni sami, eden od učencev pa, da je oseba, ki zna angleško, pustolovec.

Razprava

Rezultati raziskave kažejo, da med učenci ni razlik v odnosu do učenja angleščine glede na spol, kar je v nasprotju z raziskavo Hashwani (2008), ki ugotavlja, da so dekleta bolj motivirana za učenje jezika. Prav tako se je izkazalo, da zgodnejši začetek učenja tujega jezika ne vpliva na stališča učencev do angleščine, vpliva pa na njihovo oceno znanja angleščine ter dosežene ocene pri angleščini. Ugotovitev, da zgodnejši začetek učenja tujega jezika ne vpliva na stališča učencev do angleščine, je v nasprotju z raziskavo Nikolov (1999), ki je ta vpliv potrdila.

Nizek odstotek učencev, ki so angleščino obiskovali že v vrtcu, nas je presenetil, saj smo glede na raziskavo Pirih, Žefran in Bratož (2020), v kateri navajajo, da 70,3 % staršev meni, da bi se morali učenci začeti učiti tujega jezika čimprej, pričakovali, da bo delež učencev, ki so angleščino obiskovali že v vrtcu, veliko večji.

Na podlagi rezultatov sklepamo, da večina učencev predznanje, pred obveznim začetkom pouka angleščine v drugem razredu, pridobi šele v prvem razredu.

Učenci znanja ne pridobivajo le v šoli, temveč tudi v domačem okolju, kar ugotavlja Enever (2011), ki poudarja pomembnosti izpostavljenosti angleščini v domačem okolju. Vpliv poslušanja angleških pesmi na stališča učencev je bil glede na rezultate raziskav (Asmali, 2017; Wallace in Leong, 2020) pričakovan. Glede na popularnost igranja spletnih iger pri učencih smo domnevali, da bodo učenci večkrat izbrali odgovor »Igram računalniške igrice v angleščini.« in da imajo te večji vpliv na stališča učencev do angleščine. Glede na starost učencev in na ugotovitev, da polovica učencev pogosto gleda filme in risanke v angleščini, smo pričakovali tudi, da ima ta dejavnost pomembnejši vpliv na njihova stališča, a se ni izkazalo za statistično pomembno in je v nasprotju z raziskavama Liu in Chu (2010) ter Wallace in Leong (2020), ki zaznavata vpliv gledanja filmov na motivacijo učencev za učenje angleščine.

Iz rezultatov lahko sklepamo, da imajo tisti, ki imajo pri angleščini boljše ocene, tudi pozitivnejša stališča do jezika, to potrjujejo tudi številne raziskave (Liu in Chu, 2010; Nikolov, 1999; Masgoret in Gardner, 2003). Tisti, ki dosegajo boljše ocene pri pouku, tudi bolje ocenjujejo svoje znanje angleščine, iz česar lahko sklepamo, da imajo učenci realna pričakovanja glede svojega znanja. Ta ugotovitev je spodbudna, saj Dörnyei (2009) ugotavlja, da so realna pričakovanja dragocena motivacijska strategija, ki pomembno vpliva na dolgoročni uspeh pri učenju tujega jezika. Iz navedenih rezultatov vidimo, da je stališče učencev do angleščine povezano z oceno njihovega znanja angleščine. Oboje je pozitivno in statistično pomembno povezano tudi z doseženimi ocenami. To potrjujejo tudi druge raziskave s tega področja, ki ugotavljajo, da se učenci s pozitivnimi stališči več učijo (Lightbown in Spada, 2013) in so bolj motivirani za učenje tujega jezika, to pa pomembno vpliva na doseganje boljših rezultatov pri pouku (Liu in Chu, 2010; Nikolov, 1999; Masgoret in Gardner, 2003).

Naša raziskava je potrdila ugotovitve raziskave Oroujlou in Vahedi (2011), da so učitelji eden najpomembnejših dejavnikov vpliva na stališča učencev, sledijo jim starši in šele nato vrstniki.

O tem, da imajo pomembno vlogo pri učenju tujega jezika tudi "pomembni drugi", priča dejstvo, da jih učenci omenjajo kot tiste, ki znajo angleško.

Potrdili smo tudi izsledke raziskave Pirih, Žefran in Bratož (2020), da na stališča učencev do učenja tujega jezika pomembno vplivajo tudi starši.

Rezultati raziskave kažejo pozitiven odnos tretješolcev do učenja angleščine, kar potrjuje izsledke drugih raziskav na tem področju (Asmali, 2017; Enever, 2011; Jurišević in Pižorn, 2013; Nikolov, 1999; Wallace in Leong, 2020). Iz kvalitativnega dela raziskave lahko sklepamo, da so učenci predvsem instrumentalno motivirani za učenje angleščine, saj so pri odgovorih poudarili uporabnost jezika in možnost komunikacije z ljudmi po svetu. V njihovih odgovorih je mogoče zaznati tudi razmišljanje na konkretni ravni (»ker bom šel nekoč v Barcelono in se pogovarjal z Messijem«), kar je v skladu z ugotovitvami Bratož idr. (2019) za to starostno obdobje. Poleg tega je pri tem delu vprašalnika več učencev izrazilo pozitiven odnos do učitelja in dejavnosti v razredu (igre, pravljice, skupinsko delo, poučni posnetki), iz česar lahko sklepamo, da imajo pozitivna stališča tudi do učnega okolja. Omenjene razloge, zaradi katerih se učenci radi učijo tujega jezika, v svoji raziskavi omenja tudi Nikolov (1999). Pozitivno stališče je mogoče zaznati tudi pri odgovorih na začeto poved »Kdor zna dobro angleško, je ...«, pri katerih so učenci navedli konkretno osebo (Anglež, učitelj, starši) ali pozitivno oznako (uspešen, pameten, car).

Po drugi strani so ugotovitve v skladu z raziskavo Enever (2011), ki ugotavlja, da vsi mlajši učenci kljub vsemu nimajo pozitivnega stališča do angleščine, saj jih je četrtnina izkazala nevtralno stališče, nekaj pa negativnega. Pri drugi nedokončani povedi so učenci navedli razloge, zakaj jim angleščina ni všeč. Kar 33 učencev ni podalo odgovora oziroma so poudarili, da jim je všeč, iz česar lahko sklepamo, da se z začeto povedjo niso strinjali. Med drugimi odgovori so učenci navedli predvsem zahtevnost jezika in težave z razumevanjem, trud, ki ga morajo vložiti pri predmetu, obliko dejavnosti, negativno stališče do učitelja in slabo predznanje. Po drugi strani pa je nekaj učencev navedlo, da so naloge premalo zahtevne, da jim je angleščina prelahka in da jim je dolgčas. Omenjene razloge navajajo tudi Asmali (2017), Jurišević in Pižorn (2013) in Wallace in Leong (2020).

Sklep

V prispevku ugotavljamo, da so stališča do učenja angleščine tesno povezana s heterogenostjo učencev pri tujejezikovnem pouku. Razumevanje stališč učencev lahko pomembno prispeva k načrtovanju ter udejanjanju učne diferenciacije in individualizacije pri tujejezikovnem pouku.

Namen predstavljene raziskave je bil zato preučiti ter osvetliti vlogo in značilnost stališč učencev pri učenju angleščine učencev tretjega razreda. Med pomembnejšimi izsledki, ki kažejo na značilnosti heterogenosti tretješolcev pri pouku angleščine, je smiselno izpostaviti:

- učenci imajo v tem starostnem obdobju ne glede na spol pozitivna stališča tako do učenja angleščine kot tudi do svojega znanja angleščine;
- zgodnejši začetek učenja tujega jezika vpliva na učencevo oceno znanja angleščine in dosežene ocene pri angleščini, ne pa tudi na njihova stališča do učenja angleščine;
- tretješolci so zunaj šolskega okolja angleščini izpostavljeni zlasti prek pesmi, računalniških igrice in posnetkov na kanalu YouTubu;
- izpostavljenost tujemu jeziku zunaj šolskega okolja prispeva tako k oblikovanju stališč učencev do angleščine kot k temu, kako sami ocenjujejo svoje znanje;
- med pomembnimi drugimi učitelji najbolj prispevajo k oblikovanju stališč učencev do angleščine, sledijo starši, v manjši meri na njihova stališča v tem starostnem obdobju vplivajo vrstniki.

Ugotovitve raziskave kažejo na pomen oblikovanja pozitivnih stališč učencev za uspešno poučevanje angleščine v heterogenih razredih. Pri oblikovanju spodbudnega učnega okolja in organizaciji pouka v heterogenih razredih imajo pomembno vlogo učitelji, na heterogenost učencev v tujejezikovni učilnici pa vpliva tudi izpostavljenost tujemu jeziku v zunajšolskem okolju. V raziskavi tudi ugotavljamo, da se večja izpostavljenost angleščini v domačem okolju povezuje z oblikovanjem pozitivnih stališč pri mlajših učencih in z boljšimi učnimi dosežki. Kot smo poudarili zgoraj, je za uspešno diferenciranje dela v heterogenih razredih nujno poznati stališča učencev do učenja angleščine, pri čemer pa ne smemo zanemariti dejstva, da gre za posebno populacijo, za katero je značilno, da se njihova stališča še oblikujejo in spreminjajo.

Osnovna omejitev predstavljene raziskave je vzorec udeležencev, saj je ta vključeval le učence ene šole, zaradi česar rezultati niso posplošljivi.

Po drugi strani pa odgovori učencev kažejo na določene ključne značilnosti heterogenosti pri pouku angleščine, ki je povezana tako s stališči do učenja angleščine kot z vstopom učencev z različnim predznanjem v učni proces. Pridobljeni rezultati in ugotovitve ponujajo tudi številne možnosti za nadaljnje raziskave.

Predvsem bi bilo smiselno, kot navaja Cowley (2018), v pridobivanje informacij o učencih vključiti tudi starše, saj ti učence najboljše poznajo. Za zagotavljanje celostne obravnave heterogenosti pri tujejezikovnem pouku na razredni stopnji bi bilo nedvomno smiselno preučiti stališča in prakse učiteljev angleščine, ki se s heterogenostjo soočajo v šolskem vsakdanu.

Summary

Pupils' attitudes towards learning English represent an important source of information for planning lessons in heterogeneous or mixed ability classes. The principal aim of this article is therefore to gain insight into multiple dimensions of learners' attitudes towards learning English. In the first part we present a literature review in the area of foreign language attitudes and motivation, with special emphasis on the various impact factors that influence learners' attitudes. The empirical part presents the results of a study among third graders ($n=90$), aged 8/9, aimed at identifying the impact of the following factors on their attitudes towards learning English: the age at which they started learning English, their gender, the exposure to English in their home environment and the valuable others (teachers, parents, and peers). Following the recommendations of various authors for surveying younger children, the questionnaire used in this study was piloted with a small group of pupils. The questionnaire was divided into two parts: the quantitative part consisted of 13 statements with a three-point Likert scale (I agree, I partly agree and I don't agree), 4 statements with a yes/no option, and 6 statements with the options frequently/rarely/never. In the qualitative part, the respondents were given a sentence-completion task. In addition, they were asked to provide information on their gender and grades achieved in English.

The results of the survey suggest several important characteristics of heterogeneity in the foreign language classroom at this level. One of the most important findings of the study is that learners at this age show very positive attitudes towards both English language and learning English but that there are no statistically significant

differences in attitudes between boys and girls. The results also suggest that while starting to learn English early has an impact on pupils' self-evaluation of their knowledge of English, it does not influence pupils' attitudes towards learning English.

Another important conclusion that can be drawn from the results of the survey is that third graders are exposed to English outside the school environment mainly through songs, computer games and Youtube videos and that this exposure has a positive impact on both their attitudes towards learning English and the self-evaluation of their English knowledge. The results also suggest that in this age group, parents and teachers have a more salient influence on learners' attitudes towards English than do their peers. On the basis of these results, it can be argued that exposure to English outside school and teachers as valuable others represent the most important impact factors that influence pupils' attitudes towards learning English.

Literatura

- Abu-Rabia, S. (2004). Teachers' role, learners' gender differences, and FL anxiety among seventh-grade students studying English as a FL. *Educational Psychology*, 24(5), 711–721.
- Al Rifai, N. (2010). Attitude, motivation, and difficulties involved in learning the English language and factors that affect motivation in learning it. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5216–5227.
- Asmali, M. (2017). Young Learners' Attitudes and Motivation to Learn English. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 11(1), 53–68.
- Blažič, M., Ivanuš-Grmek, M., Kramar, M., Strmčnik, F. (2003). *Didaktika: visokošolski učbenik*. Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Bratož, S. (2018). Anketiranje tretješolcev s spletnim vprašalnikom. V: T Štemberger idr. (ur.), *Oblikovanje inovativnih učnih okolij* (str. 237–251). Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Bratož, S., Pirih, A., Štemberger, T. (2019). Identifying children's attitudes towards languages: construction and validation of the LANGattMini Scale. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–13.
- Brumen, M. (2011). The perception of and motivation for foreign language learning in pre-school. *Early child development and care*, 181(6), 717–732.
- Cowley, S. (2018). *The Ultimate Guide to Differentiation: Achieving Excellence for All*. London, New York: Bloomsbury Publishing.
- Djigunović, J. M. (2012). Attitudes and motivation in early foreign language learning. *Ceps Journal*, 2, 55–74.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Enever, J. (2011). *ELLiE: Early Language Learning in Europe*. London: British Council.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Arnold.
- Hashwani, M. S. (2008). Students' attitudes, motivation and anxiety towards English language learning. *Journal of Research and Reflections in Education*, 2(2), 121–144.
- Heacox, D. (2009). Diferenciacija za uspeh vseh. *Ljubljana: Rokus Klett*.
- Juriševič, M., Pižorn, K. (2013). Young foreign language learners' motivation – A Slovenian experience. *Porta Linguarum*, 19, 179–198.

- Kalin, J. (2006). Možnosti in meje notranje učne diferenciacije in individualizacije pri zagotavljanju enakih možnosti. *Sodobna pedagogika*, 57, 78–93.
- Kim, J. T., Barrett, R. (2019). The Role of Learners' Attitudes toward Parental Involvement in L2 English Learning. *English Language Teaching*, 12(1), 18–29.
- Liu, T. Y., Chu, Y. L. (2010). Using ubiquitous games in an English listening and speaking course: Impact on learning outcomes and motivation. *Computers & Education*, 55(2), 630–643.
- Lightbown, P. M., Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Masgoret, A. M., Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53(S1), 167–210.
- Mehrpour, S., Motlagh, F. A. (2015). Investigating the Effect of Motivation and Attitude towards Learning English, Learning Style Preferences and Gender on Iranian EFL Learners' Proficiency. Research Papers in *Language Teaching & Learning*, 6(1).
- Nastran Ule, Mirjana. 2000. *Sodobne identitete v vrstincu diskurzov*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Nikolov, M. (1999). 'Why do you learn English?' 'Because the teacher is short.' A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. *Language Teaching Research*, 3(1), 33–56.
- Oroujlou, N., Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude, and language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 994–1000.
- Pinter, A. (2017). *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Pirih, A., Žefran, M., Bratož, S. (2020). Raising plurilingual children: parents' attitudes towards multilingualism and plurilingualism. *Language and Culture in the Intercultural World*, 287.
- Pižorn, K., Vogrinc, J. (2010). Stališča staršev do uvajanja tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole. [Parents' Attitudes to Implementing Foreign Languages in the First Triad of the Primary School in Slovenia]. *POT v večjezičnost–zgodnje učenje tujih jezikov*, 1, 90–105.
- Shoaib, A., Dörnyei, Z. (2005). Affect in lifelong learning: Exploring L2 motivation as a dynamic process. V P. Benson, D. Nunan (ur.), *Learners' stories: Difference and diversity in language learning*. (str. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. Alexandria: ASCD.
- Ur, P. (1996). *Course in Language Teaching: Practice to Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Valentic, D. (2005). ELT in multi-level classes. *Hupe Newsletter*, 23 (December), 1–4.
- Wallace, M. P., Leong, E. I. L. (2020). Exploring Language Learning Motivation among Primary EFL Learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 11(2), 221–230.
- Wright, M. (1999). Influences on learner attitudes towards foreign language and culture. *Educational Research*, 41(2), 197–208.
- Wu, X. (2003). Intrinsic motivation and young language learners: The impact of the classroom environment. *System*, 31(4), 501–517.
- Žefran, M. (2015). Students' Attitudes towards their EFL Lessons and Teachers. *Journal of Elementary Education*, 8(1/2), 167–180.

Nina Klemen Blatnik, prof.

Osnovna šola Mengeš, Šolska ulica 11, 1234 Mengeš in Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva 5, 6000 Koper, Slovenija, e-pošta: nina.klemenblatnik@gmail.com
Elementary School Mengeš, Šolska ulica 11, 1234 Mengeš and University of Primorska, Faculty of Education, Cankarjeva 5, 6000 Koper, Slovenia, e-mail: nina.klemenblatnik@gmail.com

Dr. Silva Bratož, PhD

Izredna profesorica, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva 5, 6000 Koper, Slovenija, e-pošta: silva.bratoz@pef-upr.si

Associate Professor, University of Primorska, Faculty of Education, Cankarjeva 5, 6000 Koper, Slovenia, e-mail: silva.bratoz@pef-upr.si