

Jolanda Lazar

OŠ Šalovci

jolanda.lazar@guest.arnes.si

UDK [811.112.2'243:028]:373.3(497.4)

VPLIV POVEZOVANJA PREDMETNEGA POUKA Z NEMŠČINO NA DVIGOVANJE BRALNE MOTIVACIJE

1 UVODNE MISLI

Na začetku 21. stoletja smo pri poučevanju postavljeni pred povsem novo situacijo – globalizacija zahteva drugačne oblike znanja, zmožnosti in vedenj tako od učečih se kot tudi od učiteljev. Pedagoško delovanje mora dati priložnost slehernemu učencu, da se razvije po svojih sposobnostih.

Da bi bili kot šola kos tem nalogam, moramo temeljito premisliti svoje pedagoško načelo, svoj didaktični pristop, saj mora priti do »interakcije idej, za dialog, ki naj bi v svetu globalizacije pomagal presegati meje časa, prostora in kultur in zlasti vzpostavljati povezave med ljudmi, med področji znanja, med izkušnjami prejšnjih generacij in težnjami prihodnjih« (Alexander v Marentič Požarnik, Plut Pregelj 2009: 19). Učenec je subjekt poučevanja, sam mora konstruirati znanje, vendar mu pri tem stojimo ob strani, z njim zgradimo »ogrodje«, ki mu pomaga priti iz področja znanega v področje neznanega. Veliko zgoraj navedenega implementira konstruktivistični pristop, kjer je učenec subjekt poučevanja, ki si sam zgradi znanje, povezuje znano z neznanim, nauči se misliti in učiti se, svet se mu predstavlja holistično in mu da možnost apliciranja znanja za reševanje novih, kompleksnih problemov.

Možna aplikacija konstruktivističnega pristopa je tujejezikovni pouk pri nejezikovnih predmetih – povezovanje je možno z vsemi predmetnimi področji, tako z družboslovjem kot z naravoslovjem, saj lahko z avtentičnimi viri pokažemo družbena in naravoslovna dejstva iz različnih perspektiv. V takem učnem okolju pride nujno do prenosa znanja in razvijanja bralnih ter učnih strategij, ki jih učenci ne zaznajo več kot nekaj, kar je samo sebi namen, ampak kot temelj konstruiranja učenja in znanja. Z razvojem bralnih strategij se izboljša bralno razumevanje in s tem tudi bralna motivacija (Wolff 2002: 370; Coyle, Hood, Marsh 2010: 11).

V nadaljevanju bomo podrobneje predstavili konstruktivistični pristop na splošno in posebej oblike tujejezikovnega pouka nejezikovnih predmetov, zbrane pod nadpomenko CLIL - Content and Language Integrated Learning¹. V

¹ CLIL (Content and Language Integrated Learning) se razume kot nadpomenka različnih pristopov k poučevanju tujega jezika s ciljem, da se vsebine nejezikovnega predmeta poučujejo s pomočjo tujega jezika oziroma jezik prek vsebine nejezikovnega predmeta. Pojem je osnoval David Marsh, profesor na Univerzi Jyväskylä in Finnland leta 1994. http://www.htl.at/de/home/schwerpunktportale/clil_englisch_als_arbeitssprache.html (27. 2. 2011 – zadnji dostop).

opravljeni študiji primera je bil naš namen raziskati vpliv na bralno motivacijo pri tujejezikovnem predmetnem poučevanju in sicer poučevanju zgodovine v nemščini v osmem razredu osnovne šole.

2 KONSTRUKTIVIZEM

Konstruktivizem daje celosten pogled na učenje in tako vključuje poleg kognitivnega delovanja tudi čustveno-motivacijsko-socialno razsežnost (Wygotski 1979: 172). Vigotski trdi, da ni mogoč direktni prenos pojmov, ampak da je vedno potrebna učenčeva miselna aktivnost, s katero pojem ovrednoti in umesti v svojo trenutno raven znanja oziroma izkušnjijski svet. Radikalni konstruktivizem Ernsta von Glasersfelda, ki je osnova vnosa konstruktivizma na področje izobraževanja, pravi, da (Štefanc in Muršak 2008: 6):

- znanja ne sprejemamo pasivno in ne s čutnimi organi ali sredstvi komunikacije, pač pa znanje dejavno gradi misleči subjekt sam;
- funkcija kognicije teži k prileganju organizma okolju (viabilnost)²; to med drugim pomeni, da kognicija služi subjektovi organizaciji izkustvenega sveta, ne pa odkrivanju (spoznavanju) objektivne ontološke stvarnosti.

Idej radikalnega konstruktivizma najbrž ni najbolj primerno vnašati v izobraževanje, vendar nam lahko služi konstruktivistična ideja o transformaciji znanja kot izhodišče za razmislek o spremembah didaktičnega pristopa poučevanja. Konstruktivisti pojmujejo znanje kot produkt človeka, ki se spreminja s časom, prostorom in s tehnološkim razvojem. Znanje ne nastaja samo na racionalnih temeljih, temveč vplivajo nanj fiziološka in čustvena dejavnost človeka ter njegova socialna umeščenost (Plut Pregelj 2004).

Tako nam je blizu razmislek Leopoldine Plut Pregelj (2004) o didaktičnem konstruktivizmu, iz katerega sicer ni moč neposredno izpeljati učnih metod, vendar bi miselni obrat bistveno vplival na učiteljevo izbiro ustreznih didaktičnih strategij. Izbiral bi metode, s pomočjo katerih učenci doživijo svojo izkušnjo sveta in tako dejavno in odgovorno konstruirajo svojo podobo resničnosti, pri čemer je naloga učitelja najti ustrezne poti do znanja. Zelo pomembna je učenčeva predhodna izkušnja, njegova miselna dejavnost, sodelovanje in soočanje z življenjskimi izzivi ter reševanje novih problemov. Prav gotovo velja temeljito razmisliti tudi o refleksiji lastnega učenja in metaučenja³. Pri konstruktivističnem pristopu je pomembno predvsem, da učitelj preusmeri pozornost s tega, kar bo on počel pri pouku na to, kar bodo počeli učenci – ta miselni preobrat je odločujoč pri didaktičnem razmisleku učitelja. Ideja o konstruktivističnem pristopu v izobraževanju izvira iz del Deweya, Piageta in že citiranega Vigotskega.

2 Viabilnost je koncept radikalnega konstruktivizma Ernsta von Glasersfelda. Pojem »viabilno« predvsem pomeni sprejemljiv, primeren, uporaben, funkcionalen. Reich (2008, str. 39) postavi viabilnost v šolski kontekst z zahtevo, da postane poučevanje sprejemljivo za učence in da možnost konstruiranja znanja vsakemu posamezniku na nivo aktualnega znanja.

3 Metaučenje vključuje razmišljanje, analizo, nadzorovanje lastnega procesa učenja in tudi preverjanje naj bi vključevalo samostojno sklepanje in interpretacijo, ne le reprodukcijo.

Deweyev (Reich 2008: 71) pragmatični pristop vidi človeške izkušnje kot transfer doživetih in ustvarjenih izkušnjskih delovanj, pri čemer se v delovanju gradi znanje in se konstruira interaktivno s preiskovanjem in poskušanjem. Učenje je aktivni proces, ki ne odraža zunanje resničnosti, ampak se šele procesno ustvari.

Piagetov (prav tam: 72) poudarek je na razvojnih stopnjah, ki jih učeči se eno za drugo prehodi, da bi lahko optimiral svoje konstruktivno-kognitivne sposobnosti. Pri tem razvija vzorce, Piaget jih imenuje asimilacija – z učenjem aktivno vnašamo, strukturiramo in razlagamo dogodke zunanjega sveta in akomodacija – situacijsko prilaganje (viabilnost) različnim pogojem okolja.

Siebert (v Jank, Meyer 2006: 219) predlaga »da bi tri pedagoške ideje uporabljali tako, da bi druga drugo dopolnjevale: konstruktivistični pojem »viabilnost«, ekološki pojem »trajnost« in razsvetljenski pojem »razum«. Viabilnost opozarja na pragmatične, uporabne in zanesljive usmeritve tu in zdaj. Trajnost vsebuje preizkus prihodnjih zmožnosti našega mišljenja in ravnanja. Razum vključuje posameznikovo odgovornost za »skupno dobro«, humanost in pravičnost. Viabilnost brez razuma ostaja egocentrična, razum brez viabilnosti pa normativen in idealističen.« Zelo ustrezna formulacija in umestitev konstruktivizma v izobraževanje – le tako lahko dobimo človeka, ki bo odgovoren, ne le do sebe, ampak tudi do narave in sočludi. Da pa ideja ni povsem nova, dokazuje teorija Vigotskega (1896-1934), ki poudarja kooperativno človeško delovanje, kar sproži efekt rasti učenja – ZPD⁴ (Zone of Proximal Development – »območje bližnjega razvoja«). ZPD predstavlja raven znanja, kjer se pretvorijo socialni procesi in orodja delovanja v psihološke zahteve, ki učeče priganjajo, da dosežejo novo, višjo raven. Tako sprožen učni proces je očitno uspešen takrat, ko se pri učencu aktivirajo samoodločujoči učni procesi, ki znanje aktualizirajo v kontekstu kulture in delovanja učenca. Glasersfeld ugotavlja (po Marentič Požarnik, Cencič 2003: 34): »Danes smo si edini v tem, da je nekaj narobe, ker otroci zapuščajo šolo, ne da bi znali brati in pisati, ravnati s števili dovolj dobro za svoj poklic in s tako malo sodobnega znanstvenega pogleda na svet, da velik del še verjame, da lunine mene povzroča zemljina senca.« Tudi Marentič Požarnik ugotavlja »hlapljivost, neobstoynost znanja« (prav tam), znanje ni trajno in celostno, učenci ne znajo povezati fragmentov šolske popredmetnosti v holistični koncept, ki bi jim pomagal pri reševanju novih problemov.

3 MEDPREDMETNOST KOT LOGIČNA POSLEDICA KONSTRUKTIVISTIČNE IDEJE

Potreba sodobnega sveta je celostno znanje, ki mora imeti uporabno vrednost za posameznika. Šola mora dati znanja in veščine za timsko reševanje problemov. V taki situaciji posegamo po procesnih znanjih – vedeti kako (Marentič Požarnik, 2000). Strmčnik (2001) je mnenja, da omogoča medpredmetno načrtovanje in poučevanje vsebinsko racionalnost, s predpogojem, da se pouk sodobno organizira

4 V slovenski strokovni literaturi so različni prevodi. Tako smo zasledili »območje bližnjega razvoja« (Marjanovič Umek, Marentič Požarnik 2000: 29), »področje bližnjega razvoja« (Marentič Požarnik »cona proksimalnega razvoja« (Ignjatović v Žist, Oblak 2004: 218).

in izvede. Prav gotovo vpliva dobro načrtovan medpredmetni pouk na motivacijo posameznika, če si s pridobljenimi kompetencami zna sam poiskati, ovrednotiti in posredovati informacijo.

Pri medpredmetnem povezovanju pa ni dovolj iskanje skupnih izhodišč in načel, ampak je potrebno opredeliti tudi medsebojne odnose in interakcije med posameznimi predmeti in predmetnimi področji znotraj šolskega kurikula. Tu gre za določevanje ciljev, vsebin, oblik in načina povezovanja – to je izhodišče integrativnega kurikula. Integracija ni cilj, je le sredstvo za doseg cilja – povezovanje izoliranih vsebin, ki dobijo kot celota s svojo medsebojno interakcijo višjo kvaliteto, kar je predpogoj za večjo avtentičnost učnega procesa in s tem intenzivnejše in globlje povezave (Drake, Crawford Burns 2004: 12; Pavlič Škerjanc 2008). Že sam pojem medpredmetnega povezovanja⁵ med stroko ni enoten, saj so lahko povezave na različnih nivojih (Štemberger 2008). Štembergerjeva govori o naslednjih možnih oblikah medpredmetnega načrtovanja in poučevanja:

- znotraj predmetov (predmetne ali intradisciplinarne povezave) – so povezave znotraj enega predmeta – gre za vertikalne povezave (obravnavo vsebine naenkrat znotraj triletja). Če poučuje isti učitelj, ni nobenih težav, pri več učiteljih pa je potrebno timsko načrtovanje;
- multidisciplinarne – ob dnevih dejavnosti, kjer pridejo do izraza intenzivno sodelovalno učenje in oblike pouka, ki omogočajo učenčev angažiranost (viharjenje možganov, igra vlog, iskanje lastnih rešitev, problemsko zastavljene naloge) in s tem učenje učenja, kar je osnova za vseživljenjsko učenje. Sprotna in končna refleksija pa je nujna za nadaljnje osmišljeno delo;
- interdisciplinarne – horizontalno ali vertikalno povezovanje dveh ali več predmetov, praviloma v istem razredu pri več predmetih. V našem primeru - povezovanje nemščine in zgodovine - je pomemben premislek, ali bomo vsebino predmeta podajali v tujem jeziku, ali pa le povezujemo podobne vsebine pri različnih predmetih (barok pri zgodovini, glasbi, likovni vzgoji ...);
- nad predmeti ali transdisciplinarne povezave – pri poučevanju vnašamo prispevke iz drugih predmetov – literatura, glasba, zgodovina.

5 Labudde, Heitzmann, Heiniger, Widmer govorijo o medpredmetnem povezovanju kot o nadpomenki in jo diferencirajo v »fächerüberschreitend, fächerverknüpfend, fächerkoordinierend«. Pojmi niso sopomenski, se pa le težko prevedejo enoznačno v slovenščino. Tako bi »fächerüberschreitend« lahko prevedli kot prestopanje predmetnih mej, kar bi pomenilo prenos določene vsebine iz enega predmeta na drugega; »fächerverknüpfend«

pomeni predmetno povezujoče, kjer se sistematično povezujejo temeljni koncepti ali metode in »fächerkoordinierend«, kjer se nadrejena tematika (ključni problem) obdela iz perspektiv različnih predmetov (Labudde, Heitzmann, Heiniger, Widmer 2005: 107)

4 POVEZOVANJE PREDMETNEGA POUKA S TUJIM JEZIKOM – CLIL/CLILiG⁶

Kako povezati vsa gornja teoretična spoznanja v šolskem vsakdanjiku? Kako načrtovati pouk, da bo znanje holistično, pri tem upoštevati poleg kognitivnega delovanja še čustveno-motivacijsko-socialno razsežnost, kako izbrati prave metode, ki bodo zadostile namenu in vsebini, da bo učencem predstavljalo ogrožje, s katerim bodo povezovali znano z neznanim, kako pripraviti učitelje, da bodo »razmišljujoči praktiki«, ki bodo sposobni refleksije in tako ne samo akterji, ampak tudi udeleženci in opazovalci poučevanja. Tujejezikovni predmetni pouk upošteva nova spoznanja tako na kognitivnem kot na didaktičnem področju. Če upoštevamo vsa priporočila o načrtovanju in izvajanju medpredmetnega poučevanja (Bevc 2008), lahko trdimo, da je načrtovana pot dobra, saj pouk postaja celosten in se tako odmika od klasične šolske popredmetnosti.

CLIL/CLILiG (Content and Language Integrated Learning/...in German) pomeni dodano vrednost jezikovnemu pouku, saj jezik ni več sam sebi namen, ampak postane delovno orodje, ki prenaša informacije, strokovne vsebine so v ospredju (Krechel 1999). Wolff (2002) trdi o učenju, da je obdelovanje tako jezikovnih kot nejezikovnih informacij proces, s katerim učenec vhodne dražljaje (stimuli) tako poveže z obstoječim znanjem, da nastane njemu jasna mentalna reprezentacija. To je izhodišče za konstruktivistični proces, ki modificira obstoječe znanje in omogoči Emergenčni fenomen⁷. Udejanjanje konstruktivističnega pristopa je pri tujejezikovnem predmetnem poučevanju ključnega pomena, saj tako pri receptivnih kot pri produktivnih jezikovnih procesih razvija oziroma modificira lastne strategije učenja oziroma pridobivanja in rabe jezika. Pri tem pa je velika prednost, da se učenec sreča z avtentično vsebino določenega predmetnega področja – kar pomeni, da je raba tujega jezika osmišljena.

Ta konstruktivistična teorija se zelo približa teoriji usvajanja jezika, ki jo je razvil Pienemann (Lightbow, Spada 2006), ki trdi, da se znanje usvoji le v interakciji znanega in novega, kar zahteva različne metodične pristope - osnovno vodilo pri tujejezikovnem predmetnem pouku je, da učitelj konstruktivistično razmisli o metodi dela. Marentič Požarnik (2004: 52) meni: »Konstruktivistično usmerjen didaktik oziroma učitelj izbora metod ne prepusti naključju ali želi po popestritvi pouka niti ne izhaja iz »logike snovi«. Vpraša se predvsem, ali in kako bo v danih okoliščinah določena metoda pomagala doseči pomembne cilje, kot so globlje razumevanje, povezovanje spoznanja, ob dograjevanju ali spreminjanju obstoječih idej učencev.«

Pristop CLIL uresničuje osnovno konstruktivistično idejo, saj s premišljenimi metodičnimi pristopi integrira jezik in predmetno vsebino, kar je predpogoj za

6 Leta 2007 se je zbrala skupina 130 strokovnjakov na zaključni konferenci CLILiG v mestu Tampere. Prvič se je tematiziral integriran predmetni pouk v nemščini. (Haataja 2007). Ugotovitev je bila, da pristop CLILiG lahko bistveno utrdi položaj nemščine v šolah in s tem prepoznavanje nemščine kot pomembnega evropskega kulturnega, gospodarskega in infrastrukturnega jezika. Projekt se bo nadaljeval v skandinavskih državah pod imenom CLILiG-SCAN in sicer do leta 2012. To je prvi celostni skandinavski ukrep za promocijo nemščine (Haataja, 2008).

7 Emergenzphänomen – Wolff govori o spontanem izgrajevanju novih lastnosti in struktur pri procesu modifikacije obstoječega znanja.

plodni dialoški pouk. Učenec postane subjekt poučevanja, saj skupaj z učiteljem kreira pouk – podaja zamisli, išče avtentični material, primerja slovenske viře s tujejezičnimi in to povezuje s svojim spoznavnim svetom. Z dejstvom, da postaja pristop CLIL vedno bolj atraktiven in sprejemljiv, se postavlja vprašanje, če je potrebna specifična didaktika poučevanja (Haataja 2005). Pri teoretikih se pojavljajo na metodičnem področju trije splošni cilji:

- razvijanje bralnega razumevanja,
- razvijanje pisnega izražanja in
- razvijanje postopkov, kjer ima glavno vlogo občutljivost za jezikovno poučevanje in učenje (Wolff 1996).

Bralne strategije so za učenje izrednega pomena, pri CLIL-u pa celo odločujočega, saj oblike dela zahtevajo samostojno delo učencev, ki je osnovano na pridobivanju informacij, njihovi obdelavi ter prezentaciji. Krechel (1999) trdi, da je delo z avtentičnimi besedili zahtevnejše kot pa z besedili za tradicionalni jezikovni pouk, zato potrebujejo učenci ustrezni nabor strategij, ki se pri jezikovno-vsebinskem pouku postopoma gradijo. Po njegovem mnenju so najvažnejše bralne tehnike, ki jih učenec pri CLIL-u posebej razvija:

- scanning – statarično ali študijsko branje – pri branju izluščiti pomembne informacije (recimo letnice, imena; potrebno je natančno razumevanje besedila),
- skimming – informativno branje – iz besedila povzeti bistvene informacije, opraviti pregled in se nato odločiti za ponovno natančno branje; uporabno tudi za priklic v spomin za pripravo na izpit, test,
- z vprašanji vodeno natančno branje,
- analitično branje pri delu s pisnimi viri.

Narava dela – različne metode in oblike pri CLIL-u – zahteva veliko različnih materialov, ki jih morajo učenci tudi ovrednotiti, prebrati in razumeti, saj je namen »naučiti se kaj«. Torej je delo z avtentičnimi, vsebinsko relevantnimi besedili zelo intenzivno, saj predpostavlja veščine razlikovanja pomembnega od nepomembnega, ugotavljanja pravilnosti in nepravilnost/odstopanja, tipični in netipični razvoj, ovrednotenje vrednosti izjave in kvalitete dokumenta – in to v tujem jeziku.

Zagovorniki CLIL-pristopa so si edini, da gre za pristop prihodnosti. Nasprotniki pa izražajo pomisleke, ki kritično vrednotijo implementacijo didaktičnega pristopa CLIL. Appel (2011) je zelo sistematično nanizal področja, kjer vidi pomanjkljivosti, saj dvomi o učenju tujega jezika »mimogrede«, kar je močan argument imerzijskih programov v Kanadi. Opozarja na povsem drugačen družbeni kontekst, kjer učenci živijo v bilingvalnem okolju in sta francoščina in angleščina tudi uradna jezika.

Nadalje se sprašuje, kaj je z učenci, ki so dobri pri določenem predmetu, pa manj dobri pri tujem jeziku? Ali ne vpliva negativno na motivacijo posameznika? Prav tako ga skrbi znanje tujega jezika, saj se jezika ne moreš naučiti izključno z rabo, ampak (sploh, če pričakujemo razumevanje in uporabo akademskega šolskega jezika) mora učenec spoznati tudi jezikovne zakonitosti – torej se ukvarjati z jezikom kot takim.

Prav gotovo je začetno srečanje s tujim jezikom kot delovnim orodjem vse prej kot lahko, vendar se hitro obrne v prid CLIL-pristopu. »Motivacija deluje v obe smeri: visoka motivacija je eden od dejavnikov, ki spodbuja uspešno učenje,

obratno pa uspešno učenje spodbuja visoko motivacijo» (Cook 2001; cit. po Coyle 2008: 1). Torej ima motivacija za učenca pomembno vlogo v procesu usvajanja in učenja tujega jezika. Uspešna metoda pri poučevanju tujega jezika je tista, ki motivira učenca za učenje in obratno.

Poleg tega izraža Appel bojazen, da se bo zaradi CLIL-a samostojna tujejezikovna didaktika kar sama odpravila.

Če pogledamo zgodovino didaktike, je imela vedno položaj drugorazredne znanosti (Reich 2008: 94), saj je bila mišljena kot simulacija znanstvenih rezultatov. Po tem razumevanju didaktike ne gre za »resnično znanost«, ki raziskuje stvarnost, ampak le za prenos že doseženega znanja v učenje. Didaktiki lahko kvečjemu pripišemo raziskovalno dejavnost na področju učenja, vendar tudi to se pripisuje bolj psihologiji kot znanosti. Reich (2008: 127) trdi, da je didaktika kot raziskujoča znanost brez domovine, kar imenuje kraj aktualnega konstruiranja.

Konstruktivizem pa zastopa stališče, da nobeno poučevanje ne more biti direktna odslikava realnosti, ampak gre le za odsev slehernega posameznika, ki v svoje obstoječe znanje, izkušnje, vedenja z opazovanjem, udeležbo in akcijo spremeni svoj aktualni nivo znanja, da bi dosegel naslednjega. Prav to stališče zahteva spremenjeno vlogo didaktike – tudi tujejezikovne – prestopiti mora ozke okvire dajanja »receptov« in pisanja priročnikov o obetavnih metodah poučevanja. Reich (2008: 49) poudarja v didaktiki odnose, pri čemer ne zanemara vsebine. Poudarja komunikativni pristop in pri tem izgrajuje možnosti dostopa do vsebin in odnosov.

5 OBLIKE TUJEJEZIKOVNEGA PREDMETNEGA POUČEVANJA PO SVETU IN PRI NAS

Poznano je veliko različnih konceptov CLIL-pristopa. Zelo uspešni so v Kanadi in na dvojezičnih območjih v Evropi, kjer gre za utečen in uspešen koncept poučevanja v dveh jezikih⁸. Tudi zgodovina nam govori, da jezik poučevanja ni bil vedno nujno materin jezik, tako je dolgo časa bila latinščina »lingua franca«.

Ideja poučevanja vsebin v tujem jeziku je nastala v 60-tih letih prejšnjega stoletja, ko so se razvijale razne teorije o učenju jezika (Haataja 2005). Izhodiščna ideja CLIL-a je naturalistični pristop učenja, torej razmišljanja, da se lahko jezika naučiš le z rabo – s komunikacijo. Tako so razmišljali že stari Rimljani, ki so svoje otroke izobraževali v grščini, saj so jim s tem dali možnost ne le pridobiti jezik, ampak tudi družbeno-poslovne možnosti (Coyle, Hood, Marsh 2010: 2). Ellis je 1985 oblikoval genialno formulo (v: Wolff 2002: 4): »Sprachenlernen ist Sprachgebrauch« - »učenje jezika je raba jezika« – ki jo je Wolff dopolnil: »Sprachenlernen ist Sprachgebrauch ist Konstruktion.« - »učenje jezika je raba jezika je konstrukcija«. Wolff trdi, da sta tako učenje kot raba jezika procesa, ki ju omogočajo kompleksni konstrukcijski procesi, ki človeku šele omogočijo učenje in končno tudi usvajanje jezika.

- Imerzija – (ang. »to immerse«) pomeni »jezikovna kopel« oziroma »potopiti se v jezik« in omogoča naravno usvajanje tujega jezika – podobno kot usvajanje materinega jezika. Bistvena značilnost imerzije je dosledna raba tujega jezika

⁸ V Sloveniji je zelo uspešen CLIL-pristop na področju madžarske narodne skupnosti, kjer poteka pouk v večjem delu v dveh jezikih – torej bi lahko rekli, da je bilingvalen.

v vseh vsakodnevnih situacijah kot delovno orodje – pri tem velja pravilo »ena oseba – en jezik«. Zelo uspešen model je že omenjeni kanadski primer, kjer dossegajo z dosledno rabo tujega jezika pri vseh predmetih kot delovni/učni jezik v francoskem delu Kanade zavidljive rezultate (Coyle, Hood, Marsh 2010: 7; Jazbec, Lipavac Oštir 2009: 184).

- Bilingvalni pouk - pri dvojezičnem pouku se snov pri najmanj enem predmetu podaja v drugem jeziku kot je običajni učni jezik ali pa se celotna učna snov podaja v več kot enem jeziku, kar zelo uspešno deluje na dvojezičnih območjih Evrope in tudi v Sloveniji – madžarska in italijanska manjšina.
- CLIL = Content and Language Integrated Learning.

Kratika CLIL je uporabljena kot splošen termin za opis vseh vrst ukrepov, kjer je rabljen drugi jezik (tuj, regionalni ali manjšinski jezik in/ali drugi uradni državni jeziki) za poučevanje določenih predmetov poleg jezikovnega pouka⁹ (Eurydice, 2006)⁹. Tako se je poenotilo poimenovanje vseh oblik poučevanja v tujem jeziku. Pristop CLIL pomeni poučevanje s tujim jezikom in skozi tuj jezik – je poučevanje jezika in predmeta. Pri tem pride do združitve elementov, ki so prej nastopili morda fragmentarno kot predmeti v celotnem kurikulumu. Veliko evropskih držav je že v 90-tih letih povzelo metode kanadskih imerzijskih programov, ne nazadnje tudi zaradi novih smernic Evropske unije, ki je uvidela veliko potrebo po aktivnem in predvsem uporabnem znanju ter s tem postala ena največjih zagovornic CLIL-a v Evropi. Tudi v evropskem kontekstu igra socialno-ekonomski vidik veliko vlogo, vendar je še dodatna razsežnost – Evropa je skupnost različnih jezikov in prav ta raznolikost naredi to skupnost tako enkratno. Logična posledica pa je, da se je iskala nova lingua franca. Angleščina je postala »delovno orodje« za komunikacijo v Evropi. Torej so tudi programi CLIL (razen že omenjenih jezikov manjšin) v angleščini (Wolff 2007).

V projekt CLIL je po podatkih EU (2008) vključenih 11 držav, med njimi tudi Slovenija, vendar se omenja predvsem dvojezično šolstvo manjšin. CLIL kot oblika zgodnjega učenja tujega jezika je bil sistematično uveden in evalviran le v posameznih projektih vrtcev in šolah. Evalvacija projekta na OŠ Bojana Iliča (spoznavanje družbe, zemljepis – pouk je potekal v angleškem jeziku od 5. razreda naprej) je pokazala, da je CLIL uspešen, saj so učenci pridobili večjo govorno in bralno/pisno kompetenco ne le v tujem, ampak tudi v maternem jeziku. Projekt se je ustavil zaradi bojazni, »da izgubimo slovenski jezik in identiteto govorcev« (Jazbec, Lipavac Oštir 2009).

V obdobju 2008–2010 je pod okriljem MŠŠ in ZRSŠ uspešno potekal odlično zasnovan in izpeljan projekt Sporazumevanje v tujih jezikih/Uvajanje tujega jezika (UTJ) in jezikovnega/medkulturnega uzaveščanja (JiMU) v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje OŠ, v katerega je bilo vključenih 61 učiteljev iz 41 osnovnih šol. Učitelji so bili postavljeni v dve vlogi – izvajalci in opazovalci ur po CLIL-pristopu¹⁰.

Izvajajo se različne oblike tujejezičnega predmetnega pouka – projektni dnevi, medpredmetna povezava, poskusi uvajanja pristopa CLIL pri (predvsem)

9 Eurydice. (2006): "Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe". Directorate-General for Education and Culture of the EC, 1–79 http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/071EN.pdf

10 Več o projektu: Jazbec et al. (2010) Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole.

družboslovnih predmetih, vendar ni nobene sistematike oziroma pregleda nad stanjem in izvajanjem predmetnega tujejezičnega pouka.

V naši študiji primera smo izvedli pouk zgodovine po CLIL-pristopu po fleksibilnem predmetniku v drugem ocenjevalnem obdobju v osmem razredu v šolskem letu 2010/2011. Tedensko smo izvedli vsaj dve uri zgodovine v nemščini.

6 ŠTUDIJA PRIMERA

Raziskavo smo zastavili kot kvalitativno empirično raziskavo, saj zaradi majhnosti vzorca ne bi dobili kvantitativno relevantnih podatkov. Hipoteza, ki smo jo hoteli preveriti, je bila:

Poučevanju po CLIL-u pozitivno vpliva na motivacijo učencev.

Namen študije primera je bil raziskati pozitiven vpliv poučevanja po CLIL-pristopu na motivacijo učencev. V ospredje smo postavili bralno motivacijo.

Zanimala so nas naslednja raziskovalna vprašanja:

R1: Ali vpliva poučevanje po CLIL-pristopu na bralno motivacijo učencev?

R2: Ali je pri poučevanju po CLIL-pristopu dan večji poudarek na razvijanju bralnih strategij?

R3: Ali vpliva ocena na bralno motivacijo?

R4: Ali vpliva učiteljeva pohvala na motivacijo učenca?

R5: Ali se učenci zavedajo pomembnosti branja?

R6: Ali obstaja razlika med bralno motivacijo deklet in bralno motivacijo fantov?

Zbiranje podatkov je potekalo s pomočjo anketnega vprašalnika o bralni motivaciji (R3, R4, R5, R6) in z metodo opazovanje z udeležbo (R1, R2).

6.1 Udeleženci

V raziskavo smo vključili učence 8. razreda treh enooddelčnih osnovnih šol v ruralnem področju severovzhodne Slovenije. Struktura izobrazbe in s tem povezana zaposlitev staršev je identična (delavstvo, kmetijstvo, nižja uradniška dela, izjeme predstavljajo visoko izobraženi). Na vseh treh šolah se poučuje nemščina kot prvi tuj jezik in tudi število učencev je podobno: ŠOLA A – 13 učencev (9 deklet, 4 fantje), ŠOLA B – 12 učencev (6 deklet in 6 fantov) in ŠOLA C – 10 učencev (4 dekleta, 6 fantov). Na šoli C je potekala študija primera s skupino, ki je bila deležna CLIL-pristopa, šoli A in B sta bili kontrolni skupini. Ker gre za mladoletne otroke, smo pridobili potrebne izjave – dovoljenje za izvedbo študije primera so podpisali starši in učenci, na kontrolnih šolah pa smo pridobili soglasje ravnateljev za izvedbo anket in preverjanj.

Vključenih je bilo 35 učencev, od tega 19 deklet in 16 fantov; v okviru naše študije smo upoštevali spol.

Vsi učenci so bili deležni klasičnega tujezikovnega pouka od 4. razreda naprej. Učenci skupine, ki je bila deležna CLIL-pristopa, so se prvič srečali s tujejezikovnim predmetnim poučevanjem v prvem polletju osmega razreda, saj smo jih želeli pripraviti na študijo primera, ki je potekala v drugem polletju po fleksibilnem

predmetniku pri predmetu zgodovina. V obdobju od 1. 2. 2011 do 24. 6. 2011 so bili učenci deležni tedensko dveh ur poučevanja zgodovine v nemščini, poleg treh ur nemščine po predmetniku.

6.2 Potek raziskave in zbiranje podatkov

Za raziskovalni vprašanje R1 in R2 smo uporabili metodo opazovanje z udeležbo – neposredno poučevanje v tandemu.

Podatke smo zbirali na podlagi refleksij, opravljenih po vsaki uri CLIL-pristopa, s pogovori z učenci in z vmesnimi ter končnim vprašalnikom.

Za zbiranje podatkov na raziskovalna vprašanja R3, R4, R5 in R6 smo uporabili vprašalnik bralne motivacije za starejše učence, ki je prirejena oblika vprašalnika avtorjev Wigfielda in Guthrieja (v: Pečjak, Bucik, Gradišar, Peklaj 2006: 80).

Vprašalnik vsebuje 52 trditev, pri katerih so učenci izrazili stopnjo strinjanja s trditvijo. Uporabljena je petstopenjska lestvica (1 – sploh ne drži zame, 2 – v glavnem ne drži, 3 – delno drži, 4 – v glavnem drži in 5 – v celoti drži).

Vprašalnik je bil uporabljen dvakrat – ob koncu 7. razreda v šolskem letu 2009/2010, da bi ugotovili začetno stanje in ob koncu 8. razreda v šolskem letu 2010/2011 – po zaključku študije primera. Za naš namen je bil najpomembnejši faktor zunanja motivacija. Postavke smo razvrstili v tri sklope, ki odgovarjajo na tri od šestih postavljenih raziskovalnih vprašanj:

R3: Ali vpliva ocena na bralno motivacijo?	Rad sem najboljši v branju. (18) ¹¹ Veselim se, če moje branje dobro ocenjujejo. (19) Pomembno se mi zdi, da sem med boljšimi bralci v razredu. (22) Ocenjevanje branja bi bil dober način, da bi izvedel, kako dobro bereš. (36)
R4: Ali vpliva učiteljeva pohvala na motivacijo učenca?	Všeč mi je, če sem edini, ki pozna odgovor o tem, kar smo brali. (12) Všeč mi je, ko me učitelj pohvali, da sem dober bralec. (17) Vesel sem, kadar kdo pohvali moje branje. (29) Rad dobivam pohvale za svoje branje. (35)
R5: Ali se učenci zavedajo pomembnosti branja?	Rad končam obveznosti za domače branje ali bralno značko prej kot ostali sošolci. (47) Pripravljen sem se zelo potruditi, da bi bral bolje kot moji sošolci. (49) Zdi se mi pomembno, da sem dober bralec. (51) V primerjavi z drugimi stvarmi, ki jih delam, se mi zdi pomembno, da sem dober bralec. (52)

Seštevki točk pri posameznem faktorju se primerjajo z rezultati vrstnikov, ki predstavljajo standardizirane vrednosti.¹² Pri obdelavi smo upoštevali spol anketirancev.

11 Števila v oklepajih pomenijo vrstni red vprašanja v anketnem vprašalniku.

12 Pri oblikovanju norm se je uporabila T-lestvica, pri čemer se vsak posamični rezultat pretvori po naslednji formuli: $T = [(x_i - M) / SD] \cdot 10 + 50$

Rezultatov interpretiramo tako, da T-vrednosti v obsegu $M + 1$ SD (rezultati med 40 in 60) pomenijo povprečen rezultat, rezultati pod 40 so pod povprečjem, vrednosti nad 60 pa pomeni nadpovprečen rezultat. Za faktor Zunanja motivacija so T-vrednosti enake za oba spola.

6.3 Rezultati ankete o bralni motivaciji

Za naš namen je bil najbolj zanimiv podatek dejavnika Zunanja motivacija, saj izhajamo iz teze, da poučevanje po CLIL-pristopu pozitivno vpliva na motivacijo učencev. Posebej smo izpostavili razliko med anketiranci v letih 2010 in 2011.

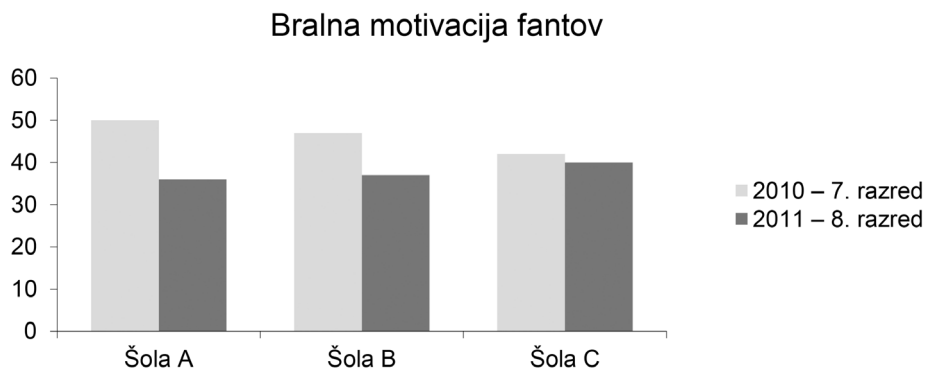
Pri obeh kontrolnih šolah (A in B) je za vse tri sklope opazen trend k nižjim stopnjam strinjanja. Največji porast strinjanja je doživela najnižja stopnja strinjanja »sploh ne drži«. Pri šoli C je trend nasproten, saj se je za vse tri sklope zmanjšalo strinjanje s trditvijo »sploh ne drži«, iz česar lahko sklepamo na pozitiven vpliv CLIL-pristopa na bralno motivacijo otrok v občutljivem obdobju pubertete, ko praviloma drugi interesi prevladajo nad željo po branju. Pri šoli s CLIL-pristopom je za vse tri sklope bralne motivacije viden izrazit pozitiven trend k »povprečnim« stopnjam strinjanja – v glavnem ne drži, delno drži, v glavnem drži – medtem ko pri kontrolnih šolah tega trenda ni opaziti. To dejstvo pripisujemo začetnemu nezaupanju v lastno tujejezikovno zmožnost.

Razlike v stopnji strinjanja s trditvijo »v celoti drži« niso enoznačne, čeprav je trend po vseh treh šolah praktično povsod negativen, kar bi lahko pojasnili z »iskanjem« svojih prioritet pri učencih v puberteti. Presenečeni smo bili nad pozitivnim rezultatom šole B, vendar je prav ta skupina ocenjena s strani šole kot zelo demotivirana in je zato ocena kot motivacija toliko bolj pomembna.

6.3.1 T-vrednosti

T-vrednosti za fante kažejo, da so podatki med 40 in 59 za dejavnik zunanja motivacija povprečna vrednost. Graf 1 nazorno govori o nizki stopnji bralne motivacije – na vseh treh šolah so fantje ob koncu 7. razreda pristali sicer znotraj povprečja, kar pa je ob koncu 8. razreda drastično padlo in to pri vseh treh šolah – tako kontrolnih kot tudi pri šoli, kjer smo izvedli študijo primera.

Graf 1: Bralna motivacija fantov ob koncu 7. razreda in ob koncu 8. razreda izražena v T-vrednostih



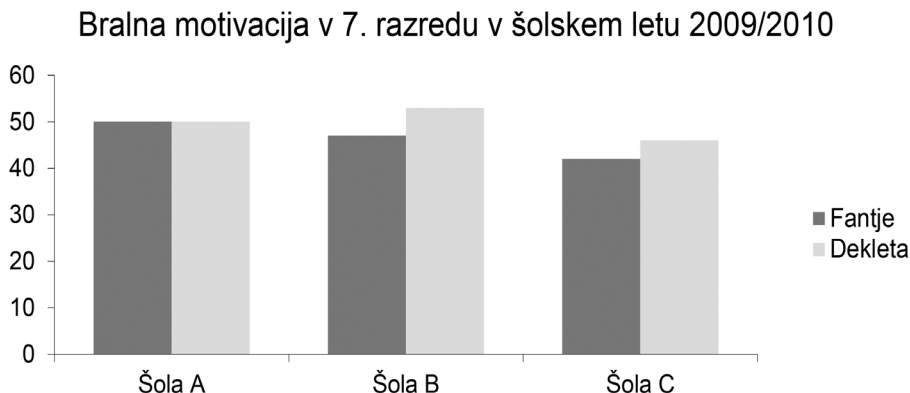
Graf 2 je prikaz T-vrednosti za dekleta, ki se giblje v letu 2010 v območju 46 do 53, kar je prav tako povprečna vrednost, ki se giblje od 40 do 59. Zanimiva slika je šola

Tabela 1: Razlika v stopnji motivacije med letoma 2010 in 2011 (podatki so izraženi v odstotkih)

R	šola	sploh ne drži			v glavnem drži			delno drži			v glavnem drži			v celoti drži		
		2010	2011	razlika	2010	2011	razlika	2010	2011	razlika	2010	2011	razlika	2010	2011	razlika
R 3	A	16,7	29,2	+12,5	8,3	16,7	+8,4	27,1	20,8	-6,3	4,2	14,6	+10,4	43,8	18,8	-25
	B	10,4	31,8	+21,4	18,6	6,8	-11,8	35,4	15,9	-19,5	10,4	4,5	-5,9	25	40,9	+15,9
	C	15	12,5	-2,5	20	22,5	+2,5	27,5	35	+7,5	17,5	17,5	0	20	12,5	-7,5
R 4	A	4,2	12,5	+8,3	12,5	31,3	-18,8	22,9	22,9	0	14,6	10,4	4,2	45,8	22,9	-22,9
	B	4,2	18,2	14	10,4	15,9	+5,5	29,6	13,6	-15,6	12,5	20,5	+8	43,8	31,8	-12
	C	10	5	-5	15	27,5	+12,5	22,5	35	+12,5	7,5	10	+2,5	45	22,5	-22,5
R 5	A	20,8	25	+4,2	22,9	29,2	+6,3	22,9	29,2	+6,3	8,3	12,5	+4,2	25	4,2	-20,8
	B	6,3	27,3	+21	6,3	11,4	+5,1	29,2	20,5	-8,7	20,8	20,5	-0,3	37,5	20,5	-17
	C	17,5	7,5	-10	20	22,5	+2,5	32,5	35	+2,5	10	15	+5	20	20	0

B, kjer so dekleta ohranila bralno motivacijo, medtem ko so učenke na šoli A izgubile zunanjo motivacijo za branje. Učenke šole C so postale bolj zunanje motivirane.

Graf 2: Bralna motivacija deklet ob koncu 7. razreda in ob koncu 8. razreda izražena v T-vrednostih:



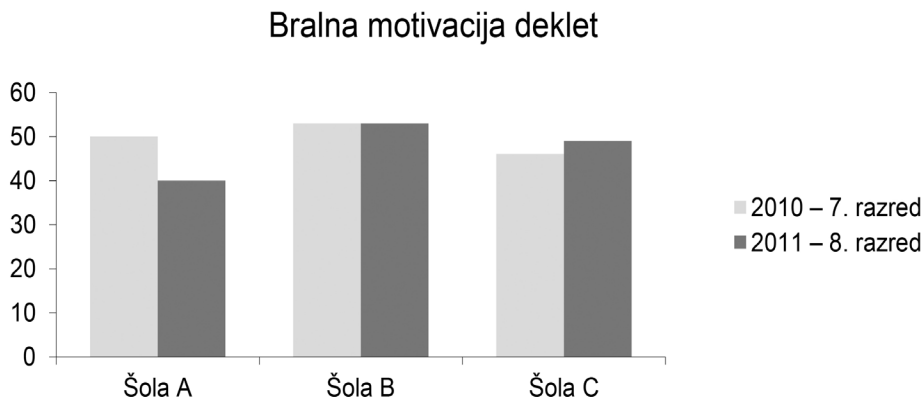
Rezultati kažejo, da so tako fantje (*Graf 1*) kot tudi dekleta (*Graf 2*) obeh kontrolnih šol imeli ob koncu 7. razreda višjo izhodiščno vrednost zunanje motivacije, vendar je ta vrednost drastično padla (predvsem pri fantih) do konca 8. razreda. Upad v tem razvojnem obdobju potrjujejo tudi raziskave opravljene v povezavi s spolom in pomembnostjo branja (Schiefele, Artelt, Schneider, Stanat 2004: 118-120). V raziskavi, ki je bila izvedena v okviru PISE, je velik poudarek ne le na razlikah med dekleti in fanti, temveč tudi na motivacijskih determinantah bralne zmožnosti, poleg sociokulturnih in kognitivnih faktorjev. Vpliv sociokulturnih dejavnikov na uspešnost učencev na nacionalnem preverjanju znanja potrjuje tudi slovenska raziskava, opravljena leta 2009.

Slovenski učenci so v mednarodni raziskavi PISA 2009 v povprečju dosegli 483 točk, kar pomeni manj kot je povprečje v OECD (494 točk) in EU (489 točk). Prav tako pa se je število točk zmanjšalo za 11 točk v primerjavi z letom 2006. Zgovorni so tudi podatki, zbrani s pomočjo vprašalnika, saj kažejo, da so učenci z višjimi dosežki prav tisti učenci, ki radi berejo dnevno in za zabavo. V Sloveniji je 40 % učencev odgovorilo, da nikoli ne berejo za zabavo (Klieme et al. 2010: 109), povprečje v državah OECD pa je 37 %.

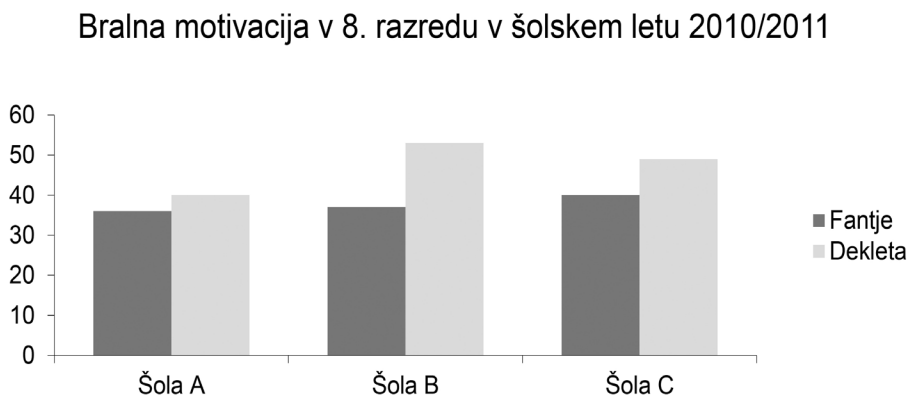
Slovenske učenke so v povprečju dosegle več točk (511 točk) kot učenci (456 točk). Razlika med spoloma v Sloveniji (55 točk) je večja kot v OECD (39 točk) in EU (42 točk). Temeljne bralne kompetence izkazuje 89 % slovenskih učenk in 69 % učencev. Učenke (75 %) v povprečju bolj pogosto izkazujejo veselje do branja kot učenci (46 %).

Rezultati naše raziskave potrjujejo empirično dokazana dejstva tako v mednarodnem merilu kot tudi v nacionalnem merilu: dekleta (*Graf 3*) so bistveno bolj motivirana kot fantje (*Graf 4*), zanimiv rezultat je pri šoli A, kjer je bil rezultat v šolskem letu 2009/2010 izenačen, se je pa na koncu naslednjega šolskega leta drastično znižal (tako pri dekletih kot pri fantih). Učenke druge kontrolne skupine so ohranile stopnjo motivacije, medtem ko so fantje očitno manj motivirani za branje.

Graf 3: Bralna motivacija glede na spol učencev v 7. razredu v šolskem letu 2009/2010



Graf 4: Bralna motivacija glede na spol učencev v 8. razredu v šolskem letu 2010/2011



Rezultat anketnega vprašalnika učencev šole, kjer je bila izvedena študija primera, kažejo na zanimiv trend. Izhodiščna vrednost bralne motivacije je bila ob koncu šolskega leta 2009/2010 ne glede na spol nižja kot v ostalih dveh šolah; ob koncu šolskega leta 2010/2011 pa se je pokazal pozitiven trend – dekleta so postala bolj motivirana (porast T-vrednosti iz 46 na 49), pri fantih se je pa pokazal manjši negativen trend (upad T-vrednosti iz 42 na 40), kar je bistveno ugodnejši rezultat kot pri kontrolnih skupinah (Šola A iz 50 na 36, Šola B iz 47 na 37).

6.3.2 Opazovanje z udeležbo

Ključnega pomena za našo raziskavo je bil izveden pouk po CLIL-pristopu v drugem ocenjevalnem obdobju v šolskem letu 2010/2011 v osmem razredu pri predmetu zgodovina.

Med obema izvedbama ankete smo izvedli del ur zgodovine v nemščini. Pri teh urah so učenci slišali, brali, obdelovali zgodovinska besedila vezana na aktualno snov v nemščini – tako so jezik sprejemali kot delovno orodje za teme, ki so jim bile že delno znane v slovenščini. Kot dodatno pomoč smo razvijali bralne strategije, da so se lažje lotili neznanih in daljših besedil. Po začetnih težavah so postajali vedno bolj samostojni in spodbujeni zaradi uspehov, postali tudi bolj motivirani. Tako se je potrdila misel Cookove (2001), da »motivacija deluje v obe smeri...spodbuja uspešno učenje, obratno pa uspešno učenje spodbuja visoko motivacijo«. Zaznali smo dvig zunanje motivacije, vendar si upamo trditi, da je prišlo tudi do dviga notranje motivacije, saj so učenci velikokrat omenili prav dejstvo, da opravijo dve stvari nenaenkrat – poleg predmetne vsebine se jezika naučijo kot »dodano vrednost«. Učenci so sodelovali pri organizaciji pouka, saj so sami poiskali dodatna besedila, ki so jih obdelovali in predstavljali. Tako smo realizirali še eno zahtevo konstruktivističnega pristopa – učenci sooblikujejo učno okolje in tako postanejo akterji pouka. Uporabljali smo veliko različnega materiala in tako zagotovili za CLIL značilno redundanco inputa, ki je omogočala konstruktivistično usvajanje jezika po načelu »učenje jezika je raba jezika je konstrukcija«. Tako na R1: Ali vpliva poučevanje po CLIL-pristopu na bralno motivacijo učencev? kot na R2: Ali je pri poučevanju po CLIL-pristopu dan večji poudarek na razvijanju bralnih strategij? lahko odgovorimo pritrdilno. S poudarjanjem učno-bralnih strategij so učenci razvijali metakognitivne zmožnosti in tako dosegli splošni kognitivni napredek.

7 ZAKLJUČEK

Opisana študija primera je eden izmed prvih poskusov empirične razlage vpliva tujejezikovnega predmetnega pouka na motivacijo učencev – posebej vpliv na bralno motivacijo. Čeprav je zajet vzorec majhen, smo prepričani, da je tujejezikovni predmetni pouk didaktični pristop prihodnosti. Rezultati kažejo, da je že v sorazmerno kratkem času prišlo do pozitivnih trendov na področju bralne motivacije. In s tem se je potrdila naša hipoteza:

Poučevanju po CLIL-u pozitivno vpliva na motivacijo učencev.

Vsak pouk je istočasno tudi jezikovni pouk, tudi poučevanje v materinem jeziku (Wolff v Wannagat 2010: 247), vendar se pri tujejezikovnem predmetnem pouku razvija kognitivno-konceptualna 'jezikovna opravilna sposobnost' (*»Sprachhandlungsfähigkeit«* – izraz uporablja Zydatiś 2002 v Wannagat 2010: 247) in strokovno-terminološka pismenost (*»Sachfachliteraltät«* – prav tam). Pri CLIL-pristopu se zelo spodbuja strokovna terminologija, učenci se težje izognejo v narečno ali vsakodnevno obliko komunikacije in tako dobimo dodano vrednost, saj jezik postane delovni jezik, orodje, ki prenaša informacije; strokovne vsebine so v ospredju (Krechel 1999) in učenci osmislijo tuj jezik s predmetno vsebino.

Delo z avtentičnimi besedili je zahtevnejše kot pa z besedili za tradicionalni jezikovni pouk (prav tam), zato so v ospredju učno-bralne strategije, ki jih učenci zavestno uporabljajo in tako razvijajo in avtomatizirajo, kar pozitivno vpliva na bralno motivacijo.

Pri CLIL-pristopu je pomemben material, s katerim se učencem približa tematika – tu se je izkazalo za veliko prednost, če so učenci sodelovali pri izbiri materiala. Tako je zagotovljena ne le individualizacija pouka, ampak tudi diferenciacija. Vsak učenec prevzame odgovornosti za lastno učenje – vsak učeči se je soodgovoren za lastno učenje in s tem postane tudi didaktik svojega lastnega učenja (Reich 2008: 29). Pouk postane interaktiven in učenec sooblikuje učno okolje.

Rezultati kažejo, da je uporabljen didaktični pristop dober in nas opogumlja, da tudi naprej izvajamo predmetni pouk delno v tujem jeziku.

VIRI

- ABENDROTH-TIMMER, Dagmar (2004) Evaluation bilingualer Module aus Schülerperspektive: zur Lernbewusstheit und ihrer motivationalen Wirkung. *Zeitschrift für Interkulturellen FSU*. 15. marec 2012. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Abendroth2.htm>
- APPEL, Joachim (2011) Two for the price of one? Leise Zweifel am bilingualen Sachfachunterricht. *Forum Sprache* 6/2011. Ismaning: Hueber Verlag, 85-88.
- BEVC, Vera (2008) Medpredmetno načrtovanje. F. Nolimal, V. Milekšič in drugi (ur. odb.) *Fleksibilni predmetnik – zbornik prispevkov*. Ljubljana: ZRSŠ, 183-189.
- COHEN, Andrew D. (1974). The Culver City Spanish immersion program: The first two years. *The Modern Language Journal* 58(3), 95-103.
- COOK, Vivian (2001) *Second Language Learning and Language Teaching* 3rd edition London: Arnold.
- COYLE, Do (2008) Content and Language Integrated Learning. Motivating Learners and Teachers. 25. Marec 2012 <http://blocs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf>
- COYLE, Do/Philip HOOD/David MARSH (2010) *CLIL. Content Language Integrated Learning*. Cambridge: University Press.
- DRAKE Susan, M./Rebecca, C. BURNS (2004) *Meeting standards through Integrated curriculum*. Alexandria, ZDA: ASCD.
- GASS, Susan, M./Larry SELINKER (2007) *Second Language Aquisition: An introductory course*. Third edition. Routledge: www.eBookstore.tandf.co.uk
- HAATAJA, Kim (2005) Über die Variablen, Lernumgebung und Unterrichtsmethodik beim schulischen Fremdspracherwerb und dessen Erforschung – *Das Beispiel DaF in Finnland. Aktuelles – Zeitschrift für den DaF-Unterricht in Finnland*. 20. april 2010. www.opeko.fi/clilig/pdf/Aktuelles2005.pdf
- HAATAJA, Kim (2007) Content and Language Integrated Learning in German. Final Report. *Tampere: National centre for professional development in Education, Finland*. 20. april 2010. www.opeko.fi/clilig
- JANK, Werner/Hilbert MEYER (2006) *Didaktični modeli*. Ljubljana: ZRSŠ.
- JAZBEC Saša/Alja LIPAVIC OŠTIR (2009) Učenje v otroštvu in CLIL. K. Pižorn (ur.) *Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu*. Ljubljana: ZRSŠ, 177-189.

- KLIEME, Eckhard/Cordula ARTELT in drugi (ur. odb.) (2010) *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 73-112.
- KRECHEL, Hans-Ludwig (1999) Sprach- und Textarbeit im Rahmen von flexiblen bilingualen Modulen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 29. april 2010. http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_04_2/beitrag/krechel1.htm
- LABUDDE, Peter/Anni HEITZMANN/Peter HEINIGER/Isabelle WIDMER, I. (2005) Dimensionen und Facetten des fächerübergreifenden naturwissenschaftlichen Unterrichts: ein Modell. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, Jahrgang 11/2005. IPN – Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik an der Universität Kiel, 103-115.
- LIGHTBOWN, Patsy, M./Nina SPADA (2006) *How Language are Learned*. 3. Edition. Oxford: Oxford University Press, 63-65.
- MARENTIČ POŽARNIK, Barica (2000) *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- MARENTIČ POŽARNIK, Barica/Majda CENCIČ (2003) Konstruktivizem v izobraževanju. *Didactica Slovenica*, 18/2, 34-39.
- MARENTIČ POŽARNIK, Barica (ur.) (2004) *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje FF.
- MARENTIČ POŽARNIK, Barica/Leopoldina PLUT PREGELJ (2009) *Moč učnega pogovora*. Ljubljana: DZS.
- PAGAN, Carlos R. (2005) English learners' academic achievement in a two-way versus a structured English immersion program. *Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences*, 66 (5), 1603-A-1604-A.
- PAVLIČ ŠKERJANC, Katja (2008) Integrativni kurikulum ali kako povezati razdrobljeno. F. Nolimal, V. Milekšič in drugi (ur. odbor) *Fleksibilni predmetnik – zbornik prispevkov*. Ljubljana: ZRSŠ, 176-182.
- PEČJAK, Sonja/Ana GRADIŠAR (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: ZRSŠ.
- PLUT PREGELJ, Leopoldina (2004) Konstruktivistične teorije znanja in šolska reforma: učitelj v vlogi učenca. B. Marentič Požarnik (ur.) *Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje FF, 17-40.
- REICH, Kersten (2008) *Konstruktivistische Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- STRMČNIK, France (2001) *Didaktika: osrednje teoretične teme*. Ljubljana: Znanstveni inštitut FF.
- SCHIEFELE, Ulrich/Cordula ARTELT/Wolfgang SCHNEIDER/Petra STANAT (2004) *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ŠTEFANC, Damjan/Janko MURŠAK (2008) Konstruktivizem in pedagogika. *Sodobna pedagogika* 4/2008, 6-12.
- ŠTEMBERGER, Vesna (2008) Načrtovanje in izvajanje medpredmetnih povezav. J. Krek, T. Hodnik Čadež, J. Vogrinc, B. Sicherl Kafol, T. Devjak, V. Štemberger (ur. odbor), *Učitelj v vlogi raziskovalca*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL, 93-111.

- WANNAGAT, Ulrich (2010) *Bilingualer Geschichtsunterricht im internationalen Fokus*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- WOLFF, Dieter (1996) *Bilingualer Sachfachunterricht: Versuch einer lernpsychologischen und fachdidaktischen Begründung*. 2. april 2010. <http://www.europa-bilingual.net/text/ergebnisse.htm>
- WOLFF, Dieter (2002). *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/Main: Lang.
- WOLFF, Dieter (2007) *Eine Fremdsprache als Arbeitssprache gebrauchen: Bilingualer Sachfachunterricht und deutschsprachiger Fachunterricht*. 2. april 2010. <http://seeger.llvv.org/meth3/wolff-lererautonomie-gekuerzt.doc>
- WYGOTSKI, Lew, Semjonowitsch (1974) *Denken und Sprechen*. 5. Auflage. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuchverlag GmbH.
- ŽIDAN, Alojzija (2009) *Vzgoja za evropsko demokratico: Vzgoja mladih za demokratico v 21. stoletju*. Ljubljana: FDV

POVZETEK

Vpliv povezovanja predmetnega pouka z nemščino na dvigovanje bralne motivacije

Priprave se ukvarja z novimi pogledi in zahtevami, ki so postavljeni tako pred učence kot tudi pred učitelje. Poskušali smo zaobjeti teoretična izhodišča, ki predstavljajo temelj za povezovanje predmetnega pouka z nemščino. Predstavljene so različne oblike tujejezikovnega predmetnega poučevanja, ki so našle skupno poimenovanje – CLIL.

Preverjali smo našo hipotezo: Poučevanju po CLIL-u pozitivno vpliva na motivacijo učencev. Naš poudarek je bil na bralni motivaciji. Na podlagi analize zbranih podatkov s pomočjo ankete iz treh šol v slovenskem ruralnem okolju, lahko potrdimo omenjeno hipotezo.

Ključne besede: bralna motivacija, konstruktivizem, medpredmetno povezovanje, tujejezikovni predmetni pouk, CLIL

ABSTRACT

The Effects of Integrating Content Learning with German on Raising Reading Motivation

This article deals with new views and requirements faced by students as well as teachers. We tried to encompass the theoretical starting points which represent the foundation for integrating content learning with German. Different forms of foreign language content teaching are presented, with the common designation – CLIL.

We tested our hypothesis: teaching according to CLIL has a positive effect on student motivation. Our focus was on reading motivation. Based on the analysis of data gathered using a questionnaire at three rural Slovenian schools we can confirm the hypothesis.

Key words: reading motivation, constructivism, inter-subject linking, foreign language content learning, CLIL