

Teine osa

mõistmine

Sisu

2.0. Sissejuhatus II osasse

2.1. Etapi loomine: keele omandamine ja areng

2.2. Keele roll identiteedis ja kultuurilises maandamises

2.3. Teise keele õppimine vs. omandamine

2.4. Suhtlemisviisid elementaarse L2 keele arengus

2.5. L2-klassi kultuuri ja õppija autonoomia kehtestamine

2.6. Laste täiendava keele omandamise etapid

2.7. Hindamine: õppeprotsessi nähtavaks tegemine

2.0 Sissejuhatus II osasse:

Teine osa annab klassijuhatajatele ja koolijuhtidele sissejuhatuse keele omandamise ja koolipõhise õppe teooriatesse.

Jaos 2.1 uuritakse imikute ja väikelaste kaasasündinud keele arengut, käsitledes peamisi arengu verstaposte ja üleminekut suulisest keelest kirjaoskuse omandamisele. Jaos 2.2 "Keeleidentiteedi ja kultuurilise maandamise roll" uuritakse keele, kultuuri ja identiteedi omavahelisi seoseid. Selles käsitletakse keelelist domineerimist ja strateegiaid perekondade kaasamiseks eesmärkide seadmisel.

Punktis 2.3 antakse ülevaade keele omandamise ja keeleõppe erinevustest. Selles rõhutatakse metalingvistilise teadlikkuse tähtsust kirjaoskuse arengus ja uuritakse, kuidas loomulik keeleõpe võib erineda traditsioonilistest grammatikaõppemeetoditest.

Jaos 2.4 esitatakse suhtlusviiside põhjalik kirjeldus ja uuritakse, kuidas kirjaoskused kanduvad üle eri keeltes. Jaos 2.5 uuritakse õppija autonoomia meetodeid, samas kui jaos 2.6 kirjeldatakse keele omandamise olulisi etappe, mida pedagoogid peavad mõistma.

Osa lõpetab arutelu hindamise ja Euroopa ühise keeleõppe raamdokumendi (CEFR) üle, rõhutades, kuidas selle "saab teha" avaldused on tõhusad vahendid, mis aitavad õppijatel oma keeleoskust ära tunda ja hinnata.

2.1. Etapi loomine: keele omandamine ja areng

Sisu

1. Keele omandamine imikueas
2. Väikelaste ja väikelaste keel
3. Keele areng põhikoolieas

Peamised järeldused

- Lastel on **kaasasündinud võime** keelt omandada, eriti tundlikel perioodidel.
- Imikutel on **kriitilised tundlikud perioodid**, mil nad suudavad eristada keelehääli kuni umbes 6 kuu vanuseni, pärast mida see võime väheneb.
- Keelearengu **peamised verstapostid** on esimesed sõnad, mis tekivad umbes ühe aasta vanuselt, kusjuures kakskeelsed lapsed omandavad sõnavara aeglasemalt.
- Alates 2. kuni 6. eluaastani näitavad lapsed märkimisväärset **grammatilist arengut**, kuna nad laiendavad kiiresti oma sõnavara ja selle keerukust.
- **Kirjaoskuse üleminek** 6-12-aastaste puhul keskendutakse lugema õppimisest teadmiste omandamiseks lugemisele, sõnavara ja oskuste arendamisele.

Sissejuhatus

Selles osas antakse ülevaade keele omandamisest, mis hõlmab selle põhietappe alates imikueast kuni algkoolieani. Keele areng on väga keerukas protsess, mida mõjutavad nii kaasasündinud bioloogilised eeldused kui ka keskkonna suhtlemise kvaliteet. Uurime kriitilisi perioode, mis soodustavad varajast keele omandamist, rõhutades, kuidas need algsed kogemused kujundavad lapse keelelist võimekust. Lisaks arutame väikelaste keeleoskuse arengut ja nende arenemist kirjaoskuse suunas algkooliealiste aastate jooksul. Neid etappe mõistes saavad pedagoogid paremini toetada laste keelelist arengut, eriti mitmekeelsetes kontekstides, tagades optimaalsed tingimused keeleõppeks.

1. Keele omandamine imikueas

On erinevaid arvamusi selle kohta, millised tegurid võimaldavad inimesel keelt arendada. Sündinud eelsoodumuse olemasolu keele arendamiseks on tänapäeval

aktsepteeritud kui teaduslikult tõestatud fakt. Inimene sünnib sünnipäraselt, mida on nimetatud kaasasündinud keeleoskuseks, kuigi eksperdid on selle bioloogilise eelsoodumuse eripärade kohta erinevatel seisukohtadel (näiteks Noam Chomsky poolt välja töötatud teooriale tuginev generatiivne lingvistika, erinevalt kasutuspõhisest perspektiivist, nagu Michael Thomasello oma). Olenemata sellest, millist teoreetilist perspektiivi me eelistame või eeldame, on spetsialistidel, kes tegelevad laste keeleõppega nende esimeses või täiendavas keeles, privileeg jälgida, suunata ja osaleda keelelise suhtlemise ja keele sotsiaalses kasutuses osalemise ainulaadse inimvõimekuse väljakujunemisel.

Meie esimese(te) keele(te) omandamise protsess - sobivatel tingimustel võib korraga omandada rohkem kui ühe keele - algab juba enne sündi. Kui loote kuulmisorganid on välja arenenud, suudab ta 10 viimase rasedusnädala jooksul eristada oma emakeele(te) häälikuid teistest helidest, nii et ta pöörab juba erilist tähelepanu nende keelte foneemidele (helidele): see on omandamisprotsessi esimesed sammud (Moon, Lagercrantz ja Kuhl, 2012). On selge, et tingimused, milles keele omandamine toimub enne sündi, varases imikueas ja esimestel eluaastatel, on osa "maagiast", mis võimaldab kõigil tüüpiliselt arenevatel inimestel saada täielikult osavaks suulises suhtluses mis tahes keeles, mida nad omandavad, ilma nähtava teadliku pingutusega.

See varajane keele omandamise võime toimub keele omandamise jaoks kriitilisel perioodil või tundlikul perioodil. Tundlik periood koosneb ajaakendest, mille jooksul peavad teatud olulised omadused saama stiimuleid ja arenema. Nende tunnuste hulka kuuluvad meeled, nagu nägemine, ellujäämisvajadused, nagu kiindumuskohtad, ja ka muud võimed, nagu keel. Pärast seda perioodi ei pruugi mõned neist täielikult välja areneda (rohkem viiteid ja üksikasju siin). Maria Montessori töödes, nagu on selgitatud I osas, on lisaks keelele püstitatud mitu tundlikkusperioodi.

Tulles tagasi eespool mainitud näite juurde, on keele valdkonnas rohkelt teaduslikke tõendeid fonoloogia tundliku perioodi kohta. Väikesed imikud kuulevad fonoloogilisi erinevusi - helide vahelisi kontraste, mis eristavad sõnu keeles. Inglise keeles eristavad // ja /r/ näiteks *parempoolset* ja *heledat*, kuigi teistes keeltes, näiteks

jaapani keeles, on need helid, mis ei ole fonoloogiliselt kontrastsed, st ei erista ühtegi sõna. 6 kuuks hakkab imik kaotama võimet tajuda helikontrasti, mis ei ole oluline selles keeles või keeltes, mida ta omandab. Umbes 14 kuuks on imikul kujunenud oma esimese keele või keelte selgelt märgatav fonoloogiline esindatus (Bialystok et al., 2009), st selge teadlikkus oma emakeele konkreetsetest, tähenduslikest helidest, erinevalt teistest helidest. See varajane kogemus võib märgatavalt mõjutada lapse teiste keelte omandamist hilisemas elus, näiteks võivad kõik täiendavad keeled kõlada ilmse aktsendiga, kui omandamine algab pärast seda tundlikku perioodi.

Need tundlikud perioodid on osaliselt bioloogiliselt määratud, kuid nagu Ellen Bialystok (2009) on öelnud, on keele omandamise bioloogiline areng "väga täpselt kooskõlastatud keskkonna sisendi, lapse tähelepanu- ja tajuvõime ning kognitiivsete ja kontseptuaalsete pädevuste arenguga" (lk 91). Seega on imikud ja väga väikesed lapsed ühest küljest füsioloogiliselt "eelhäälestatud" keele omandamiseks, mis tähendab, et nende loomulik areng hõlmab teatavaid bioloogiliselt määratud küpsemisprotsesse, mis omakorda käivitavad või suunavad keele omandamise protsessi. Teisest küljest sõltuvad need protsessid aga sisendist ja suhtlusest teistega, mis toimub väliskeskkonnas, mis peab vastama teatavatele tingimustele.

Kui me jälgime arenevat imikut, siis paistavad silma teatud olulised verstapostid, näiteks hetk, mil ta toodab oma esimese tähendusriikka sõna. Keskmiselt omandavad lapsed oma esimese sõna umbes esimese sünnipäeva paiku. Teine kriitiline verstapost on see, kui lapse sõnavara suureneb umbes 50 sõnani keskmiselt 18 kuu vanuselt. Mõlemad verstapostid saavutavad ühe- ja kakskeelsed lapsed umbes samas vanuses. Siiski omandavad kakskeelsed lapsed sõnavara kummaski keeles aeglasemalt kui ükskeelne laps oma ainukeses keeles, ja see tendents on aja jooksul püsiv. Kas kahe- või mitmekeelse lapse sõnavara kõigi sõnade summa on sarnane ühekeelse lapse sõnavaraga, on raske kindlaks teha. Igal juhul on tõenäoline, et sõnavara omamine rohkem kui ühes keeles ei vii selleni, et nad teavad kokku vähem sõnu, vaid et sõnad jaotuvad nende keelte vahel. Seda on oluline meeles pidada, kui töötame lastega, kes puutuvad sünnist alates kokku rohkem kui ühe keelega: õpetajad võivad tahtmatult heidutada vanemaid või esile kutsuda negatiivseid tagajärgi, kui nad kommenteerivad mitmekeelse lapse piiratud

sõnavara ühes keelest. Selle asemel on ülimalt oluline väärtustada laste kui mitmekeelsete inimeste edusamme.

2. Väikelaste ja väikelaste keel

Inimkeele määrava tunnuse areng tuleneb kriitilisest verstaapostist, milleks on võime toota umbes 50 sõna. Lapse grammatiline pädevus areneb käsikäes tema sõnavaraga; lisaks helide või üksikute sõnade tundmisele hõlmab see ka sõnade grammatilisi kombinatsioone, mis väljendavad väljendeid või lauseid. Inimese kalduvus uurimiseks, orienteerumiseks ja eelkõige suhtlemiseks annab impulsse, mis panevad lapse keeleoskuses edasi arenema, arendades keele peamisi tunnuseid - helisid, sõnu ja grammatikat - sobivas keskkonnas, mis pakub võimalusi kogemuste jagamiseks ja teistega suhtlemiseks.

Esimene arengutasand (kuni 6. eluaastani) hõlmab algfaasi, mida Montessori omistas keele tundlikele perioodidele. Selle tasandi hilisemas faasis laieneb ja süveneb lapse keele või keelte helide, sõnade ja grammatika valdamine. Niipea kui sõnavara suurus jõuab umbes 50 sõnani ja lapsed hakkavad arendama grammatilisi esitusi, arenevad nad mõlemas valdkonnas kiiresti, omandades keskmiselt 6 uut sõna päevas kogu 2. kuni 6. eluaasta jooksul. Nende lausungid hakkavad sisaldama peenemat grammatilist teavet, näiteks:

- nimisõnarühmad, mis sisaldavad omadussõna + nimisõna
- minevikuvormi verbid
- ühendused nagu "ja" või "aga".
- prepositsioonid asukoha ja liikumise väljendamiseks
- ja hiljem: mitmuse vormid
- possessiivide
- kõrvallaused substantiivide kirjeldamiseks (relatiivsed laused)
- küsimuste struktuurid (küsitlusvormid).

Teisele arengutasemele jõudvad lapsed valdavad oma keelt (keeli) suuliselt üsna kindlalt ja nende sõnavara koosneb 5-aastaselt tavaliselt umbes 10 000 sõnast.

3. Keele areng põhikoolieas

Teine arengutasand on see, kui lapsed on tugevalt huvitatud oma osaluse laiendamisest sotsiaalses maailmas, nii et nende väljakujunenud keeleoskused on põhilised ja muutuvad selle perioodi jooksul üha keerulisemaks. Kirjaoskus, st oskus lugeda ja kirjutada oskuslikult, on keele arengu kõige silmapaistvam ja olulisem valdkond alates 6. eluaastast kuni 12. eluaastani, kuigi me jätkame selles valdkonnas edasiminekut veel paljude aastate jooksul, kuni täiskasvanueani.

Kirjaoskuse arengut ja hindamist käsitlevad uuringud näitavad, et lastel on üldine tendents, et nad lähevad lugema- ja kirjutama õppimise faasist (esimesel alatasandil, umbes 6-aastasest kuni 8. või 9. eluaastani) üle uude lugema-õppe faasi, mis algab umbes 9. eluaastast.

Õppimise eesmärgil lugemine on aluseks järgmistele haridusetappidele liikumisel ja on nende hariduslikuks edasiminekuks kolmandal arengutasandil (12-18-aastased) väga oluline. Sel ajal on iseseisev õppimine lugemise, märkmete tegemise ja erinevate tekstide kirjutamise teel enamasti võtmetähtsusega nende hariduslikuks edasiminekuks. Samal ajal kasvab lapse sõnavara kiiremini tänu üha keerukamale suulisele suhtlusele ja kõigile uutele sõnadele ja väljenditele, millega ta erinevate tekstide lugemisel kokku puutub. See kehtib olenemata sellest, kas nad loevad uute faktide avastamiseks ja õppimiseks või meelelahutuseks.

Keeleõppe, mis toimub tekstide lugemise kaudu, mida iseloomustavad erinevad autori eesmärgid (meelelahutuslik, teavitamine, veenmine...), ühendatakse ka lapse õppimisega uutest sotsiaalsetest olukordadest, kus ta suhtleb inimestega, kellel on erinevad rollid (autoriteeditegelased, eakaaslased, õpetajad või juhendajad, teenusepakkujad jne). Selline sisendi varieerumine ehk *kokkupuude* aitab saada täpsemat arusaama erinevatest keelekasutuse viisidest. Need kogemused aitavad lastel kujuneda võimekaks keelekasutajaks, kes suudab oma sõnumeid edastada rohkem või vähem keerulise sõnavara abil ning kasutada lausekonstruktsioone ja strateegiaid, et väljendada lugupidamist, koostööd või lugematul hulgal teisi suhtlemisviise. Areneva lapse teadlikkus nendest keele nüanssidest ja sellest,

kuidas me kasutame seda suhtlemiseks ja erinevates suhetes osalemiseks, kujuneb järk-järgult ja seda rakendatakse üha oskuslikumalt.

Kogu selles osas seni esitatud teave viitab üldiselt lapse keele(te) omandamisele, mis on nii tema perekonna kui ka laiemal ühiskonnas ja kooli keele(te) omandamine; nende protsesside põhjal võib teha mõningaid võrdlusi teise või täiendava keele omandamise ja arengu omadustega. Järgmises osas uurime aspekte, mis tõenäoliselt lugejaid kõige enam huvitavad: kuidas lapsed omandavad ja õpivad teist, järgmist või täiendavat keelt? Kuidas saavad Montessori juhendajad, õpetajad, assistendid ja teised haridustöötajad vastata nende vajadustele ja edendada optimaalselt nende hariduslikku edu mitme- või kakskeelses keskkonnas?

Peatuge ja mõtisklege

- Milline teave oli minu jaoks pärast selle teksti lugemist kõige üllatavam?
- Kuidas on minu arusaam keele omandamisest muutunud esitatud teadmiste põhjal?
- Milliseid tavasid saame võtta kasutusele, et aidata lastel mõista ja orienteeruda keelekasutuse nüanssides erinevates sotsiaalsetes kontekstides?

2.2. Keele roll identiteedi kujunemisel ja kultuurilisel maandamisel

Sisu

1. Keele roll identiteedi kujunemisel ja kultuurilisel maandamisel
2. Keeleline domineerimine kahe- või mitmekeelsetel isikutel

Peamised järeldused

- **Keele ja identiteedi** roll on ülioluline, sest see aitab luua sidemeid, ühtekuuluvustunnet ja lapse identiteedi arengut.
- **Kultuuriline keelekasutus** hõlmab konkreetseid sotsiaalseid tavasid, mis arenevad rühmades, kujundades individuaalset ja kollektiivset identiteeti.
- **Motivatsiooni keeleõppes** mõjutavad tugevalt lapse arengustaadium ja eakaaslaste olemasolu.
- **Keelevaldkonna domineerimise nüansid** näitavad, et kakskeelse lapse keeleoskus varieerub kontekstist sõltuvalt.
- **Koostöös** peredega **eesmärkide seadmine** sobivate keeleõppe eesmärkide püstitamisel on kooskõlas Montessori põhimõtetega.

Sissejuhatus

Selles peatükis uurime keele, identiteedi kujunemise ja kultuurilise põhja vahelist sügavat seost, rõhutades, et keel ei ole mitte ainult suhtlusvahend, vaid ka oluline element kuuluvustunde ja enesetunde arendamisel. Kuna lapsed laiendavad oma sotsiaalse suhtluse ulatust, muutub keel suhete ja kogemuste keskseks osaks, kujundades nende identiteeti kultuurilises kontekstis. Me uurime, kuidas keele sotsiaalne kasutamine erineb kultuuriti ning kuidas need erinevused mõjutavad laste motivatsiooni ja käitumist, eriti mitmekeelsetes keskkondades. Tunnistades identiteedi muutlikku olemust tänapäeva ühiskonnas, saavad pedagoogid paremini toetada lapsi, kui nad tegelevad täiendavate keeltega, andes neile võimaluse moodustada osa erinevatest keelekogukondadest. Selles jaotises esitame ka teavet keelelise domineerimise mõiste kohta. Hea arusaamine selle tähendusest võib aidata õpetajatel olla täielikult teadlik laste pädevusest kõigis keeltes, mida nad kodus ja koolikogukonnas arendavad.

1. Keele roll identiteedi kujunemisel ja kultuurilisel maandamisel

Üks viis, kuidas keel on inimeste jaoks ülimalt väärtuslik, on see, et rääkides mingit konkreetset keelt, arendame oma sideme ja kuuluvuse tunnet, mis on põhivajadused, mis on heaolu ja arengu aluseks kõigis eluvaldkondades. Kui väike laps kasvab ja areneb, kujundab ta samal ajal oma identiteeti ning keel on selle protsessiga tihedalt põimunud. Keelest saab objektiiv, mille kaudu iga inimene kogeb oma elu ja mõtestab olukordi ja suhteid, milles ta osaleb.

Lisaks sellele moodustavad igas kultuuris sotsiaalsed keelekasutusviisid spetsiifilised viisid, kuidas toimida ja asju ajada. Me valime keelevormid, mis on kultuuriliselt sobivad vastavalt olukorrale ja suhtluse eesmärgile; alates sellest, kuidas me teisi tervitame, jagame sööki või sooritame ostu, kuni selleni, kuidas me palume abi, räägime lugusid või näitame headust. Need viisid, kuidas asju ajada ja keele kaudu tähendust luua, arenevad sotsiaalsetes rühmades pidevalt, mõjutades käitumiskoodi ning individuaalset ja kollektiivset arusaama identiteedist ja positsioonist sotsiaalses maailmas.

Keele mõju meie olemuse kõige olulisematele aspektidele - identiteedile ja kultuurile - tuleb silmas pidada, kui laste igapäevaelus, näiteks kakskeelses koolis, võetakse kasutusele täiendav keel. Lapsed on tugevalt mõjutatud I osas mainitud inimlikest kalduvustest ning nende käitumine ja vajadused sõltuvad ka nende arengutasandi omadustest. Need on üks paljudest teguritest, mis mõjutavad laste motivatsiooni ja võimet teha edusamme uute keelte omandamisel, mis on väljaspool vanemate/hooldajate ja õpetajate otsuseid või ootusi.

Pedagoogid, kes loodavad suunata laste teise või täiendava keele arengut, peavad aitama neil luua oma identiteeti selle uue keele kõnelejatena. See küsimus asetseb keerulises ja kiiresti arenevas valdkonnas, mis on seotud kaasaegsete identiteedi mõistetega praegustes ühiskondades; identiteet on muutunud mitmel põhjusel muutlikumaks ja paindlikumaks mõisteks. Nagu Dörnyie ja Ushioda (2009) märgivad, on maailm, millega teise või täiendava keele õppijad silmitsi seisavad, "nüüd üha enam iseloomustatud keelelise ja sotsiaalkultuurilise mitmekesisuse ja voolavusega, kus keelekasutus, rahvus, identiteet ja hübriidsus on muutunud

keerukateks aktuaalseteks teemadeks" (lk 1). Selleks, et lapsed tunneksid sügavat ja pikaajalist motivatsiooni saada inglise keele kõnelejaks, peavad nad olema avatud sellele, et nad tunneksid end osana mittespetsiifilisest inglise keele kasutajate ülemaailmsest kogukonnast, ning lõpuks looma sisemise ettekujutuse endast kui selle kogukonna liikmest.

Näiteks mainivad meie uuringus intervjueritud Montessori-pedagoogid sageli, et kooli **sihtkeeles** ühekeelsete laste olemasolu klassirühmas võib olla otsustav tegur, mis määrab, milliseid keeli lapsed on valmis rääkima ja milliseid keeltes nad tahavad areneda. Kui sihtkeeles on inglise keel ja algklassiga liitub üks või kaks last, kelle jaoks inglise keel on ainus keel, viib see sageli selleni, et kogu klassi inglise keele kui teise keele/lisakeele õppijad kalduvad rohkem kasutama inglise keelt oma eelistatud suhtlus- ja mängukeelena koolis. See on loogiline, kui võtta arvesse ühte teise keele tasandi põhitunnust: lapse tugevat soovi arendada, tugevdada ja süvendada oma sotsiaalseid suhteid. Soov samastuda eakaaslastega on võimas jõud, mis võib motiveerida lapsi, hoolimata kõigist täiskasvanute võimalikest pingutustest, sihtkeelt kasutama ja parandama. Asjaolu, et teised lapsed, eakaaslased, keda nad võivad imetleda või kellega nad tahavad sõbruneda, räägivad ainult sihtkeelt, muudab vajaduse seda keelt õppida väga reaalseks lapse maailmas, hoolimata kõigist jõupingutustest, mida täiskasvanud võivad teha, et neid motiveerida.

Kui koolid on mitmekeelsed, nagu Palau Montessori kool Hispaanias Figuerases, muutub keele valikut ja kasutamist mõjutav dünaamika keerulisemaks. Kogukonna piirkondlik keel on katalaani keel, riigikeel on hispaania keel ning kooli lisakeeled on inglise ja prantsuse keel. Kooli kogukond (lapsed ja nende pered ning kooli personal) koosneb erineva päritoluga inimestest, kellel on erinevad keeleprofiilid ja prioriteedid; mõned pered valivad selle kooli, sest nad on pärit välismaalt, ehkki nad on siinse piirkonna elanikud ja soovivad, et nende lapsed arendaksid esmajärjekorras katalaani või hispaania keelt. Mõne jaoks võib hispaania keel olla eelistatud eesmärk, võttes arvesse selle keele kui väga levinud keele staatust; lapsed ise võivad aga kiiresti välja töötada teistsugused prioriteedid; nende klassis on sotsiaalse suhtluse keeleks kõige sagedamini katalaani keel.

Pikemas perspektiivis on väga tõenäoline, et kui lapsed jäävad Figuerasesse, arenevad nad väga ladusalt hispaania ja katalaani keeles, isegi kui nende keeleoskuse hetkeseis võib näidata, et nad valdavad üht või teist keelt paremini. Kooli kakskeelse hariduse programmiga on kehtestatud, et mõlemas keeles töötatakse vaheldumisi kahenädalaste perioodide jooksul, mis tagab mõlema keele tasakaalustatud arengu. Inglise keel on kolmas keel, nii et õpilased saavutavad selle keele oskuse tavaliselt "põhikasutaja" tasemel (A2 vastavalt Euroopa keeleõppe raamdokumendile) põhikooli lõpuks.

Olukorrad, kus vanemate lootused lähevad vastuollu lapse valikute ja eelistustega ühe või teise keele osas, võivad kergesti tekitada pingeid ja avaldada lapsele survet. See pinge tuleneb piiratud arusaamast vajadusest, mis on tingitud lapse põhilisest inimlikust kalduvusest suhelda ja arendada vajalikke sotsiaal-emotsionaalseid oskusi, mis on kriitilise tähtsusega teise arengutasandi jaoks, mis loomulikult ajendab last eelistama sotsiaalset suhtluskeelt eakaaslastega. Koolitöötajad peaksid olema valmis neid küsimusi vanematele selgitama, et aidata neil võtta laiemat perspektiivi, mis ulatub kaugemale konkreetse perioodi keelelise "hetkeseisu" arvestamisest. Personal võib vanematele meelde tuletada, et kuigi üks keel võib olla lapse keskkonnas domineeriv ja saada mõneks ajaks tema eelistatud keeleks, ei määra see tema pikaajalisi võimeid, kui ta puutub pidevalt kokku teise(te)ga erinevates olukordades (tunnid, televisioon, mängimine, muusika jne).

Paus ja mõtisklus

- Kuidas edendada positiivset sotsiaalset keskkonda, kus L2-õppejõud tunnevad end motiveeritud sihtkeelt kasutama?
- Kuidas te jälgite ja toetate keele rolli oma õpilaste identiteedi kujunemisel, eriti kui nad õpivad teist keelt (L2)?
- Kuidas käituda olukordades, kus lapse keelelised eelistused on sotsiaalses suhtlemises erinevad sellest, mida vanemad või eestkostjad ootavad?

- Arvestades mitmekeelset dünaamikat teie klassiruumis, kuidas aitate te õpilastel oma keeleidentiteedis orienteeruda, eriti kui nende sotsiaalsed ja eakaaslastega suhtlemine kujundab nende keele-eelistusi?

2. Keeleline domineerimine kahe- või mitmekeelsetel isikutel

Eespool mainitud vanuse üle peetav arutelu keskendub sellele, kas hilisemas lapsepõlves, noorukina või täiskasvanuna alustamine muudab teise keele omandamise raskemaks. Üldiselt, mida vanem inimene on, kui ta hakkab sihtkeelt kuulama või kasutama, seda raskem on tal tõeliselt sujuvalt ja oskuslikult omandada. Seda aega, mil õppija hakkab uut keelt regulaarselt kuulama ja lõpuks ka kasutama, nimetatakse keele omandamise vanuseks (Age of Acquisition, AoA) (Birdsong (2014)).

Teisest küljest on oluline mõista, et esimesena omandatud keel ei pruugi olla inimese domineeriv keel. Nagu selgitas David Birdsong, selle kontseptsiooni tippeksper, keele domineerimise, "tähteldatud asümmeetriate ühe keele oskust või kasutamist teise keele suhtes" (lk 374), määratakse kindlaks kahest aspektist: mõõtmed ja valdkonnad. **Dimensioonid** on keelelised valdkonnad, milles me saame tuvastada keeleoskust, näiteks järgmised:

- **ladus** kõnelemine (kõneleda ilma kõhklusteta ja osata reguleerida oma hääle helitugevust, intonatsiooni ja selgust);
- sõnavara (tehniliselt öeldes **leksikaalne mitmekesisus** - selliste sõnade tundmine, mis on seotud paljude erinevate olukordade ja eesmärkidega);
- **lausete pikkus** (võime rääkida pikemate ja keerukamate fraasidega) ja
- **täpne arusaamine**.

Valdkonnad koosnevad kontekstidest ja viisidest, kuidas me keelt erinevates keskkondades kasutame, näiteks:

- koolis: eakaaslastega, lapsest täiskasvanule ja vastupidi, ettekande või esitluse pidamine;
- tehinguteks: internetis, poes, mängides, transpordis jne.

Seega hõlmavad valdkonnad *tegevusi*, mille puhul kõnelejal on teatud eesmärgid või kavatsused, samas kui mõõtmed on omane mis tahes keele kõnelejale igas olukorras; valdkonnad on tegevused ja olukorrad, kus me rakendame keeleoskuse mõõtmeid.

Need mõisted on olulised, et mõista, kuidas kirjeldada ja hinnata kahe- või mitmekeelset pädevust. Kakskeelne laps ei ole domineeriv ainult ühes keeles, vaid ta on domineeriv teatud määral. See tähendab, et kakskeelse pädevuse nüansside täpseks tuvastamiseks peame arvestama õppija pädevust keele kasutamisel eri mõõtmete ja valdkondade lõikes. Sageli võib täiskasvanu, kes on koolis õppinud täiendava keele, kasutada seda keelt lugemiseks ja võib-olla ka kirjutamiseks, kuid kui ta peab seda keelt suuliselt mõistma ja esitama, on ta väga piiratud. Või nagu Birdsong (2014) väidab:

"konkreetne kakskeelne indiviid võib olla ühes keeles kõnetempo poolest tugevalt domineeriv, kuid samal ajal on tal puudulikud teadmised selle keele käändemorfoloogiast [st sellest, kuidas kasutada õigesti ainsuse või mitmuse vorme, verbi konjugatsiooni ja muid grammatilisi vorme]. Teine hüpoteetiline kakskeelne võib valdada laitmatult ühe keele formaalseid kokkuleppe tunnuseid, kuid tal on raskem mõista telefonivestlusi selles keeles võrreldes teise keelega" (lk 377).

Birdsong väljendab siinkohal seda, et mõned kakskeelsed inimesed võivad kasutada ühte oma keeltest väga sujuvalt sõnumite edastamiseks, kuid ei suuda grammatikat täpselt kasutada. Teised inimesed võivad olla väga täpsed oma kõne formaalses korrigeerimises, kuid aeglaselt mõistavad ja oskavad mõnes olukorras, sealhulgas igapäevaelu olukordades, näiteks telefonikõnede puhul, asju asjakohaselt öelda.

Nende kontseptsioonide mõju on oluline kakskeelsete programmide pedagoogidele; need võivad aidata parandada meie haridustavasid erinevates valdkondades. Näiteks kui me arvestame neid hindamisvahendite väljatöötamisel, võivad need aidata meil pidada läbirääkimisi ja kehtestada sobivaid õppe-eesmärke. Näiteks on domeeni mõiste oluline sõnavara hindamisel, mis on üks kolmest keeleoskuse võtmevaldkonnast (fonoloogia ja grammatika ehk keele häälikute ja struktuuride või

sõnade kombinatsioonide kõrval), mis mõjutab oluliselt paljusid teisi lapse arengu valdkondi, näiteks kirjaoskust. Kakskeelsed lapsed saavad kõigis oma keeltes retseptiivse sõnavara hindamisel (mis sageli viiakse läbi standardiseeritud testiga, mida nimetatakse Peabody pildisõnavara testiks) järjepidevalt madalamaid tulemusi kui ükskeelsed lapsed. See tähendab, et kakskeelsed lapsed mõistavad igas oma keeles vähem sõnu võrreldes samaealiste lastega, kes räägivad ainult ühte keelt (Bialystok, 2009).

Teatavates vanuserühmades, näiteks 6-aastaste puhul, näitasid uuringud, et nii ühe- kui ka kakskeelsed lapsed olid umbes võrdselt võimelised mõistma kooliga seotud sõnu, nagu *astronaut, riskülik ja kirjutamine*, kuid kakskeelsed lapsed said madalamaid tulemusi koduga seotud sõnade puhul, nagu *kanuu, kann, lambivarju*. Teisisõnu näitasid Bialystoki mainitud uuringud, et kakskeelsete laste domineerimine leksikaalse mitmekesisuse mõõtmes oli suhteliselt madalam koduse elu valdkonnas, kuid mitte kooliga seotud valdkonnas. Lapsevanema või pedagoogi jaoks on mõistmine, et kuigi lapse domineerivaks keeleks väljaspool kooli (nt pereeluga seotud valdkondades) võib olla tema emakeel, siis kui ta õpib kakskeelses programmis, võib sihtkeel olla tema domineerivaks keeleks koolis õppimise valdkonnas.

See, kuidas me tuginame *mõõtmete* ja *valdkondade* mõistetele lapse domineeriva keele tuvastamisel, muutub sõltuvalt lapse vanusest. Kui lapsed on veel väga noored oma keele kõnelejad, näiteks 3-aastaselt, on nende kogemused üsna piiratud ja me keskendume peamiselt dimensioonidele (kui palju, kui ladusalt nad keelt räägivad). Kui aga lapsed jõuavad algkooliikka, siis nende elukogemused laienevad ja viivad neid kasutama keeli rohkemates erinevates valdkondades. Teisest küljest võib isegi väga tasakaalustatud kakskeelne laps, kellel on kaks emakeelt, suhtuda mõlemasse keelde erinevalt ja eelistada üht või teist keelt.

Üks tõhus praktika, mida rakendati meie uuritud kakskeelsetes Montessori koolides seoses nende küsimustega, on teha koostööd laste peredega, et teha kindlaks, millised eesmärgid on igale õpilasele sobivad. Need eesmärgid sõltuvad perekondade (loodetavasti üksmeelselt laste) plaanidest või kavatsustest järgmiseks haridusetapiks. Konkreetsemalt, lapsed, kelle pered kavatsevad saata nad rahvusvahelisse kooli, kus nad saavad haridust inglise (või mõne muu lisakeele)

kaudu, saaksid kasu suhteliselt kõrge akadeemilise keele domineerimise saavutamisest. Need lapsed peavad olema inglise keeles täielikult kirjaoskavad ja suutma mõista nii suulist kui ka kirjalikku sisu selles keeles kogu õppekava ulatuses: loodusteadused, kunstid, geograafia, ajalugu jne. Õpilased ja nende perekonnad peaksid osalema õppe-eesmärkide seadmisel, et omandada kõik järgmisteks kooliastmeteks vajalikud oskused. Kooli töötajad võivad anda peredele nõu, kuidas julgustada oma laste motivatsiooni ja õppimisvõimalusi, soovitades erinevaid algatusi, näiteks julgustada rohket lugemist, reisimist, kultuuritegevust ja muid võimalusi suhtlemiseks sihtkeele kaudu.

Need tavad, mille kohaselt kaasatakse õppijad nende eesmärkide püstitamisse, mida nad peavad saavutama, ja osalevad selle kavandamises, kuidas nad seda teevad, järgivad Montessori-pedagoogika mõningaid olulisi põhimõtteid.

- Õppimine ja heaolu paranevad, kui inimestel on tunne, et nad kontrollivad oma elu.
- Inimesed õpivad paremini, kui nad on huvitatud sellest, mida nad õpivad.
- Oskus suunata oma tähelepanu püsivalt ja kontsentreeritult soodustab mitmesuguseid positiivseid arenguid ja on iseenesest treenitav.

Paus ja mõtisklus

- Kuidas saate oma klassiruumis kindlaks teha erinevaid valdkondi (nt, akadeemiline, sotsiaalne, perekondlik), milles iga laps on kõige pädevam?
- Kuidas saab kohandada oma L2 õpetamisstrateegiaid, et toetada kakskeelseid lapsi? kellel võib olla suurem keeleoskus ühes keeles, kuid kellel on raskusi formaalse keeleoskusega. grammatikaga samas keeles?
- Kui töötate kakskeelsete õpilastega, kuidas integreerite tegevusi mis toetavad nende keelearengut erinevates valdkondades (nt, akadeemiline, sotsiaalne keel), võttes arvesse iga õpilase erivajadusi. õpilase vajadustele?
- Montessori autonoomia ja huvipõhisuse põhimõtete üle mõtisklemine Kuidas saate aidata kakskeelsetel lastel võtta oma vastutust oma keeleõppeprotsessi, kui nad töötavad kõrgema keeleoskuse saavutamise nimel. sihtkeeles akadeemilistel eesmärkidel?

2.3. Teise keele õppimine vs. omandamine

Sisu

1. Täiendava keele õppimine või omandamine
2. Keele tundlik periood ja vanuseline arutelu
3. Metalingvistiline teadlikkus: mitmekeelse lapse keeleliste aluste tugevdamine

Peamised järeldused

- **Tasakaalustatud lähenemine** keeleõppele ja - omandamisele on võti mitmekeelsuse edendamiseks klassiruumis.
- **Keele omandamine** õitseb toetavas, kaasahaaravas keskkonnas.
- Kuigi väikesed lapsed omandavad **keele** kõige paremini loomulikult teel, võivad vanemad lapsed siiski tõhusalt uusi keeli õppida.
- **Metalingvistiline teadlikkus** on kirjaoskuse arengu võti.
- Teise keele õppijad arenevad **grammatika omandamise loomulikus järjekorras**, mis ei pruugi olla kooskõlas sellega, kuidas keelt ametlikult õpetatakse.

Sissejuhatus

Selles jaotises uuritakse täiendava keele õppimise ja omandamisega seotud peamisi protsesse, keskendudes eelkõige arengutingimustele, mis võimaldavad lastel tõhusalt mõista ja väljendada end teises keeles. Selles eristatakse õppimist, mis nõuab teadlikku pingutust, ja omandamist, mis toimub teadvustamata viisil süvenemise ja suhtlemise kaudu. Lisaks käsitletakse tekstis keele omandamise tundlikku perioodi ja selle mõju vanematele õppijatele, samuti metakeelelise teadlikkuse - keele struktuuri selge mõistmise - edendamise tähtsust mänguliste tegevuste kaudu. Pedagoogide jaoks tähendab see, et tuleb luua klassiruumi keskkond, mis toetab nii teadlikku õppimist kui ka uue keele loomulikku, süvenevat omandamist, tagades, et lastele antakse piisavalt võimalusi kokkupuuteks, suhtlemiseks ja mõtisklemiseks.

1. Täiendava keele õppimine või omandamine

Selles jaotises keskendume põhitingimustele, mis aitavad lastel arendada hoiakuid, teadmisi ja oskusi, mis on olulised uue (teise või täiendava) keele kindlaks mõistmiseks ja väljendamiseks. Oluline on vahet teha keeleõppe ja keele omandamise protsesside vahel. Nagu iga täiskasvanu, kes on seda proovinud, teab, nõuab keele õppimine mõningaid põhioskusi. Näiteks keele kuulmine ja lugemine, eelistatavalt astmeliselt, annab võimaluse alustada sageli kasutatavate igapäevaste väljenditega, enne kui liigutakse edasi spetsiifilisemates olukordades vajalike väljendite juurde. Lisaks kuulmisele ja lugemisele hõlmab õppimine ka keele produtseerimist: püüda hääldada sõnu ja väljendeid - mis võivad sisaldada uusi helisid, mida nende emakeeles ei esine - ning võib-olla kopeerida või märkida neid sõnu ja väljendeid üles.

Oluline on, et õppimine hõlmab ka **teadlikku pingutust** ja **strateegilist käitumist**, näiteks teadlikku harjutamist ja tööd uue keele meeldejätmiseks, kirjutades väljendeid üles, vaadates neid üle jne. Näiteks kuulame seletusi ja õpime modaalverbide (nagu võib, võib või peab) kasutamise reegleid, seejärel mõtleme hoolikalt läbi, millises järjekorras tuleb sõnu kasutada, keskendudes samal ajal raskesti hääldatavatele helidele või sõnade rõhumustrile. Paljusid lapsi üle maailma õpetatakse ja neilt oodatakse teise keele õppimist põhikooliaastate jooksul.

Teisest küljest on keele **omandamine** alateadlik protsess, mis viib inividid suhtlema. See tähendab, et nad mõistavad, toodavad ja suhtlevad keele kaudu, et täita kõiki erinevaid eesmärke ja eesmärke. Tüüpiliselt arenevad lapsed omandavad (vähemalt ühe) keele rohke **kokkupuute** põhjal, kuuldes keelt, eriti kui inimesed, nagu vanemad, õed-vennad ja teised, räägivad nendega, ning saades võimaluse kasutada keelt mitmel erineval eesmärgil. Selle asemel, et olla protsess, mida me teadvustame, toimub keele omandamine teadliku pingutuseta.

Tuntud keeleteadlane ja teise keele omandamise ekspert Stephen Krashen töötas välja uurimuse keele omandamise ja keeleõppe eristamise kohta. Krashen tugines sellele vahetegemisele (mida ta nimetas "omandamise-õppe hüpoteesiks"), mis on oluline osa tema poolt välja töötatud üldisest teise keele omandamise teooriast

(Krashen, 1985). Teised hüpoteesid, millest tema teooria koosneb, on kasulik teada kõigile, kes tegelevad teise keele või mitmekeelsuse õpetamisega:

- Loomuliku järjekorra hüpotees: teise keele (L2) õppimise või omandamise protsessis kipub grammatiline pädevus arenema teatud komponentide järjekorra järgi, mis ei ole kooskõlas sellega, mis näib kulgevat lihtsast keerulisemaks. See tähendab, et mingid õppijasisesed kriteeriumid näivad panevat õppijaid grammatikapädevuse ülesehitamisel edasi liikuma järjekorras, mis ei ole täielikult arusaadav. Ühe näitena toob Krashen inglise keele lihtmineviku verbide konjugatsiooni. Sõna -s lisamine verbide kolmandas isikus ainsuses olevikus on inglise keele grammatikas hilinevalt omandatud omadus. Vähemalt inimestele, kes räägivad keeli, kus iga verbivormi jaoks on erinevad käänded, tundub see inglise keele aspekt ilmselt väga lihtne; kuid nii emakeele kui ka L2 keele kõnelejate jaoks võtab selle kinnistumine tavaliselt kaua aega, st sageli kulub aastaid, enne kui inimene inglise keeles õigetel juhtudel täpselt -s-ga verbe käändab. Lisaks sellele ei sõltu grammatiliste komponentide kujunemise järjekord sellest, millises järjekorras õpetajad neid selgitavad ja õppijatega harjutama panevad. Õppijad ja omandajad näivad juhinduvat oma arengus keeleelementide loomulikust järjekorrast.
- Monitori hüpotees: Krashen (1985, lk 1-2) pakkus välja, et võime tegelikult kasutada teist keelt (L2) tuleneb alateadlikest teadmistest. Ta võttis kindla seisukoha õppimise ja teadliku teadvuse rolli kohta, väites, et seda, mida me teadlikult teame ja mõtleme seoses L2-ga, ei saa kasutada selles keeles suhtlemisel, vaid ainult selleks, et ise toimetada või kontrollida seda, mida me toodame, st et jälgida keeleproduksiooni. Krashen seostas Monitori keskendumisega vormile, kui keeletundides seatakse esikohale keele täpne üleliigne kasutamine ja sõnumite mõistmine.
- Sisendhüpotees: Krashen väidab, et "inimesed omandavad keelt ainult ühel viisil - sõnumeid mõistes ehk "arusaadavat sisendit" saades" (Krashen, 1985, lk 2). Kui õppija saab arusaadavat sisendit, st kui ta kuuleb või loeb keeleväljendeid ja -struktuure - mis on veidi keerulisemad kui tema praegune pädevuse tase, siis ta areneb "loomulikku korda" järgides. Nagu Krashen väidab, liigub õppija oma praeguselt tasemelt *i* veidi kõrgemale tasemele, kui ta puutub kokku veidi keerukama keelega, *i*+ 1. Selle hüpoteesi raames

märkis Krashen ka, et teises keeles (L2) rääkimine areneb AINULT "arusaadava sisendi kaudu pädevuse arendamise tulemusena" ja et rääkimist ei saa otseselt õpetada. Lisaks rõhutas ta, et ka grammatika areneb sarnaselt, kuna vajalik grammatiline pädevus kasvab läbi kokkupuute sobiva sisendi - arusaadava sisendi - kaudu.

- Affektiivse filtri hüpotees: Selle hüpoteesi kohaselt saab omandamine toimuda ainult siis, kui inimene on sisendile vastuvõtlik, ja selle eelduseks on, et inimene tunneb end mugavalt, tal ei puudu enesekindlus ja ta ei tunne ärevust - näiteks et tema vigadele osutatakse või teda noomitakse. Krashen jätkab, et ärevuse või vähese enesekindluse korral tõuseb (vaimne) filter, mis võib blokeerida võime omandada sisendist uut keelt. Seevastu tunne, et me oleme potentsiaalsed sihtkeelt kõnelevate rühmade liikmed ja osaleme sihtkeelt kasutavates tegevustes, alandab filtrit ja tõstab meie potentsiaali keelt omandada. See viimane hüpotees on eriti oluline teema puhul, mida me oma valdkonna juhendis keerleme: eesmärk luua L2 suhtluskultuur. Selles kultuuris, mis on toetav ja L2-õppimist soodustav, tunnevad koolikogukonna liikmed end L2-kasutajate rühma osana, mis aitab vältida afektiivse filtri tõstmist ja aitab hoopis kaasa filtri langetamisele, kui õppijad tunnevad end L2-kõnelejate rühma osana.

Peatuge ja mõtisklege:

- Kuidas luua klassiruumi keskkonda, mis tasakaalustab nii teadlikku pingutust *keele õppimisel* kui ka loomulikku, süvenevat keele *omandamise* protsessi?
- Kuidas te saate tagada, et teie õpilastele pakutav keeleline sisend oleks arusaadav, kuid siiski veidi kõrgemal nende praegusest tasemest, et soodustada nende edasiminekut?
- Kuidas saate kohandada oma õpetamisstrateegiaid, et toetada keeleoskuse arengut loomulikus järjekorras?

2. Keele tundlik periood ja vanuseline arutelu

Keeleõppe ja keele omandamise võrdlemisel nägime just, et need on protsessid, mis toimuvad tavaliselt eri eluperioodidel: vanemad lapsed, algkoolis kuni

täiskasvanuteni, on need, kes on valmis keeli õppima, eriti kui nad on kirjaoskust arendanud, samas kui tingimused, mille alusel keeled omandatakse esimest korda, on väga varases eas.

Küsimus, mida paratamatult esitatakse, kui inimesed mõtlevad keeleõppe tulemuste optimeerimise vajaduse üle, on see, kas keeled on võimalik omandada pärast imiku- ja varajase lapsepõlve. Keeleteaduse valdkonnas on pikka aega peetud arutelusid **sünnipärasuse** üle, st kas ainus viis saada täielikult ja tõeliselt osavaks keeleks on omandada see juba imikueast alates, tuginedes keele sünnipärasele annetusele, inimhinge spetsiifilistele omadustele, mis on olemas juba enne sündi. Sellega seoses on sageli täheldatud - kooskõlas tänapäeval kättesaadavate tõenditega, mis põhinevad suurel hulgal teaduslikel uuringutel -, et teatud keeleaspekte on enamiku inimeste jaoks palju raskem omandada pärast imikueas. Teisisõnu, keele omandamist hõlbustavad esimesed elukuud ja -aastad tänu tundlike perioodide järjestusele. See kehtib, nagu eespool mainitud, fonoloogia puhul, samas kui teised keele valdkonnad, nagu sõnavara ja grammatika, võib omandada teises keeles hilisemas lapsepõlves või vanemas eas ja viia väga sarnaste lõpptulemusteni kui emakeele kõneleja puhul.

Põhiküsimus, mida me käesolevas juhendis käsitleme, on aga see, kuidas õpetajad saavad pakkuda seda, mis on vajalik lastele, kes alustavad pärast väikelastega koolis täiendava keele omandamist. Singleton ja Pfenninger, teadlased, kes on pühendunud õppijate vanuse mõju uurimisele nende saavutustele täiendavates keeltes, väidavad, et varajane alustamine on tõhus, kuid ainult teatud tingimustel. Need autorid (2019) selgitavad, et nn "tilgutusõppe" korraldused, mille puhul lapsed puutuvad teise keelega kokku väikese arvu tundide kaupa nädalas mitme aasta jooksul, ei ole väga väikeste laste puhul osutunud tõhusaks. Teise/täiendava keelega järjepideva ja rohke **kokkupuute** roll on tõhusa omandamise tagamisel ülioluline.

Üldiselt näitavad tõendid, et tõeliselt kakskeelse arengu saavutamine nõuab võimalikult varajast sukeldumist lisakeelde ja selle kasutamist mitmesugustel arengule sobivatel eesmärkidel ja suhtlusolukordades, näiteks täiskasvanu juhitud mängimine L2 keele kaudu või atraktiivsete lugude ja pildiraamatute kuulamine ja nendega suhtlemine (vt Byers-Heinlein & Lew-Williams, 2013.) Seega on kõige

loomulikult protsess kakskeelseks muutumiseks kahe keele omandamine juba varases lapsepõlves. Lapsed vajavad kokkupuudet keelega, et kasutada seda suhtlemiseks (esemete ja inimestega) ja tegelemiseks. Samuti saavad nad kasu keele kuulmisest, kui nad saavad ja kasutavad selleks suhtlemiseks taju-, visuaalruumilist ja muud sensomotoorset teavet. See tähendab, et nad suhtlevad, kus nad kasutavad kõiki oma meeli ja kaasavad oma füüsilist keha.

Kakskeelsed haridusprogrammid põhikoolides, kui need on hästi kavandatud ja rakendatud, võivad siiski luua lastele vajalikud tingimused teise/täiendava keele omandamiseks. Samal ajal sõltuvad lapse tulemused mitmetest sisemistest, individuaalsetest ja sotsiaalsetest teguritest, nii et isegi parimad programmid ei saa tingimata tagada, et iga õppija jõuab samade lõpptulemusteni. Montessori lähenemine, mis põhineb lapse vaba valiku ja loomulike kalduvuste absoluutsel austamisel tema õpirännakute suunamisel, aktsepteerib seda mitmekesisust kui oma põhimõtetega kooskõlas olevat. Teisalt, väljaspool kooli, on iga lapse kokkupuude ja suhtlemine arendatavate keeltega vähemalt osaliselt erinev, lähtudes tema elukogemustest perekonna ja sotsiaalse keskkonna liikmena. See küsimus on seotud keele domineerimisega (vt punkt 2.2. Keele roll identiteedi kujunemisel ja kultuurilisel maandumisel).

Peatuge ja mõtisklege:

- Kuidas loote praegu oma õpilastele võimalusi, et nad saaksid regulaarselt ja sisukalt teise keelega kokku puutuda?
- Võttes arvesse uuringuid keele omandamise tundliku perioodi kohta, kuidas saate tagada, et nooremad õppijad saavad vajalikke interaktiivseid keelekogemusi?
- Kuidas saate oma keeletundidesse integreerida arengule sobivaid tegevusi, nagu mängimine või jutustamine, et soodustada sügavamat pühendumist teisele keelele?
- Milliseid strateegiaid kasutate, et arvestada õpilaste erineva keelekümluse tasemega?

3. Metakeeleteadlikkus: mitmekeelse lapse keeleliste aluste tugevdamine

Metalingvistiline teadlikkus on teatud tüüpi eksplitsiitsed teadmised, st teadmised, mida me teame ja mida me saame teistele kirjeldada või selgitada. Eelkõige on see teadmine keele kohta ja võime keele üle mõtiskleda. See erineb oskusest rääkida ja mõista keelt, sest see on selgesõnaline ja reflekteeriv, erinevalt sellest, et me kasutame igapäevases suhtluses rääkides või kuulates kaudseid teadmisi. Metalingvistiline teadlikkus on võime eraldada keel tähendusest ja tunnustada seda kui suvalist koodi, mida saab "lahterdada" ja analüüsida. Lapsed arendavad seda, mängides keelega, lauldes rumalaid laule, leides ja kasutades helimustreid, näiteks riime või alliteratsiooni, ning täiskasvanute abiga, kes juhivad ja õpetavad neile keelt.

Sellist teadlikkust arutatakse sageli seoses lugema õppimisega, sest see hõlmab fonoloogilist (keele helide äratundmine) ja foneemilist teadlikkust (arusaamine üksikute helide ja kirjasümbolite ehk tähtede vahelisest seosest), mis on kirjaoskuse arengu seisukohalt väga olulised. Kuid metakeeleteadlikkuse ja lugemise vaheline seos on isegi sügavam kui need põhialused, sest see hõlmab ideed, et sõnadel on erinev tähendus sõltuvalt kontekstist, milles nad asuvad. Adekvaatne lugemisoskus põhineb selle teadmisel, mis võimaldab meil mõista, et lausel, nagu keeleteadlase Noam Chomsky tuntud näide "Lennukite lendamine võib olla ohtlik", võib olla vähemalt kaks erinevat tähendust (viide ohtlikule asjale või ohtliku tegevuse tegemisele) (Chomsky, 1965, lk 21). tähenduse eristamiseks ei piisa ainult fonoloogilisest teadlikkusest. Me peame kasutama ka morfoloogilist, süntaktilist ja leksikaalset teadlikkust - kõik need on metakeelelise teadlikkuse alaliigid.

- Morfoloogiline teadlikkus: Sõnade tähenduslike osade, näiteks juurte, eesliite ja järeliidete mõistmine.
- Süntaktiline teadlikkus: Struktuuriliste, grammatiliste reeglite ja põhimõtete tundmine ning tundlikkus selle suhtes, kui sõnade jada ei järgi neid põhimõtteid (näiteks "pargis käimine" vs "pargis käimine").
- Leksikaalne teadlikkus: Keele sõnavara moodustavate sõnade kogumi tundmine.

Metakeeleteadlikkuse osaks olevad arusaamad ei sõltu ühestki konkreetsest keelest. Mõistmine, et sõnadel on tähendus(ed) ja et neid saab kirjalikult esitada (helid vastavad tähtedele või tähtedele), tagab arusaamise ja on osa mis tahes keele täieliku oskuse saavutamise aluseks. Kuid sisu, täpselt see, mida me metakeeleliselt teame, on konkreetsetes keeltes erinev: näiteks hispaania keeles võime teada palju üksikute sõnade mitut tähendust, kuid inglise keeles vähem või üldse mitte ühtegi.

Lapsed omandavad tavaliselt 5-6-aastaseks saades metakeele teadlikkuse, mis langeb kokku lugemise ja kirjutamise arenguga. Paljud lapsed hakkavad eriti entusiastlikult tegelema naljadega, mis põhinevad sõnamängudel (kaksikmõistatustel) ja mõistatustel, umbes põhikooli keskel, kui nad leiavad rõõmu oma äsja omandatud metakeeleteadlikkuse tasemest (mõned soovitusel selle kohta, kuidas edendada seda liiki keelemängu klassis, leiate sellest [Reading Rockets'i artiklist](#)). See periood võib olla eriti viljakas ka täiendava keeleõppe jaoks, hoolimata sellest, et paljude keele omandamise aspektide jaoks tundlikud perioodid on lõppenud pärast varasemaid imiku- ja väikelapse aastaid.

Peatuge ja mõtisklege:

- Kuidas saate integreerida oma klassi metakeelseid tegevusi, näiteks riime ja sõnamänge, et toetada õpilaste keeleteadlikkust?
- Kuidas julgustate õpilasi mõtlema sõnade struktuuri ja tähenduse üle?
- Kuidas aitate õpilastel mõista, et sõnadel võib olla kontekstist sõltuvalt erinev tähendus?
- Milliseid strateegiaid te kasutate, et toetada morfoloogilise, süntaktilise ja leksikaalse teadlikkuse arengut mitmekeelsetel õppijatel?

2.4. Suhtlemisviisid elementaarse L2 käigus

Sisu

1. Suhtlemisviisid
2. Kõnekeeke õppimine
3. Kirjakeele õppimine
 - 3.1. Keeleülene kirjaoskuse ülekandmine
 - 3.2. Oskuste arendamine - arusaamise areng mehhaanilisest arusaamast hindavani
 - 3.3. Diagnostiline hindamine
 - 3.4. Lugemisega seotud täidesaatvad funktsioonid
4. Viited ja ressursid

Peamised järeldused

- Keeleõpetuse valdkonnas on toimunud üleminek traditsiooniliselt nelja oskuse mudelist **"suhtlemisviiside" lähenemisviisile**, mis rõhutab suhtlemist ja vahendamist tegelikus keelekasutuses.
- Mitmesensoorse, **kaasava keskkonna** loomine, mis äratav uudishimu ja mugavust, hõlbustab loomuliku keele uurimise protsessi.
- Kasutades lapse emakeele **kirjaoskuse** keeltevahelist ülekandmist, parandame teise keele õppimist ja arusaamist.

Sissejuhatus

Euroopa Uuskeelte Keskus toetab üleminekut traditsioonilisest "nelja oskuse" mudelist - kuulamine, rääkimine, lugemine ja kirjutamine - "suhtlemisviiside" kontseptsioonile, mis rõhutab suhtlemisprotsesside, sealhulgas suhtlemise ja vahendamise omavahelist seotust. See lähenemisviis toetab laste keele omandamist, eriti algklassides, rõhutades tugeva suulise aluse tähtsust kirjaoskuse arengule. Teise keele õppimise käigus osalevad lapsed multisensoorsetes kogemustes, mis soodustavad uudishimu ja aktiivset osalemist. Lisaks sellele parandab olemasoleva kirjaoskuse võimendamine keeltevahelise ülekande kaudu arusaamist ja suhtlemisoskust, valmistades lapsi ette akadeemiliseks edule ja tõhusaks suhtlemiseks erinevates kontekstides.

1. Suhtlemisviisid

Klassikaline vaatenurk *keeleoskusele* on nelja oskuse valdamine: kuulamine, rääkimine, lugemine ja kirjutamine. Euroopa Naiskeelte Keskus, Euroopa Nõukogu

ametlik organisatsioon, mille eesmärk on edendada tiptasemel keeleõpetust ja uuenduslikku keeleõppepoliitikat, pooldab siiski vajadust uue kontseptsiooni järele, mis asendaks oskused: suhtlemisviisid. Nad väidavad, et nelja oskuse paradigma osutus keeleõppe ja -hindamise jaoks piiravaks, sest selles esitleti üht või teist "oskust" ja nende rakendamist isoleeritult. Tegelikkus on see, et keelekasutuses vahetame suhtlemisel sõnumeid, kasutades mitte ainult **produktiivset** (kestev rääkimine või kirjutamine) ja **retseptiivset** (kestev kuulamine või lugemine), vaid ka **interaktsiooni** (suuline vestlus või kirjalik suhtlus, mis hõlmab produtseerimist ja vastuvõtmist) ja **vahendamist**, mis seisneb teksti ümber sõnastamises, parafraseerimises, kokkuvõtmises, tõlkimises või tõlgendamises inimesele, kes ei saa sellele ise ligi või sellest aru (Euroopa Nõukogu, 2020).

Vahendamine on hariduses väga huvitav mõiste, sest kuigi seda peetakse igasuguse õppimise oluliseks osaks, kehtib see eriti keeleõppe puhul. Igasugune keeleõpe või praktiline tegevus, mida õpetajad loovad või korraldavad, on vahendamise vormid, sest need teevad sihtkeele õppijatele kuidagi kättesaadavaks.

Suhtlemisviisid aitavad kindlaks määrata õppimisväärtuse ja keeletegevuse asjakohased eesmärgid, tagades samas, et kommunikatiivne väärtus on esmatähtis. Täiendava keele oskuse saavutamine tähendab, et meist saavad strateegilised suhtlejad, kes suudavad keelt tõhusalt kasutada erinevates olukordades ja erinevatel eesmärkidel.

Pedagoogid peaksid meeles pidama, et üleminek traditsioonilistelt "neljalt oskuselt" (kuulamine, rääkimine, lugemine ja kirjutamine) suhtlemisviisidele peegeldab ja keskendub tegelikkusele, kuidas me keeli kasutame. See perspektiiv teeb selgeks suure erinevuse **interaktsiooni** vahel, kui me räägime ja kuulame, loeme ja kirjutame või kombineerime mõnda või kõiki neid nelja tegevust peaaegu samaaegselt; erinevalt **retseptiivsest ja produktiivsest režiimist**, mida me kasutame, kui kuulame pikemat juttu või salvestust, kirjutame või loeme pikemaid tekste, teeme ettekandeid või peame kõnet, kui kõneleja räägib pikemat aega ilma katkestusteta jne.

Seoses sellega, kuidas lapsed algklasside jooksul L2 keeles edenevad, on kasulik mõelda oskustele, mis suunavad õppijaid ja teavad, mida oodata.

- Kui lapsed hakkavad algklassides uut keelt õppima, peavad nad puutuma kokku huvitavate interaktiivsete tegevustega, kus nad kuulevad palju võõrkeele väljendeid ja helisid. See peab olema seotud olukorra ja kogemusega: lapsed alustavad keele mõistmist, mis on seotud siin ja praegu. Samuti peavad tegevused olema atraktiivsed ja meeldivad. Siis, nagu imiku puhul, kui ta omandab oma emakeele, võib laps, kes hakkab õppima võõrkeelt, hakata järk-järgult aru saama kokkupuute ja õpetajaga suhtlemise kaudu.
- Pärast järk-järgulist tutvustamist keele kuulamisega köitvates olukordades ja tegevustes, nagu laulud, sõrmemängud ja lihtsa sõnavaraga tegevusriimid, tahavad lapsed tänu oma loomulikule uudishimule ja keelemängu nautimisele sageli hakata kaasa rääkima, lausuma ja laulma. Kui nad nadivad mängu, laule ja riime, suurendavad nad oma suhtlemisoskust ja toodavad isegi pikemat keelt, sest nad kasutavad neid spontaanselt, järgides loomulikku impulssi harjutamiseks, eraviisiliselt ise või eakaaslastele rääkides.

Seega, algklasside laste puhul alustatakse L2-ga ideaalis ainult kõnekeelest. Seda tasub eriti arvestada, kui töötame alumise astme algklassides (alla 8-aastaste lastega), kui paljud õpilased on alles kinnistamas oma emakeeles kirjutamise ja lugemise oskust.

Kogu aeg peab suulise keele baas olema pidevalt arenev alus. Suulise keele areng on kirjaoskuse arendamiseks ülioluline. Oskus rääkida keelt, mida me loeme, ei ole oluline mitte ainult teise keele õppivate laste jaoks; praegused uuringud toetavad ideed, et oskus rääkida ja öelda väljendeid, mida me peame mõistma, on olulisem kui kuulmine (MacDonaldi "Production, distribution, comprehension" teooria). Ühendkuningriigis on seda kontseptsiooni keele suulise baasi kui lugemise ja kirjutamise põhialuse kohta laialdaselt arendatud näiteks Pie Corbetti "Talk for writing" lähenemisviisis. Osalemine jutustamises ühise raamatute lugemise ajal loob olulise aluse laste võimele kirjutada pikemaid tekste, näiteks jutustusi, elulugusid või teabearuandeid.

Peatuge ja mõtisklege

- Kuidas saate oma õpetamismeetodeid kohandada, et edendada õpilaste terviklikumat keelekasutust, arvestades üleminekut neljalt oskustelt suhtlemisviisidele?
- Milliseid strateegiaid kasutate, et tagada keeleõppe sidumine laste tegelike kogemuste ja huvidega?
- Kuidas te praegu oma klassis vahendamist hõlbustate ja kuidas saaksite neid tavasid laiendada?

2. Kõnekeele õppimine

Jaotises 2.6 "Laste täiendava keele omandamise etapid" käsitletakse, kuidas lapsed, kes õpivad koolis teist keelt, läbivad erinevaid etappe. Neid etappe iseloomustab see, kuidas nad kõigepealt aktsepteerivad ja hakkavad teadvustama võõrkeelt, millega nad kokku puutuvad. Seejärel hakkavad nad lõpuks reageerima, tootes sõnu ja lühikesi fraase ning osaledes laulude, laulude ja muude suuliste tegevuste ettekandmises. Vähehaaval omandavad nad keele piisavalt, et hakata seda suhtlemisel ja üha enamates olukordades kasutama nii kõnes kui ka kirjas.

Lapsed alustavad produktiivset keeleõppe teekonda, kui kool pakub ruume ja olukordi, mis äratavad laste esialgset huvi keeleõppe vastu. Kool peab tagama, et õppijad kogevad seda algset sädet ja säilitavad algklasside jooksul huvi, et tekitada entusiasmi, mis on vajalik selleks, et nad hakkaksid oskuslikult kakskeelseteks õppijateks saama. Et tekitada varakult huvi teise keele vastu ja hoida seda tugevana, on siinkohal mõned soovitused, mida tuleks silmas pidada ja mida selgitatakse allpool.

- Pedagoogid loovad multisensoorsed kogemused, kus lapsed tutvuvad uue keelega, mis on seotud kogemustega.
- Elamused ja meeldiv suhtlemine koos on keele meeldejäämise nurgakivi.
(vt Community Conversations Montessori L2: kultuuridevaheline mõõde Licia Arnaboldi)

- Lastele sobivate tegevuste ja õppematerjalide pakkumise aluseks peaksid olema nende arengustaadiumist ja vajadustest lähtuvad eesmärgid, mis aitavad lastel areneda.
(vt veebiseminar "Keeleõpe ja laste kognitiivne areng" koos Elvira Masouraga)
- Hindamine erinevates vormides - täiskasvanu vaatluse, valitud tegevuste ja vestluste, samuti vastastikuse vaatluse ja tagasiside kaudu - annab teavet, mis viib uute õppe-eesmärkide ja -tegevuste määratlemiseni.
(vt veebiseminar Praktilised ideed kakskeelse programmi hindamiseks koos Lucie Urbančíkovaga)

Suulise keele omandamise esimeste etappide põhimõte on toetada lapsi, luues olukordi, kus neile tutvustatakse huvitavaid sõnu ja ahvatlevaid viise, kuidas kasutada võõrkeelt. Sarnaselt esimese keele omandamisele muudavad teise keele kasutamisega seotud kogemused selle meeldejäävaks. Keele ja kontekstuaalsete kogemuste seostamine toob kaasa nn episoodilise mälu, st mälestused sündmustest ja olukordadest, milles me oleme osalenud, muutes keele kättesaadavamaks kui siis, kui seda õpitakse eraldi keele kasutamisest. Otsesed seosed uue keele ja selle poolt esindatud mõistete vahel on see, kuidas lapsed arendavad teadmisterohket, kehalist arusaamist. Kui lapsed suhtlevad uue keelega huvitavates olukordades ning kaasavad tegevusi ja atraktiivseid materjale, loob see aluse pikaajalistele ja kergesti kättesaadavatele mõistetele, sõnadele ja väljenditele, mis imenduvad nende mällu.

Teisisõnu, laste suulise L2-pädevuse tõhusaks arendamiseks peab täiskasvanu kannatlikult juhendama last atraktiivsete materjalide ja füüsilise manipulatsiooni abil, et luua kontekst ja muuta keel tähenduslikuks. Sellised tegevused loovad seda, mida teadlased nimetavad "taju- ja tegevuspõhiseks kontekstiks" - olukordi, kus L2 moodustab osa kõigi meeli kasutades tajumisest ja tegevustest, mis lapsele meeldivad. Sellistes olukordades on olemas kõik tingimused, et laps saaks keele omandada või kaudselt õppida. Paljud eksperdid nõustuvad nüüd, et L2 keele implicit omandamine on kõige tõhusam ja pikaajalisem õppimise vorm; tajumis-tegevuskontekstid on olulised keele struktuuri abstraktsete reeglite kinnistamiseks ja sõnavara meeldejäämiseks; see, mida uuringud kirjeldavad kui

keele tugevate representatsiooniliste aluste loomist (Li & Jeung, 2020): mingi pikaajaline teadmine, mis võimaldab meil keelt mäletada ja tõhusalt kasutada.

Niisiis, et luua ideaalsed tingimused võõrkeeles rääkimise alustamiseks, on õppesituatsioonide sotsiaalsed ja tajuaspektid kesksed tingimused. Väike laps, kes õpib L2 keelt, peab eelkõige tundma end mugavalt ja kartmata keelt proovida. Samuti peab ta tundma uudishimu keele vastu ja põnevust selle kasutamise suhtes, mis on väikeste laste jaoks loomulik, kui õppesituatsioon pakub neile võimalusi luua sellega mõtestatud seoseid. Multisensoorse õppeprotsessi käigus peaksid lapsed tegema rohkem kui ainult vaatama ja kuulama, kuidas õpetaja uut keelt tutvustab ja hiljem kordab. Lapsed saavad sellest kasu, kui nad tegelevad puudutuse ja liikumise kaudu, vaadates ja kuulates samal ajal rohkem kui ühte oma viiest meelest korraga. (Puchta & Elliot, 2017, lk 7). Need tajumise-tegevuse kontekstid aitavad ületada paljude keeleõppijate jaoks väljakutse, milleks on see, et L2-keele representatsioonid sõltuvad esimesest keelest. See tähendab, et kui me püüame L2 keelt mõista või rääkida, peame pidevalt tõlkima oma L1 keelde, sest me ei ole uut keelt veel interioriseerinud. Montessori keskkond võib pakkuda tõhusaid tingimusi, kus tajumine, tegevus ja keel on integreeritud, kasutades käegakatsutavaid õppematerjale ja kogemuslikke, multisensoorseid stiimuleid.

Kõik need varajase suulise keelearengu eelised on kakskeelse programmi võimalikud eelised. Kuid peamine asi, mis määrab, kas erinevad materjalid ja sobiv õpikeskkond on tõhusad, on pedagoogide teadmised ja praktika. Suulise keele arengu edendamiseks peaksid pedagoogid olema teadlikud mõnest olulisest sammust:

1. Kehtestada laste vajadustele kohandatud arengule vastavad eesmärgid; (vt veebiseminar "Sissejuhatus keelde Montessori algklassiruumis" koos Kyla Morenziga ja veebiseminar "Teise keele oskused ja osaoskused algklassiruumis" koos Laura Cassidy ja Aoife Aherniga).

2. Korraldage materjalid ja andke lastele juurdepääs neile vastavalt õppe-eesmärkidele ja nende kalduvustele; (vt Community Conversations Teise keele õppematerjalid iseseisvaks tööks koos Lucie Urbancikovaga)

3. Hinnake lapsi vaatluse ja suhtlemise kaudu aja jooksul, et kohaldada uusi uuendusi õppe-eesmärkide, materjalide ja tegevuste suhtes, kui nad edenevad.

(vt veebiseminar Praktilised ideed kakskeelse programmi hindamiseks koos Lucie Urbancikovaga)

NB: Ülaltoodud lingid suunavad pedagoogid asjakohase teabe ja kasulike ressursside juurde kakskeelsest Montessori videoteekist.

Esimese sammu puhul võime kasutada punktis 2.6. esitatud tabelit, et märkida õppijate lähtekohad vastavalt nende keele omandamise praegusele etapile. Õpetajate interaktsioonid vastavad laste arengule. See tähendab, et arengule vastav suhtlus L2 keeles tähendab, et õppijad saavad osaleda suhtluses olukordades, milles nad end mugavalt ja kaasatuna tunnevad. Esitatud väljakutsete tase peab olema proportsionaalne laste juba väljaarendatud oskuste ja teadmistega. (Puchta & Elliot, 2017, lk 7).

Igas etapis võivad erinevad kõnekeele tegevused pakkuda lastele rõõmu, rahuldust ja stimuleerida arengut. Käesoleva juhendi III osas leiavad lugejad ideid ja ettepanekuid nende jaoks.

Igal etapil on võtmetähtsusega see, kuidas täiskasvanud õppijatega suhtlevad. Edukaks keele omandamiseks peavad lapsed kuulma ühte sõnumit, mida väljendatakse mitu korda erinevate sõnade abil, ning seos olukorraga peab olema selge. Paljud vanemad teevad seda loomulikult. "Nüüd Patsy, kust sa selle noa said? Anna see nugaemale. Annaemale nuga. Ole tubli tüdruk." (Aitchison, 1996).

Nagu mainitud seoses **sisendhüpoteesiga**, on teine võimalus kirjeldada üht olulist tegurit, mis viib keele omandamiseni, kokkupuude arusaadava sisendiga. See tähendab, et selleks, et keeleõppekogemus oleks võimalikult mõtestatud, peavad õpetajad kohandama oma õpilastega suhtlemisel kasutatavat keelt nii, et see muutuks arusaadavaks. Juhendajad või õpetajad, nagu teisedki täiskasvanud, kes räägivad väikeste lastega, kohandavad oma kõnet intuiivselt nii, et nad kasutaksid sõnu, mis on lapsele tuttavad, ja aitaksid neil oma sõnumit mõista. Me muudame oma kõnet, mitte tingimata lihtsustades sõnu ja väljendeid, vaid täpsustades, kasutades žeste, aeglustades oma kõnetempot ja andes täiendavaid

kontekstuaalseid vihjeid (viidates sellele, mida laps on just näinud, osutades, kordades, mis võib olla keerulisem jne). Täiskasvanud kontrollivad ka järjepidevalt, kas laps saab meist aru; ja vastuseks laste kõnele kasutame **ümberjutustamist** - ütleme talle nende sõnumi täielikumalt tagasi.

Kui lapsed edenevad, hõlmab nende suuline suhtlemine järk-järgult pikemaid fraase ja vähem meeldejäädavaid katkendeid. See protsess tähendab, et nad võivad sagedamini kasutada mittestandardset grammatikat, kuna nad toodavad keelt spontaansemalt. Sellist mittestandardset grammatikat võib valesti mõista kui problemaatilist, kui seda vastandatakse keelele, mis tundub täpne, kuid mida kasutatakse tavalistes, korduvates kontekstides. Oluline on väärtustada, et grammatikavead võivad näidata, et lapsed arenevad, ja samal ajal aidata õpetajal leida uusi õppe-eesmärke.

Oskus rääkida pikemalt ja üha laiematest teemadest toob kaasa laste huvi oma tööde valjuhäälse esitlemise vastu kuulajatele. Nad võivad osaleda väiksemate või suuremate eakaaslaste rühmade ees esinemises. See annab võimaluse eakaaslaste hindamiseks; kuulates ja mõeldes, kui hästi klassikaaslane räägib, kogeb laps ka uusi õppimisvõimalusi. Vastastikuse tagasiside korraldamiseks on erinevaid skeme ja viise, anname siinkohal mõned näited.

Montessori koolides on töö väikestes rühmades tavapärane. Pedagoogid võivad kehtestada suunised L2 kasutamiseks nendes töörühmades ja lapsi saab suunata kasutama vestlust teadmiste omandamiseks. Raamistik "Üheskoos mõtlemine" näitab soovitusi selles suunas, pakkudes kontrollnimekirju, mille abil lapsed saavad tugevdada oma teadlikkust ja oskust konstruktiivselt vestelda, tehes oma rühmades vastastikuseid või enesehindamisi.

Peatuge ja mõtisklege

- Kuidas te praegu loote multisensoorseid kogemusi, et kaasata oma õpilasi teise keele õppimisse, ja milliseid uusi strateegiaid võiksite rakendada?
- Millega saate toetada laste emotsionaalset mugavust ja uudishimu, kui nad tunnis oma kõnekeeleoskust proovile panevad?

- Milliseid meetodeid te kasutate arusaadava sisendi andmiseks ja kuidas saaksite oma suhtlusstiili kohandada, et paremini toetada keele mõistmist?

3. Kirjakeele õppimine

3.1. Keeleülene kirjaoskuse ülekandmine

Olenemata sellest, millises keeles laps kõigepealt kirjaoskust arendab, on mõisted ja oskused loomulikult võimalik üle kanda teistesse keeltesse, mida nimetatakse **keeltevaheliseks ülekandeks**. On olemas neli peamist kirjaoskuse liiki, mida laps peab omandama ainult üks kord ja mida saab seejärel otseselt kasutada ja rakendada uutes keeltes.

- **Kontseptuaalsete teadmiste** edasiandmine (nt *arvu* või *elutsükli* mõiste).
- Konkreetsete **keeleelementide** ülekandmine (*tele-* nagu televisiooni tähenduse tundmine mitmes keeles).
- **Fonoloogilise teadlikkuse**, sõnade väiksematest üksustest ja üksikutest helidest koosneva sõnade tuvastamise, mis on vajalik lugemiseks vajaliku dekodeerimisoskuse ülekandmiseks.
- **Metakeeleliste ja metakognitiivsete strateegiate** ülekandmine, nagu kontekstide kasutamine lisaks dekodeerimisele lugemise mõistmiseks, eneseregulatsiooni ja meeldejätmise strateegiad, kordamine teksti valdamise arendamiseks, graafilised korraldajad tekstide kokkuvõtete tegemiseks või planeerimiseks.

See loomulik ülekanne võimaldab lastel tõhusalt kasutada õppematerjale, mis on neile kättesaadavad nii esimeses kui ka teises keeles. Pedagoogid peaksid pühendama aega, et rääkida nendest seostest ja tõsta nende teadlikkust, äratada õppijate huvi ja edendada usaldust, mis on vajalik, et stimuleerida osalemist ja motiveerida edasist uurimist, harjutamist ja teise keele kasutamist.

Lugejad mõistavad täielikult, kui nad aktiveerivad protsesse, mis hõlmavad:

- **Sõna-sõnaline** mõistmine, ligipääs ja otsesõnaliselt väljendatud teabe leidmine;

- **Järelduslik** mõistmine, ridade vahelt lugemine ja vihjete kasutamine, et järeldada, mida autor tahab edasi anda;
- **Hindav** või **tõlgendav mõistmine** hõlmab lisaks sõnumi kvaliteedi ja usaldusväärsuse hindamisele ka tekstis väljendatud sõnumi ja selle tähenduse, teema ja autori kavatsuste üle mõtisklemist.

Montessori lähenemisviisis nimetatakse lugemist koos kõigi mõistmisprotsessidega "totaalseks lugemiseks". Maria Montessori kirjelduses nimetati praegustes hindamisraamistikutes käsitletud mõistmisprotsesse, mida eelnevalt mainiti, *mehaaniliseks*, *tõlgendavaks* ja *tunnustavaks* lugemiseks. See tähendab, et Montessori arvates peab laps arendama dekodeerimist, järelduslikku mõistmist ja hindavat mõistmist.

3.2. Oskuste arendamine - mehaaniline kuni tunnustav

Montessori pakkus välja, et lapsed arendavad kirjaoskust konkreetse õpijärjekorra kaudu, mida nad järgivad lastemajas sihipäraselt kavandatud materjalide abil. Hoolikalt koostatud tööplaan viib lapse kirjutamiseks füüsilisest ettevalmistusest kirjutamise kui tähenduse loomise kontseptsiooni mõistmiseni. Selle protsessi materjalid hõlmavad puust silindreid, metallist geomeetrilisi kujundeid jäljendamiseks ja botaanilisi kujundeid jäljendamiseks; liivapaberist tähti, mille hääldust lapsed kuju jäljendamise ajal hääldavad; liikuvat tähestikku ja muud. Kõik see töö toimub enne, kui lapsed hakkavad lugema; kui nad on lugemiseks valmis, on nende arusaam tähestiku põhimõttest ja foonikast juba kindlalt kinnistunud.

Sõnade ja lausete lugemise algaasist edasi liikudes hõlmab õppijate **lugemisoskus** mitmesuguste võimete integreerimist: foneemiline teadlikkus, sõnade automaatne ja arusaadav lugemine, sujuv lugemine, teksti mõtestamine, üksikute sõnade tähenduse teadmine ning nende teadmiste ja oskuste rakendamine nii lugemisel kui ka kirjutamisel. Kõik need on osa sellest, mida lapsed peaksid arendama.

3.3. Diagnostiline hindamine

Raskuste tekkimisel vajavad lapsed hästi ettevalmistatud pedagoogide abi, kes oskavad kindlaks teha, milliste konkreetsete valdkondadega on tegemist. Individuaalsete vajaduste mõistmiseks on väga olulised regulaarsed hindamised, mille käigus jälgitakse iga lapse arengut kogu õppeaasta jooksul. Need hinnangud muutuvad eriti oluliseks lugemis- ja kirjutamisprobleemide puhul, et tuvastada konkreetset raskust ja tagada nende edukas areng, pakkudes tundlikult asjakohast abi. See võib vähendada ohtu, et õppijad väldivad seda, mis neile raskusi valmistab, mis võib olla just see, kus praktika ja nõustamine võib osutuda kõige kasulikumaks.

3.4. Lugemisega seotud täidesaatvad funktsioonid

Täielik lugemine Montessori vaatenurgast lähtub täidesaatvast funktsioonist: täie tähelepanu ja kognitiivsete ressursside rakendamise osavusel põhinev täidesaatev funktsioon aitab meil keskenduda oma vaimsele energiale ja kasutada seda täie tõhususega, märkades seda, mis on oluline, ja surudes maha tähelepanu sellele, mis ei ole oluline. Iseseisev, isereguleeritud käitumine on osa täidesaatvast funktsioonist. Need on Montessori lähenemisviisi põhiväärtused ja olulised tõhusaks lugemiseks. Sest täielikult arenenud kirjaoskus tähendab, et me kasutame tõhusalt koodipõhiseid ja tähenduspõhiseid strateegiaid, nagu teadmine, "millal ja kuidas keskenduda tähelepanule, kuidas kasutada teadlikult erinevaid strateegiaid tundmatute sõnade lugemiseks ja kirjutamiseks ning kuidas jälgida ja reguleerida teksti tähendust". (ILA, 2019, lk 2)

Lapsed kasutavad informatiivsete tekstide lugemisel täidesaatvat funktsiooni, kasutades strateegiaid, mis keskenduvad erinevatele tekstifunktsioonidele: graafilised elemendid (tabelid, külgribad), organiseerimisvahendid (register, sisukord) ja trükifunktsioonid (pealkirjad, alapealkirjad, kaldkiri ja pealkirjad). Tunnistades, kuidas need tunnused organiseerivad teksti struktuuri, eristavad põhimõisteid toetavatest üksikasjadest ja köidavad lugeja tähelepanu, arendavad lapsed kriitilise mõtlemise oskust ja oskust hinnata teksti usaldusväärsust. Skimming ja

skaneerimine on olulised põhistrateegiad informatiivsete tekstide tõhusaks kasutamiseks. Siiski võib neid strateegiaid olla teises keeles keerulisem rakendada piiratud sõnavara tõttu, seega saavad õpetajad laste kakskeelset kirjaoskust parandada konkreetsete õppetundide abil, kus neid oskusi selgesõnaliselt õpetatakse. Need strateegiad on eriti olulised, sest need aitavad tõhusalt toime tulla ekraanil ja internetis toimuva lugemisega - see on üha olulisem oskus, kuna lapsed kasvavad ja peavad elektroonilise meediaga kriitiliselt tegelema.

Peatuge ja mõtisklege

- Kuidas te praegu toetate oma klassis keeltevahelist ülekannet?
- Milliseid strateegiaid saaksite rakendada, et seda protsessi oma õpilaste jaoks tõhustada?
- Kuidas integreerite täidesaatva funktsiooni oskusi oma lugemisoskuse tundidesse/esitlustesse?
- Milliseid konkreetseid strateegiaid te õpetate, et aidata õpilastel teises keeles infotekstides orienteeruda ja neid mõista?

2.5. 2. keele õpikultuuri ja õppija loomine klassiruumis

Sisu

1. Keeleõppija autonoomia: kakskeelne areng Montessori meetodil
2. Viited

Peamised järeldused

- Õppija autonoomia juhib kakskeelset arengut.
- Päevikud ja plakatid aitavad jälgida edusamme.
- Vastastikused arutelud ja rühmatöö edendavad ühist õppimist ja tugevdavad keeleoskust.
- Dokumentatsioon arendab metakognitiivseid oskusi. Edusammude reflekteerimine ja jälgimine aitab õpilastel teha teadlikke otsuseid oma õppimise kohta.
- Esimene keel aitab mõista ja lahendada probleeme, eriti keele omandamise varajases etapis.

Sissejuhatus

Montessori-klassis on keeleõppija iseseisvuse edendamine võtmetähtsusega, et edendada kakskeelset arengut. See lähenemisviis annab õpilastele võimaluse võtta oma keeleõpe kontrolli alla, seades ise oma eesmärgid ja valides, kuidas neid saavutada. Kooskõlas Montessori rõhuasetusega isejuhtivale õppimisele julgustab see meetod õpilasi osalema mõtestatud keeletegevustes, dokumenteerides samal ajal oma edusamme selliste vahendite abil nagu päevikud ja plakatid. Õpetaja roll on suunata ja toetada õppijate otsuseid, tagades neile vahendid ja võimalused sihtkeele harjutamiseks kontekstis. Selline lähenemisviis ei edenda mitte ainult teise keele oskust, vaid tugevdab ka metakognitiivseid oskusi, aidates õpilastel oma õpiprotsessi üle järele mõelda ja uusi eesmärgi seada. Sel viisil arendavad õppijad suuremat iseseisvust, enesekindlust ja elukestvaid oskusi, mis ulatuvad keele omandamisest kaugemale.

1. Keeleõppija autonoomia: kakskeelne areng Montessori meetodil

Iga õpilase ja tema perekonna kaasamine õppijate endi määratletud keeleõppe eesmärkidega töötamisse on tihedalt seotud Montessori põhimõttega, mille kohaselt õppimine ja heaolu paranevad, kui inimesed saavad oma elu üle kontrolli. See põhimõte, nagu ka iga keeleõppija kaasamine tema enda õpieesmärkide seadmisel, on Montessori koolis või mõnes muus haridusviisis eduka kakskeelse õppeprogrammi rakendamisel väga oluline.

Autorite David Little, Leni Dam ja Lienhard Legenhousen (2017) järgi keskendub tõhus õpetaja sellele, et suunata õppijat kasutama tema olemasolevat võimet **iseseisvaks õppimiseks**, kaasates ta keeleõppesse oma **agentuuri**. See toimub siis, kui õppijad otsustavad, mida ja kuidas õppida, ning õpetaja pakub neile nende eesmärkide saavutamiseks sobivaid võimalusi, mille hulgast valida tegevusi. Need autorid pooldavad **õppija autonoomiat** kui teise keele või täiendava keele sujuva oskuse ja pädevuse saavutamise keskset sammast. Nende ideed on sarnased paljude teiste teaduslike järeldustega lapse arengu, tunnetuse ja õppimise kohta, mis on ilmnunud mitmesugustel raamistikel, teooriatel ja vaatenurkadel põhinevate uuringute kaudu - mis on täielikult kooskõlas Maria Montessori ideede, põhimõtete ja pedagoogiliste suunistega. Seda lähenemisviisi käsitlevad väljaanded keskenduvad algkooliealistele õppijatele, noorukitele või täiskasvanutele. Birgitta Berger on kasutanud seda lähenemisviisi täiendavaks keeleõppeks oma Montessori algklassis Münchenis, Saksamaal.

Iseseisva keeleõppija klassis võib õpetaja alustada õppeaastat sellega, et ta räägib lastele lihtsustatud versioonist keeleõppekavast ja selle eesmärkidest nende vanuserühmale või haridusastmele. Nad võivad koos teha ajurünnaku tegevuste kohta, mis aitavad saavutada eesmärkide poole liikumist, ja määrata kindlaks vaheetapid, mis lõpuks viivad eesmärkide saavutamiseni. Õpetaja kasutab sihtkeele **vahendamiseks** (keele esitamine alternatiivsetel viisidel, et see oleks arusaadav) õppijatele ja nende endi vahendamiseks kaks olulist vahendit: päevikud ja plakatid (Little, 2020).

Logiraamat on tavaline märkmik iga õpilase jaoks, et planeerida, rakendada, jälgida ja hinnata oma õppimist. Soovitav on ka iga õppija varustamine pildisõnastikuga. Õppijad märgivad üles õppetundide aja ja sisu, meeldejäädavad sõnad ja väljendid ning planeerivad kodutööd. Iga õppija raamat aitab teda tema õppimise teekonnal. Selle lähenemisviisi puhul on õppija vastutuspäeviku eest otsustava tähtsusega. Õppijad peavad tundma, et nad teevad otsuseid selle kohta, mis on nende päevikus. Kui nad otsustavad, mida nad järgmisena õpivad, siis kirjutavad nad selle otsuse raamatusse ja kirjutavad üles plaani selle õppimise saavutamiseks. Õpetaja kontrollib seda koos nendega perioodiliselt, et toetada õppija mõtteid edusammude kohta ja arutada, kuidas raamatut tõhusalt kasutada. Lõppkokkuvõttes vastutavad õppijad selle kasutamise eest.

Plakatid on õpetaja jaoks abivahendiks kogu klassile, pakkudes neile vajalikke sõnu ja väljendeid, näiteks eesmärkide seadmiseks, tunniplaani koostamiseks, õppimise hindamiseks, võõrkeele õppimise põhjuste või erinevate sõnavara õppimise viiside kohta. Hiljem koostavad õppijad plakateid rühmatööde tegemiseks, rollide jagamiseks või edusammude jälgimiseks. Plakateid eelistatakse tahvlile/valgetahvlile, sest need on püsivamad (neid ei kustutata) ja jäävad õpilastele nähtavaks, kes saavad otsustada, millal neid vajatakse.

Nooremate laste puhul, kes algklassides ei ole veel valmis sihtkeeles kirjutama, võib õppimisprotsessi dokumenteerimine vajada rohkem täiskasvanute abi, näiteks fotode kujul, mis täidavad sarnaseid eesmärke nagu kirjutamine. Muude dokumenteerimisvõimaluste hulka võib kuuluda ka pildisõnastiku kasutamine, mis aitab lapsel jälgida juba õpitud sõnu ja sõnu, mida ta veel ei oska öelda. Ükskõik, milline meetod valitakse, sealhulgas osana teise/täiendava keeleõppe protsessist, on oma edusammude dokumenteerimine väärtuslik pedagoogiline praktika. Asjaolu, et õppija võtab endale vastutuse oma edusammudest selge pildi säilitamise eest, toob kasu mitte ainult keele arengule, vaid ka teistele õppimisvaldkondadele ja üldisele eluoskusele.

Madridi Montessori kool on Hispaanias asuv kool, kus lapsed õpivad inglise keelt (sihtkeeles) kohe, kui nad hakkavad koolis käima. Siin on väga

kogenud kakskeelne juhendaja Florencia Ugalde välja mõelnud viisi, kuidas kaasata eri vanuses lapsed iseseisvasse ühisõppesse, kus nad abistavad üksteist õppe-eesmärkide ja -tegevuste üle otsustamisel. Juba enne algkooliealiste, nooremate laste, kes ei loe veel ladusalt ega kirjuta üheski keeles, üheks fookusvaldkonnaks on lugemise ja sõnavara arendamise alustamine miniatuursete esemetega. Miniatuurne talu, mis on laste seas alati populaarne, on üks õppematerjalidest, millega nad saavad töötada, kui nad oskavad nimetada loomi ja muid talutermineid. Sõnavara omandamiseks kasutavad nad miniatuursete esemetega foneetilisi objektikarpe; need karbid valmistavad lapsed ette tööks talumajapidamisega ja neid valivad õpilased sageli oma töötsüklite käigus. (Lisateabe saamiseks vaadake Community Conversations Spetsialiseeritud keeletegevused 3-6 klassis: Faithful to Montessori koos Florencia Ugalde'ga).

Seega töötavad väikesed lapsed foneetiliste objektikastidega, taotledes eesmärki teada kõiki sõnu, mille järel nad võivad küsida uusi sõnu. Kui need nooremad lapsed teavad juba kõiki sõnu kastist, aitavad vanemad lapsed juhendajal otsustada, milliseid sõnu asendada ja milliseid uusi sõnu lisada, lähtudes selle õppematerjali kujunduskriteeriumidest. Kõik see areneb üles, kuni lapsed saavad võimaluse kasutada oma sõnu, kui nad mõistavad - kokkuleppel juhendajaga -, et nad teavad piisavalt termineid minifarmiga töötamiseks. See eriline ettevalmistus ingliskeelsete väljendite osas, mis on vajalik selleks, et lapsed saaksid asjakohaselt töötada konkreetse Montessori-materjaliga, on Florencia originaalne kohandamine, mis on välja töötatud nende teise keeleoskuse tugevdamiseks.

Seega lähevad lapsed edasi kasutama sõnavara, mida nad on kogunud, et moodustada fraase, kui nad töötavad koos taluga. Juhendaja tutvustab seda materjali ja aitab oma õpilasi tähelepanelikult selle kasutamisega seotud keelega, misjärel saavad lapsed seda kasutada uute tegevuste puhul, mis toob kaasa rohkelt võimalusi keele harjutamiseks *kontekstis* (mis on seotud materjaliga, talumajapidamisega - koos kõigi sellega seotud elementidega, nagu loomad, taimed, seadmed, looduse omadused jne). On tõestatud, et selline iseseisev juurdepääs õppematerjalidele avaldab tugevat mõju varases lapsepõlves toimuvale täiendavale

keeleõppele, isegi programmides, mis pakuvad keelt vaid mõned tunnid nädalas, nagu on dokumenteeritud Robinsoni, Morao ja Kungi (2015) poolt. Võimaluse korral otsustavad väikelapsed kasutada materjale ja, mis on oluline, teha seda selles keeles, milles materjalid neile esitati.

Tulles tagasi meie selgituse juurde, mis käsitleb iseseisva keeleõppija kaasamist oma õppimise dokumenteerimisse, tasub rõhutada, kuidas see kaasamine viib ka **metakognitsiooni** arenguni. Metakognitiivsed oskused võimaldavad inimestel mõtiskleda selle üle, mida nad juba teavad, mitte lihtsalt selle üle, mida nad peavad järgmisena õppima, ning teha teadlikke otsuseid uute õpieesmärkide saavutamiseks. Seega, dokumenteerides oma õppimist, osaleme ka eesmärkide seadmise protsessis, kuna me mõistame või otsustame, mida peaksime järgmiseks õppima. Lisaks sellele tuleks õpilaste iseseisvaks õppimiseks võimestamiseks suunata neid valima oma eesmärkidega seotud sobivaid õppetegevusi. Siinkohal on oluline õpetaja roll materjalide ja soovitude andjana sobivate tegevuste kohta, mis vastavad õpilaste vajadustele, samuti suunab ta õppijaid kõige tõhusamate valikute suunas, kui nad otsustavad õppe-eesmärkide ja -tegevuste üle, tagades, et nad puutuvad kokku sihtkeelega, kehtestades ja säilitades selle peamise suhtlusvahendina tunni või tunni ajal.

Kokkuvõtteks võib öelda, et teise/täiendava keeleõppe andmine õppija autonoomiale keskenduva lähenemisviisi alusel hõlmab järgmist:

- õppeprotsessi aluseks on lapse täielik kaasamine otsuste tegemisse oma üldiste eesmärkide osas
- laste kaasamine lühemaajaliste eesmärkide seadmisel, mis viivad üldiste eesmärkide saavutamiseni;
- laste kaasamine õppetegevuste üle otsustamisse
- võimaldada õppijale oma õpiprotsessi üle otsustamist süstemaatilise õppimise dokumenteerimise meetodiga: päevikuga.

Lisaks sellele sisaldab Little, Dam ja Legenhausen (2017) pakutud õppijate autonoomiale keskenduv lähenemisviis olulise komponendina õppijate vahelist koostööd. Nad soovivad korraldada seda koostööd "koosolekuid", kus õpetaja juhib arutelu, et otsustada õppe-eesmärkide üle ja teha õppijatele plaane, et nad

saaksid koos töötada, kasutades õpetaja pakutud tegevusi (mängud, rollimängud, kuulamisülesanded, töö erinevate õppematerjalidega).

Nagu Little selgitas, leiavad lapsed, kes saavad seda tüüpi keeleõpet, et see on lõpuks kasulik erinevatele eluoskustele. Little tsiteerib järgmise mõtteavalduse lapse kohta, kes oli osalenud inglise keele tundides, kus kasutati õppija autonoomiale keskendunud lähenemisviisi:

Ma kasutan juba praegu meie päevikute fikseeritud protseduure, kui üritan kodus midagi korda saata. Siis teen nimekirja, mida järgmisel päeval teha või meeles pidada. See teeb asjad palju lihtsamaks. Olen ka inglise keele kaudu õppinud võõra inimesega vestlust alustama ja häid küsimusi esitama. Ja ma arvan, et meie "koos" seanss on aidanud mul paremini teisi inimesi kuulata ja nende vastu huvi tunda. Ma tunnen, et olen õppinud uskuma endasse ja olema iseseisev. (Little, 2020, n.p.)

Selle õpilase märkused näitavad, kuidas autonoomne klass võib "luua järjepidevust koolis õppimise ja väljaspool klassiruumi elamise vahel [...] mõjutada üldisi hoiakuid ja käitumist [...] ning aidata kaasa isiklikule arengule ja enesehinnangule" (Little, 2020, n.p.); õpilane mainib, et ta kasutab inglise keele tundidest pärit strateegiaid, et kodus asju ära teha, ning tunneb, et on teinud edusamme, et suudab alustada vestlust (olenemata sellest, kas see on kodukeeles või inglise keeles) ja et on muutunud iseseisvamaks.

See kirjeldus selle kohta, kuidas arendada autonoomiapõhist lähenemist teise keele õppimisele, võib tunduda kasulikuna ainult vanemate laste puhul, kuid seda on kasutatud paljudes kontekstides väga väikeste lastega. Põhimõtted on säilitatud ja konkreetseid praktikaid on kohandatud vastavalt laste arengustaadiumile. Kokkuvõtteks võib öelda, et autonoomiaõpetuse kesksed tugisambad on järgmised:

- ühine eesmärkide seadmine (otsuste tegemine selle kohta, mida õppida ja kuidas parandada), mida juhivad õpetaja või pedagoog, kuid millesse on kaasatud õppijad.

- õppijate otsuste tegemine konkreetsemate eesmärkide ja nende saavutamise viiside kohta, st milliseid tegevusi nad teevad, lähtudes sellest, mida nad vajavad/loovad saavutada.
- pedagoogid, kes pakuvad nii suulist kui ka kirjalikku keelelist sisendit erinevates vormides, sealhulgas eelkõige visuaalseid vahendeid, mis tuletavad meelde väljendeid, tegevusvõimalusi, inglise keele õppimise eesmärgi ja põhjusi jne.
- pedagoogid kehtestavad kindlalt suhtluskultuuri L2 keele tunnis/klassi ajal ja tegevustes
- regulaarsete "ühiste aegade", koosolekute või rühmaarutelude korraldamine õppimise korraldamiseks, õppijate tegevuse jagamiseks ja planeerimiseks.
- õppijate kaasamine oma edusammude dokumenteerimisse ja teabe kasutamine selle kohta, mida nad teavad ja oskavad, et seada uusi eesmärgi ja valida nende saavutamiseks sobivaid tegevusi (nt individuaalsete õppijate päevikute abil).

Nende kesksete mõistete ja tavade alusel, nagu Little (2020) selgitab, mängivad õppijad samaaegselt kolme rolli:

- õpilased on **suhtlejad**, nad kasutavad sihtkeelt, et väljendada ja mõista tegeliku eluga seotud sõnumeid, arendades järk-järgult oma suhtlemisoskust;
- õpilased on sihtkeelega **eksperimenteerijad**, sest nad omandavad selgesõnalisi teadmisi keele kohta (sõnad, sõnajärjekord lausetes, sõnade klassid (nimisõna, verb...), kuidas esitada küsimusi, kuidas väljendada asju ametlikumalt või juhuslikumalt jne);
- õpilased on **tahtlikud õppijad**, sest nad saavad teadlikuks sellest, kuidas keeleõpet teha ja milles see seisneb.

Selle teabe lõpetuseks autonoomia kohta klassiruumis peaksime kaaluma ka õppija emakeele kasutamist. See lähenemisviis on kooskõlas õppijakeskse haridusperspektiiviga, mis eeldab, et õppimine tugineb meie varasematele teadmistele ja pädevustele; keel(ed), mida inimene räägib, on juba osa tema varasematest teadmistest, millele ta uute keelte õppimisel tugineb. Seetõttu mõistab keeleõpetaja, et emakeel on õppijate jaoks mõtlemiskeel, millele uus keel "alternatiivse koodina" üles ehitatakse.

"[Õpetaja] suhtleb oma õppijatega sihtkeeles, kasutades miimikat, žeste ja muid visuaalseid abivahendeid, et oma sõnumit edasi anda, ning ta tagab, et kogu õppetegevuse eesmärk on sihtkeeles esitamine kõnes või kirjas. Kuid ta tõlgib soovi korral sõnu või fraase sihtkeelde ja lubab oma õppijatel kasutada oma emakeelt, eriti varajases etapis, et lahendada paaris- või rühmatöös tekkivaid probleeme." (Little, 2020, n.p.).

See tähendab, et me kasutame õpetamiseks keelt L2 ja samal ajal reageerime laste küsimustele mis tahes keeles. Kui lapsed küsivad, kuidas midagi oma L1 keeles öelda, siis loomulikult vastame neile. Õpetaja **toetab** õppijate katseid sihtkeeles rääkida nii, nagu vanemad aitavad väikelastel end emakeeles väljendada.

Peatuge ja mõtisklege

- Kuidas kaasata õpilasi oma keeleõppe eesmärkide seadmisel?
- Mis ma arvan, kuidas see mõjutab nende motivatsiooni ja iseseisvust klassis?
- Milliseid strateegiaid saan kasutada, et toetada oma õpilasi nende arengu jälgimisel?
- Kuidas võiksid sellised vahendid nagu logiraamatud ja plakatid parandada nende õppimise teekonda?
- Kuidas saan ma aidata oma õpilastel arendada metakognitiivseid oskusi, nagu näiteks oma õpiprotsessi reflekteerimine ja uute eesmärkide seadmine oma saavutuste põhjal?
- Kuidas kaasata õpilaste emakeelt kui ressursi keeleõppeprotsessi?

2.6. Laste täiendava keele omandamise etapid

Sisu

1. Laste täiendava keele omandamise etapid

- 1.1. Tootmiseelne
- 1.2. Varajane tootmine
- 1.3. Kõne tekkimine
- 1.4. Sujuv vahepealne keeleoskus
- 1.5. Edasijõudnud keeleoskus

2. Viited

Peamised järeldused

1. Iga lapse areng L2-keeles kulgeb ainulaadset teed, mida mõjutavad individuaalsed, keskkonna- ja sotsiaalsed tegurid.
2. Lapsed, kes on teise keelega varakult kokku puutunud, võivad omandada selle peaaegu nagu teise emakeele.
3. Keele omandamine kulgeb etappide kaudu: eeltootmine (vaikiv periood), varajane produktsioon, kõne tekkimine, keskmine ladusus ja arenenud ladusus.
4. Pedagoogid peavad tunnistama keeleõppes toimuvate edusammude varieeruvust ja pakkuma kohandatud toetust.

Sissejuhatus

Selles osas uurime teise keele omandamise etappe, mille lapsed tavaliselt läbivad, kui nad arendavad koolis täiendava keele oskust. Ehkki individuaalsete erinevuste ja väliste tegurite tõttu on arengutempo erinev, võib kindlaks teha teatud ühiseid verstaposte. Varajane kokkupuude teise keelega - näiteks Montessori-keskkonnas toimuva keelekümbuse kaudu - võib oluliselt mõjutada lapse keelelist arengut, kusjuures nooremad lapsed omandavad keele tõenäoliselt loomulikumalt. Seevastu vanemad õppijad, eriti need, kes alustavad õppimist põhikoolis, võivad keele omandamisel silmitsi seista suuremate probleemidega ja vajavad rohkem püsivaid jõupingutusi. Käesolevas peatükis kirjeldatakse Hill ja Flynn'i (2006) ning Krasheni ja Terrelli (1983) väljakujunenud uurimustele tuginedes keele omandamise tüüpilisi etappe alates vaikivast "eeltootmise" etapist kuni arenenud keeleoskusele, pakkudes teadmisi ja strateegiaid õppijate toetamiseks igas etapis.

1. Laste täiendava keele omandamise etapid

Selles jaotises kirjeldame aastakümnete jooksul läbi viidud uuringute käigus täheldatud etappe, mida lapsed läbivad täiendava keele arendamisel koolis. Need etapid võivad areneda väga erineva kiirusega, sõltuvalt individuaalsetest ja välistest tingimustest, mis võivad iga last mõjutada. Lisaks sellele on igal inimesel oma isiksus ning oma olemis- ja õppimisviis, hoolimata kõigist välistest teguritest või püüdlustest neid mõjutada. See kehtib isegi suhteliselt ühesuguse keskkonna puhul, mida õed-vennad perekonnas jagavad. Kui me püüame kirjeldada täiendava keele arengut lastel, kes alustavad eri vanuses, eri emakeelega, eri tüüpi perekondades ja sotsiaalses keskkonnas, eri tüüpi toetuste või asjaoludega, mis võivad arengut käivitada või takistada, väheneb järsult võimalus teha täpseid üldistusi selle kohta, kui palju aega nad võivad vajada, et jõuda järgmisesse etappi.

Hoolimata äsja mainitud hoiatustest, antakse käesolevas punktis üldist teavet laste tüüpilise arengu kohta täiendavas keeles. Oluline tähelepanek on see, et lapse arengut mõjutavad oluliselt tema varajase lapsepõlve kogemused sihtkeelega, kui tal on neid olnud. Imiku- ja väikelapse perioodi on peetud keele arengu jaoks kriitiliseks (järgides nt Lenneberg, 1969); teised autorid kirjeldavad neid kriitilisi ajavahemikke kui keele jaoks **tundlikke perioode**, sest on juhtumeid, kus inimesed omandavad praktiliselt võrdse keeleoskuse täiendavas keeles, mida nad õpivad hiljem elus (lisateavet vt 2.1. Koolitusperioodi kohta. Setting the stage: keele omandamine ja areng). Lapsed, kes on juba väga varakult kogenud sihtkeeles immersiooni, näiteks need, kes osalevad Montessori inglise keele immersioonis Nido, Toddler või Children's House'is, puutuvad L2 keelega kokku praktiliselt nagu teise emakeelega ja võivad areneda kakskeelselt. Need, kes alustavad algklassides, on aga tundlikud perioodid ületanud ja omandavad seetõttu sihtkeele hoopis teistmoodi, teise (või täiendava) keelena, mis nõuab järgnevatel aastatel palju rohkem teadlikku pingutust ja tähelepanu.

Kuna käesolev käsiraamat on mõeldud peamiselt põhikooliharidusega seotud spetsialistidele ja peredele, on allpool esitatud arenguetappide järjestus. Need võivad õpetajatele ja peredele suunata, millised on need verstapostid, mida laps, kes alustab sihtkeelega kokkupuudet umbes 6-aastaselt, peaks saavutama algklasside jooksul.

Selle tuntud lapse teise/lisakeele arengu järjestuse kehtestasid Hill ja Flynn (2006),

tuginedes Stephen Krasheni ja Tracy Terrelli algsele sõnastusele raamatus "*The Natural Approach*" (1983).

1.1. Tootmiseelne

Selles etapis on täheldatud, et lapsed (või vanemad õppijad) läbivad *vaikiva perioodi*, mille jooksul nad juba teevad edusamme kontekstist kuulnud sõnade ja fraaside äratundmisel. Keele areng toimub selle vaikiva perioodi jooksul, kuid laps võib näidata arengut ainult - mõnikord - füüsilise reageerimisega täiendavale keelele. See etapp kestab eeldatavasti seni, kuni laps on omandanud umbes 500 sõna.

Kui lapse kogemus L2- või lisakeelega algab põhikoolis, võib perekond täheldada, et laps kasutab seda alles teises etapis, varajases tootmises. Kakskeelse Montessori projekti heade tavade uuringus küsisime lapsevanematelt, kelle lapsed alustasid inglise keelega algklasside alguses, nende tähelepanekuid laste arengu kohta. Mõned pered teatasid, et isegi pärast 3-aastast inglise keelega kokkupuutumist koolis ei olnud nende laps veel spontaanselt inglise keelt tootnud; kokkuvõttes teatasid pered, et nende lapsed hakkasid seda lisakeelt kasutama 6 kuu ja 3 aasta vahel (uuringus osalesid hispaaniakeelsed lapsed, kes käisid Hispaanias Cordoba Educate for Life Montessoris). Nende tähelepanekute põhjal võib eeldada, et mingil hetkel teise aasta jooksul, kui laps on õppinud lisakeelt (eriti inglise keelt, tänu selle suhteliselt sagedasele esinemisele mängudes, televisioonis, reklaamides jne paljudes ühiskondades), mida lapse kogukonnas väljaspool kooli regulaarselt ei kasutata, hakkavad tema pered tõenäoliselt kuulma, kuidas ta aeg-ajalt mingit väljendit ütleb või märkab, et ta kasutab seda lisakeelt mingil viisil.

Nagu muudes lapse arengu valdkondades, võib ka keeleõppes täheldada suuri individuaalseid erinevusi. Mõiste, mille omandamine võtab ühel lapsel mõne päeva, võib teisel lapsel võtta oluliselt kauem aega. Kuigi õpetajad peavad olema teadlikud võimalikest õpiraskuste tunnustest, mis võivad nõuda sekkumist lapse toetamiseks, on keeleoskuse arengu puhul oluline aktsepteerida, et üksikisikud võivad olla väga erinevad, ning osata neid asjaolusid lapsevanematele selgitada. Samal ajal, kui laps areneb keelekümbeluses aeglasemalt kui tema eakaaslased, peaksid pedagoogid

olema tähelepanelikud, et see *võib* anda märku probleemist, mis nõuab nende tähelepanu, juhendamist ja julgustamist, olgu see siis emotsionaalset või akadeemilist laadi.

Tootmiseelsed õppija omadused

- kuni 500 sõna retseptiivset sõnavara
- võib korrata kuuldu, kuid ei *tooda* keelt.
- tähelepanelik kuulamine
- võimalik, et kirjalike sõnade kopeerimine
- vajadus rohkete korduste järele ja nende nautimine

Pedagoogi strateegiad

- Keskenduge kuuldu mõistmise (nt füüsilise reageerimise mängude abil) ja vastuvõtva sõnavara tugevdamisele.
- Hõlmake õppijaid tegevuslaulude, riimide ja lauludega, mis panevad nad kokku mitmesugustes olukordades, kus nad naudivad keele kogemist.
- Lapsed reageerivad piltidele, visuaalidele, žestidele ja liigutustele, et näidata arusaamist.

Peatuge ja mõtisklege

- Kuidas te toetate õpilasi keele omandamise "vaikival perioodil"?
- Millised tegevused või strateegiad võivad aidata neil end mugavalt ja kaasatuna tunda isegi siis, kui nad veel ei räägi?
- Milliseid märke te otsite, et hinnata, kas laps on keelearengus hästi edenenud?
- Kuidas teatada lapsevanematele lapse edusammudest, eriti kui lapse keeleoskus võtab oodatust kauem aega?

1.2. Varajane tootmine

Selleks ajaks, kui õppija teab umbes 1000 sõna oma lisakeeles, hakkab ta eeldatavasti spontaanselt väljenduma, kasutades mõnda neist sõnadest, ja suudab

sõnumi edastamiseks kombineerida sõnapaare või rohkem sõnu. Selles etapis, nagu on näidatud allpool esitatud tabelis, saab lisakeeles nautida mitmesuguseid tegevusi ja mängu ning eeldatavasti suureneb ka huvi kirjakeele vastu. Pärast umbes 3-aastast kooliharjutust astuvad need lapsed, kes alustasid L2 keele õppimist algklassides, tõenäoliselt *varajasse produktiivsesse* etappi.

Õppijakeele omadused

- umbes 1000 sõna suurune retseptiivne ja aktiivne sõnavara
- hakkavad rääkima 1- või 2-sõnalistes fraasides.
- võib meelde jätta katkendeid või valemeid, ilma et oleks kindel nende tähenduses.
- oskab anda lühikesi vastuseid küsimustele, kui teda abistatakse piltide ja žestide abil.
- võivad nautida lihtsate, etteaimatavate tekstidega raamatute lugemist
- laiendavad oma sõnavara, kasutades selliseid vahendeid nagu pildikaardid, esemete ja tegevuste nimetamine.

Kuidas pedagoogid saavad last toetada

- Kasutage sõnavara tutvustamiseks **reaalseid** ja huvitavaid vahendeid.
- Alustage kirjutamise edendamist siltide, lühikeste lauseraamide ja sõnavara salvestamise süsteemidega.
- Küsige jah/ei ja "või" küsimusi. Lugege lugusid ja illustreeritud tekste ette ja vestle nende üle.

Peatuge ja mõtisklege

- Kuidas toetate praegu oma klassis lapsi, kes on üleminekul retseptiivsest sõnavarast esimeste sõnade produtseerimisele teises keeles?

- Milliseid tegevusi saate kasutusele võtta, et julgustada õppijaid varases produktsioonietapis end sihtkeeles spontaansemalt väljendama?
- Kuidas edendate keskkonda, kus lapsed tunnevad end mugavalt uute sõnade ja väljenditega katsetades?

1.3. Kõne tekkimine

Kui sõnade tundmine on juba üsna kindel, umbes 3000 sõna, ja kui on saadud kogemus kooli keelekümbeluskonnas, hakkab laste teise keele kõne märgatavalt arenema. Nad on kuulnud ja tõenäoliselt ka lugenud seda keelt juba pikemat aega ning on selle helide ja struktuuriga tuttavaks saanud, kuigi tõenäoliselt enamasti ebateadlikult. Nüüd oskavad lapsed mitte ainult vastata küsimustele, vaid ka selgitada oma vastuseid. Nad võivad koostada lihtsaid lauseid ja kui pedagoog aitab neid, **sõnastades ümber** lapse sõnumi, laiendada seda suurema sõnavara võrra. Näiteks kui laps on öelnud või kirjutanud "*Ma näen oma kassi*", siis täiskasvanu loeb selle ette ja lisab "Jah, sa näed halli kassi", siis saab laps kasu sellest, et ta kuuleb oma sõnu laiendatud kujul ja võib seda abi kasutada sarnase väite ütlemisel või kirjutamisel.

Õppijakeele omadused

- aktiivne sõnavara 3000 sõna.
- oskab suhelda lühikeste lausete ja lihtsate lausetega
- saab järgida kahe sammuga juhiseid
- töötada sõnavara kallal, sobitades sõnu definitsioonidega
- õppida erinevate ainevaldkondade (botaanika, geograafia, bioloogia, ajalugu jne) terminoloogiat.
- saab esitada lihtsaid küsimusi,
- saab aru lihtsatest lugudest
- täielikud graafilised organisaatorid koos sõnapankadega
- kirjutada lühikesi lugusid, mis on seotud isiklike kogemuste, päevikute ja illustreeritud mõistatustega

Kuidas pedagoogid saavad last toetada

- arendada koostegutsemist/juhendatud kirjutamist suhtlemise kaudu

- anda võimalus esitada tähendust eri viisidel (visuaalne, žestuaalne, suuline, kirjalik).
- suhtlemissituatsioonid (paarid, väike/täielik rühm)

Peatuge ja mõtisklege

- Kuidas hinnata, kas õpilane on jõudnud kõne tekkimise staadiumisse?
- Milliseid strateegiaid kasutate, et julgustada neid end täielikumates lausetes väljendama?
- Kuidas luua õpilastele võimalusi oma mõtete ja ideede selgitamiseks lihtsate lausetega nii suuliselt kui ka kirjalikult?
- Kuidas tasakaalustada toetuse pakkumine (nt ümberjutustamine) ja õpilastele vabaduse andmine, et nad saaksid end sihtkeeles iseseisvalt väljendada?
- Kuidas te jälgite ja tähistate laste keelelist arengut, kui nad lähevad küsimustele vastamisest üle oma ideede selgitamisele lisakeeles?

1.4. Sujuv vahepealne keeleoskus

Täiendava keele kesktasemel oskus on piisav selleks, et kasutada keelt edukalt igapäevastes praktilistes olukordades.

Õppijakeele omadused

- 6000-sõnaline sõnavara.
- hakkavad kasutama keerulisemaid lauseid
- valmis jagama arvamusid ja mõtteid
- võib õppida sisuvaldkondades inglise keele abil, kuid võib kasutada oma emakeelt mõistmise süvendamiseks.
- on võimelised esitama küsimusi, et selgitada, mida nad ei mõista.
- kirjutamine näitab endiselt vigu, kuna nad jätkavad grammatika ja sõnavara arendamist.
- saab tekstis esile tõsta olulist teavet
- saab kirjutada isiklikke lugusid, päevikuid
- mõista õpetaja selgitusi
- oskab kuulates/lugedes tuvastada põhiideed
- võib seletada mõnda sõna tähendust.

Kuidas pedagoogid saavad last toetada

- tagada osalemine klassi suhtluses, julgustades küsimuste esitamist ja andes vastamiseks "ooteaega".
- pakkuda juhendatud lugemist, arutelu / tootmist
- visuaalse, kirjaliku ja multimodaalse teksti koostamise võimalused.
- julgustada lapsi sünteesima seda, mida nad inglise keele kaudu õpivad.

Peatuge ja mõtisklege

- Kuidas toetate õpilasi, et nad kasutaksid oma vahepealset keeleoskust praktilises, igapäevases suhtluses klassis?
- Kuidas tasakaalustada õpilaste vajadust täpsustada oma grammatikat ja sõnavara ning julgustada neid kasutama keelt mõtestatud suhtluses?
- Kuidas saate luua õpilastele võimalusi, et nad saaksid oma vahepealset keeleoskust rakendada reaalsetes kontekstides väljaspool klassiruumi?

1.5. Edasijõudnud keeleoskus

Kui laps on saavutanud kõrgtasemel keeleoskuse, valdab ta võõrkeeli ja on võimeline tõhusalt suhtlema paljudes erinevates, isegi tundmatutes olukordades. Nii nagu kõik inimesed, saavad ka lapsed, kes arendavad arenenud sujuva keeleoskust, aja jooksul laiendada oma keeleoskust, eriti kirjaoskuse, suhtlemise ja vahendamise alal, ja laiendavad seda ka edaspidi.

Õppijakeele omadused

- Õpilased oskavad inglise keelt kasutada mitmel viisil sarnaselt emakeelse lapse omaga: arutleda tuttavate ja tundmatute teemade üle, koostada pikemat juttu/kirjutamist mitme seotud lausega; ja tuvastada aluseks olevaid ideid, toetavaid üksikasju + peamisi ideid.
- Nad peavad jätkama lugemist, eriti ainevaldkondades, et arendada õpistrateegiaid ja õpioskusi ning akadeemilist keelt.

Kuidas pedagoogid saavad last toetada

- Tutvustada üha keerukamaid lugemis- ja kirjutamisülesandeid erinevates žanrites.
- Anda võimalusi spontaanseks ja planeeritud, suuliseks ja kirjalikuks keelekasutuseks: arutelud, esitlused, transmeedia tekstid ja uurimus, kasutades mitmeid allikaid.

Peatuge ja mõtisklege

- Kuidas pakute õpilastele võimalusi kasutada oma arenenud keeleoskust erinevates olukordades, sealhulgas tundmatutes kontekstides?
- Kuidas saab õpilasi kutsuda üles jätkama oma keeleoskuse arendamist?
- Kuidas julgustate õpilasi mõtlema oma keeleoskuse arengu üle ja seadma uusi eesmärke edasiseks arenguks?
- Kuidas te diferentseerite oma õpetamist, et toetada erineva tasemega õpilasi, edendades samal ajal ka edasijõudnute arengut?

2.7. Hindamine: õppeprotsessi ja -protsessi nähtavaks tegemine

Sisu

1. Euroopa ühine keeleõppe raamdokument
 - 1.1. Tegevusele orienteeritud lähenemisviis
2. Can-Do avaldused
 - 2.1. Protsess ja edusammud. Õppimise nähtavaks tegemine
3. Hindamise tõrkeotsing
 - 3.1. Mõned lapsed keelduvad kuulamast või kasutamast L2 keelt.
 - 3.2. Vajadus hinnata lapsi, kes ei tooda veel L2-keeleoskust.
 - 3.3. Kasutades L1
4. Viited ja ressursid
5. Lisa 2.7.1 - Lillardi üheksa Montessori-pedagoogika põhimõtet

Peamised järeldused

- **Euroopa keeleõppe raamdokumendis** on esitatud suunised teise keele õppekavade ja hindamiste jaoks, mis aitavad õpetajatel seada õppijakeskseid eesmärgi ja jälgida edusamme **kirjelduste** abil.
- **Tegevusele orienteeritud lähenemisviis** rõhutab reaalseid ülesandeid ja õppijate **aktiivsust**, edendades koostööd ja mõtestatud keelekasutust.
- **Võime- teha avaldused** võimaldavad õppijatel oma võimeid ise hinnata, edendades motivatsiooni ja positiivset suhtumist **keelearengusse**.
- Tõhus **hindamine** tunnustab iga lapse ainulaadset teed, väärtustab **esimest keelt (L1)** ja keskendub keelekasutusele, mitte ainult täpsusele.

Sissejuhatus

Euroopa ühine keeleõppe raamdokument (CEFR) on oluline vahend teise keele omandamise valdkonnas, pakkudes põhjalikke suuniseid keele õpetamiseks, õppimiseks ja hindamiseks. Euroopa Nõukogu poolt välja töötatud Euroopa keeleõppe raamdokumendi abil saavad õpetajad seada selgeid, õppijakeskseid eesmärgi ja jälgida edusamme kirjelduste abil, mis näitavad, mida õppijad suudavad erinevatel tasemetel teha. Raamistiku

tegevuspõhine lähenemisviis julgustab tegelikku keelekasutust ja õppijate aktiivsust, edendades koostööd ja ülesandepõhist õppimist. Selles tekstis keskendutakse sellele, kuidas KFS saab toetada laste keeleoskuse arengut, pöörates erilist tähelepanu selle rakendamisele Montessori-keskkonnas. Selles käsitletakse selliseid võtmekontseptsioone nagu "**Võin teha**" **avalduste** kasutamine enesehindamiseks, strateegiad õppimise nähtavaks tegemiseks ja hindamisega seotud probleemide lahendamine, tagades samal ajal, et esimest keelt (L1) tunnustatakse keeleõppeprotsessi lahutamatu osana.

1. Euroopa ühine keeleõppe raamdokument. Õppimine, õpetamine ja hindamine. (CEFR)

Euroopa keeleõppe raamdokument, mida tuntakse ka *raamistik*u nime all, on Euroopa Nõukogu moodsate keelte keskuse ekspertide poolt välja töötatud dokument. See pakub ühise aluse keeleõppeprogrammide kavandamiseks ning ulatuslikke suuniseid keeleõppekavade ja -hindamiste jaoks. Samuti on oluline, et Euroopa keeleõppe raamdokumendis kirjeldatakse, mida õppijad teevad, et keelt tõhusalt kasutada, et suhelda eri keeleoskustasemetel.

Kuna *raamistik*us on esitatud läbimõeldud alus selle mõistmiseks, mida õppijad saavad teha, kui nad õpivad võõrkeeles, on see ideaalne vahend, et määrata kindlaks, mida oodata ja kuidas seada sobivaid õppe-eesmärke, samuti kuidas hinnata õppimist konstruktiivselt ja õppijakeskselt. Esialgne raamistik avaldati 2001. aastal ja 2022. aastal avaldati *kaasnev köide*; käesolevas käsiraamatus viidatakse peamiselt ajakohastatud kaasnevale köitele. Neid dokumente kasutatakse laialdaselt koolide/hariduslike õppekavade koostamisel kogu Euroopas, keeleõppe materjalide, sealhulgas kõige tuntumate kirjastajate õpikute sisu kujundamisel ja korraldamisel ning tuntud kommertslike eksamikorporatsioonide ja sertifitseerimisasutuste, nagu Cambridge ESOL, poolt läbiviidavate keeleõppe hindamiste puhul.

1.1. Tegevusele orienteeritud lähenemisviis

Keele areng ja õppimine tähendab Euroopa keeleõppe raamdokumendi kohaselt selliste *olukordade* arvu suurendamist, kus õppija *on võimeline* tegema asju, kasutades võõrkeelt. See põhineb nn *tegevusele orienteeritud lähenemisviisil*, mis

näeb õppeprotsessi kui osalemist ülesannetes, mis on osa reaalistest olukordadest väljaspool klassiruumi, ja rõhutab õppija tegutsemisvõimet (vt allpool loetletud näiteid). Selle lähenemisviisi puhul areneb õppimine *stsenaariumides*, olukordades, kus õppijad kasutavad kõiki keeleoskusi ja suhtlemisviise, mis viivad õppijate koostööle, et luua kunstiteos, etendus või esitlus keelekümbluskeeles (L2). Selle lähenemisviisi kohaselt on õppijatel võimalus valida teemasid ja tööviise, kasutades nende otsuste tegemiseks oma agentuuri. Neil põhjustel on see lähenemisviis väga hästi kooskõlas Montessori põhimõtetega. Te saate selle lähenemisviisi kohta kõik teada, pääsete ligi töötubade videotele ja muudele ressurssidele [lingil](#).

Euroopa keeleõppe raamdokumendis on õpetajatele kasulik, sest see pakub *kirjeldusi*, st väljendeid, mis kirjeldavad õppijate võimeid ja näitavad, mida võib eeldada kõigil keeleoskustasanditel. Õpetajad saavad valida oma õpilaste jaoks asjakohaseid kirjelduste kogumeid, määrates kindlaks need, mis viitavad sellele, mida õppijad (peagi) oskavad, ja kasutada neid õppe-eesmärgidena.

Iga eesmärgi jaoks võib kavandada konkreetse keele, mis on kasulik, et määrata kindlaks näited sõnadest, fraasidest ja grammatilistest konstruktsioonidest, mida õppijad peavad mõistma ja/või produtseerima. See võimaldab õpetajatel jälgida õppijate edusamme ja suunata neid suurendama oma keeleoskust L2 keeleoskust töötükkli, pikema tööüksuse, koolitee, aasta või pikema perioodi jooksul kuni selle kooliastme lõpuni, kus nad on. Näiteks allpool loetletud A1 mõistmise kirjelduse puhul) võivad igapäevased olukorrad, kus lapsed võivad inglise keelega kokku puutuda või kus neid julgustatakse seda kasutama, hõlmata koolilõunat. Õpetajad võivad kaaluda (seostades seda Montessori Grace and Courtesy õppekavaga) väljendeid pakkumise, söögi palumise, lauanõude, laua eest vabastamise palumise jne kohta.: *May I have the / some... / Would you like some... / Can you pass the... / Shall I pour / cut / pass... / That's enough, thanks...* Pakume lastele harjutamist ja materjale nende väljendite mõistmiseks ja harjutamiseks, sealhulgas grammatika analüüsimiseks, mis annab neile vahendid, et saavutada õppe-eesmärk (mõistmine) ning lõpuks ületada lihtsalt mõistmine, kui nad saavad piisavalt enesekindlaks, et osaleda asjakohaste L2 väljendite kasutamisel suhtluses lauas.

Euroopa Komisjoni hiljutistes väljaannetes on esitatud originaaldeskriptorite kohandused, mis on kohandatud laste puhul kasutamiseks ja mis on leitavad siit:

Täiendavate pank

ja konkreetselt dokumendis noorte õppijate näidiskirjeldused

Koondatud representatiivsed proovid kirjeldavad noori

Järgnevalt näitame mõned näited Euroopa keeleõppe raamdokumendi kirjeldustest, mis on kohandatud 7-10-aastastele L2-õppejõududele.

See teave on abiks, kui meil on vaja määrata kindlaks L2 keelt õppivate laste õppe-eesmärgid või -ülesanded. See on valideeritud, hästi uuritud ja koostatud lähtuvalt sellest, et ühendada seisukoht, kuidas õppijad arendavad L2-keele oskusi, ning milliseid vajadusi ja eesmärgi on õppijatel tavaliselt L2-keele kasutamiseks reaalses elus. Põhikooliõpilaste jaoks kohandatud ja lirimaa uustulnukate jaoks välja töötatud Euroopa keeleõppe raamdokumendi täielik võrdluskogum on kättesaadav riiklikus õppekava- ja hindamisnõukogus (kättesaadav detsembris 2024). Need võrdlusalused võivad olla suunisteks kooliastmete või -etappide eesmärkide püstitamisel ja on kohaldatavad laste täiendava keeleõppe erinevates olukordades.

Euroopa keeleõppe raamdokumendi kirjelduste kasutamise suur eelis on see, et need kujundavad õppimise positiivses suunas ja selles osas, mida õppija **suudab** teha, nii et me saame õppimist hinnata, mitte märkides, milliseid vigu või raskusi õppijatel on, vaid selle asemel, mida nad juba saavutavad. Oluline on see, et kirjeldused viitavad reaalsele olukordadele, kus me kasutame keelt, et teha asju, nii et õppimine on kujundatud kui mõttekas ja rakendatav reaalses suhtluskontekstis.

Seega on Euroopa ühise tugiraamistiku poolt toetatav lähenemisviis kooskõlas mõnede Montessori põhimõtetega, mida Lillard (2007, lk 29) on esile toonud: **Õppimine mõtestatud kontekstides on sageli sügavam ja rikkalikum kui õppimine abstraktsetes kontekstides. / Koostöö võib olla õppimist väga**

soodustav. See tähendab, nagu juba mainitud, et Euroopa keeleõppe raamdokumendis pakutakse välja kirjeldused, mis paigutavad keeleõppe saavutused reaalsesse, tähenduslikesse mõistetes. Ja lisaks pakub see raamistik välja, et õppijatele antakse ülesandeid, mille kallal nad saavad töötada koostöös, nii et nad arenevad, kasutades L2 koos klassikaaslastega, et luua artefakt, esitus või etendus.

Peatuge ja mõtisklege

- Kuidas saate kavandada klassiruumi tegevusi, mis on kooskõlas tegevusele suunatud lähenemisviisiga, võimaldades õpilastel kasutada keeleoskust reaalses olukorras, edendades samal ajal nende tegutsemisvõimet ja koostööd?
- Mõelge oma praeguste tavade üle, kuidas te hindate teise keele õppijaid. Kuidas saaksite kasutada Euroopa keeleõppe raamdokumendi kirjeldusi, et keskenduda pigem sellele, mida õpilased juba oskavad, kui nende vigadele või probleemidele?
- Võttes arvesse Montessori rõhuasetust tähenduslikule, kontekstipõhisele õppele, kuidas saaksite luua õpilastele võimalusi keelepraktikaks kontekstides, mis on isiklikult olulised ja koostöövõimalused?
- Kuidas saate kohandada Euroopa keeleõppe raamdokumendi kirjeldusi noortele õppijatele, et need vastaksid teie õpilaste erivajadustele ja huvidele, eriti õppe-eesmärkide ja -tulemuste kavandamisel?
- Kuidas integreerida Grace'i ja Courtesy tundi keeleõppe eesmärkidega, et anda õpilastele võimalus harjutada reaalses suhtlemises L2 keeles, näiteks viisakaid palveid ja vestlusvahetusi?

2. Can-Do avaldused

Deskriptoritest, mida selgitati ja mille kohta anti näiteid eelmises osas, avaldused nimetavad KAP-deskriptorite võimeid väidete kujul, mis algavad sõnadega "Ma oskan...", nii et õppijad saavad neid kasutada enesehindamiseks ja oma edusammude kontrollimiseks.

Nagu me näitame käesoleva valdkonna juhendi punktis 3.8 "Hindamine võõrkeeles", on hindamises osalemine laste jaoks oluline osa õppeprotsessist, eriti kui nad kasvavad ja arendavad eneseteadvust. Lisaks sellele on hindamine oluline, et õpetajad saaksid vastutustundlikult jälgida laste õppimist ja tagada, et nad saaksid vajadusel toetust, kui see on vajalik, ja et nad saaksid abi konkreetsete probleemide puhul, millega iga laps võib silmitsi seista.

Seega, nagu on soovitatud punktis 3.4. "Kirjaoskuse arendamine 1. osa: suuline suhtlus" esitatud näites, 4.2. Igapäevareutiin, saavad õpetajad KFSi abil juurdepääsu ulatuslikule

tööriistakomplektile, et teha kindlaks teave keeleoskuse arengu kohta, mida nad vajavad oma õpilaste õppe-eesmärkide selgesõnaliseks määratlemiseks. Kui pikaajalised eesmärgid on kindlaks määratud - näiteks eeldatakse, et õpilased valdavad põhikooli lõpuks keskmist (B1) keeleoskust -, saab paika panna tee, mis viib nad selle lõpp-punkti saavutamiseni. Tuleb kavandada piisav arv tundide kaupa kokkupuuteid ja juhendatud tööd keelega L2 ning luua selgelt struktureeritud programm, mis pakub hästi korraldatud võimalusi, et lapsed jõuaksid algklasside eelnevate aastate jooksul A1 ja A2 tasemeni.

2.1. Protsess ja edusammud. Õppimise nähtavaks tegemine

Algkoolieas on põhiline tendents, mida lapsed näitavad osana oma arengust läbi arutleva mõistuse perioodi, vajadus teada põhjusi selle kohta, mida nad õpivad ja kuidas asjad toimuvad. Selle vajadusega on kooskõlas ka janu teada saada oma jõupingutuste tulemusi ja käegakatsutavaid tõendeid oma edusammude kohta, sealhulgas keeleõppe valdkonnas. Nende vajadustega seotud hea tava on kasutada mitmesuguseid strateegiaid, et muuta õppimine nähtavaks, teisisõnu koostada tõendeid järgitud õppeprotsessi ja õppijate edusammude kohta. Reggio Emilia lähenemisviisis varases lapsepõlves välja töötatud haridusdokumentatsiooni kontseptsioon pakub väärtuslikke suuniseid õppimise nähtavaks tegemiseks (kooskõlas õppija autonoomia lähenemisviisiga - vt punkt 2.5.). See kontseptsioon on mõjutanud ka teisi haridusalgatusi, sealhulgas Harvardi haridusteaduskonna poolt välja töötatud mõjusat projekti, mille nimi on just nimelt "Õppimise nähtavaks tegemineMaking Learning Visible" ().

Nende strateegiate ja projektide taga on idee, et õppimine muutub tõhusamaks, kui inimesed teevad selle selgesõnaliseks, nähtavaks ja reflekteerivaks. Laste võõrkeele omandamise kontekstis võib selline lähenemine muuta õpikogemust, keskendudes pigem sellele, kuidas keelt kasutatakse ja omandatakse, mitte ainult lõpptulemustele. Näiteks kui lapsed kasutavad L2 õigekirja kallal töötamiseks selliseid materjale nagu liikuv tähestik või üksikuteks sõnadeks jagatud lauseid tekstist, mida nad saavad ümber järjestada, saab dokumenteerida erinevaid kombinatsioone, mida nad leiavad, ja tuua need esile grupivestluses, mida õpetaja võib juhtida, et tuvastada õppijate ees seisvaid probleeme, rääkida sellest, mida oli raske mõista, ja põhjustest, miks mõned kombinatsioonid töötavad, et moodustada õige sõna või fraas, kuid teised mitte.

Montessori õpipäevikud, mida Montessori-keskkondades tavaliselt kasutatakse, on lihtne võimalus protsessipõhise vaate rakendamiseks ja õpiprotsessi üle arvestuse pidamiseks, mida saab tuua erinevatesse hindamisviisidesse, mida me kasutame (vt punkt 3.8. Hindamine L2-õppes). Kuid tasub kaaluda ka mitmeid täiendavaid võimalusi õppedokumentatsiooni rikastamiseks: fotod, koostöötahvlid, kuhu on üles pandud tõendusmaterjali (need võivad olla teadetetahvlitel, vaatepaneelidel jne), helisalvestused, märkmete, tekstide, õppijate poolt toodetud sõnastikukaartide komplektid jms.

Õppimise nähtavaks tegemise seisukohalt lähtuvate strateegiate kasutamine tugevdab keskendumist keeleoskuse ja keeleoskuse omandamise protsessile, erinevalt traditsioonilistest hindamistest, mis sageli rõhutavad korrektsust ja tulemusi, nii et need pärsivad riskide võtmist ja loovust keelekasutuses. Need meetodid ei hõlma mitte ainult seda, mida lapsed teavad, vaid ka seda, kuidas nad oma arusaamadeni jõuavad, nii et hindamine on õppeprotsessi kujundav ja lahutamatu osa. Need sobivad suurepäraselt kokku ka välishindamiseks, näiteks Cambridge'i eksamiteks valmistumisega, sest näiteks selliste küsimuste ja ülesannete harjutamine, mis on osa nendest eksamitest, võib olla osa õppijatele pakutavatest harjutustöödest. Nagu Krechevsky jt (2013, lk 58) on öelnud: "Pildid, tsitaadid, õpilastööd, videod, helisalvestised jms pakuvad pilguheitu õppimise ja õppijate keerukusse. Kui neid õppimise representatsioonide jagatakse avalikult, võivad need aidata kaasa kollektiivsete teadmiste loomisele ja pakkuda rühmale mälu

L2-õppeprotsessi puhul ei suuda lapsed algusest peale arutleda ja reflekteerida dokumentatsiooni üle, kasutades L2 keelt, kuid kui neid harjutusi tehakse regulaarselt, siis aja jooksul arenevad nad järk-järgult selles suunas, et nad suudavad sihtkeele kaudu osaleda õppimisprotsessi käsitlevates vestlustes. Igal juhul ei ole nende harjutuste eesmärk näidata L2 keele oskust, vaid reflekteerida, kuidas toimub edasimineku ja kuidas me õpime, mida võib õigustatult teha, kasutades õppijate eelistatud väljendusvorme ja valitud keelt (keeli).

Me võime rakendada nähtava õppimise põhimõtteid hindamispraktikate puhul, et soodustada lapsekeskse lähenemisviisi kasutamist teise keele omandamisel.

Dokumenteerides ja reflekteerides oma õppimist, saavad lapsed ülevaate oma edusammudest, tuvastavad parandamist vajavad valdkonnad ja muutuvad aktiivseteks osalejateks oma hariduses. Õpetajad saavad omakorda kasutada neid teadmisi, et kohandada planeerimist ja õpetamist vastavalt individuaalsetele vajadustele ning tagada sel viisil toetav ja tundlik klassikeskkond. Selline dünaamiline koostoime nähtava õppimise ja hindamise vahel ei ole eelis mitte ainult L2 õpitulemuste jaoks, vaid aitab ka arendada ja tugevdada metakognitiivseid oskusi, vastupidavust ja sisemist õpimotivatsiooni, mis on kooskõlas Montessori põhimõtetega.

Peatuge ja mõtisklege

- Kuidas saate integreerida "Võin teha" avaldusi oma klassiruumi, et aidata õpilastel aktiivselt jälgida ja reflekteerida oma L2-õppe edusamme?
- Kuidas saate kasutada dokumenteerimist, näiteks õpipäevikuid või visuaalseid dokumente, et muuta keeleõppeprotsess nii õpilastele kui ka vanematele nähtavamaks?
- Kuidas saate tasakaalustada keskendumist keeleõppe protsessile ja edusammudele, mitte ainult keelekasutuse täpsusele, et julgustada oma õpilaste riskide võtmist ja loovust?
- Kuidas saab Reggio Emilia inspireeritud lähenemist õppimise nähtavaks tegemisele silmas pidades kavandada klassiruumi tegevusi, mis dokumenteerivad õpilaste keelearengut nii, et see oleks nii mõttekas kui ka reflekteeriv?
- Kuidas saaksite kohandada oma hindamispraktikaid, et tagada, et õpilased oleksid mitte ainult valmis välisteksamiteks, vaid arendaksid ka metakognitiivseid oskusi ja sisemist motivatsiooni oma keeleõppe teekonnal?

3. Hindamise tõrkeotsing

Laste keelearengu hindamine võib tuua esile mitmeid ootamatuid probleeme. Õpetajate arusaam laste mitmekeelsest arengust on sellise hindamise põhialuseks.

Lapse keeleõppe korrektseks hindamiseks tuleb sellise raamistiku nagu Euroopa keeleõppe raamdokumendi vastuvõtmisel ületada kalduvus märgata, kuidas õppija keelevormide kasutamine on ebatäpne. Selle asemel tuleb keskenduda sellele, mida õppija suudab keelekümbluses toota, ning keele tõhusale kasutamisele (isegi kui see on ebatäpne) ja muudele suhtlemisviisidele, näiteks kehakeelele, et sõnumeid edukalt edasi anda.

Samal ajal on laste keelearengu hindamise teine oluline eesmärk tuvastada täpselt võimalikud õpiraskused, näiteks keele arengu mahajäämus või düsleksia. Sellised diagnostilised hinnangud nõuavad spetsiaalset väljaõpet ning neid peaksid läbi viima logopeedid ja keeleterapeudid. (Lisateavet keelearengu raskuste tuvastamise kohta leiate sellelt [lingilt](#). Kuigi see viitab Šotimaa kakskeelsete õppijate kontekstile, on teave kohaldatav ka laste puhul teistes kahe- või mitmekeelsetes õpikeskkondades).

Järgnevad tähelepanekud on näited muudest võimalikest probleemidest, mis võivad tekkida laste L2 arengu hindamisel Montessori-keskkonnas.

3.1. Mõned lapsed keelduvad kuulamast või kasutamast L2 keelt.

Nagu käesolevas käsiraamatus juba rõhutatud, ei tohi lapsed teise keele omandamiseks tunda hirmu, et nad võivad uues keeles vigu teha. Tuleb arendada suhtumist vigadesse kui õppimise olulisse ossa, mis on aluseks elukestvale õppimisele.

Kui lapsed reageerivad teisele keelele suhtlemisest keeldumisega, peavad õpetajad säilitama hooliva suhtumise laste õppimisse ja reageerima nende püüdlustes väljendatud **sisule**, mitte **vormile**, nagu õige grammatika või sõnavaliku kokkuvõtlikkus. See kehtib olenemata sellest, kui ebatäiuslikuna laste keelekasutus võib tunduda, olgu see siis piiratud ühe sõnaga või ainult kehakeele kasutamisega. Õpetajad peavad vältima ekslikke, perfektsionistlikke ootusi ja hindama positiivselt **igasugust** edasiminekut laste arengus.

Pideva hindamise rakendamisel peaks täiskasvanu püüdma jälgida täheldatud raskusi ja seejärel lisama töö vormide kallal, mis tekitavad probleeme, eraldi korda. See tähendab, et lapsed saavad toota L2 ilma õpetajate või teiste täiskasvanute poolt paranduste tegemiseks katkestamata. Nende edu L2-s mis tahes väljendeid sisaldavate sõnumite tegemisel tuleb väärtustada. Pärast seda, kui lapsed osalevad L2-tegevuses, millel on reaalne ja praktiline eesmärk, kui õpetaja on kindlaks teinud, millised võivad olla järgmised sammud, mis aitavad neil tõhusamalt suhelda, ja pakub lastele harjutamiseks huvitavaid vahendeid, siis on lastel huvi vahendeid täiustada ja kasutada neid praktilisel eesmärgil.

3.2. Vajadus hinnata lapsi, kes ei tooda veel L2-keeleoskust.

Enne kui lapsed hakkavad emakeelena rääkima, saab nende arusaamist hinnata, jälgides nende mitteverbaalseid reaktsioone, suhtumist ja huvi olukordade suhtes, kus emakeelena räägitakse. Iga üksikisik võib areneda erinevalt, mõned toodavad võõrkeelt kohe, kui nad sellega esmakordselt kokku puutuvad, samas kui teised võivad pikalt ja järk-järgult hakata mõistma ja valmis olema võõrkeelt tootma ning seejärel äkki kasutada fraase ja lauseid; kumbki variant ei ole iseenesest parem ega halvem.

Hiljutised uuringud laste keeleõppe ja mitmekeelsuse kohta on rõhutanud "keelepõhise tegutsemise" rolli kui valdkonda, mida tuleks hindamisel arvesse võtta. Võttes omaks lapse arengu ökoloogilise perspektiivi (vt näiteks Schwartz & Mazareeb, 2023), võtavad need autorid arvesse last tema sotsiokultuurilises keskkonnas, alates lähiümbrusest, perekonnast, sõpradest, klassikaaslastest ja õpetajatest kuni laiemale kooli ja sotsiaalsete kogukondadeni ning seda, kuidas lapse suhtlus ja suhted arenevad nendes rühmades, sealhulgas nende hulka kuuluv(ad) keel(ed). Sellest vaatenurgast vaadeldakse keele omandamist kui osa lapse kasvust ja arengust, sealhulgas tema võimet valida (püüda) kasutada teatud keelt teatud inimestega. Sellest tulenevalt hõlmab hindamine ka laste keelealaste tegevusvõimaluste väärtustamist, tunnistades, et valikute tegemine selle kohta,

kellega ja millistes olukordades konkreetset keelt rääkida või kasutada, on osa nende pädevusest.

3.3. Kasutades L1

Keele omandamise raames on oluline, et laste esimesi või varasemaid keeli **ei** keelataks ega alavääristataks. On eelis, et lapsed juba oskavad (vähemalt ühte) keelt, see moodustab osa taustateadmistest, mida nad kasutavad uue keele omandamisel

Kõik täiskasvanud peavad olema teadlikud, et keel on ressurss, mis ühendab inimesi emotsionaalselt ja intellektuaalselt.

- Kui täiskasvanu hoolitseb lapse emotsionaalsete vajaduste eest, on rahustamise pakkumine olulisem kui teise keele kasutamise tagamine ning lapsel tuleks lubada kasutada keelt, mis on talle kõige mugavam. Täiskasvanu peaks tagama, et laps mõistab, et teda kuulatakse ja talle pööratakse tähelepanu, seega võib ta selleks kasutada lapse emakeeles väljendeid.
- Kui laps alustab kirjaoskuse omandamist oma teises keeles, siis on positiivseks strateegiaks, kui laps seda vajab, tagasipöördumine oma emakeele juurde. Õpetajad võivad pidada silmas eesmärki suunata last võimalikult kiiresti L2 keelele ülemineku suunas. See L1 kasutamine võib olla esmatähtis lapse foneetilise teadlikkuse ja alfabeetilise põhimõtte omandamise eesmärgi saavutamisel, mis on põhiline mis tahes keeles kirjaoskuse edendamiseks.

Peatuge ja mõtisklege

- Kuidas saate oma klassiruumis kasutada "Võin teha" avaldusi, et anda õpilastele võimalus mõelda oma L2 edusammude üle ja seada isiklikke õpieesmärke?
- Kuidas saate kasutada dokumenteerimisstrateegiaid, näiteks õpipäevikuid või fotosid, et muuta õpilaste keeleõppeprotsess nähtavamaks ja toetada nende pidevat enesehindamist?
- Kuidas saaksite kohandada oma õpetamisviisi, et julgustada õpilasi, kes ei taha kasutada võõrkeelt, kuid samas väärtustada nende katseid ja mitteverbaalset suhtlemist kui olulist panust?
- Võttes arvesse, et õpilased hakkavad keelekümblust tootma erinevas tempos, kuidas saab kavandada tegevusi, mis on suunatud nii aktiivsetele õppijatele kui ka neile, kes veel peamiselt keelt mõistavad?
- Kuidas saab edendada klassiruumi keskkonda, mis väärtustab õpilaste emakeelt, tagades, et nad tunnevad end mugavalt ja toetavad oma emakeele kasutamist, kui see on vajalik, suunates neid samal ajal järk-järgult sagedasema emakeele kasutamise suunas?

5. Lisa 2.7.1 - Lillardi üheksa Montessori-pedagoogika põhimõtet

1. Liikumine ja tunnetus on tihedalt seotud ning liikumine võib edendada mõtlemist ja õppimist.
2. Õppimine ja heaolu paranevad, kui inimestel on tunne, et nad kontrollivad oma elu.
3. Oskus suunata oma tähelepanu püsivalt ja kontsentreeritult soodustab mitmesuguseid positiivseid arenguid ja on iseenesest treenitav.
4. Inimesed õpivad paremini, kui nad on huvitatud sellest, mida nad õpivad.
5. Välispõhise preemia sidumine tegevusega, näiteks raha lugemise eest või kõrged hinded testides, mõjutab negatiivselt motivatsiooni selle tegevusega tegelemiseks, kui preemia tühistatakse.
6. Koostöö võib olla õppimist väga soodustav.

7. Õppimine mõtestatud kontekstis on sageli sügavam ja rikkalikum kui õppimine abstraktsetes kontekstides.
8. Teatavad täiskasvanute suhtlemise vormid on seotud optimaalsemate lastetulemustega
9. Korrastatud keskkond on lastele kasulik.

2.8. Konverentsi tarkuse kogumine

Sisu

1. Konverentsi kirjeldus
2. Arvamused ja vastused: Birgitta Berger'i põhisõnumi järelmeetmed
3. Tähtsündmused konverentsi istungitest

1. Konverentsi kirjeldus

Järgnevatel lehekülgedel on esile toodud 17.-19. jaanuaril 2025 Prahas toimunud konverentsil Building Bilingual Programs ONSITE toimunud olulisemad hetked. Üheskoos astusime olulise sammu lastekeskse ja jätkusuutliku koolikultuuri edendamise suunas kakskeelses hariduses.

Osalejad uurisid kolmeaastase projekti tulemusi, sealhulgas kakskeelsete programmide valdkonna juhendi ametlikku käivitamist: Põhikoolid.

Programm hõlmas ettekandeid ja töötubasid, mis keskendusid kahes keeles õpetamise tõhusatele meetoditele, kultuurilise mõistmise suurendamisele ja õpilaste ettevalmistamisele globaalseks keskkonnaks.

See konverents koos selle veebipõhise versiooniga oli oluline samm ideede ja inspiratsiooni jagamisel, et arendada lapsekeskset ja jätkusuutlikku koolikultuuri kakskeelses hariduses. Ühendades Montessori põhimõtteid kakskeelse õppega, edendati üritusel lähenemisviisi, kus lapsed saavad loomulikult arendada keeleoskust, edendades samal ajal iseseisvust ja loovust.

Nii nagu käsiraamat hõlmab kogu kooli hõlmavat lähenemisviisi, oli ka konverents mõeldud kõigile kolmele põhirühmale, kes on seotud kakskeelse hariduse rakendamisega põhikoolides: koolide administraatorid, koolieelsete keelte õpetajad ja klassijuhatajad.

1. Mõistatused ja vastused: Birgitta Bergeri põhisõnumi järelmeetmed

Pärast tema põhikõnet "*Montessori pedagoogika algse ulatuse piires ja sellest kaugemale, et vastata L2-õppe vajadustele*" kutsus Birgitta Berger konverentsil osalejaid üles kirjutama oma küsimusi post-it märkmikele. Seejärel käsitles ta neid küsimusi Padleti abil. Järgnevatel lehekülgedel on esitatud nii küsimused kui ka Birgitta läbimõeldud vastused.

Kuidas saaksime kehtestada rohkem L2-õppe tunde, arvestades paljusid L1-s õpetatavaid aineid ja laia õppekava?

Birgitta Bergeri vastus: L2 aeg

"Aeg on alati probleemiks - seega proovige kombineerida teisi aineid/sisuaiete valdkondi L2-ga. Kosmoseõpetuses on selleks palju potentsiaali. Leides väikseid valdkondi, mille raames saame kombineerida L2 tegevustega, saame luua põnevaid ja intrigeerivaid õpikogemusi. Eriti kehtib see kunsti valdkonnas, kus nooremate õppijate puhul ei ole palju akadeemilist keelt."

Kuidas tagada keeleõpetajate stabiilsus - eriti väikestes koolides?

Birgitta Bergeri vastus: **L2-õpetajate hoidmine**

Hoidke nad õnnelikud! Andes neile ruumi, aega, ressursse ja eelkõige tunnustust.

L2-õpetajad peavad tundma, et nad on võrdne osa meeskonnast, nad peavad tundma ja olema kaasatud ka väljaspool L2 põhiala.

Kas ma saan L2 kontrollnimekirja nagu "läbipaistev klassiruum" (kolmele lennukile)?

Birgitta Bergeri vastus: **L2 klassiruumis**

Võiksite küsida Transparent Classroomilt ja vaadata, mida nad ütlevad ;) Tõsiselt, kuna L2-keskkonnad sõltuvad nii palju kooli spetsiifilisest keskkonnast, selle keeleprogrammist ja akadeemilistest eesmärkidest, lisaks kultuuridevahelistele ja kultuuridevahelistele teguritele, mida tuleks jälgida, ei ole ilmselt kunagi olemas "üks nimekiri kõigi jaoks". Aga võib-olla saate koos mõne kolleegiga, kes töötab võrreldavas keskkonnas, koostada ühe oma nimekirja.

Kuidas saame tagada, et sisend oleks mõlemas keeles, ilma et nad tunneksid, et nad saavad sama õppetundi kaks korda?

Birgitta Bergeri vastus: **L1/L2 sisend**

Võite jätkata L1 keeles alustatud lugu L2 keeles või teha L2 keeles lühiversiooni, et tutvustada rohkem järeltegevusi. Ma pean silmas lugu kirjutamisest, mida jutustate L1-s ja seejärel teete kokkuvõtte L2-s, et tutvustada tööd hieroglüüfidega. Nii palju jätkutegevusi esimesele suurele õppetunnile saab teha

[L2-smissbarbara.net/thebeginning.html#keylessons](https://l2-smissbarbara.net/thebeginning.html#keylessons)

Kuidas kasvatada õpilaste ja lapsevanemate positiivset suhtumist kakskeelsesse kultuuri?

Birgitta Bergeri vastus: **Positiivne suhtumine L2-sse**

Tõenäoliselt on kõik kakskeelsete koolide kolleegid siin suuremad eksperdid, kuna neil on nii palju kogemusi ja nad on tõenäoliselt proovinud erinevaid lähenemisviise.

Mind huvitaks, miks te küsite? Kas suhtumine teie keskkonnas ei ole positiivne? Kuidas see ilmneb? Selle vaatamine võib aidata teil otsustada, mida on vaja.

BICS ja CALP: kus lõpeb üks ja algab teine?

Birgitta Bergeri vastus: **BICS ja CALP**

Leidsin selle video, et tuua näide inimestevahelise suhtluse ja akadeemilise keele erinevusest: BICS vs CALP - näited inglise keele õppija keeleoskuse kohta. Selgelt on näha, kuidas tüdruk, kes igapäevases suhtluses nii hästi toime tuleb, võitleb bioloogiliste protsesside selgitamisega. Ta on mõistetest aru saanud, kuid ei leia abstraktsete protsesside jaoks väljendeid.

Kui palju me peaksime nõudma 2. tasandi kõnetoodangut?

Birgitta Bergeri vastus: **Räägitud L2 väljund**

Mäletate "sõnapingongi" / "sõnade arvu"? Julgustame ja loome võimalusi - alati! Nõudke? Pigem mitte!

Kuidas me saame aidata lapsi, kellel on raskusi teise keele õppimisega?

Birgitta Bergeri vastus: **L2-keeleoskusega raskustes olevate laste aitamine**

Jälgige neid, et leida võimalikke põhjusi, miks nad on hädas. Andke neile võimalus õnnestumiseks - TPR on hea näide sellest, kuidas nõrgemad L2-õppijad tunnevad end hästi, sest nad saavad osaleda.

Kui kaua peaks projekt kestma? Kui lai või piiratud peaks projektipõhise ülesande teema/teema olema?

Birgitta Bergeri vastus: **Birgitta Birgitta: Projektitöö**

Ma tean, et see küsimus tuleneb autonoomse keeleõppe rakendamise esimestest sammudest, kus lapsed on otsustanud mingi projekti ja siis tundub, et neil kulub selle kallal töötamiseks igavesti aega. Vastus peitub korrapärase tagasiside andmises selle kohta, kuidas projekt edeneb. Samuti võib olla "loomulik" tähtaeg mõne ürituse näol, mille jaoks projekt välja mõeldud on, või lihtsalt õppetöö lõpp.

Regulaarse tagasiside all pean silmas seda, mida projektijuhtimises nimetatakse aruandluseks: lapsed annavad regulaarselt (nt kord nädalas) klassile ja õpetajale aru, mida nad on teinud, mida nad peavad veel tegema, millised on edusammud ja probleemid ning

mida nad vajavad oma projekti lõpuleviimiseks. Samuti peaksid nad ütlema, kui kaua nad eeldatavasti aega võtavad.

Kui nad töötavad, kasutavad TL-i ja dokumenteerivad oma tööprotsessi ja edusamme, siis teate, et nad on kaasatud keeleõppesse. Niipea, kui teil ei jää enam selline mulje, peate rääkima nendega nende plaanist ja realistliku tulemuse väljavaadetest.

Kuidas alustada lastega, kes ei oska veel lugeda?

Birgitta Bergeri vastus: **Õppijad, kes veel ei loe**

Alustage rohke hulga reaalsete esemete ja rekvisiitide, samuti laulude, riimide, mängude ja lugude jutustamise abil. Kuulmise teel õppivad lapsed vajavad esemeid, tegevusi ja palju kordusi, et aidata neil sõnu/fraase ja nende tähendust meelde jätta.

L2 keele õpetamine lastele, kellel on õpiprobleemid, eriti seoses nende L1 keelega.

Birgitta Bergeri vastus: **Birgitta Birgitta: õpiraskustega lapsed**

Uurige võimalikult palju nende probleemide/raskuste kohta klassiõpetajalt, koolipsühholoogilt, vanematelt ja jälgige last.

Need lapsed võivad vajada väiksemaid samme ja rohkem abi. See on väga individuaalne protsess.

Kust ma leian aega materjalide loomiseks?

Birgitta Bergeri vastus: **Materjalide valmistamise aeg**

Ma tahaksin teile öelda, kus! Aga ma võin öelda:

- Püüdke planeerida, mida teie ja teie klass tõesti vajavad, ja seada prioriteedid. Koostage materjale, mida saab kasutada erinevalt, ja tutvustage nendega koos erinevaid tegevusi. Nii jõuab väheste materjalidega kaugemale.
- Andke oma lastele avatud ülesandeid - need on keerulisemad ja viivad nad tavaliselt kaugemale.
- Laske lastel luua oma materjale, nt sõnakaarte, doominot ja pildilotot. Mitte selleks, et säästa teie aega, vaid sellepärast, et nad oleksid rohkem seotud TL-i tootmisega!

Minu koolis "öeldakse", et inglise keel on oluline, kuid see jääb alati viimaseks kooli tunniplaanis, tegevustes, teiste õpetajate jne.

Birgitta Bergeri vastus: **Inglise keele (või L2) väärtustamine koolikontekstis**

Kas teil on teisi inglise keele õpetajaid, kes tunnevad nii nagu teie? Millised on võimalused, kuidas oma häält kuuldavaks teha ja leida toetust kogu teie kooli personali hulgas?

Kas on võimalik edastada kogu koolile, kui oluline on inglise keel "tegelikult" ja mida see tähendab igapäevases planeerimises ja korraldamises?

Võib-olla saate võtta ühe näite, kus võite proovida oma avaldust teha ja selgitada, kuidas te tahaksite, et inglise keel oleks "kaasatud".

2. Tähtsündmused konverentsi istungitest

Järgmistel lehekülgedel on esile toodud iga konverentsi istungi tähtsamad hetked. Kokkuvõtteid täiendavad valitud slaidid, mis illustreerivad ettekannetes käsitletud põhipunkte. Kõikide istungite videod on kättesaadavad www.bilingualmontessori.com veebilehel või [BM YouTube'i kanalil](#).

Siin on nimekiri kõikidest istungitest:

- 2.1.** Mariakay McCabe - avakõne: Mitmekeelsus ja Montessori: mida saab teha?
- 2.2.** Birgitta Berger - Põhiettekanne: Montessori-pedagoogika algse ulatuse piires ja sellest väljapoole liikumine, et vastata keeleõppe vajadustele.
- 2.3.** Paneeldiskussioon: L2-spetsialistide lood - juhendab Lucie Urbančíková, L2-spetsialistid: Katya Rendón, Shuba Pal, Jenny Salmon.
- 2.4.** Jennifer Salmon - koostöö L2-spetsialistide ja giidide vahel.
- 2.5.** Licia Arnaboldi - Kultuuridevaheline keeleõpe: meie koolide avamine maailmale.
- 2.6.** Svetlana Bekerman - Käsitusmaterjalid Cambridge'i eksamite jaoks 6-9 klassides
- 2.7.** Florencia Ugalde - Väikegruppide kasutamine sõnavara rikastamiseks
- 2.8.** Lucy Welsted - töötuba lapsevanemate suhtlemisest kakskeelses hariduses
- 2.9.** Jana Winnefeld - 6-12-aastase lapse võimestamine, et ta võtaks (rohkem) vastutuse oma L2-õppe eest.
- 2.10.** Laura Cassidy - Kakskeelse kultuuri juurutamine: kuidas luua keeleõppekultuuri.
- 2.11.** Denise Fernandes - varajane kirjaoskuse omandamine võõrkeeleõppijate jaoks
- 2.12.** Paneeldiskussioon: Rahvusvaheliste koolide uued väljakutsed pandeemiajärgsel perioodil - juhendab Mariakay McCabe, koolide administraatorid: Malgosia Tarnowska, Pheroze Karani, Joanna Stewart.
- 2.13.** Hana Chramostová - õpetajate pädevused seoses kakskeelsete programmide loomisega.

2.1. Mariakay McCabe - avakõne: Mitmekeelsus ja Montessori: mida saab teha?

Mariakay alustab ajaloost, kuidas me sel nädalavahetusel siia Prahasse sattusime, märkides, et BM alustas Prahast 2019. aasta novembris Lead Montessori konverentsil. Ta rääkis sellel konverentsil ja seal oli palju inimesi kohal, kes olid väga huvitatud sellest, et rääkida rohkem kui ühe keelega koolidest ja sellest, kuidas see võib Montessori koolis välja näha.

Vestlused viisid www.bilingualmontessori.com domeeni, logo ja seejärel kogukonna loomiseni. Seejärel oleme Erasmuse rahastuse toel saanud moodustada suurema meeskonna, teha uuringuid, luua ressursse, nagu meie videokogu ja Field Guide, mis on aidanud meil luua ülemaailmse praktikute kogukonna.

Põnevust kokku võttes ütles Mariakay: "Tundub, et meil on saal täis Euroopa kakskeelse Montessori-pedagoogika "Who's Who". Kes oleks viis aastat tagasi arvanud, et see saab reaalsuseks?"

2019. aasta novembris esitas ta rea küsimusi, mis kõlavad tänaseni:

- Millised on selged, mõõdetavad keeleõppe eesmärgid, mida me tahame, et meie õpilased saavutaksid iga tsükli lõpuks?
- Kas meie eesmärk on täielik kakskeelsus, akadeemiline keeleoskus või lihtsalt põhilised funktsionaalsed oskused teises keeles?
- Milliseid hindamisvahendeid peaksime kasutama edusammude jälgimiseks?

Kus me praegu oleme

Viimase paari aasta jooksul oleme määratlenud strateegiaid, kuidas lahendada teise keele õppimise ja Montessori-pedagoogika vahelisi vastuolusid. Paljud tõhusad strateegiad on esindatud selle konverentsi ettekannetes. Teised leiame Field Guide'ist. Samuti katsetasime kogu kooli hõlmavat veebipõhist koolituskursust, mille eesmärk on aidata koolijuhtidel, keeletespetsialistidel ja Montessori juhendajatel mõista, kuidas tõhusamalt koos töötada. Jätkame oma veebisaidil ressursside loomist ning pakume meie kogukonna jätkuvaks toetamiseks erikoolitusi, mentorlust ja nõustamisteenuseid.

Kohtumine uute kolleegidega 2019. aasta Lead Montessori konverentsil ja Kathy Minardi "Whole School Leadership Institute" tunnustamine selle projekti elluviimisel.

Lõpetuseks jagas Mariakay pilti, mis tabas tema kujutlusvõimet 2025. aastal Prahast. See on foto vanast raadiost, mille numbril on erinevate Euroopa linnade nimed. See tuletas talle meelde rõõmu erinevate kohtade ja keelte "häälestamisest". See pilt sümboliseerib meie ühist teekonda.

Jagades oma teadmisi ja kogemusi, avame end maailmale.

2.2. Birgitta Berger - põhikõne: Montessori-pedagoogika algupärase ulatuse piires ja sellest kaugemale, et vastata L2-õppe vajadustele.

L2 õppijate vajaduste mõistmine

Montessori pedagoogika keskendub lapse vajadustele. Kui me kaasame kakskeelsuse või täiendava keeleõppe, peame arvestama L2 õppijate erivajadustega.

Montessori pedagoogika algne ulatus

Montessoripedagoogika on oma olemuselt keelepõhine. Keel on põhiline oskus ja see on õppimise vahend. See on Montessori pedagoogika keskmes. Kuid nagu Mary Kay varem mainis, oli Montessori raamistik algselt mõeldud keeleõppijatele, välja arvatud mõned erandid ingliskeelsetes koolides Maria Montessori eluajal.

Esialgses Montessori-kontekstis oli see emakeelne keskkond, mis hõlmas mitte ainult materjale, vaid ka igapäevase suhtlemise keelt.

Keele omandamise etappide järjestus:

- Tootmiseelne periood (vaikiv periood)
- Esimesed sõnad ja vormeli fraasid
- Üha keerulisemaks muutuv keeletootmine

See idee on tihedalt seotud Larry Selinkeri poolt kasutusele võetud keeltevahelise keele kontseptsiooniga. Interlingvistika kirjeldab arenevat keelesüsteemi, mida õppijad arendavad uue keele omandamisel. See süsteem ei ole staatiline; see muutub aja jooksul järk-järgult keerulisemaks ja sarnasemaks sihtkeelele.

Jim Cumminsi jäämäe teooria toob esile keeleoskuse kaks taset: Põhilised inimestevahelised suhtlemisoskused (BICS) ja kognitiivne akadeemiline keeleoskus (CALP). BICS, jäämäe tipp, kujutab endast igapäevast vestluskeelt, mida toetavad kontekstuaalsed vihjed, nagu žestid ja visuaalsed abivahendid. Seevastu CALP, jäämäe allapoole jääv osa, hõlmab akadeemilist keelt, mille täielikuks arenguks on vaja viis kuni seitse aastat, võrreldes kahe aastaga, mis on tavaliselt vajalik BICSi jaoks.

Euroopa ühise tugiraamistiku (CEFR) tasemete graafik A1-A2 näitab, et kuni B1-ni kasutavad õppijad endiselt suurel määral valemite keelt. See nähtus on seletatav meie arusaamaga töömälust, mis kognitiiv- ja neuroteaduste kohaselt suudab korraga töödelda vaid umbes kolm kuni seitse elementi. Selle tulemusena seavad õppijad esialgu sujuvust ja sisu täpsuse asemel esikohale, tuginedes tuttavatele keeleosadele, millega nad on juba kokku puutunud ja mida nad on korduvalt kasutanud.

Nendest arusaamadest saame teha olulisi pedagoogilisi järeldusi. Tõhus keeleõpe nõuab:

- Arusaadav, asjakohane ja autentne sisend, mis on kohandatud õppija tasemele, võimaldades järkjärgulist arengut (Krasheni i + 1 põhimõte).
- Võimalused nii individuaalseks kui ka koostööks, kusjuures struktureeritud koostööülesanded edendavad keele arengut.

- Väljakutsuv, kuid toetav õpikeskkond, kus õpilased tunnevad end turvaliselt keelega eksperimenteerides.

Nende põhimõtete rakendamine Montessori-pedagoogikale L2-kontekstis nõuab raamistiku laiendamist. Laps ei ole mitte ainult arengufaasis olev õppija, vaid ka keeleõppija.

2.3. Paneeldiskussioon: Lucie Urbančíková, L2-spetsialistid: Katya Rendón, Shuba Pal, Jenny Salmon.

Vestlus puudutab "aha"-hetki õpetamisel, kus õpetajad mõistavad, et keeleõpe seisneb lapsega suhtlemises, ootamatute võimaluste kasutamises ja uudishimu rolli mõistmises. Mitmed osalejad jagavad oma isiklike äratundmishetki, sealhulgas draama ja mitmekesiste lausekonstruktsioonide kasutamist laste kaasamiseks ning igapäevaste hetkede, näiteks lõunasöögi, kasutamist grammatikatundide läbiviimiseks.

Arutelu viimases osas liigutakse praktiliste küsimuste juurde, mis puudutavad õppetöö aega, kusjuures arutelu osalejad mõtisklevad oma ajakava ja teise keelega korrapärase kokkupuute olulisuse üle. Valitseb üksmeel, et rohkem aega, eriti pärastlõunasel ajal, võiks süvendada keelekümblust.

Üldiselt rõhutatakse arutelu paindlikkuse, loovuse ja emotsionaalse teadlikkuse tähtsust mitmekeelsetes klassides, rõhutades samas lastega ühenduse loomise väärtust, et toetada nende keelearengut.

2.4. Jennifer Salmon - koostöö L2-spetsialistide ja giidide vahel

Kui Mariakay palus mul seda ettekannet pidada, meenutasin üht tema varasemat veebiseminari, kus ta arutas Euroopa koolist väljalangemise ja Montessori-keskkonna vahelist suhet - mitte loomulikku abielu, nagu ta ütles. See mõte jäi mulle tõesti meelde. See tuletas mulle meelde pingeid, mis eksisteerivad nendes keskkondades töötavate täiskasvanute vahel ja meeskonnatasandil. Juhuslikult lugesin sel ajal abielunõustaja raamatut abielusuhete kohta. Mu aju tegi seose ja ma mõtlesin: "Vau, inimestevahelises suhtlemises on asju, mis võiksid meid aidata, kui me räägime suhtlemisest inimeste vahel, kellega me koolis koos töötame." Hakkasin seda raamatut põhjalikumalt lugema ja hakkasin mõtlema, et meie töö on palju enamat kui lihtsalt Montessori õppekava edastamine või selle tagamine, et me õpetame piisavalt inglise keelt. See on ka sellest, kuidas me üksteisega räägime, miks me teeme neid asju, mida me teeme, ja kuidas meie suhtlemine kujundab meie tööd.

Meie kool, CIMM, oli algselt väga tugevalt ühekeelne institutsioon. See ei olnud rajatud kakskeelseks. Selle eesmärk oli pakkuda vanematele alternatiivset pedagoogilist mudelit - teistsugust haridust oma lastele. Meie pered olid ja on suures osas ikka veel ühekeelsed hispaania keele ja ühekeelse kultuuriga pered.

Inglise keel oli esialgu pigem järelemõtlemine - vajalik lisa paberimajanduse jaoks kui meie identiteedi põhiline osa. See oli midagi, mida me "pidime" tegema, et selles kontekstis Málaga eksisteerida. Selles kontekstis oli spetsialisti roll väga muutlik: me sukeldusime keskkondadesse sisse ja välja, mõnikord õpetasime suuri rühmi (ajapuuduse tõttu) ja harva oli meil piisavalt aega, et iga päev iga lapsega kohtuda. Sageli toimus õpetamine väljaspool tavapärast keskkonda - minu mälestuste hulka kuulub, kuidas mu inglise keele spetsialistidest kolleegid istusid koridorides põrandal, püüdes õpetada pidevate häirete keskel. Mõju õppimisele oli minimaalne. Samuti mõjutas see seda, kuidas lastele inglise keelt õpetati; inglise keele õpetajad olid sageli füüsiliselt kõrvale tõrjutud, jättes mulje, et inglise keel on "muu" või teisejärguline.

Minu arvates on "jäämäe mudel" väga kasulik. (See mudel, mis sai alguse 1970. aastatel Edward Halli poolt ja mida hiljem arendati edasi kultuuriuuringutes ja kommunikatsioonis, aitab meil mõista, et see, mis meie kultuuris on nähtav, on vaid osa pildist.)

Jäämäe mudelis hõlmab nähtav osa selliseid asju nagu riietus, traditsioonid, kombed, rituaalid, sümbolid ja käitumine - käegakatsutavad elemendid. Vee all peituvad väärtused, uskumused, hoiakud ja tunded, mis juhivad neid nähtavaid aspekte. Mida sügavam kiht, seda rohkem mõjutab see meie käitumist.

Pinnaprobleemi tuvastamine

Näiteks küsimus, kes on klassi keskne tegelane: kas täiskasvanu peaks alati olema see, kes juhib tundi?

Määrake kindlaks

Siin kuulame üksteist hoolikalt. Me peame uurima oma emotsioone, meie eeldusi ja seda, mida meie käitumine ütleb meie sügavamate tõekspidamiste kohta. See on koht, kus vägivaldne suhtlemine on ülioluline - see aitab meil eristada tundeid ja fakte ning väljendada oma vajadusi ilma konflikti tekitamata.

Võimalikud lahendused

Kui me mõistame algpõhjuseid, saame hakata läbirääkimisi pidama kompromisside üle või leppida sellega, et mõned asjad tuleb teha teatud viisil. Meie piirangute tunnistamine on osa protsessist.

2.5. Licia Arnaboldi - Kultuuridevaheline keeleõpe: meie koolide avamine maailmale

Kultuuridevaheline pädevus koosneb kolmest elemendist: teadmised, oskused ja hoiakud. Esimene komponent - kultuuriline eneseteadlikkus - on võtmetähtsusega. Me ei saa rääkida teistest kultuuridest ilma oma kultuurilisi juuri tunnistamata. Näiteks kuulasin hiljuti Vatikani linnas paavst Franciscuse lühiloengut, kus ta rõhutas, kui tähtis on jääda oma juurte juurde, olles samal ajal avatud maailmale. Mulle meeldib mõelda sellest kui puust: kindlalt juurdunud, kuid taeva poole avatud okstega.

Hoiakud, mida me Montessori hariduses väärtustame - lugupidamine, avatus, uudishimu, avastamisrõõm ja võime elada teatud määral ebakindlusega - on kõik kultuuridevahelise pädevuse põhialused.

Kultuuridevaheline mõõde tuleb võtta omaks kui kogu kooli hõlmav lähenemisviis. Kõik sidusrühmad - õpetajad, assistendid, kasvatajad, perekonnad ja isegi mitteõpetajad, nagu koolibussijuhid ja kohvikuköögid - peavad olema kaasatud.

Näiteks minu koolis korraldame igakuiselt rahvusvahelisi menüüsid. Meie õpetajad, õpilased ja isegi kokad arutavad, milliseid roogasid ja koostisosi kasutada, katsetavad ja jagavad ideid. See on vaid üks viis, kuidas me toome kultuuridevahelise nägemuse meie igapäevasesse kooliellu.

2.6. Svetlana Bekerman - praktilised materjalid Cambridge'i eksamite jaoks 6-9 klassides

Olen teadlik, et mõned teist võivad imestada, kuidas on võimalik - või kas üldse on võimalik - ühendada Cambridge'i eksamite ettevalmistamine Montessori lähenemisega. Esmapilgul võivad need tunduda kahe kokkusobimatu ülesandena: ühelt poolt laste ettevalmistamine standardiseeritud eksamiks ja teiselt poolt Montessori-pedagoogika lapsekeskse, huvipõhise lähenemise säilitamine. Tahaksin nüüd, kui teil on kogemusi laste ettevalmistamisel Cambridge'i eksamiks, et arutaksite oma partneriga, milliste väljakutsetega olete kokku puutunud, kui olete püüdnud lapsi eksamiks ette valmistada Montessori-keskkonnas.

Kokkuvõttes on minu eesmärk olnud luua universaalne materjalikomplekt, mida saavad kasutada kõik lapsed klassis, sõltumata sellest, kas nad valmistuvad Cambridge'i eksamiks. Usun, et sõnavara rikastamine on alus, millele saab rajada nii Montessori meetodi kui ka Cambridge'i eksamiks valmistumise. Püüan alati hoida oma materjalide järjestust lihtsast keerulisemaks, tagades, et õpilased töötavad iseseisvalt, kuid saavad samas õpetajatelt juhiseid.

Näiteks näitan ühel slaidil esitlust pealkirjaga "Nomenite kui otseste objektide tuvastamine". Siin jälgib laps kõigepealt samm-sammult esitlust, seejärel manipuleerib materjaliga, et täiendada lauseid, ja lõpuks töötab paarides, et harjutada sama sõnavara kasutades rääkimist. Lisan ka rääkimiskaardid, mis võimaldavad lastel moodustada küsimusi ja harjutada vestlust sellistes kontekstides nagu sünnipäevapidu. Selline tegevus näitab, et praktiline töö mitte ainult ei täiusta grammatikat ja sõnavara, vaid edendab ka ladusust ja iseseisvust.

2.7. Florencia Ugalde - Väikegruppide kasutamine sõnavara rikastamiseks

Montessoripedagoogikas peetakse keelt üheks kõige olulisemaks lapse arengu aspektiks. Kolme- kuni kuueaastaste laste puhul on keel ja liikumine õppekava põhikomponendid. Pedagoogid on koolitatud nii, et nad kaasaksid erinevaid keeleõppetegevusi, mis keskenduvad foneetilisele teadvusele ja sõnavara rikastamisele. Kui õppekeel erineb laste emakeelest, tuleb neid tegevusi siiski kohandada. Immersiooniprogrammides, kus tutvustatakse teist keelt (L2), ei pruugi mõned traditsioonilised keeletegevused toimida, sest lastel ei pruugi olla nende mõistmiseks vajalikku sõnavara. Seetõttu peavad õpetajad oma meetodeid kohandama, et tagada, et lapsed omandaksid keele lõbusal ja kaasahaaraval viisil.

Igapäevarutiin on Montessori klassis väga oluline, eriti keele arengu seisukohalt. Õpetajad kasutavad L2-s järjepidevaid fraase, näiteks "Kas sa soovid vett?" või "Pese oma käed seebi ja veega". Need fraasid aitavad kinnistada olulist sõnavara, isegi kui lapsed ei saa esialgu kõigest aru. Neid fraase igapäevaselt korrates tunnevad lapsed järk-järgult ära võtmesõnad. Igapäevarutiinides tuleks järjekindlalt tutvustada nii võõrkeelt kui ka kohalikku keelt. Õpetajad annavad ka tagasisidet, peegeldades laste kõnet sihtkeeles, mis tugevdab veelgi nende keeleoskust.

Rühma aeg on Montessori klassis väga oluline element. See on üleminekuaeg ja pakub võimalusi laulude, sõnavara harjutamise ja huvitavate teemade, näiteks aastaaegade või pühade, käsitlemiseks. Õpetajad vahetavad regulaarselt materjale, et hoida sisu värske ja laste jaoks huvipakkuvana. Sageli kasutatakse ka loendamismänge, suulist lugemist ja žestidega seotud tegevusi, mis aitavad lastel lõbusalt ja dünaamiliselt harjutada oma L2-sõnavara.

Väikesed keelerühmad on teine tõhus vahend Montessori keskkonnas. Nendes rühmades tutvustavad õpetajad sõnavara, helisid ja esemeid paarile lapsele korraga (tavaliselt neljale kuni viiele). See aitab lastel keskenduda foneetikale ja keele dekodeerimisele. Samuti on kasulik, kui õpetajad kasutavad samu materjale erinevates keeltes, näidates, et objektidel võib olla mitu nime. Näiteks võivad lapsed õppida sõna "lusikas" nii oma emakeeles kui ka võõrkeeles. See soodustab keelte vahelist koostööd ja aitab tugevdada sõnavara.

Tegevused on kavandatud vastavalt eri vanuserühmade arenguvajadustele. Vanemad lapsed võivad töötada "foneetiliste objektikastidega", mis rõhutavad esemete helisid. Erinevate vanuserühmade, näiteks esimese, teise ja kolmanda klassi õpilaste segamine võib samuti olla kasulik, sest lapsed õpivad üksteiselt ja saavad kasu kordamisest. Keele rikastamiseks kasutatakse mitmesuguseid mänge, sealhulgas helimänge, loendamismänge ja esitlustegevusi, mis hõlmavad esemete osade või geomeetriliste kehade nimetamist. Need mängud aitavad arendada nii keelelisi kui ka kognitiivseid oskusi.

Kuigi assistentidel on oluline roll keelearengu toetamisel mängude ja tegevuste kaudu, on Montessori juhendaja (õpetaja) see, kes juhib tunde ja esitlusi. Juhendaja modelleerib tegevusi, annab tagasisidet ja tagab, et keelekasutus oleks kogu päeva jooksul järjepidev. Assistentid toetavad keeleõppeprotsessi, kuid töötavad õpetaja juhendamisel.

2.8. Lucy Welsted - töötuba lapsevanemate suhtlemisest kakskeelses hariduses

John Snyder tuletab meile oma teoses "Usalduse silla ehitamine" meelde, et usalduse loomine on pidev töö - seda tuleb hoida ja mitte kunagi iseenesestmõistetavana võtta. Selle protsessi oluline aspekt on mõista, kust tulevad vanemate hirmud.

Isegi kui me ise ei ole lapsevanemad, peame meeles pidama, et kui nende lastel läheb midagi valesti, reageerivad vanemad väga sügavast, bioloogilisest murest lähtuvalt. Meie kontekstis on Montessori haridust valivad pered sageli "murdmas" ja võivad oma sugulaste poolt skeptilisusega silmitsi seista.

Meie elukutse kõrgetasemeline olemus

Me peame meeles pidama, et meie elukutse on kõrge riskiga ja suure panusega. Inimesed usaldavad meile midagi uskumatult väärtuslikku - oma lapsi. Kuigi me võime mõnikord nuriseda selle üle, et peame vanematega suhtlema (või kurta "vanemate" üle üldiselt), on väga oluline näha neid partneritena. Igasuguses suure panusega ametis - olgu selleks siis haridus või meditsiin - peavad meie poolt saadetavad signaalid andma edasi turvalisust, pädevust, diskreetsust ja usaldusväarsust.

Interaktiivse seminari põhipunktid:

- Usaldussilla ehitamine vanematega nõuab pidevaid jõupingutusi.
- Iga suhtlus - olgu see siis telefonikõne, e-kiri või isiklik vestlus - võib seda usaldust tugevdada või nõrgendada.
- Oluline on teha koostööd meeskonnana ja jagada parimaid tavasid. Kõigil ei pea olema kõik vastused, kuid me kõik saame anda oma panuse.
- Kirjalikud eeskirjad ja selged suhtlusprotokollid on hindamatu väärtusega, isegi kui need tunduvad esialgu "igavad". Need loovad aluse, mis paneb nii töötajad kui ka pered end turvaliselt tundma.
- Lõpuks, olge aus ja valmis. Enesekindlus tuleneb oma praktika mõistmisest, puuduste tunnustamisest ning pidevast õppimisest ja jagamisest.

2.9. Jana Winnefeld - 6-12-aastase lapse võimestamine, et ta saaks oma keeleõpet (rohkem) juhtida.

Nagu Maria Montessori kunagi ütles, ei ole meie eesmärk lihtsalt see, et inimesed sooritaksid eksameid või liiguksid ühelt tasemelt teisele. Selle asemel on meie eesmärk, et inimesed liiguksid oma tegevuse ja tahte abil ühest iseseisvuse astmest kõrgemale. Meie töös tähendab see, kas me nimetame seda "iseseisvuseks" või "õppija autonoomiaks", et õppijad kontrollivad nii seda, mida nad õpivad, kui ka seda, kuidas nad seda õpivad.

Õppija autonoomia määratlemine

Ma tahaksin pakkuda kaks määratlust:

1. Hardy Gouldi määratlus:

Õppija autonoomia on see, kui õpilased võtavad kontrolli ja vastutuse oma õppimise eest, otsustades nii selle üle, mida nad õpivad, kui ka selle üle, kuidas nad seda õpivad.

2. Leni Dami määratlus (Taani õppijate autonoomia teerajaja):

Õppija autonoomia on "valmisolek võtta oma õppimise eest vastutuse oma vajaduste ja eesmärkide teenistusse". See ei hõlma mitte ainult vajalike võimete olemasolu õppijana, vaid ka valmisolekut tegutseda iseseisvalt ja koostöövõimeliselt sotsiaalselt vastutustundliku inimesena. Leni Dam tõi ka välja, et me peame keelejuhina olema valmis "lahti laskma", et meie õppijad saaksid ise oma õppimise üle võtta.

Klassiruumis oli see, mida lapsed kogesid kaheminutilise jutu (mida võib nimetada ka "sõnapingpongiks") puhul, just see, mida lapsed kogesid. Nad valisid iseseisvalt tegevuse, väljendasid end ja dokumenteerisid seejärel, kuidas see läks. Siiski on oluline märkida, et sellised tegevused nagu kaheminutiline vestlus nõuavad teatud keeleoskust ja otsustusvõimet. Õppijad peavad kõigepealt olema valmis iseseisvaks tegutsemiseks.

Aiaanaloogia õppija autonoomia kohta

Ma tahaksin kasutada analoogiat: mõelge lapsest kui väikesest taimest.

- **Juured ja lehed:** Lapsel on kaasas juured (varasemad huvid ja mõningane keeleoskus) ja lehed (varasemad kogemused võõrkeelega).
- **Aed:** Teie klassiruum on nagu aed ja teie kui õpetaja (või L2-juhendaja) olete aednik. Aed peab olema turvaline ja hoolitsev keskkond, kus lapsed saavad uurida, iseseisvalt töötada ja vajaduse korral tuge saada.
- **Valgus ja atmosfäär:** Nii nagu taim vajab valgust, vajab klassiruum turvalist ja positiivset atmosfääri, kus iga laps tunneb end armastatud, nähtud ja turvaliselt.

Et aidata taimel (lapsel) kasvada, tuleb muld ette valmistada, pakkudes keeleõppeks vajalikke toitaineid. See tähendab, et tuleb pakkuda:

- **Rikkalik sisend:** Autentne keeleline sisend (mitte ainult üksikud sõnad, vaid kontekstis kasutatud keelekogumid) kuuldu ja loetu kaudu.
- **Tähendusrikas suhtlemine:** Võimalused, et õppijad saaksid suhelda üksteisega sihtkeeles - mitte ainult teiega kui õpetajaga.
- **Väljundivõimalused:** Võimalused rääkida, kirjutada ja toota keelt mõtestatud kontekstis, nii et tootmine on nii väljakutse kui ka kasvuallikas.

Me ei saa eeldada, et algajad hüppavad kohe tasuta kaheminutilise jutu peale, ilma et nad järk-järgult struktureeritud ja mõtestatud tegevuste kaudu vajalikke oskusi omandaksid.

Õppijate ettevalmistamine iseseisvaks tegevuseks

Tahan jagada analoogiat, mis peegeldab seda, kuidas me järk-järgult tegevusi üles ehitame - kasutades lehe ideed, selle kontuuri ja sooni.

- **Lehtede kontuur:** See on tegevuse struktuur. Näiteks "sõnade loendamise" puhul teavad õppijad, kuidas mäng algab, kuidas valida partnerit ja millal see lõpeb. Me demonstreerime tegevust koos partneriga, et kõik näeksid, kuidas see toimib.

- **Lehtede veenid (kriteeriumid):** Õppijate edenedes võtame kasutusele kriteeriumid, mis määratlevad, milline näeb välja "hea" tegevus või toode. Sellise lihtsa ülesande puhul nagu sõnade lugemine, võivad kriteeriumid põhineda sellel, kui palju sõnu öeldakse, suhtlemise kvaliteedil või tehtud pingutusel võrreldes varasemate katsetega. Need kriteeriumid töötatakse välja koos õppijatega.

- **Lehe värvimine:** Leht (või tegevus) on esialgu helerohelise värviga, mis tähendab, et see on alles alguses. Kui õppijad muutuvad enesekindlamaks ja osavamaks, "värvivad" nad lehe tumeroheliseks, mis tähistab kasvu ja meisterlikkust. Näiteks enne kaheminutilise jutuajamisega tegelemist võiksime alustada lihtsama tegevusega "sõnade lugemine". Selgitan ja modelleerin seda ühe või kahe õppijaga. Seejärel harjutavad nad seda koos, kuni suudavad seda iseseisvalt teha. Kui nad on selle oskuse omandanud, läheme edasi keerulisemate ülesannete juurde, näiteks sõnakaartide valmistamine, tunnete taskuraamatute loomine või isegi pildiloomäng.

Juhtpõhimõtted ja mõtisklus

Nagu David Little, Leni Dam ja teised on märkinud, ei saa eeldada, et õppijad suudavad kohe alguses oma õppimise kõiki aspekte hallata. Enesejuhtimine ja iseseisvus arenevad järk-järgult. Kontrolli üleandmine õpetajalt õppijale ei ole üheastmeline protsess - see on pidev. See on nii meeleseisund kui ka eraldiseisvate tegevuste jada, mida tuleb edendada pideva õppimisprotsessi, selle eesmärkide, väljakutsete, meetodite ja tulemuste üle mõtisklemise kaudu.

Kui ma töotan oma õpilastega, küsin neilt pidevalt:

- Mida ma olen õppinud?
- Mida ma tahtsin õppida?
- Kas ma saavutasin selle eesmärgi?
- Mida ma teeksin järgmisel korral teisiti?

See refleksiooniprotsess, kas suuliselt või päevikusse kirja panduna, on oluline nende autonoomia arendamisel.

2.10. Laura Cassidy - Kakskeelse kultuuri juurutamine: kuidas luua keeleõppekultuuri.

Laura, kogenud pedagoog, kellel on kogemusi sotsioloogia, keeleõpetuse ja Montessori meetodi alal, jagab oma teadmisi keeleõppe kultuuri loomisest. Ta rõhutab, et kakskeelse kultuuri arendamine ulatub klassiruumist kaugemale ja hõlmab kogu kooli, nõudes õpetajate, administraatorite ja personali koostööd. Selle protsessi oluline osa on õpetaja mõtteviis, mis näeb keelt pigem suhtlemisvahendina kui lihtsalt õpetatava õppeainena.

Välja on toodud kolm olulist komponenti kakskeelse kultuuri ülesehitamiseks:

- **Positiivne õpikeskkond:** Õpilased peaksid tundma end turvaliselt ja toetatud, sest vead on keeleõppe loomulik osa.
- **Kultuuriline norm keele ümber:** Täiskasvanud peaksid integreerima keele loomulikult viisil igapäevastesse tegevustesse, kusjuures täiskasvanud peaksid selle kasutamist modelleerima ja õpilastele eeskujuks olema.
- **Loomulik keelevool:** Suhtlemine peaks olema tähtsam kui täiuslikkus, rõhuasetusega keele kasutamisele lõdvestunud ja toetaval viisil.

Laura arutleb ka translingvistika kontseptsiooni üle, kus keelte segamine võib aidata kaasa mõistmisele ja keelearengule. Ta jagab selliseid strateegiaid nagu ringitundide kasutamine keelega kokkupuutumiseks, iseseisva keelekasutuse julgustamine ja keelerikka keskkonna loomine (nt tööpäevikute, päevarutiinide ja lõunasöögi ajal toimuvate vestluste kasutamine).

Lõpuks rõhutab ta täiskasvanute kohaloleku tähtsust keele kasutamise edendamisel nii eeskujuna kui ka aktiivse osalejana tegevustes. Ettekanne julgustab õpetajaid mõtisklema oma tavade üle ja jagama strateegiaid keeleõppekeskkonna edendamiseks. Sessioon lõpeb rühmaarutelu nende ideede praktilise rakendamise üle.

2.11. Denise Fernandes - Varajane kirjaoskus L2 õppijate jaoks

See seanss annab Montessori pedagoogidele praktilisi strateegiaid varajase kirjaoskuse arendamiseks kakskeelses (L2) keskkonnas, kus piiratud sõnavara ja ladusus võivad sageli vaidlustada Maria Montessori kirjeldatud "Kirjutamise plahvatuse". Denise alustas positiivse emotsionaalse seose loomise olulisusest keelega, rääkides isikliku loo oma sügavast seotusest ingliskeelse lauluga, mida ta õppis noore tüdrukuna São Paulos, Brasiilias, ja rääkis, kuidas ta ka oma inglise keele immersiooniklassis väikeste lastega (3-6 aastat) muusika ja lõbusate riimide kaudu ühendust võtab.

Ta kirjeldas seejärel vahendeid, mida ta kasutab, et aidata lastel saada enesekindlaks lugejaks ja kirjutajaks L2-keskkonnas.

Plahvatuslike tõkete tuvastamine kirjalikult

Uurige, millised probleemid, näiteks piiratud sõnavara sihtkeeles, takistavad "Kirjutamise plahvatust" L2-keskkonnas ja avastage uuenduslikke lähenemisviise nende takistuste ületamiseks.

Praktilised strateegiad armastuse äratamiseks

Õppige meetodeid, mis aitavad noortel õppijatel arendada tugevat emotsionaalset sidet teise keelega, muutes õppeprotsessi nii rõõmsaks kui ka kaasahaaravaks.

Võtmesõnade loetelu võimsuse kasutamine

Avastage, kuidas koostada ja tõhusalt kasutada põhisõnavara nimekirja, et täita süstemaatiliselt sõnavara lünki.

Põhisõnavara loendi integreerimine keelematerjalidesse ja igapäevarutiinidesse

Ta jagas näpunäiteid selle kohta, kuidas võtmesõnavara nimekirja sujuvalt õppematerjalidesse ja igapäevastesse rutiinidesse lisada, et selle mõju maksimeerida.

Lugemisoskuse arendamine Levelled Readersi abil

Denise jagas oma samm-sammulist kava struktureeritud lugemissüsteemi loomiseks klassis. See hõlmab klassiruumi raamatukogu loomist, lugemispäevikute korraldamist, lugemistaseme hindamist ja seda, et lapsed viivad raamatud koju, mis aitab kaasata vanemaid protsessi.

See loeng annab Montessori juhendajatele valmis strateegiad, et toetada noori õppijaid tugeva kirjaoskuse arendamisel ja kahekeelses (L2) keskkonnas toimetulekul.

2.12. Paneeldiskussioon: Rahvusvaheliste koolide uued väljakutsed pandeemiajärgsel perioodil - juhendab Mariakay McCabe, koolide administraatorid: Malgosia Tarnowska (Varssavi), Pheroze Karani (Praha), Joanna Stewart (Madrid).

Paneeldiskussioonis tuuakse esile Montessori-koolide ees seisvad probleemid ja strateegiad, sealhulgas Ukraina pagulasperede saabumine, õppimislüngad (eriti keelearengus) laste jaoks, kes on kodus piiratud kriitilistel arenguperioodidel, vanemate koolitus tehnoloogia kasutamise, mitmekesisuse ja kaasamise ning kogukonna kaasamise kohta.

Ukraina pagulasperede kohta:

Malgosia rääkis väljakutsetest, millega ta silmitsi seisis, kui Ukraina pagulaspered ootamatult tema Varssavi kooli saabusid. Poola Montessori kogukond mobiliseerus kiiresti, et neid toetada. Tegeleti kolme võtmeteguriga: personali ettevalmistamine, vanemate reaktsioonidega toimetulek ja uute laste integreerimine juba sisse kirjutatud lastega. Paljud pagulaslapsed saabusid traumeerituna ja kuigi nooremad lapsed kohanesid kiiresti, oli keele omandamine algklassides raskem. Riigi pakutavad õpitoad aitasid õpetajaid, kuid laste viibimise ebakindlus lisas keerukust.

Registreerimisprotsessid:

Pheroze rääkis oma kogemustest samal ajal sõja algusaegadest Ukrainas Praha inglise keele immersioonikoolis. Ta selgitas, kuidas nad pidid kohandama oma registreerimisprotsesse ja laiendama ajutiselt klasside arvu. Kuna ta on inimene, kes kohtub enne kõikide peredega, tahab ta veenduda, et nad "tunnevad" koolikultuuri ja on valmis olema osa kogukonnast. Ta küsib endalt: "Kas need vanemad tunduvad olevat valmis pühenduma meie kogukonnale ja seda edendama?".

Üks teine osaleja rääkis teistsugusest perekondlikust liikuvusest, mida on näha Madridis, kus pered võivad "proovida" uut elukohariiki ja seetõttu ei pruugi nad olla pikaajaliselt pühendunud. Selline liikuvus mõjutab nii kogukonda kui ka eelarvet. Koolid peavad hoolikalt kaaluma registreerimisotsuseid, tehes mõnikord raskeid otsuseid perede kohta, kes ei pruugi sobida.

Suurenenud geograafiline liikuvus kas sõja või kaugtöö võimalikkuse tõttu on sel perioodil tekitanud uusi pingeid.

Väga erinevatel põhjustel ei ole pagulasperedel ja kaugtöötajatel kindlustunnet selle kohta, kui kaua nad oma vastuvõetud linnas viibivad.

Mitmekesisuse ja kaasamise kohta:

See uute perede sissevool koolikogukonda tõstatab ka probleeme seoses erinevate väärtuste kokkupõrkega. Üks viis, kuidas koolid neid olukordi lahendavad, on tagada, et klassiruumi materjalid kajastaksid mitmekesisust. Üks kõneleja rääkis, et mõned pered väljendasid muret seoses raamatutega, mis kujutavad kahe- või ühe vanemaga samasoolist või ühe vanemaga leibkonda, mis tõi kaasa jahmatavaid arutelusid selle üle, kas need raamatud peaksid olema klassiruumis lubatud. Seetõttu on kool tugevdanud oma vanematekoolitust kaasamispoliitika osas, et tagada, et iga laps tunneks end nähtaval ja tunnustatud. Eesmärgiks on luua kõigile õpilastele rahulik alus.

Lapsevanemate kaasamist edendatakse selliste ürituste kaudu nagu "tule minuga tööle" päevad, juhuslikud igakuised kohvihommikud koos juhtkonnaga ning ametlikud loengud ja töötoad, kus pakutakse lastehoiuteenust. Kommunikatsioon toimub uudiskirjade ja kalendrite kaudu, et hoida kogukonnaga sidet vaatamata kiirete muutuste väljakutsetele.

Vanemate kaasamine ja tagasiside:

Paneel rõhutab vanemate hariduse ja kaasamise tähtsust. Regulaarsed üritused, selge teabevahetus ja vanemate kaasamine õppeprotsessi on tugeva kogukonna võti. Kuigi mõned lapsevanemad eelistavad nüüd veebipõhiseid formaate, on isiklikud kohtumised endiselt olulised ühenduse edendamiseks.

Esineja võtab kokku, rõhutades, et mitmekesise koolikeskkonna haldamine nõuab pidevat kohanemist. Oluline on ennetav suhtlemine ja avatus tagasisidele. Konfliktide tekkimisel eelistatakse asju arutada isiklikult, mitte pikkade e-kirjade kaudu. Vajaduse korral on kehtestatud põhimõtted, et käsitleda keerulisi olukordi lugupidavalt.

Kokkuvõtteks rõhutab paneel, et Montessori koolid peavad jääma paindlikuks ja reageerima erinevate õpilaste ja perede vajadustele, eriti ebakindlatel aegadel. Toetava ja kaasava keskkonna säilitamine on võtmetähtsusega, et tagada, et kõik tunneksid end väärtustatuna.

2.13. Hana Chramostová - Õpetajate pädevused seoses kakskeelsete programmide loomisega

Võttes arvesse meie kooli konteksti Tšehhi Vabariigis, keskendume järgmistele inglise keelt kõnelevate giidide võtmepädevustele. Need pädevused jagunevad mitmesse valdkonda, nagu on kirjeldatud siin:

Ingliskeelsete giidide võtmepädevused

- 1. Suhtlemisoskus:** Suhtlemine on kõige jaoks hädavajalik - see on kogu õppimise alus. Tõhus suhtlemine juhendajate, kolleegide ja laste vahel on eluliselt tähtis. Kui te ei suuda hästi suhelda, mõjutab see klassikultuuri ja kogu koolikeskkonda.
- 2. Koostöö:** Koostöö on ülioluline. See on nagu abielu; veedate palju tunde kolleegidega tihedalt koos, seega peate õppima tõhusalt koostööd tegema. Meie meeskonnad on suured, kus on mitu ruumi ja kolleegi, seega peab koostöö giidide ja assistentide vahel olema selge ja sidus. See on meie edu võtmelement.
- 3. Paindlikkus ja avatus:** Paindlikkus on väga oluline, eriti üleminekul ühelt õpetajaametilt teisele. Näiteks sel aastal leidsin end tasakaalustamas nii Montessori- kui ka ESL-õpetaja rolli, mis nõudis paindlikkust ja avatust. Lapsed on klassis juba harjunud teatud viisil teise keele omandamisega ja ma pidin sellega kohanema, et vähendada nende stressi ja muuta üleminek sujuvamaks.
- 4. Kultuuriteadlikkus:** Oluline on mõista kultuuri, milles te töötate. Olgu selleks siis tšehhi riigipühade tundmine või arusaamine, kuidas keele omandamine erinevates kultuurides toimub, see teadlikkus on tõhusa õpetamise jaoks ülioluline. Ungarist pärit inglise keelt kõnelevana pidin mõistma Tšehhi haridussüsteemi ja seda, kuidas keel siin toimib, ning samuti seda, kuidas oma kultuuri ja tausta õpetamisse integreerida.
- 5. Järjepidevus ja distsipliin:** Oluline on, et klassijuhatajad ja assistendid oleksid klassijuhtimise osas ühel meelel. Selged piirid ja järjepidevus laste käitumisega tegelemisel on võtmetähtsusega. Kui reeglitest kaldutakse kõrvale, võib see tekitada segadust ja häirida klassiruumi dünaamikat.
- 6. Vastastikune toetus ja austus:**
Oluline on kolleegide vastastikune toetus. Ülesannete ja vastutuse jagamine tähendab, et keegi ei jää üksi kõike tegema. Teeme tihedat koostööd assistentidega, et tagada laste vajaduste rahuldamine, eriti nende laste puhul, kes vajavad individuaalset tähelepanu. Selline lähenemine aitab töökoormust jaotada ja pakub lastele paremat tuge.

7. Ressursside ja materjalide jagamine:

Koostöö hõlmab ka ressursside ja materjalide jagamist. Me oleme loonud ühise platvormi, kus kõik meie materjalid on hoiustatud, ja see on teinud suurt vahet. Ideede ja ressursside jagamisega tagame, et kõik saavad sellest kasu ja see muudab töökoormuse paremini hallatavaks.

8. Ühine hindamine ja arutelu:

Oluline on korrapärane mõtisklus ja hindamine. Me korraldame korrapäraselt koosolekuid, et hinnata, mis toimib, mis mitte ja kuidas me saame seda parandada. See tagab, et meie töö jääb tõhusaks ja et me meeskonnana täiustume pidevalt.