

Tilen Smajla, Osnovna šola Pier Paolo Vergerio il Vecchio Koper-Capodistria

VPOGLED V POUČEVANJE TUJEGA JEZIKA PO PRISTOPU CLIL V PRVEM VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM OBDOBJU

UVOD

Uvajanje prvega tujega jezika (TJ1) kot obveznega predmeta v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje (1. VIO) osnovne šole je dvignilo precej prahu, razprave o tem, kakšni so učinki učenja in poučevanja tujega jezika pri mlajših učencih, so se kar vrstile. Raziskava, ki je pred nami, se ukvarja z dvema pomembnima vprašanjema, in sicer o stališčih do učenja in poučevanja TJ1 v zgodnjem obdobju po pristopu CLIL in o vlogi učiteljev TJ1 v zgodnjem obdobju.

Glede na vlogo pri oblikovanju stališč do učenja tujih jezikov je bilo v preteklosti poučevanju tujih jezikov posvečeno veliko pozornosti. S tem izzivom so se raziskovalci ukvarjali že v poznih šestdesetih in zgodnjih sedemdesetih letih 20. stoletja (Rivers, 1965; Jakobovits, 1970; Gardner in Wallace, 1972). Mlajši avtorji, na primer Cameron (2001: 1), poudarjajo, da se poučevanje tujega jezika v zgodnjem obdobju razlikuje od poučevanja tujega jezika v višjih razredih osnovne šole oziroma od poučevanja odraslih. Glede na vlogo, ki jo ima pri učenju motivacija, je učiteljevo stališče do učenja in poučevanja nadvse pomembno vprašanje. Poleg zgoraj naštetih avtorjev so se področju učenja drugega tujega jezika s poudarkom na motivaciji in uspehu pri poučevanju drugega tujega jezika posvečali tudi drugi (Gardner, 1985, 2010; Gardner in McIntyre, 1993; Dörnyei, 1998, 2003; Masgoret in Gardner, 2003; Merisuo-Storm, 2006).

Negativna stališča do učenja jezika lahko vodijo k zmanjšanju učenčeve motivacije ter tako ovirajo učenje, medtem ko je učinek pozitivnih stališč ravno nasproten (Merisuo-Storm, 2006: 10). Zato je zelo pomembno, da se učitelji zavedajo stališč svojih učencev (Oxford, 2001: 168). Globalni trend uvajanja TJ1 v zgodnje obdobje je tako učiteljevo vlogo pri poučevanju mlajših učencev postavil v povsem drugo luč. V evropskem kontekstu se je pojavila potreba po osnovnošolskem učitelju z dodatno kvalifikacijo oz. usposobljenostjo na področju poučevanja tujega jezika (Enever, 2014; Brumen in Dagarin Fojkar, 2012).

TUJI JEZIKI V ZGODNJEM OBDOBJU

Uvajanje TJ1 v 1. VIO osnovnih šol v Sloveniji ni minilo brez polemik glede tega, kateri učitelj lahko poučuje mlajše učence. Medtem ko je v večini držav ta problem urejen tako, da v zgodnjem obdobju poučuje razredni učitelj s splošnimi kompetencami, Eurydice (2012: 85) predlaga drugačen profil učitelja tujega jezika, kar bi pomenilo, da bi razredni učitelj poleg preostalih predmetov poučeval tudi tuji jezik. V slovenskem kontekstu sta avtorici Brumen in Dagarin Fojkar (2012: 39) izpostavili mnenje, da lahko tuji jezik poučujeta tako razredni kot predmetni učitelj, pri čemer mora razredni učitelj pridobiti dodatno kvalifikacijo za poučevanje tujega jezika do 6. razreda osnovne šole. V Preglednici 1 predstavljamo podrobnejši opis kvalifikacij učiteljev (Eurydice, 2008).

Preglednica 1: Evropske kategorije kvalifikacij učiteljev tujega jezika (povzeto po Eurydice, 2008: 78).

Naziv	Opis kvalifikacije
Razredni učitelj	Kvalificiran za poučevanje (skoraj) vseh predmetov kurikula, vključno s tujim jezikom, ne glede na specifično izobrazbo.
Predmetni učitelj	Kvalificiran za poučevanje dveh različnih predmetov, eden od teh je tuji jezik.
Delno kvalificirani učitelj	Kvalificiran za poučevanje skupine najmanj treh različnih predmetov, od katerih je eden ali več kot eden tuji jezik.
Nekvalificirani učitelj	Ni posebej opredeljeno po Eurydice. Primeri: v Veliki Britaniji je to lahko jezikovni asistent, ki poučuje tuje jezike, navadno je to naravni govorec, ki ima univerzitetno izobrazbo za poučevanje svojega maternega jezika.

Iz zgornje preglednice je razvidno, da mora predmetni učitelj pridobiti dodatno kvalifikacijo za poučevanje mlajših učencev v 1. VIO osnovne šole. V Sloveniji so se z ustreznimi programi odzvale tri univerze ter se tako pripravljale za uvajanje TJI, ki se je začelo s šolskim letom 2014/2015 (Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, 2014). Osnovne šole so tako svoje razredne učitelje začele motivirati za dodatno usposabljanje na področju poučevanja tujega jezika, hkrati pa so potekala usposabljanja tudi za predmetne učitelje, ki so začeli pridobivati ustrežno kvalifikacijo na področju didaktike zgodnjega poučevanja. Do šolskega leta 2016/2017 naj bi imele osnovne šole posledično dovolj ustrežno usposobljenega kadra, saj je bil TJI v omenjenem šolskem letu frontalno vpeljan v vse osnovne šole v Sloveniji.

Eno od priporočil, ki je bilo oblikovano na podlagi raziskovanja mednarodnih praks poučevanja angleščine v zgodnjem obdobju, se dotika razvoja jezikovnih kompetenc in spretnosti učiteljev (Garton idr., 2011). Avtorji trdijo, da se pogosto zgodi, da razrednim učiteljem, ki so se dodatno usposobili za poučevanje angleščine, manjkajo ustrezne jezikovne spretnosti v tujem jeziku kar pa ne

drži v primeru vseh razrednih učiteljev. Jezikovne kompetence nekaterih razrednih učiteljev so lahko na zavidljivo visoki ravni.

POUČEVANJE TUJEGA JEZIKA PO PRISTOPU CLIL

V tem delu prispevka na kratko poudarimo temeljna načela poučevanja tujega jezika po pristopu CLIL. Coyle idr. (2010) menijo, da je CLIL neke vrste nadpomenka za pristop, ki se je izoblikoval sredi devetdesetih let. Vsebuje vsakršno dejavnost, v kateri se tuji jezik uporablja kot sredstvo poučevanja nejezikovnega predmeta, pri čemer se pridobivanje jezikovnih kompetenc in znanja pri nejezikovnem predmetu prepletata (Marsh, 2002: 58). Coyle idr. (2010: 1) tako pristop CLIL opredelijo kot dvosmerni izobraževalni pristop, pri katerem se pri pouku uporablja dodatni jezik za učenje in poučevanje tako tujega jezika kot predmeta. Seveda bi se učitelji tujega jezika morali zavedati, da je temeljna ideja vsebinsko in jezikovno integriranega pouka zavedanje, da »so vsi učitelji v bistvu učitelji jezika« (The

Preglednica 2: Podrobna predstavitev vzorca v kvalitativnem delu raziskave

	Spol	Leta delovnih izkušenj	Vrsta učitelja	Dodatna kvalifikacija – poučevanje tujega jezika/ didaktika v zgodnjem obdobju	Regija	Leta poučevanja tujega jezika v zgodnjem obdobju
Inter. 1	Ž	19	razredni učitelj	poučevanje tujega jezika	Obalno-kraška	8
Inter. 2	Ž	12	razredni učitelj	poučevanje tujega jezika	Pomurje	1
Inter. 3	Ž	26	razredni učitelj	poučevanje tujega jezika	Podravje	2
Inter. 4	Ž	7	razredni učitelj	poučevanje tujega jezika	Notranjsko-kraška	2
Inter. 5	Ž	12	razredni učitelj	poučevanje tujega jezika	Notranjsko-kraška	12
Inter. 6	Ž	8	razredni učitelj	poučevanje tujega jezika	Obalno-kraška	1
Inter. 7	Ž	10	razredni učitelj	poučevanje tujega jezika	Podravje	6
Inter. 8	Ž	10	razredni učitelj	poučevanje tujega jezika	Goriška	2
Inter. 9	Ž	13	razredni učitelj	poučevanje tujega jezika	Goriška	7
Inter. 10	Ž	7	razredni učitelj	poučevanje tujega jezika	Goriška	7
Inter. 11	Ž	10	razredni učitelj	poučevanje tujega jezika	Gorenjska	10
Inter. 12	Ž	17	predmetni učitelj	didaktika v zgodnjem obdobju	Podravje	13

Inter. = intervjuvanec

Bullock Report – Language for Life, 1975, v Darn, 2015) in da je CLIL pravzaprav splet medpredmetnih dvojezičnih principov, o čemer je tekla beseda v CLIP – *Content and Language Integrated Project* (Darn, British Council, 2015). Medtem ko po eni strani lahko trdimo, da je CLIL najustreznejši pristop jezikovnega učenja in poučevanja za vedno bolj večjezično in večkulturno Evropo, lahko po drugi strani opazimo velik primanjkljaj na področju CLIL-gradiv ter pomanjkanje programov za usposabljanje učiteljev na področju poučevanja po pristopu CLIL. Sam pristop CLIL je nedvomno inovativen in je lahko nadvse uspešen, seveda v primeru pravilne izpeljave (Coonan, 2012: 126; Marsh idr., 2013). Znan je po vsem svetu, vendar ga ponekod imenujejo EMILE – še posebej v francosko govorečih državah –, ponekod pa dvojezično poučevanje (Marsh, 2012).

Metoda

Raziskovalna vprašanja

- RV1: Se stališča učiteljev TJI do pristopa CLIL spremenijo glede na njihovo starost?
- RV2: Se stališča učiteljev TJI do pristopa CLIL spremenijo glede na termin vzorčenja?
- RV3: Se stališča učiteljev TJI do pristopa CLIL spremenijo glede spol?

Raziskovalna metoda

V raziskavi smo uporabili tako kvalitativno kot kvantitativno paradigmo pedagoškega raziskovanja. Izpeljali smo jo na vzorcu učiteljev tujega jezika v slovenskih osnovnih šolah prvega in drugega kroga uvajanja in spremljanja tujega jezika v 2. in 3. razredu. Sestavili smo vprašalnik, ki smo ga uporabili pri pridobivanju podatkov. Učitelji so vprašalnik izpolnjevali v spletnem okolju, pri čemer smo poudarili popolno anonimnost udeležencev v raziskavi. Pred samo izpeljavo raziskave smo osnovnim šolam poslali dopis, v katerem smo podrobno razložili namene in cilje raziskave ter tako učitelje spodbudili k sodelovanju. Naknadno smo osebno vzpostavili stik z izbranimi šolami in prosili za dovoljenje za intervjuvanje učiteljev tujega jezika. Dvanajst učiteljev je pristalo na intervju. V kvantitativnem delu raziskave smo za analizo podatkov uporabili hi-kvadrat test, v kvalitativnem delu pa analizo besedila ter oblikovanje kategorij.

Vzorec

Pri anketiranju v spletnem okolju je sodelovalo 25 učiteljev (51 % učiteljev, ki so začeli anketiranje), od tega 2 moška (8 %) in 23 žensk (92 %). Z namenom preglednejše

predstavitve smo jih razdelili v 4 starostne skupine, in sicer v skupino 1 – učitelji do 20 let starosti, skupina 2 – učitelji, stari med 21 in 40 let, skupina 3 – učitelji, stari med 41 in 60 let, ter skupino 4 – učitelji, stari 61 let ali več. Rezultati kažejo, da je bilo največ učiteljev – 18 ali 78 % – v drugi skupini, 7 učiteljev ali 28 % pa v tretji skupini. V prvi in četrti skupini ni bilo učiteljev.

V nadaljevanju predstavljamo vzorec učiteljev, s katerimi smo izpeljali polstrukturirane intervjuje. Intervjuvanci so iz osnovnih šol, ki so sodelovale v prvem krogu postopnega uvajanja TJI v 2. razred. Vse intervjuvanke so bile ženskega spola z doseženo univerzitetno izobrazbo.

Zbiranje podatkov in raziskovalni instrument

Podatki za kvantitativni del raziskave so bili pridobljeni v času od decembra 2014 do januarja 2015 ter ponovno od maja 2015 do julija 2015. Polstrukturirani intervjuji so bili izvedeni v času od februarja do marca 2016. Sam intervju je sestavljalo pet odprtih vprašanj. V kvantitativnem delu raziskave smo uporabili instrument, sestavljen iz treh delov: splošni del, vprašanja odprtega tipa in 5-stopenjska lestvica stališč Likertovega tipa. Za potrebe raziskave smo izvirni instrument raziskovanja stališč učiteljev tujega jezika (Karavas, 1993; Karavas Doukas, 1996) prevedli v slovenščino in ga priredili. Izvirna različica instrumenta je bila trodelna, saj so jo sestavljali vprašalnik (29 vprašanj), lestvica stališč (24 pojmov) ter intervjuji. Naš instrument je bil štiridelen, saj ga sestavljajo 5-stopenjska lestvica stališč Likertovega tipa s 14 pojmi, eno splošno vprašanje, šest vprašanj odprtega tipa in dvodelni demografski del, v katerem so učitelji zapisali spol, starost, regijo v enem delu ter raven dosežene izobrazbe v drugem delu.

Postopek obdelave podatkov

V kvantitativnem delu raziskave smo podatke analizirali s programsko opremo *SPSS IBM statistical package version 22*, pri čemer smo izpeljali *crosstabulation* in izračunali Pearsonov hi-kvadrat, s pomočjo katerega smo ugotavljali razlike v stališčih. Podatke v kvalitativnem delu raziskave smo analizirali z analizo besedila, pri čemer smo oblikovali kode ter iz njih izpeljali kategorije. Slednje smo zaradi boljše preglednosti zapisali v poševnem tisku.

Rezultati

Prikaz rezultatov začinjamo s predstavitvijo števila učiteljev spletne ankete, saj je termin anketiranja ena od spremljivk. Rezultati so prikazani v spodnji preglednici.

Preglednica 3: Število učiteljev v spletni anketi glede na termin anketiranja

Termin anketiranja	Število	Odstotek
Zima 2014	31	63,3
Poletje 2015	18	36,7
Skupno	49	100

V Preglednici 3 so prikazani rezultati ugotavljanja števila učiteljev v raziskavi glede na termin anketiranja. Opozoriti želimo na podatek, da smo tako v prvem kot v drugem terminu kontaktirali iste osnovne šole. Opazimo velik upad števila učiteljev v drugem terminu anketiranja.

Iz Preglednice 4 izhajajo naslednje ugotovitve: večina učiteljev ali 44,9 % TJ ne poučuje po CLIL-u, temveč uporablja kak drug pristop, bodisi komunikacijski pristop ali katerega od CLIL-u podobnih pristopov. Kar se tiče starosti učiteljev, ugotavljamo, da so mlajši učitelji v primerjavi s starejšimi učitelji uporabi CLIL-a bolj naklonjeni. Ugotavljamo tudi, da visok odstotek ali 18,4 % učiteljev na to vprašanje

ni odgovorilo. Pearsonov hi-kvadrat preizkus ne nakazuje razlik v stališčih učiteljev glede na termin anketiranja, saj je $p < 0,859$, kar ni statistično pomembno.

Preglednica 5 predstavlja odgovore učiteljev, ki so se odločili opustiti uporabo CLIL-a. Rezultati so naslednji: večina ali 22 učiteljev (18 v zimskem terminu in 4 v poletnem terminu) na to vprašanje ni odgovorila. 10 učiteljev se je odločilo nadaljevati z uporabo CLIL-a, čeprav je bilo opaziti negativni trend proti koncu šolskega leta. Kar se tiče starosti učiteljev, zgornja preglednica kaže na to, da so na vprašanje večinoma odgovorili mlajši učitelji. Pri starejših učiteljih je bil opaziti rahlo negativni trend pri uporabi CLIL-a v primerjavi z mlajšimi učitelji.

V nadaljevanju smo ugotavljali stališča učiteljev TJ do uporabe CLIL-a glede na njihov spol. Rezultate prikazujemo v Preglednici 6.

Rezultati, prikazani v Preglednici 6, nakazujejo, da je 20 učiteljic TJ poučevalo po pristopu CLIL, le 2 sta podali negativni odgovor. Od učiteljev sta 2 od 3 poučevala TJ po pristopu CLIL. Iz zgornje preglednice lahko še razberemo,

V Preglednici 4 predstavljamo rezultate analize stališč učiteljev tujega jezika do uporabe pristopa CLIL glede na termin anketiranja in starost.

	F	f %	Termin			Starost			χ^2	p
			Z	P	Skupno	21-40	41-60	Skupno		
Uporaba CLIL-a									0,032	0,859
Da	16	32,6	10	6	16	8	1	9		
Ne	22	44,9	17	5	23	7	3	10		
Brez odgovora	9	18,4	4	5	9	2	3	5		
Ni navedeno	2	4,1	0	2	2	1	0	1		
Skupno	49	100	31	8	49	18	7	25		

Z = zima 2014
P = poletje 2015

Preglednica 5: Učitelji, ki so opustili uporabo CLIL-a glede na termin anketiranja in starost.

	Termin			Starost		
	Z	P	Skupno	21-40	41-60	Skupno
Opustil CLIL						
Brez odgovora	18	4	22	1	2	3
Ne	4	6	10	8	2	10
Da	1	0	1	0	1	1

Z = zima 2014
P = poletje 2015

Preglednica 6: Ugotovitve glede števila učiteljev, ki poučujejo po pristopu CLIL

	Spol			Opustil CLIL				χ^2	p
	M	F	Skupno		M	F	Skupno		
Poučujem po CLIL-u								25,000	0,297
Da	2	20	22		0	1	1		
Ne	1	2	3		1	9	10		

M = učitelji
F = učiteljice

Preglednica 7: Stališča učiteljev do pristopa CLIL kot rezultat udeležbe usposabljanja po omenjenem pristopu glede na spol.

CLIL-SEMINAR	SPOL		Skupno
	M	Ž	
Da	0	9	9
Ne	2	8	10
Brez odgovora	0	5	5
Ni posebej navedeno	0	1	1
Skupno	2	23	25

M = učitelji
Ž = učiteljice

da od učiteljev nihče ni opustil uporabe CLIL-a, od učiteljic pa le ena. Pearsonov hi-kvadrat preizkus ne nakazuje statistično pomembne razlike v stališčih, saj je $p < 0,297$. Razlik v stališčih med učiteljicami in učitelji v raziskavi do opustitve uporabe CLIL-a tako nismo mogli potrditi.

Iz Preglednice 8 izhajajo naslednji rezultati: učitelji se na področju CLIL-a niso izobraževali, čeprav to ni vplivalo na njihova stališča do CLIL-a; 9 od 23 učiteljic ali 39,1 % se je na področju CLIL-a usposabljal, medtem ko se jih 8 ali 34,7 % na področju CLIL-a ni usposabljal.

V nadaljevanju predstavljamo rezultate kvalitativnega dela raziskave, ki je potekala v času od februarja do marca 2016. Intervjuvankam smo postavili naslednja vprašanja:

1. Kakšno je Vaše stališča do učenja in poučevanja tujega jezika v zgodnjem obdobju?
2. Kakšno je Vaše stališče do CLIL-a?
3. Kako in če sploh vplivajo na Vaše stališče do učenja in poučevanja TJ v zgodnjem obdobju in do CLIL-a spol, leta delovnih izkušenj in izobrazba učitelja?
4. Se stališča do CLIL-a in do učenja in poučevanja TJ v zgodnjem obdobju spremenijo v samem teku implementacije?
5. Je uporaba CLIL-a pri poučevanju TJ koristna?

Zaradi omejitve dolžine prispevka in zaradi namena slednjega bomo iz predstavitve izločili ugotovitve v zvezi z vprašanji 1, 4 in 5 ter se osredinili na predstavitev ugotovitev v zvezi z vprašanjema 2 in 3.

Glede stališč do CLIL-a se intervjuvanci niso veliko razlikovali. Edina vidnejša razlika, ki smo jo opazili, je bila pri intervjuvanki 12, katere mnenje o CLIL-u je bilo izrazito pozitivno.

Poudarila je, da »osebno uporabljam ta pristop v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju že 12 let, in sicer še preden je bil uradno uveden in rezultati očitni«. Dodala je še, da »je prednost tega pristopa v tem, da učenci nimajo občutka, da je pouk TJ poseben predmet, temveč del njihovega urnika«.

Poleg tega je izpostavila en element, ki so ga preostale intervjuvanke nekako zanemarile, in sicer da so dobre rezultate dosegli ravno učenci iz različnih socialnih okolij in z različnim ozadjem (na primer Romi, priseljenci), saj »so ure CLIL-a dajale neki občutek enakovrednosti, kajti če so hoteli razumeti učitelja, so se vsi morali enako potruditi«. Tako imenovani učinek uravnovešenja, ki ga pri CLIL-u izpostavljajo Coyle idr. (2010: 18), se pojavlja še posebej v razredih z veliko imigrantskih otrok, ko imajo otroci zaradi tega omejen dostop do jezika okolja.

Intervjuvanka 1 se je s CLIL-om seznanila leta 1997. Trdila je, da pri pouku TJ lahko uporabi le nekatere njegove elemente. 8 intervjuvank je imelo podobno mnenje, vse so že slišale za CLIL ali pa že uporabljajo nekatere njegove elemente.

Intervjuvanka 1 je tako dejala, da »so bili nekateri elementi CLIL-a, še posebej jezikovna prha, zelo učinkoviti, saj so ohranjali motivacijo učencev«. Poleg tega je menila, da je »pomembno naučiti učence tudi osnovnih navodil za delo v razredu«. Intervjuvanka 2 je trdila, da je »CLIL delno učinkovit«, da je učence naučila osnovnih navodil za delo v razredu, je porabila dva meseca in zato »ni uspela pokriti učnih ciljev«. Kot razloga za to, da se je intervjuvanka 2 odločila za uporabo le nekaterih elementov CLIL-a, sta bila izpostavljeni: velika poraba časa za dogovarjanje z razrednimi učitelji in organizacijski problem. Ta problem je izpostavilo še 7 drugih intervjuvank.

6 intervjuvank od 12 je izjavilo, da se jim CLIL zdi uporaben le do neke mere. Tako je na primer intervjuvanka 11 dodala, da »je uporaba CLIL-a zahtevala veliko prilagajanja in dolge ure sodelovanja z razrednimi učitelji, skupno načrtovanje, izmenjavo materialov ...«. Podobno je menila tudi intervjuvanka 8, ki je dodala, da »je s stališča organizacije, zelo naporno« usklajevanje. Usklajevanje in razporejanje obveznosti z razrednim učiteljem je kot dodaten napor omenila tudi intervjuvanka 7, ki je izpostavila, da je »CLIL v redu, vendar sem kmalu opazila, da kljub dobremu sodelovanju razrednega učitelja nisem dohajala. Poleg tega so bile tu še organizacijske zadeve, problem plačila ...«. Ravno organizacijski problemi (urnik, plačilo, izpeljava) so prepričali intervjuvanko 4, da je »CLIL bolj primeren za drugo ali tretjo triado, ko imajo učenci že dovolj znanja tujega jezika«. Trdila je še, da »ne bi bila uspešna pri uporabi CLIL-a v 1. VIO, saj veliko učencem slovenščina ni prvi ali materni jezik, zato teh učencev ne bi smeli preveč izpostavljati tujemu jeziku še pri matematiki ali naravoslovju«.

Nadalje je bilo 6 intervjuvank od 12 mnenja, da raje delajo po modulih ali z medpredmetnimi povezavami. Vseh 6 intervjuvank je tudi menilo, da je CLIL teoretično v redu, praktično pa predstavlja velik izziv. Podobno so menile tudi intervjuvanke 8, 9, 11 in 12, ki »vidijo delo z moduli lažje, poleg tega je bilo bistveno manj stresno uporabljati medpredmetne povezave«. Od CLIL-a so prevzele le nekatere elemente. Da se je odmaknila od CLIL-a, je poročala tudi intervjuvanka 11. V prvem letu uvajanja TJ1 v 1. VIO je poučevala samo po CLIL-u, zdaj (2015) pa uporablja shemo matrix in tematske sklope. Intervjuvanka 12 je k temu dodala, da »med poukom v glavnem uporabljam medpredmetne povezave, v glavnem pri matematiki, družboslovju in naravoslovju ter pri športu in glasbi«. Naj na tem mestu poudarimo, da so našeti predmeti najbolj pogosti

predmeti, pri katerih se uporablja CLIL, in sicer najbolj pogosto v 3. VIO osnovne šole in v srednjih šolah (Ricci Garotti, 2008: 47–49).

Razprava

Kar se tiče spremenljivke termin vzorčenja, rezultati naše raziskave kažejo na visoko število učiteljev, ki trdijo, da so se udeležili usposabljanja za delo po pristopu CLIL v zimskem terminu. Rezultati ne kažejo na pomemben vpliv termina vzorčenja na stališče do CLIL-a, čeprav lahko opazimo, da je manj učiteljev tujega jezika opustilo uporabo CLIL-a v drugem terminu vzorčenja (junija 2015). Poleg tega opazimo, da je več učiteljev v kvantitativnem delu raziskave izjavilo, da so obiskovali eno od oblik usposabljanja za delo po CLIL-u.

Kar se tiče spremenljivke starost, rezultati nakazujejo, da so mlajši učitelji v primerjavi s starejšimi bolj naklonjeni uporabi CLIL-a. Mlajši učitelji so CLIL tudi bolj vztrajno uporabljali vse šolsko leto. Za primerjavo naj zapišemo, da so analize ugotovile hitrejše opuščanje CLIL-a pri starejših učiteljih. Kar se tiče spremenljivke spol, ugotavljamo, da so učiteljice CLIL-u bolj naklonjene kot učitelji. Slednji tudi prej opustijo uporabo CLIL-a kot učiteljice. Takšen rezultat lahko pripišemo tako imenovanemu čustvenemu učinku CLIL-a, ki je lahko bodisi negativen bodisi pozitiven (Coonan, 2014a: 21; 2014b: 82). Pozitiven učinek se kaže tako, da učenec svojo izkušnjo s tujim jezikom interpretira kot hitrejši razvoj njegovih tujejezikovnih zmožnosti. CLIL tako lahko pri učencu po eni strani spodbudi občutke uspeha, prijetnega presenečenja oziroma dosežka pri premagovanju pomembnega izziva. Po drugi strani pa lahko CLIL povzroči občutek neuspeha, še posebej v primerih, ko učenec ne razume pomena pisnega besedila ali slušnega zapisa, kar lahko vodi do frustracij (prav tam).

Kar se tiče rezultatov kvalitativnega dela raziskave, opazimo, da samo 1 intervjuvanka uporablja celoten pristop CLIL. Gre namreč za intervjuvanko 12 iz severovzhodnega dela Slovenije. Ugotovili smo še, da nekatere elemente CLIL-a uporablja še 7 drugih intervjuvank, ki prihajajo iz različnih statističnih regij Slovenije. Rezultati analize nakazujejo še, da 4 intervjuvank ne uporabljajo CLIL-a; intervjuvanka 10 kot razlog za neuporabo CLIL-a navaja nepoznavanje pristopa, intervjuvanke 4, 6, in 8 pa strah pred CLIL-om. Če poskusimo najti skupni imenovalac omenjenim intervjuvankam, ugotovimo, da 2 prihajata iz Goriške regije in 2 iz Notranjsko-kraške regije, obe regiji pa se nahajata v zahodnem oziroma centralno-zahodnem delu Slovenije. Nadalje smo še ugotovili, da je tem intervjuvankam skupno tudi število let delovnih izkušenj (povprečno 8 let), kar je

za primerjavo s preostalimi intervjuvankami, ki le delno uporabljajo CLIL (v povprečju 17 let delovnih izkušenj), relativno malo.

SKLEPI

V raziskavi smo se ukvarjali s stališči do učenja in poučevanja TJ po pristopu CLIL. V prispevku smo predvidevali, da se stališča učiteljev TJ razlikujejo glede na spol, starost in termin vzorčenja učiteljev. Rezultati raziskave nakazujejo, da so v primerjavi z učiteljicami učitelji manj naklonjeni uporabi CLIL-a, prav tako se manj zanimajo za udeležbo na usposabljanju na področju pristopa CLIL. Ugotovili smo še, da so učitelji tudi manj pripravljeni nadaljevati z uporabo CLIL-a. Takšne ugotovitve nakazujejo na to, da bi bilo treba več pozornosti posvetiti izbiri primerne profila CLIL-učitelja.

Stališča niso statična, s časom se spremenijo, še posebej, če učitelje TJ vključimo v primerno izobraževanje v primernem

časovnem obdobju. S tem je povezana tudi jasna delitev na učitelje, ki so CLIL-u naklonjeni, in tiste, ki mu niso naklonjeni, glede na regionalno porazdelitev intervjuvancev. Tako menimo, da bi bilo treba več napora usmeriti v enakomerno porazdelitev izobraževanja na področju CLIL-a, saj je skoncentrirano le v dveh centrih (Ljubljana in Maribor) oziroma v dveh regijah osrednje Slovenije, medtem ko so CLIL-izobraževanja v manjših krajih oziroma v preostalih slovenskih regijah manj prisotna. Opazili smo, da postaja severovzhod Slovenije vodilna regija za usposabljanje z delom po CLIL-u.

Ne glede na to pa CLIL ostaja »uspešen model« (Lohman, 2009). Večina učiteljev, vključenih v raziskavo, se je s tem strinjala, saj moč CLIL-a potrjujejo teorija in praksa v tujini kot tudi izjave intervjuvank. Tako ostaja neizpodbitno dejstvo, da CLIL učinkovito razvija tujejezikovne kompetence učencev, hkrati pa tudi utrjuje medkulturno razumevanje in tako tlakuje pot k večkulturni in večjezični Evropi.

VIRI IN LITERATURA

- Brumen, M. in Dagarin Fojkar, M. (2012). Teacher development in Slovenia for teaching foreign languages at the primary level. V: CEPS Journal, 2, 3: 27–53.
- Coonan, Mary C. (2012). The foreign language curriculum and CLIL. V: Synergies Italie, 8: 117–128.
- Coonan, M. C. (2014a). I principi di base del CLIL. V: Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria, Paolo E. Balboni in Carmel M. Coonan (ur.), 22–24. Benetke: Università Ca' Foscari, Loescher Editore.
- Coonan, M. C. (2014b). Un ampliamento di prospettiva: il CLIL di lingua straniera. V: L'italiano L1 come lingua dello studio, Paolo E. Balboni in M. Mezzadri (ur.), 79–87. Benetke: Università Ca' Foscari, Loescher Editore.
- Coyle, D. (1999). Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts. V: Learning Through a Foreign Language, J. Masih (ur.). London: CILT.
- Coyle, D. (2011). Content and Language Integrated Learning. Motivating Learners and Teachers. <http://blocs.xtec.cat/clilpratiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf> (dostopno 9. 3. 2015).
- Coyle, D., Hood, P. in Marsh, D. (2010). CLIL - Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Darn, S. (2015). CLIL: A Lesson framework. British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/clil-a-lesson-framework> (dostopno 8. 3. 2017).
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. V: Language teaching, 31, 3: 117–135.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning. V: Language learning, 53, 3: 332.
- Enever, J. (2014). Primary English teacher education in Europe. V: ELT Journal, 68, 3: 231–242.
- Eurydice (2008). Key Data on Teaching Languages at School in Europe. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/KDL2008_EN.pdf (dostopno 8. 8. 2013).
- EACEA/Eurydice (2012). Key Data on Teaching Languages at School in Europe. Bruselj: EACEA P9 Eurydice.
- Gardner, R. C. (1985). Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2010). Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model. New York: Peter Lang.
- Gardner, R. C. in MacIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. V: Language Teaching, 26, 1: 1–11.
- Garner, R. C. in Wallace, E. L. (1972). Attitudes and motivation in second-language learning. Newbury House Publishers: University of Michigan.
- Garton, S., Copland, F. in Burns, A. (2011). Investigating global practices in teaching English to young learners. V: British Council ELT, 11: 1–29.
- Jakobovits, A. (1970). Foreign Language Learning: A Psycholinguistic Analysis of the Issues. Newbury House Publishers: University of Michigan.

- Karavas, E. (1993). English Language Teacher in the Greek Secondary School: A Study of their Classroom Practices and their Attitudes Towards Methodological and Materials Innovation. Unpublished PhD diss, England: University of Warwick. http://wrap.warwick.ac.uk/36100/1/WRAP_THESIS_Karavas_1993.pdf (dostopno 4. 9. 2014).
- Karavas Doukas, E. (1996). Using attitude scales to investigate teachers' attitude to the communicative approach. V: *ELT Journal*, 50, 3: 197–198.
- Lohmann, C. (2009). Bilingualer Unterricht – ein Erfolgsmodell. V: *Praxis English*, 6: 46–48.
- Marsh, D. (ur.) (2002). CLIL/EMILE - The European Dimension: Actions, Trends and Foresight. Potential Public Services Contract DG EAC: European Commission.
- Marsh, D. (2012). Content and Language Integrated Learning (CLIL): A Development Trajectory. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Marsh, D., Pavón Vázquez, V. in Frigols Martín, M. J. (2013). The Higher Education Languages Landscape: Ensuring Quality in English Language Degree Programmes. Valencia: Valencian International University.
- Merisuo-Storm, T. (2006). Pupils' attitudes towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education. V: *Teaching and Teacher Education*, 23, 2: 226–235. https://www.researchgate.net/publication/248526686_Pupils%27_attitudes_towards_foreign-language_learning_and_the_development_of_literacy_skills_in_bilingual_education (dostopno 27. 2. 2017).
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (2014). Sklep o izboru osnovnih šol, ki se v šolskem letu 2014/2015 vključijo v postopno uvajanje prvega tujega jezika v 2. razred osnovne šole. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Aktualno/Sklep_prvi_tuji_jezik_2r_OS_29_5_14_pop.pdf (dostopno 12. 6. 2014).
- Ricci Garotti, F. (2008). Lernziele, Lehrziele und Methode im CLIL Unterricht: Eine Frage der Kohärenz. V: *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*, C. Mary Coonan (ur.), 3758. Benetke: Università Ca' Foscari, Dipartimento di Scienze del Linguaggio.
- Rivers, W. R. (1964). *The Psychologist and Foreign-Language Teacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- Oxford, R. L. 2001. Language learning strategies. V: *Teaching English to Speakers of Other Languages*, Ronald Carter in David Nunan (ur.), 166–172. Cambridge: Cambridge University Press.