

Katica Pevec Semec

Pedagoški pristop CLIL – izziv za profesionalni razvoj učiteljev tujega jezika na zgodnji stopnji šolanja

Izvirni znanstveni članek

UDK: 37.091:81'243:373.3

POVZETEK

V prispevku nas je zanimalo, katere zmožnosti učitelji pripisujejo izvajalcem CLIL-a, sodobnega didaktičnega koncepta učenja in poučevanja tujih jezikov, na katerem temelji tudi učni načrt za tuje jezike v drugem in tretjem razredu osnovne šole. Pri tem se naslanjamo na oz. upoštevamo ključne elemente didaktičnega koncepta CLIL po Coylu, ki odražajo večdimenzionalnost. Element večdimenzionalnosti je tudi dodana vrednost profesionalnega razvoja učiteljev v projektu *Drei Hände – Tri roke – Tre mani*. V raziskavi smo ugotovili, da je med štirimi elementi CLIL-a najbolj upoštevan jezik (komunikacija), najmanj pa kultura; med skupinskimi zmožnostmi učiteljev za izvajanje CLIL-a pa je najbolj opazna zmožnost »naučiti se narediti«.

Ključne besede: zmožnosti učiteljev, CLIL, osnovna šola, večdimenzionalnost

The CLIL Pedagogical Approach - Challenges for the Professional Development of Foreign Language Teachers of Young Learners

Original scientific article

UDK: 37.091:81'243:373.3

ABSTRACT

In this paper we are interested in knowing which options teachers attribute to CLIL providers, including modern didactic concepts of teaching and learning foreign languages, which are also based on the curriculum for foreign languages in the 2nd and 3rd grade of primary school. In doing so, we will rely on the key elements of the CLIL didactic concept by Coyle, which reflect multi-dimensionality. The multi-dimensional element of CLIL is a newly added value to teacher professional development in the project *Drei Hände - Three hands - Tre mani*. In this study, we found that among the 4 elements of CLIL represented, the

strongest element was that of language (communication) and the least represented element was that of culture. Among the collective capabilities of teachers who implement CLIL, the ability to „learn to do“ was represented most frequently.

Key words: competences of teachers, CLIL, elementary school, multidimensionality

Uvod

Pri učenju in poučevanju tujih jezikov v zgodnjem obdobju šolanja smo v šolskem letu 2014/15 s postopnim uvajanjem novega programskega elementa »Tuji jezik v 2. in 3. razredu osnovne šole« naredili pomemben sistemski korak – približali smo se evropski jezikovni normi M + 2 (materni jezik in dva tuja jezika).

Nov programski element prinaša v osnovno šolo več novosti: z dvema urama tedensko razširja predmetnik v 2. in 3. razredu; ima enoten učni načrt za različne tuje jezike (angleščina ali nemščina oz. drugi uradni jeziki Evropske unije), ki temelji na sodobnem didaktičnem konceptu CLIL (angl. Content and Language Integrated Learning). Poudarjeno je razvijanje sporazumevalne zmožnosti v večdimenzionalnem kontekstu učnih vsebin in ciljev drugih predmetov v 2. in 3. razredu, predvideva pa tudi dodatno usposobljenost kadra, ki bo poučeval tuji jezik v 2. in 3. razredu.

Čprav so pri teh pričakovanih spremembah novega učnega načrta za tuje jezike najpomembnejši učenci, se zavedamo, da še tako strokovno ustrezen zakonski dokument, kot je učni načrt, v praksi uspešno zaživi šele takrat, ko ga učitelji sprejmejo za svojega. Pri tem je najpomembnejša zavest o lastni profesionalnosti.

V naši raziskavi se bomo dotaknili nekaterih zmožnosti, ki vplivajo na profesionalni razvoj učiteljev, za katere ocenjujemo, da so neposredno povezani z odprtostjo, ki odlikuje učni načrt, ter se izkazujejo z manjšim številom učnih ciljev in standardov v primerjavi z drugimi učnimi načrti v 2. in 3. razredu, z možnostjo izvajanja v različnih tujih jezikih ter v izvajalcih, ki so učitelji razrednega pouka ali učitelji tujega jezika. Odprtost od učiteljev zahteva določeno fleksibilnost in avtonomnost ter jih nagovarja k večjemu kreativnemu in inovativnemu pedagoškemu delu. Poleg znanja tujega jezika, didaktike zgodnjega učenja in poučevanja ter razvojnih značilnosti učencev je za uresničevanje učnega načrta potrebno tudi tesno sodelovanje med učiteljem, izvajalcem tujega jezika in razrednim učiteljem; tu stopajo v ospredje veščine timskega dela in poučevanja ter splošnih kompetenc razširjene profesionalnosti.

Element večdimenzionalnosti bomo opredelili s ključnimi elementi CLIL-a ter se pri tem naslonili na štiri stebre Deloresovega poročila Unesca (Delores et al. 1996), ki zajemajo kognitivno, efektivno in pragmatično področje. Zanimal nas bo nabor zmožnosti, za katere učitelji menijo, da so potrebne pri uspešnem uresničevanju didaktičnega koncepta CLIL. Menimo namreč, da je ta nabor lahko dobra spodbuda za nadaljnji profesionalni razvoj učiteljev.

Od komunikacijskega k integrativnemu didaktičnemu pristopu učenja in poučevanja tujih jezikov na zgodnji stopnji šolanja

Sodoben pouk tujih jezikov temelji na načelih komunikacijskega pristopa in osredinjenosti na učenca oz. učni proces. Komunikacijski pristop pomeni, da učenci razvijajo sporazumevalno zmožnost z različnimi sporazumevalnimi dejavnostmi pri pouku. Koncept osredinjenosti na učenca oz. na učni proces pa pomeni, da učitelj pri opredeljevanju ciljev upošteva učenčevo predznanje, njegovo osebnost, interes, nagnjenja, vrednote, zaznavni in spoznavni učni stil. Tako učitelj kot učenec enakovredno pripomoreta k sproščenemu sporazumevanju, kar učencu omogoča uspešno usvajanje jezika: učitelj je mentor in usmerjevalec procesa pridobivanja znanja, učenec pa skladno z možnostmi dejavno in samostojno sodeluje v tem procesu (Učni načrt za drugi tuji jezik 2013, 18).

Novejši razvoj komunikacijskega pristopa učenja in poučevanja jezikov se je usmeril na t. i. »task-based-learning«, ki temelji na uporabi nalog kot enot za načrtovanje pouka in navodil za delo. Pri tem gre za dve predpostavki: učenje in poučevanje sta usmerjena bolj na proces kot na produkt, učenci se učijo jezika z interaktivno komunikacijo, medtem ko rešujejo naloge, probleme, v katere so vpeti. Tak pedagoški pristop vključuje elemente avtonomije, kreativnosti in raziskovalnega učenja.

Za razliko od komunikacijskega učenja sta pri integrativnem učenju in poučevanju tujih jezikov enako pomembna tako jezik kot predmet ter izpostavljeni določeni aspekti kulture in družbene pogojenosti. Za integracijsko učenje tujih jezikov v strokovni literaturi uporabljajo tudi izraze CLIL (angl. Content and Language Integrated Learning) oz. EMILE (fr. L'enseignement d'unematière par l'intégration d'une langueétrangère) ali Content – based Language Instruction, FLAC – Foreign Languages across the Curriculum, fremdsprachlicher-Sachfachunterricht. V prispevku uporabljamo kratico CLIL.

CLIL kot sodoben didaktični pristop učenja in poučevanja tujih jezikov v primerjavi s siceršnjim poukom nejezikovnih predmetov in tudi s tradicionalnim poukom tujih jezikov kaže na večdimenzionalnost, ki se nanaša na kulturne, jezikovne, vsebinske in kognitivne dimenzije učenja. Te ustvarjajo okvir za vključevanje znanja, spretnosti in razumevanje vsebin, uporabo jezika in razvijanje ustreznih miselnih procesov. Tak pristop učenca nagovarja celostno, saj mu omogoča (samo)uresničevanje, usvajanje novih nejezikovnih vsebin oz. nadgradnjo obstoječih in pridobivanje (tuje)jezikovnih znanj (prim. Lipavic Oštir in Jazbec 2010; Jazbec et al. 2010).

Ključni skupni elementi CLIL-a

Pri izvajanju didaktičnega koncepta CLIL so raziskovalci v praksi ugotavljali različne variable in modele, ki jim je skupno zavedanje o tem, da je uspeh odvisen od vnosa tujega jezika (Coyle et al. 2010, 27). Pri CLIL-u gre za širok in fleksibilen

pristop k učenju in poučevanju vsebin in jezika, ki odgovarja širokemu spektru situacij, vsebinskih in vzgojno-izobraževalnih potreb in zahtev.

V podporni skupini PROCLIL, ki jo je oblikovala Evropska komisija za potrebe projekta Comenius 2.1. program (2006–2009), so poudarili različne modele: jezikovni razredi, temelječi na tematskih urah, CLIL-jezikovne kopeli, CLIL-kampi, izmenjava učencev, lokalni projekti, mednarodni projekti, »family stays«, poučevanje enega ali več predmetov v izbranem jeziku, delna potopitev (imerzija), popolna imerzija, dvojna imerzija. Ta različnost modelov lahko vodi k določeni zmedi, dokler ni pojem CLIL jasno opredeljen. V središču razmišljanja o modelih izvedbe CLIL-a gre v bistvu za vprašanje, kaj posamezni model postavlja v presečišče med jezikom in predmetom, kolikšen je ta delež in kako obsežen je jezikovni vnos. V podporni skupini Evropske unije, PROCLIL, se sklicujejo na Marshev model (Marsh 2002), ki ga predstavljamo v nadaljevanju.

Vsebina

Vsebina pomeni napredek v znanju, veščinah in razumevanju ter se nanaša na specifične elemente določenega učnega načrta. Zagotavlja možnosti za učenje vsebine z različnih perspektiv, ki lahko vodijo do globljega razumevanja predmeta. Uporaba ciljnega jezika lahko pomaga učencem pri razumevanju predmeta in oblikovanju ključnih besed oz. terminologije. Usmerjenost na vsebino kot didaktično načelo pripravi učence za nadaljnje učenje oz. njihovo življenje.

Jezik

Pri tem elementu je pozornost usmerjena na uporabo jezika učenja (jezik razreda), poudarjeni sta komunikacija in interakcija; to – na splošno – izboljšuje kompetence ciljnega jezika in razvija veščine govorne komunikacije. Ta vidik sodi med večje koristi CLIL-a, saj poleg splošnih kompetenc vključuje tudi razvijanje veščin branja, pisanja, govorjenja in poslušanja. Gre za poučevalne strategije, s katerimi učitelji spodbujajo učinkovito interakcijo v razredu.

Po Marshevem mnenju (Marsh 2002) CLIL lahko zastopa oboje: materni in ciljni jezik. Poudarek se pogosto kaže v povezavi med prvim in drugimi jeziki. Pri tem avtor navaja tudi povratni učinek, in sicer da visoka izpostavljenost učencev drugemu jeziku pri njih razvija tudi visoko občutljivost za razvoj prvega jezika, kar jim v nadaljevanju pomaga pri razvoju njihovega pozitivnega večjezičnega interesa in vedenja.

Učenje in poučevanje

Ta element prinaša razvoj veščin mišljenja, ki so pri učencih povezane z oblikovanjem abstraktnih in konkretnih konceptov jezikov in njihovim razumevanjem. Razvijanje različnih modelov učenja in poučevanja, ki se izvajajo v CLIL-u, lahko vodi k novim možnostim za uvajanje individualnega učenja in učnih stilov ter učnih strategij. Pravzaprav CLIL zagotavlja alternativne poti pristopov učenja in poučevanja jezika, ki lahko zmanjšajo izključenost učencev in so jim pri učenju v oporo. Prihodnost didaktičnega koncepta CLIL se kaže v sinergiji, ki

je vidna v večji komunikaciji med učenjem in poučevanjem jezikov, interesi in zanimivimi vsebinami. Rezultat tega koncepta se izraža v razvoju individualnih učnih strategij in povečani motivaciji za učenje, ki je za poučevanje še dodatno koristna.

Kultura

Izpostavljenost alternativnim perspektivam in pogledom pomaga pri učencih oblikovati medkulturno znanje, poveča zavedanje in razumevanje. CLIL lahko pomaga razvijati medkulturne komunikacijske veščine kakor tudi učenje o državah, regijah in manjšinskih skupinah, v ožjem in širšem geografskem prostoru. V razredih, v katerih so učenci z različnim kulturnim in jezikovnim ozadjem, se CLIL lahko uporablja za spodbujanje procesov kulturne in jezikovne prilagojenosti. To pomaga učencem pri boljši predstavitvi širšega kulturnega konteksta ter spodbuja njihovo sodelovanje v ožji in širši družbeni skupnosti.

Večnacionalno okolje

CLIL pripravlja otroke za internacionalizacijo in evropsko integracijo s tem, da pri njih spodbuja doseganje globalne komunikacije in pridobivanje mednarodnih jezikovnih certifikatov. Izvajanje CLIL-a na šolah pri učencih povečuje pozitivne okoliščine za večnacionalno odprtost, kar se kaže v interesu učencev za učenje tujih jezikov. Pri CLIL-u je ta trajnejši kot pri tradicionalnem pouku in učenju tujih jezikov.

Okvir 4C – ključnih elementov CLIL-a

V naši raziskavi se bomo pri razumevanju CLIL-a naslonili na metodološki okvir avtorice Do Coyle (Coyle et al. 2010, 41), ker menimo, da element večnacionalnega okolja, predstavljen v okviru PROCLIL, ni aktualen za področje zgodnjega učenja in poučevanja tujih jezikov; tam ni v ospredju doseganje globalne komunikacije in pridobivanje mednarodnih jezikovnih certifikatov. Avtorica s štirimi elementi pojasnjuje poti, po katerih se didaktični koncept CLIL-a razlikuje od tradicionalne pedagogike jezikov. »Okvir štirih C« predstavljajo enakovredni elementi koncepta: vsebina, kognicija, komunikacija in kultura.

Pri vsebini avtorica izpostavlja, da izhaja iz obstoječih učnih predmetov; pri *kogniciji* se odraža razvoj učenja in poučevanja ter razvijanje mišljenja, ki poteka ob izbrani predmetni vsebini ter prispeva k povezavi med novim znanjem in spretnostmi ter obstoječim razumevanjem; *komunikacija* poudarja razvoj jezika z uporabo jezika, ki izhaja iz interakcije različnih dimenzij učenja in poučevanja jezika npr. kot jezik razreda, učni jezik, sporazumevalna dejavnost (poslušanje, govorjenje, branje, pisanje); element *kultura* pa odraža socializacijske koristi izkušnje učenja in poučevanja, oboji podpirajo znanje predmeta (kognicijo) in identificirajo uporabo več kot enega jezika.

Izhodišča za oblikovanje nabora zmožnosti v naši raziskavi

Nedvomno drži spoznanje, da so sodobni didaktični koncepti povezani z razvojem profesionalnosti pri učiteljih; profesionalnost je povezana z najzahtevnejšo in

najodgovornejšo vrsto poklicev in sem spadajo tudi učitelji. Thornburg (2002, 90) učitelje opredeli kot najbolj delavne in predane profesionalce, Marentič Požarnik (2000, 4) pa govori o »razmišljujočih praktikih« in jih uvršča na stopnjo profesionalnega razvoja, h kateri težijo učitelji.

Razumevanja profesionalizma ne vidimo kot nekaj statičnega. Niemi in Kohonen (1995, 50) poudarjata novi profesionalizem, ki ga opredeljuje poklicna zavzetost za spodbujanje osebne rasti, profesionalna avtonomnost, ki je zasnovana na učiteljevi usposobljenosti in občutku odgovornosti, dinamično pojmovanje učenja pri učencih in učiteljih ter sodelovanje in interakcija učitelja, ki pri opravljanju svojega dela sodeluje z drugimi v šoli in zunaj nje.

Ko razmišljamo o profesionalizmu, nam je blizu pojem razširjenega profesionalizma, pri katerem ne gre za fiksen položaj v neki točki, temveč za pojav z različno stopnjo prisotnosti (Erčulj 2005). Učiteljevo profesionalnost torej razumemo kot dinamičen in večplasten pojav, katerega ključni vidiki so samostojnost, odgovornost ter moralnost do sebe in svojega delovanja (Diaz Maggioli 2004). Na profesionalni razvoj lahko gledamo tudi v prisposodbi gibalne dimenzije – v izboljševanju učiteljevih profesionalnih veščin in sposobnosti (Busch in Middlewood 2005, 22). Za profesionalni razvoj so v vsakem obdobju potrebna drugačna znanja in spretnosti. Različni avtorji izpostavljajo različne modele profesionalnega razvoja, skupna jim je prepletenost osebnega in profesionalnega vidika (Korthagen 2009, 4). Učiteljeva profesionalnost je večslojna, temu sledi tudi profesionalno delovanje. Korthagen (prav tam) v znanem modelu čebule vidi bistvo dobrega učitelja v skladnem delovanju vseh plasti, ki so vidne/razvite/opazne od zunaj navznoter – veščine, metode, tehnike, kompleksnejše zmožnosti, pojmovanja in prepričanja o učenju in znanju, poklicna identiteta – ter v jedru – avtentična osebnost. Učitelj torej mora imeti določena znanja, ki jih uresničuje s svojimi zmožnostmi; pri tem ga vodijo prepričanja, s katerimi se poistoveti in jih osmišlja v poslanstvu – to pa je srž poklica.

Pri razumevanju pojma zmožnosti imamo pred očmi neločljivo »trojnost« (Marentič Požarnik 2006, 28), in sicer spoznavno sestavino, čustveno-motivacijsko in akcijsko sestavino. Pri tem se zavedamo možne nevarnosti toge uporabe nabora zmožnosti, ki se lahko hitro spremeni v merljive standarde. Za našo raziskavo je pomemben celovit pogled na zmožnosti in njihovo razvijanje, pri čemer zmožnosti niso stalne in se spreminjajo.

Katere zmožnosti potrebujejo učitelji za izvajanje ključnih elementov CLIL-a?

Pri oblikovanju nabora zmožnosti smo se najprej naslonili na izkušnje večjezične in medkulturne učne prakse na zgodnji stopnji šolanja, oblikovane v projektu *Drei Hände – Tri roke – Tre mani*. Gre za čezmejno sodelovanje treh šol: Osnovne šole Josipa Vandota Kranjska Gora (Slovenija), Volksschule Nötsch (Avstrija) in Tarvisio Centrale (Italija). Posebnost projekta je tedenska mobilnost učiteljev, naravnih govorcev, ki poučujejo na sosednji obmejni šoli. Med pomembne izkušnje projekta, ki se kažejo v prvi vrsti pri učencih ter ožjem in širšem šolskem okolju,

sodijo izkušnje, povezane s profesionalnim razvojem učiteljev, ki so v tem projektu imeli eno od ključnih vlog; razvili so nove vidike profesionalizma, s poudarkom na strokovnih, medkulturnih in večjezičnih ter splošnih kompetencah.

Vključeni učitelji so profesionalno veliko pridobili, pridobitve lahko primerjamo s ključnimi 4C-elementi didaktičnega koncepta CLIL, pri katerem so izpostavljene tako osebne kot strokovne kompetence, in sicer: prilagodljivost na nove nepoznane situacije, spontanost, sodelovalne veščine, novo strokovno znanje, medkulturno zavedanje, vpogled v doživljanje pouka, samorefektivnost idr. Učiteljice so v svoj profesionalni razvoj vložile tudi dodatni napor. Pri naboru zmožnosti si v nadaljevanju pomagamo s predstavljenimi medkulturnimi zmožnostmi (Pevec Semec 2014, 61); kognitivni, afektivni in pragmatični dimenziji smo dodali še splošno dimenzijo.

Kognitivna dimenzija: učiti se učiti

Pri tej kategoriji sta v ospredju poznavanje in razumevanje didaktičnega koncepta CLIL, in sicer:

- ustrezne jezikovne in didaktične kompetence,
- poznavanje in razumevanje splošne vzgojno-izobraževalne teorije, še posebej progresivnih/socialno-konstruktivističnih pristopov,
- razumevanje koncepta vsebinsko jezikovno integriranega učenja ter poučevanje CLIL-a,
- znanje o tehnikah in ravnanju v konfliktnih situacijah,
- splošno znanje o družbeno-kulturnem ozadju učencev in njihovih družin,
- razumevanje in uporaba pojmov pri poučevanju in učenju (npr. avtentičnost, večjezičnost, življenjskost, medpredmetnost, splošna jezikovna zmožnost, celostnost) ter njihova uporaba pri poučevanju in učenju.

Efektivna dimenzija: učiti se biti

Pri tej kategoriji gre za splošne vrednote, stališča, obveznosti in dispozicije. Medkulturna vzgoja in izobraževanje mora podpirati učence ter razvijati zavest o spoštovanju lastne kulture ter tudi spoštovanje in tolerantnost do drugačnih in drugačnosti. Temeljiti mora na enakosti in pravici do drugačnosti. Pri tem je pomembno:

- zavedanje pomembnosti formativnega vrednotenja: samoevalvacije in samorefleksije pri tujem jeziku,
- zavedanje vplivov, ki jih imajo hitro razvijajoča se spletna okolja na kognitivne izkušnje mladih, in tudi njihovih posledic za učenje tujih jezikov,
- prepričanost, da je treba okrepiti vlogo učencev v razredu, in pripravljenost spremeniti svoj način poučevanja pri tujem jeziku,
- odprtost do različnosti in drugačnosti v ožjem in širšem okolju.

Pragmatična dimenzija: učiti se narediti

Pri tej kategoriji gre za razvoj veščin in procesov; gre za več kot zgolj za pridobitev veščin ali uspešnosti za soočanje z vsakodnevnimi situacijami. Pri

medkulturni vzgoji in izobraževanju »učiti se delovati in uporabljati« pomeni dejansko in strateško znanje v situacijah, v katerih se izpostavljajo vprašanja na temo medkulturnosti, ter reševanje naloge z uporabo sodelovalnega učenja. Pri tem je pomembno:

- pripravljenost sprejemati izzive in se iz njih učiti,
- sposobnost ustvariti varno učno okolje ter razvijati samozavest in kritično mišljenje pri učencih,
- pripravljenost učence spodbujati h kritičnemu mišljenju in jim omogočiti, da prevzamejo odgovornost v učnem procesu,
- sposobnost ustvariti varno okolje za učence ter pri sebi in učencih razvijati lastno samozavest,
- sposobnost razviti učenje z uporabo različnih učnih metod, ki so prilagajene različnim učnim stilom,
- znati predstaviti koristi CLIL-a kolegom in staršem.

Splošna dimenzija

V kategoriji splošne dimenzije so nekateri vidiki razširjenega profesionalizma (medčloveški, organizacijski in pedagoško-psihološki), in sicer:

- sodelovanje z drugimi učitelji pri načrtovanju in izvajanju pouka,
- zavedanje pomena razvijanja lastne komunikacijske veščine in različnih metod poučevanja,
- prepoznavanje individualnih posebnosti učencev ter njihovo upoštevanje pri načrtovanju in izvajanju pouka,
- sposobnost učinkovitega in ustreznega komuniciranja v medkulturnih situacijah in različnih kulturnih okoljih,
- sposobnost opazovanja in sodelovanja v novih izkušnjah in vgrajevanja novega znanja v obstoječe znanje,
- vedeti, kako spremljati in ovrednotiti napredek učencev, jezik in vsebino.

Empirični del

Podrobna opredelitev raziskovalnega problema

Namen raziskave je bil ugotoviti, katere ključne zmožnosti učitelji pripisujejo izvajalcem sodobnega didaktičnega koncepta CLIL. Obravnavani učitelji so izvajalci novega učnega načrta za tuji jezik v 2. in 3. razredu osnovne šole. Cilj je oblikovati nekaj konceptualnih izhodišč, ki bi povezale ključne elemente didaktičnega koncepta CLIL s pričakovanimi zmožnostmi učiteljev za uresničevanje tega inovativnega didaktičnega koncepta. Udeleženci raziskave so bili vzgojitelji, učitelji razrednega pouka in tujega jezika, ki so se oktobra in decembra 2014 udeležili strokovnega izobraževanja o učenju in poučevanju mlajših učencev tujih jezikov.

Raziskovalna vprašanja

Raziskovalna vprašanja so povezana z opredelitvami kategorij zmožnosti vzgojitelja/učitelja za uspešno izvajanje poučevanja tujega jezika, z upoštevanjem inovativnega pristopa učenja in poučevanja tujega jezika po CLIL-u.

Raziskovalna vprašanja, vezana na kategorije zmožnosti:

1. vedeti, znati: učiti se učiti, pri čemer so izpostavljeni vidiki poznavanja in razumevanja didaktičnega koncepta CLIL, s poudarkom na oceni lastne jezikovne in didaktične usposobljenosti ter splošnega znanja o družbeno-kulturnem ozadju učencev in njihovih družin ter poznavanju in uporabi progresivnih/socialno-konstruktivističnih teorij učenja in poučevanja;
2. splošnih vrednot, stališč, obveznosti: učiti se biti, pri čemer gre za zavedanje pomena o samoevalvaciji in samorefleksiji za profesionalni razvoj, vpliva spletnih okolij na kognitivne izkušnje mladih ter posledic za njihovo učenje, splošne odprtosti do jezikovne in kulturne različnosti učencev ter pomena krepitve vloge učencev v razredu;
3. razvoj veščin in procesov: učiti se narediti, pri čemer gre za ustvarjanje varnega učnega okolja, v katerem se razvijajo učenčeva in učiteljeva samozavest, kritično mišljenje in odgovornost za učenje pri učencih ter predstavitve koristi CLIL-a drugim, kot so kolegi in starši;
4. razširjene profesionalne zmožnosti: gre za veščine sodelovanja in komunikacije v različnih družbenih kontekstih, prepoznavanje individualnih potreb ter vrednotenje napredka učencev.

Spremenljivke

Neodvisne:

- 1. seminarska skupina (oktober): heterogena, v kateri so bili različni učitelji in vzgojitelji, ki še ne izvajajo pouka po novem učnem načrtu.
- 2. seminarska skupina (december): homogena, v kateri so bile učiteljice razrednega pouka in tujega jezika, ki že izvajajo pouk po novem učnem načrtu.

Odvisne:

- prvi steber: kognitivna dimenzija (vedeti, znati): učiti se učiti,
- drugi steber: afektivna dimenzija (védenja/vrednote): učiti se biti,
- tretji steber: pragmatična dimenzija (veščine): učiti se narediti,
- četrti steber: splošna dimenzija – medčloveška, organizacijska.

Metodologija

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja. Raziskava temelji na vzorcu 55 udeležencev izobraževanja na temo *Učenje in poučevanje tujih jezikov po novem učnem načrtu za tuji jezik v 2. in 3. razredu osnovne šole*. Izpolnjevanje ankete je bilo prostovoljno. Uporabili smo anketni vprašalnik s 5-stopenjsko numerično ocenjevalno lestvico, v katerem smo oblikovali 22 trditev in eno vprašanje odprtega tipa.

Vprašalnik, ki sem ga oblikovala avtorica prispevka, zajema 4 dimenzije zmožnosti, ki so lahko v pomoč pri razumevanju ključnih 4C-elementov, značilnih za didaktični koncept CLIL. Vprašalnik smo sondažno preizkusili na 5 udeležencih, ki v končno anketiranje niso bili vključeni. Izkazalo se je, da je bilo treba vprašalnik pri določenih vprašanjih popraviti. Anketiranje je potekalo oktobra in decembra 2014 in je bilo izvedeno na koncu izobraževanja, in sicer individualno, nevodeno. Vprašalnik smo razdelili vsem udeležencem izobraževanja, odziv je bil 80-odstoten.

Podatke smo obdelali z deskriptivno in inferenčno statistiko ter uporabili statistične metode: absolutne (f) in odsotne frekvence (f %), maksimum/minimum, aritmetično sredino, standardni odklon, ocene osnovne deskriptivne statistike, χ^2 -preizkus in Mann-Whitneyjev preizkus.

Rezultati obdelave in njihova interpretacija

Z anketnim vprašalnikom smo želeli preučiti vrste znanj, spretnosti, veščin, odnosov, ki naj bi jih po mnenju učiteljev imeli izvajalci CLIL-a. To je bila rdeča nit raziskave. Najprej smo preučili korelacije med posameznimi zmožnostmi v štirih kategorijah. Nato smo preverili, kakšne so korelacije med posameznimi skupinami zmožnosti, vezanimi na raziskovalna vprašanja.

Ocena posameznih zmožnosti

Preglednica 1: Osnovna deskriptivna statistika za posamezne spremenljivke

Spremenljivke	N	Minim	Maks	Aritm. sredina (M)	Stand. odklon (SD)
Ustrezne jezikovne in didaktične kompetence	53	4,00	5,00	4,8113	0,39500
Sposobnost ustvarjanja varnega učnega okolja ter razvijanja samozavesti in kritičnega mišljenja pri učencih	55	3,00	5,00	4,7818	0,45910
Odprtost do različnosti in drugačnosti v ožjem in širšem okolju	55	3,00	5,00	4,7455	0,51705
Razumevanje koncepta vsebinsko-jezikovno integriranega učenja in poučevanja CLIL-a	55	3,00	5,00	4,6727	0,57910
Zavedanje pomena razvijanja lastne komunikacijske veščine in različnih metod poučevanja	55	3,00	5,00	4,6182	0,56078
Sposobnost ustvariti varno okolje za učence ter pri sebi in učencih razvijati lastno samozavest	55	3,00	5,00	4,6182	0,59289
Sposobnost opazovanja in sodelovanja v novih izkušnjah in vgrajevanja novega znanja v že obstoječe	55	3,00	5,00	4,6000	0,53055
Sposobnost razviti učenje z uporabo različnih učnih metod, ki so prilagojene različnim učnim stilom	55	3,00	5,00	4,6000	0,59628
Pripravljenost sprejemati izzive in se iz njih učiti	55	3,00	5,00	4,5818	0,62925
Vedeti, kako spremljati in ovrednotiti napredek učencev z vidika jezika in medpredmetnosti	55	3,00	5,00	4,5455	0,63299
Pripravljenost učence spodbujati h kritičnemu mišljenju in jim omogočiti, da prevzamejo odgovornost v učnem procesu	55	3,00	5,00	4,5273	0,53936

Spremenljivke	N	Minim	Maks	Aritm. sredina (M)	Stand. odklon (SD)
Prepričanost, da je treba okrepiti vlogo učencev v razredu in pripravljenost spremeniti svoj način poučevanja	55	3,00	5,00	4,5273	0,53936
Sodelovanje z drugimi učitelji pri načrtovanju in izvajanju pouka	55	3,00	5,00	4,5091	0,60470
Znati predstaviti koristi CLIL-a kolegom in staršem	55	3,00	5,00	4,4727	0,63405
Znanje o tehnikah in ravnanju v konfliktnih situacijah	55	3,00	5,00	4,4727	0,63405
Prepoznavanje individualnih posebnosti učencev in njihovo upoštevanje pri načrtovanju in izvajanju pouka	55	3,00	5,00	4,4545	0,63299
Poznavanje in razumevanje splošne vzgojno-izobraževalne teorije, še posebej progresivnih/socialno-konstruktivističnih pristopov	54	3,00	5,00	4,4259	0,74230
Razumevanje in uporaba pojmov pri poučevanju in učenju (npr. avtentičnost, večjezičnost, življenjskost, medpredmetnost, splošna jezikovna zmožnost, celostnost)	55	2,00	5,00	4,4182	0,73764
Zavedanje pomembnosti formativnega vrednotenja: samoevalvacije in samorefleksije	55	3,00	5,00	4,3091	0,71680
Sposobnost učinkovitega in ustreznega komuniciranja v medkulturnih situacijah in različnih kulturnih okoljih	55	3,00	5,00	4,1818	0,64092
Zavedanje vplivov, ki jih imajo hitro razvijajoča se spletna okolja na kognitivne izkušnje mladih, in tudi njihovih posledic za učenje	55	3,00	5,00	4,1091	0,68510
Splošno znanje o družbeno-kulturnem ozadju učencev in njihovih družin	55	2,00	5,00	3,5091	0,92040
Veljavni N	52				

Rezultati v preglednici 1 na splošno kažejo, da prevladuje četrta stopnja ocene od petih; to se izraža v aritmetičnih sredinah, ki so v razmiku od 3,5 do 4,8, in kaže odmik v desno.

Jezikovne in didaktične zmožnosti, razumevanje pojmov, splošno znanje o družbeno-kulturnem ozadju učencev

Obvladovanje »ustreznih jezikovnih in didaktičnih zmožnosti« je zmožnost, ki je po mnenju anketirancev najpomembnejša za izvajalce CLIL-a, sodobnega didaktičnega koncepta učenja in poučevanja tujih jezikov ($M = 4,8113$; $SD = 0,395$). Najmanjši pomen anketiranci pripisujejo zmožnosti »razumevanja pojmov (npr. avtentičnost, večjezičnost, življenjskost, medpredmetnost, splošna jezikovna zmožnost, celostnost) ter njihovi uporabi pri učenju in poučevanju« ($M = 4,41$; $SD = 0,737$). Ta podatek je presenetljiv, saj ga lahko razumemo kot zgolj sprejemanje novega didaktičnega koncepta CLIL na deklarativni ravni. Pojasnitev odgovora bi seveda zahtevala nadaljnje raziskovanje ter interpretacije različnih definicij CLIL-a in ključnih elementov. Anketiranci prav tako menijo, da je »splošno znanje o družbeno-kulturnem ozadju njihovih učencev in družin« zanje manj pomembno ($M = 3,50$; $SD = 0,9204$). Ta podatek je zaskrbljujoč, saj menimo, da je znanje o

družbeno-kulturnem ozadju družin učencev ključno, predstavlja ga element kulture v 4C, s katerim se odraža socializacijska korist izkušnje učenja in poučevanja. Ta podpira znanje predmeta (kognicijo) ter osmišlja vidik uporabe več kot enega jezika.

Odprtost do različnosti, znanje o ravnanju v konfliktnih situacijah

Iz preglednice 1 tudi razberemo, da je močno zastopana »odprtost do različnosti in drugačnosti v ožjem in širšem okolju« ($M = 4,74$; $SD = 0,51$). Pri tem se zastavlja vprašanje poglobljenega vpogleda v razumevanje odprtosti do drugačnosti, in sicer v ožjem in širšem okolju. Tudi to vprašanje bi zahtevalo poglobljeno raziskavo, v kateri bi raziskali razumevanje kulture, tako da bi natančno opredelili razumevanje ožjega in širšega okolja. Znanje »o tehnikah in ravnanju v konfliktnih situacijah« je zmožnost, ki ima pričakovan podatek ($M = 4,4$; $SD = 0,634$), saj je povezana z izvajanjem različnih poučevalnih strategij, ki so pri CLIL-u ključne.

Spletna okolja in kognitivne izkušnje mladih

Podatki iz preglednice 1 tudi kažejo, da je pri anketiranih udeležencih dovolj visoka ($M = 4,58$; $SD = 0,685$) tudi zmožnost »imeti zavesti o vplivu, ki ga imajo hitro razvijajoča se spletna okolja na kognitivne izkušnje mladih, kakor tudi njihovih posledic za učenje«. Ta podatek je pričakovan, če ga povežemo z izkušnjo široke ponudbe učnih pripomočkov in didaktičnih gradiv za učenje in poučevanje jezikov v primerjavi z nejezikovnimi predmeti. Predstavljena zmožnost nagovarja tudi k vprašanju varne rabe spletnih okolij in digitalnih tehnologij, ki ji je treba že na zgodnji stopnji šolanja nameniti dovolj pozornosti tudi pri učenju in poučevanju tujih jezikov z upoštevanjem koncepta CLIL.

Formativno spremljanje, krepitev vloge učenca, razvijanje kritičnega mišljenja, samoregulacija učenja, metakognicija

Zmožnost imeti »zavest o pomembnosti odgovornosti in formativnega vrednotenja: samoevalvacije, samorefleksije« se izraža v podatku $M = 4,3$; $SD = 0,71$. Zmožnost učitelja, da »okrepi vlogo učencev v razredu in je pripravljen spremeniti svoj način poučevanja«, se kaže v podatku $M = 4,52$; $SD = 0,53$. Učitelj mora biti tudi sposoben »ustvariti varno učno okolje ter pri učencih razvijati samozavest in kritično mišljenje«, kar potrjuje podatek $M = 4,61$; $SD = 0,59$. Učitelj mora biti pripravljen, da »spodbuja učence h kritičnemu mišljenju in jim tudi omogoči, da prevzamejo odgovornost v učnem procesu«, kar vidimo v podatku $M = 4,52$; $SD = 0,53$. Zadnje štiri navedene rezultate lahko povežemo z načelom medpredmetnosti, ki je zajeta v konceptu CLIL, s katero učencem omogočimo, da o istem pojavu razpravljajo s perspektive različnih predmetov. Pri tem gre za učiteljevo pomoč pri povezovanju konceptov in postopkov, ki od učenca zahteva kritično mišljenje. Poleg poznavanja konceptov in postopkov, ki so jedro elementa kognicije v konceptu 4C, morajo učenci tudi vedeti, kako so nova znanja med seboj povezana, torej dobiti vpogled, kako sploh usvojimo novo znanje. Pri tem gre tudi za razvoj metakognicije, ki pomaga učencem aktivno nadzorovati, ocenjevati

in izboljševati lastno pridobivanje znanja in njegovo uporabo. Metakognicija in usvajanje znanja sta neločljivo prepletena in ju ne moremo ločevati niti v procesu učenja, zato morata biti tudi v naboru zmožnosti učitelja za uspešno izvajanje CLIL-a (Hartman 2001).

Varno učno okolje, prilagojene učne metode, učni stili

Zmožnost »ustvariti varno okolje za učence ter pri sebi in učencih razvijati lastno samozavest« se kaže v podatku $M = 4,78$; $SD = 0,459$. Ta podatek je spodbuden, saj prikazuje, da učitelji dajejo velik pomen uzaveščanju in oblikovanju primernih pogojev za učenje. Govorimo o varnem okolju, v katerem se bodo učenci počutili sprejete in varne – to je ključno na različnih ravneh vzgoje in izobraževanja, še posebej pa za učenje in poučevanje na začetku šolanja. K temu razmisleku lahko pridružimo tudi podatek o zmožnosti učitelja, da je »sposoben razviti učenje z uporabo različnih učnih metod, ki so prilagojene različnim učnim stilom« ($M = 4,6$; $SD = 0,596$). Varno učno okolje pomeni tudi okolje, v katerem je posamezni učenec upoštevan in vključen v učni proces glede na njegove posebnosti, ki se nanašajo tudi na upoštevanje različnih učnih stilov. Na tem mestu želimo poudariti pomen razvijanja različnih učnih metod, ki so prilagojene različnim učnim stilom, v vseh fazah učnega procesa, še posebej v fazi usvajanja in preverjanja znanja. Ena od odlik CLIL-a je tudi prepletanje različnih vsebin nejezikovnih predmetov in različnih metod, ki naj zajema vse faze pouka.

Učiti se iz izzivov, sodelovanje, komunikacija, dodatna strokovna znanja

Didaktični koncept CLIL prinaša učiteljem nove izzive. Pomen »pripravljenost sprejemati izzive in se iz njih učiti« se kaže v podatku $M = 4,58$; $SD = 0,629$. Čeprav je CLIL kot didaktični koncept v ZDA znan že od zgodnjih šestdesetih let prejšnjega stoletja, v Evropi pa od devetdesetih, je bilo dosedanje uvajanje v našo prakso posamično, nesistemsko in pogosto pospremljeno z odporom. Za uspešnejše uvajanje CLIL-a je med drugim nujno, da učitelji znajo učinkovitost izvajanega koncepta primerno predstaviti svojim kolegom na šoli ter staršem otrok. Podatek iz preglednice 1 ($M = 4,47$; $SD = 0,632$) je nekoliko nižji od pričakovanega.

Izvajanje učne prakse z upoštevanjem koncepta CLIL za učitelje predvideva tudi razvoj različnih zmožnosti, saj so tam v ospredju sodelovalne in komunikacijske veščine ter pedagoško-psihološka strokovna znanja. Zmožnost »sodelovanja z drugimi učitelji pri načrtovanju in izvajanju pouka« se kaže v rezultatu $M = 4,5$; $SD = 0,60$, kar je zadovoljiv podatek; prav tako »zavedanje o pomembnosti razvijanja lastne komunikacijske veščine in različne metode poučevanja« ($M = 4,6$; $SD = 0,56$). Čeprav se predmet tuji jezik v 2. in 3. razredu izvaja kot samostojni predmet, to za učence ne sme zabrisati specifik razrednega pouka, ki jih doživljajo v dnevnem, fleksibilnem izvajanju pouka. V tem pogledu je skrb za uspešno sodelovanje in komuniciranje med vsemi učitelji na razredni stopnji skupna odgovornost vseh učiteljev, ki izvajajo pouk v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju.

Manj zadovoljiv je rezultat o sposobnosti za učinkovito in ustrezno komuniciranje v medkulturnih situacijah in različnih kulturnih okoljih ($M = 4,18$; $SD = 0,64$). Pri tem ponovno ugotovljamo, da se ta zmožnost navezuje na kulturo, kar smo pojasnili že v prejšnjih primerih. To spet kaže na šibkost tega elementa.

Učenje in poučevanje na zgodnji stopnji šolanja zahteva dodatna strokovna znanja. Na zmožnost »prepoznavanja individualne posebnosti učencev in njihovo upoštevanje pri načrtovanju in izvajanju pouka« kaže podatek $M = 4,45$; $SD = 0,63$. V tej zmožnosti gre za prepoznavanje predvsem razvojnih značilnosti učencev v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, za katere velja, da so v tem starostnem obdobju še posebej intenzivne in večplastne. Med strokovna znanja sodi tudi »sposobnost opazovanja in sodelovanja v novih izkušnjah ter vgrajevanja novega znanja v že obstoječe«, kar kaže podatek $M = 4,6$; $SD = 0,53$.

Med ključna vprašanja o učinkovitosti CLIL-a sodijo vprašanja o ocenjevanju znanja. Prakse izvajanja ocenjevanja se v različnih modelih lotevajo različno, od praks, v katerih se ocenjujejo zgolj jezikovna znanja, do praks, v katerih gre za kombinirano ocenjevanje jezikovnih in strokovnih znanj. Zanimalo nas je, kakšne so korelacije med posameznimi zmožnostmi.

Ugotovili smo, da se korelacije gibljejo od $r = 0,00$ do $r = 0,49$; $P = 0,01$. V območju šibkih korelacij je 27 korelacij med spremenljivkami, na območju srednje močnih pa so 4 pozitivne korelacije med spremenljivkami; te predstavljamo v nadaljevanju.

Prva korelacija: med spremenljivko »razumevanje in uporaba pojmov pri poučevanju in učenju« ter med spremenljivko »pripravljenost učence spodbujati h kritičnemu mišljenju in odgovorni vlogi v učnem procesu« se kaže v podatku $r = 0,273$; $P = 0,43$. Ta podatek kaže pri anketiranih udeležencih površinsko razumevanje koncepta CLIL. Za poglobljeno razumevanje bi bil v nadaljevanju potreben vpogled v implicitne teorije učiteljev v povezavi z izvedeno prakso. Premišljen izbor vsebine in dejavnosti za poučevanje in učenje tujih jezikov po CLIL-u sam po sebi ni dovolj, če za učence ne pomeni tudi kognitivnega izziva, ki pri njih spodbuja kritično mišljenje in jih nagovarja k samoregulativnemu učenju.

Druga korelacija: med spremenljivko »zavedanje vplivov spletnih okolij na kognitivne izkušnje mladih in posledic za učenje tujih jezikov« ter med spremenljivko »prepoznavanje individualnih posebnosti učencev ter njihovo upoštevanje pri načrtovanju in izvajanju pouka« ($r = 0,268$; $P = 0,48$) morda kaže na vedno večji pomen praktične uporabe digitalnih orodij kot pomembnega elementa didaktične izvedbe pouka tujega jezika na zgodnji stopnji, tudi pri individualizaciji in personifikaciji pouka.

Tudi tretja korelacija: med spremenljivko »prepoznavanje individualnih posebnosti učencev in njihova vloga pri pouku« ter med spremenljivko »sposobnost opazovanja in sodelovanja v novih izkušnjah in izgrajevanja novega znanja v že obstoječe« ($r = 0,276$; $P = 0,42$) kaže na pomen individualizacije in personifikacije pouka. Velik pomen večšin načrtovanja pri učiteljih, ki vključujejo učence v pouk,

so ugotavljali tudi v raziskavi ELLiE, ki je potekala pod okriljem British Councila in raziskovala globalne trende izvajanja pouka tujega jezika v osnovni šoli v nekaterih evropskih državah, s poudarkom na izpostavljenih ključnih elementih razvoja tega področja. Med drugim so v omenjeni raziskavi izpostavili, da vključevanje otrok v načrtovanje pouka otrokom pomaga pri prvih korakih širitve občutka identitete s pridobivanjem/učenjem/spoznavanjem dodatnega jezika (Enever 2011, 25).

Četrta korelacija: med spremenljivko »sposobnost za ustvarjanje varnega učnega okolja ter razvijanja samozavesti in kritičnega mišljenja pri učencih« ter spremenljivko »vedenje o tem, kako spremljati in vrednotiti napredek učencev z vidika jezika in vsebine« ($r = 0,269$; $P = 0,47$) kaže na pomen formativnega spremljanja, pri katerem je v ospredju na eni strani oblikovanje spodbudnega učnega okolja, na drugi strani pa dajanja povratnih informacij, ki učenca spodbujajo k spremljanju in vrednotenju lastnega učnega napredka tako vsebine kot jezika.

Ocena pomembnosti združenih zmožnosti za izvajanje CLIL-a

Za potrebe statistične analize smo oblikovali nove sumativne spremenljivke ter izračunali Pearsonov korelacijski koeficient med posameznimi sumativnimi spremenljivkami na celotnem vzorcu.

Preglednica 2: Korelacije med sumativnimi spremenljivkami

		učiti se učiti (primerjava)	učiti se biti (primerjava)	učiti se narediti (primerjava)	splošne (primerjava)
učiti se učiti (primerjava)	Pearsonov koeficient	1	0,539**	0,635**	0,730**
	P		0,000	0,000	0,000
	N	52	52	52	52
učiti se biti (primerjava)	Pearsonov koeficient	0,539**	1	0,604**	0,561**
	P	0,000		0,000	0,000
	N	52	55	55	55
učiti se narediti (primerjava)	Pearsonov koeficient	0,635**	0,604**	1	0,701**
	P	0,000	0,000		0,000
	N	52	55	55	55
splošne (primerjava)	Pearsonov koeficient	0,730**	0,561**	0,701**	1
	P	0,000	0,000	0,000	
	N	52	55	55	55

V preglednici 2 so predstavljene korelacije med skupinami zmožnosti za uspešno učenje in poučevanje tujega jezika po CLIL-u, ki so statistično pomembne na ravni $P = 0,01$. Pokazala se je srednje močna pozitivna povezanost (vrednosti korelacijskih koeficientov se gibljejo med $r = 0,54$ in $r = 0,73$; $P = 0,01$). Ta podatek kaže na to, da je naša razdelitev predlaganih zmožnosti v predstavljene sumativne spremenljivke primerna.

Preglednica 3: Deskriptivna statistika sumativnih spremenljivk

	N	Aritm. sredina (M)	Stand. odklon (SD)	Minimum	Maksimum
učiti se učiti (primerjava)	52	4,3910	0,41864	3,00	5,00
učiti se biti (primerjava)	55	4,4227	0,43267	3,50	5,00
učiti se narediti (primerjava)	55	4,5970	0,31864	3,83	5,00
splošne (primerjava)	55	4,4848	0,37305	3,50	5,00
SEMINAR	55	1,4727	0,50386	1,00	2,00

V preglednici 3 se kaže trend ($M = 4,45970$) v prid sumativne spremenljivke »učiti se narediti«. Tukaj so združene zmožnosti: sprejemanje in učenje iz izzivov, ustvarjanje varnega učnega okolja z razvijanjem samozavesti in kritičnega mišljenja pri učencih, prevzemanje odgovornosti v učnem procesu, uporaba različnih učnih metod, prilagojenih različnim učnim stilom, ter znati predstaviti koristi CLIL-a kolegom in staršem.

Mann-Whitneyjev U-test ni pokazal statistične pomembnosti razlik po posameznih skupinah zmožnosti med seminarsko skupino učiteljev (oktober), ki ne izvajajo pouka po novem učnem načrtu, in seminarsko skupino učiteljev, ki že izvajajo pouk po novem učnem načrtu za tuji jezik v 2. in 3. razredu OŠ (december). Tudi razlike v vzorčnih skupinah so zanemarljivo majhne. Med različnimi profili učiteljev, ki še ne izvajajo novega učnega načrta za tuji jezik s poudarkom na didaktičnem konceptu CLIL, in učitelji, ki to že izvajajo, ni statistično pomembnih razlik pri sumativnih spremenljivkah.

V raziskavi smo ugotovili naslednje:

1. Med skupino anketiranih učiteljev, ki še ne izvajajo pouka po didaktičnem konceptu CLIL, in učitelji, ki že izvajajo tak pouk, ni statistično pomembnih razlik glede na to, katerim zmožnostim dajejo prednost.
2. Aritmetične sredine posameznih 22 zmožnosti, ki naj bi jih imeli izvajalci CLIL-a na zgodnji stopnji šolanja, kažejo odmik v desno ($M =$ od 3,5 do 4,8).
3. Med posameznimi zmožnostmi smo ugotovili štiri pozitivne korelacije na območju srednje močnih ($r =$ od 0,00 do 0,49; $P = 0,01$).
4. Med sumativnimi spremenljivkami smo ugotovili trend v prid sumacijske spremenljivke *učiti se narediti (primerjava)*.

Zaključek

Zmožnosti učiteljev za izvajanje prakse učenja in poučevanja tujih jezikov na zgodnji stopnji šolanja po konceptu CLIL-a, predstavljene v metodološkem delu prispevka, je mogoče razumeti kot pojmovni okvir za kategorije zmožnosti, ki so za učitelje implicitno pomembne in podpirajo uresničevanje didaktičnega koncepta CLIL. Pri opredelitvi tega, kaj so ključne zmožnosti, kot tudi pri določitvi tega, katere so pomembne za izvajanje CLIL-a ter kako jih praktično uveljaviti

in spodbujati njihov razvoj, smo izhajali iz teoretsko zasnovanega pojmovnega okvira (Coyle et al. 2010b).

V naši raziskavi smo sicer ugotovili nekaj srednje močnih pozitivnih korelacij med posameznimi spremenljivkami ter pojavljanje/gibanje/premik v smeri sumativne spremenljivke »učiti se narediti«, vendar se zavedamo, da na tej osnovi še ne moremo posploševati, saj je vzorec v raziskavi majhen.

Zmožnosti, oblikovane na vsebinski ravni »učiti se učiti«, »učiti se biti«, »učiti se narediti«, ter »splošne zmožnosti«, so večdimenzionalnost samega koncepta CLIL. Če želimo večdimenzionalnost kot ključni element CLIL-a razvijati pri učencih, ga morajo pri sebi najprej videti učitelji, zanje mora biti profesionalni izziv.

V naši raziskavi smo ugotovili, da je med štirimi elementi CLIL-a najmočneje zastopan jezik (komunikacija), najmanj pa kultura. To je lahko dobro izhodišče za začetek vpogleda v večdimenzionalnost. K temu lahko dodamo še sumativno spremenljivko »naučiti se narediti«, pri kateri je izpostavljen praktičen vidik.

Izvajanje CLIL-a od učitelja zahteva različne specifične zmožnosti. Idealni profil učitelja je, da je didaktični strokovnjak posameznega predmeta na razredni stopnji in ima hkrati visoko razvito tujejezikovno strokovno zmožnost. Vendar to ne zadostuje, če nima tudi medkulturne zmožnosti, ki je po našem mnenju najšibkejši element, ki bi mu v prihodnje morali nameniti več pozornosti. Za razvoj te zmožnosti lahko največ stori posameznik sam, z razvijanjem sodelovalnih in komunikacijskih veščin. Veliko pa lahko prispeva tudi okolje, ki je prijazno do učenja tujih jezikov, je življenjsko, delovno in učno okolje, v katerem se je mogoče srečati z različnimi jeziki. Šola, ki spodbuja učenje tujih jezikov, je tista šola, na kateri so prisotni različni jeziki, govorniki teh jezikov se v tej šoli čutijo sprejete, učenje tujih jezikov pa se spodbuja (Rutar Leban et al. 2013).

V prihodnje za uspešno spopadanje z izzivi CLIL-a ne smemo zanemariti kognicije in vsebine. Kognitivne zmožnosti učencev so prvi pogoj za dobre dosežke pri obvladovanju zahtevnejših nalog na različnih predmetnih/vsebinskih področjih znanja. Zmožnosti »učenje učenja« so kombinacija spretnosti, znanja, sposobnosti in stališč in vključujejo tudi pripravljenost za učenje in vedenje o tem, kako se učiti. Ključna oseba pri razvijanju zmožnosti učenja učenja ali sposobnosti strateškega učenja v šoli je in ostaja učitelj.

V raziskavi smo ugotovili, da učitelji poznavanju ključnih pojmov, povezanih s konceptom CLIL, in upoštevanju naprednih edukacijskih teorij pri svoji praksi ne pripisujejo zadostnega ali ustreznega pomena. Na tem mestu vidimo izziv za prihodnost v poglobljenem delu in osmišljanju implicitnih teorij, povezanih s praktičnimi izkušnjami. Na individualni ravni se tem izzivom lahko pridružijo instrumenti za razvijanje samoreflektivnosti, kot so npr.: portfolijo, kolegialne hospitacije idr.

Velik izziv za učitelje CLIL-a je tudi predmetno znanje, pri katerem gre najprej za vsebine in cilje iz drugih predmetov v 2. in 3. razredu oz. druge aktualizirane vsebine ter ključne strategije poučevanja teh predmetov. To je le prvi korak, ki

mu morajo slediti drugi koraki. Učitelji ne potrebujejo samo dobrega pedagoškega znanja o metodah poučevanja in veliko vsebinskega znanja o temah, ki jih poučujejo, temveč tudi pedagoška vsebinska znanja; to je zavest o tem, kako učenci konstruirajo znanje o posameznih vsebinah (Schulman 1987, 22). Učiteljevo pedagoško vsebinsko znanje upošteva razumevanje in prepoznavanje težav, ki jih imajo pogosto učenci na posameznih področjih, ter strategije, s katerimi te težave lahko premagajo.

Pri razvoju zmožnosti za učinkovito izvajanje sodobnega didaktičnega koncepta CLIL je v prihodnje med drugim pozornost treba usmeriti tudi na vpliv spletnih okolij in personifikacije pouka, kar kaže tudi Evropska raziskava o jezikovnih kompetencah (Rutar Leban et al. 2011).

Na koncu naj sklenemo naše razmišljanje s smernicami za učna okolja v 21. stoletju: »Cilji pouka morajo učencu nuditi občutek uspešnosti. Pri tem so pomembna odprta, visoko personificirana učna okolja, ki kažejo visoko občutljivost za to, kar posamezni učenci, ki se v njih nahajajo, že vedo in so sposobni narediti; hkrati pa aktivno gradijo na tej občutljivosti in znanju, kar pomeni, da so v največji meri prilagojena individualnim razlikam. Učna okolja nudijo tudi prilagojeno povratno informacijo, predstavljajo izzive za tiste, ki se hitro učijo, in obenem nudijo podporo tistim, ki imajo težave« (Istance et al. 2013, 296). Če drži, kar ugotavlja Hattie (2002) v longitudinalni globalni študiji, da so učitelji edini most, ki ima močan vpliv na učenje učencev, potem menimo, da je didaktični koncept CLIL odgovor na predstavljena učna okolja prihodnosti, ob predpostavki, da je v CLIL-u tudi dovolj prostora za profesionalni izziv učiteljem.

Katica Pevec Semec

The CLIL Pedagogical Approach - Challenges for the Professional Development of Foreign Language Teachers of Young Learners

The capabilities when designing content in the areas of “learning to learn,” “learning to be,” “learning to do” and “general ability” represent the multi-dimensional concept of CLIL. We understand these as a conceptual framework for the field of capabilities that teachers implicitly understand when supporting, implementing and teaching CLIL. If we want the concept of multi-dimensionality to be a key aspect of CLIL for the development of pupils, then it follows that the teacher, first and foremost, must inwardly look at this as a professional challenge.

In our study, we found that among the 4 elements of CLIL represented, the strongest element was that of language (communication), and the least represented element was that of culture. This can be a good starting point for the insight into multi-dimensionality, and from here we can add the group variable “learn to do”, where the practical aspect is revealed.

The implementation of CLIL requires a variety of specific teacher capabilities. The ideal teacher profile is that of an expert in teaching individual subjects at the primary level, and at the same time understands the process in mastering foreign languages and is very proficient and professional in foreign languages. However, this is not sufficient enough, not as long as it does not have the intercultural competences, which is considered to be the weakest element and needs to be seriously addressed in the future. The development of these competencies is up to the individual practitioner through the development of collaborative and communication skills. Many practitioners may also want to contribute to the narrower and broader surroundings when developing their didactic capabilities.

To successfully meet the challenges of CLIL in the future, we should not neglect the element of cognition and content.

Pupil’s cognitive abilities are prerequisites for quality performance in managing complex tasks in different subject/content areas of knowledge. In our study, we found that teachers understand the key CLIL concepts and take into account educational theories in their practice, but neglect to give sufficient emphasis to these. At this point, the future challenge we see is in the direction of in-depth work in the field of justifying implicit theories in conjunction with practical experience. At the individual level, the challenge will be to merge tools for developing self-reflective teachers such as portfolios, peer classroom observations, etc.

A major challenge for CLIL teachers is also attributed to content knowledge, which is directly linked to content from other subjects in the 2nd and 3rd grades, and specifically with other updated content. Teachers require more than just good

pedagogical knowledge about teaching methods and content knowledge on subjects they teach, but also pedagogical content knowledge, which is the awareness of how students construct knowledge on specific topics (Schulman 1987, 22).

Teachers' knowledge of pedagogical content includes insight into difficulties students often have in specific areas, and in strategies to help students overcome them.

In developing the capacity for effective implementation of the progressive instructional concept of CLIL in the future, among other things, attention should be given to the importance on the impact of online environments and personalized instruction as shown by the European Survey on Language Competences (Rutar Leban et al. 2011).

If it is true what Hattie (2002) notes in the global longitudinal study that teachers are the only bridge which strongly impact student learning, then we can conclude that teaching the CLIL concept is a response in the presented future learning environments, assuming that the within CLIL there is also enough space to professionally challenge teachers.

LITERATURA

Bush, Tony, Middlewood, David. 2005. *Leading and managing people in education*. London: Sage.

Coyle, Do, Hood, Philip, Marsh, David. 2010. *CLIL - Content and Language Integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Delors, Jacques. 1998. *Learning: The treasure within*. UNESCO Publication: Paris.

Diaz Maggioli, Gabriel. 2004. *Teacher-centred professional development*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Enever, Janet, ur. 2011. *ELLiE: Early language learning in Europe*. London, UK: The British Council.

Hartman, Hope J., ur. 2001. *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice*. Springer Science & Business Media.

Hattie, John. 2003. *Teachers make a difference: what is the research evidence?* Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Ioannou-Georgiou, Pavlos Pavlou. 2011. *PRO – CLIL. Providing Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-Primary Education*. <http://englishagenda.britishcouncil.org/content/pro-clil-providing-guidelines-clil-implementation-primary-and-pre-primary-education-ndash-ev> (Pridobljeno 10. 2. 2015)

Istance, David, Dumont, Hanna. 2013. *Smernice za učna okolja v 21. stoletju. O naravi učenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Jazbec, Saša, Lipavc Oštir, Alja, Pižorn, Karmen, Dagarin Fojkar, Mateja, Pevc Semec, Katica, Šečerov, Neva, ur. 2010. *Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole, Zgledi CLIL-a*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

- Korthagen, Fred. 2009. *Prakse, teorija in osebnost v vseživljenjskem učenju. Vzgoja in izobraževanje*. 40 (4): 4–14.
- Lipavic Oštir, Alja, Jazbec, Saša, ur. 2010. *Pot v večjezičnost – zgodnje učenje tujih jezikov v 1. VIO osnovne šole*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Marentič Požarnik, Barica. 2000. Profesionalizacija izobraževanja učiteljev: nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje*. 31 (4): 4–11.
- Marentič Požarnik, Barica. 2006. Uveljavljanje kompetenčnega pristopa terja vizijo pa tudi strokovno utemeljeno strategiji spreminjanja pouka. *Vzgoja in izobraževanje*. 32 (1): 27–33.
- Marsh, David. 2002. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension-Actions, Trends and Foresight Potential. <http://europa.eu.int/comm/education/languages/index.htm> (Pridobljeno 10. 2. 2015)
- Niemi, Hannele, Viljo, Kohonene. 1995. *Towards new professionalism and active learning in teacher development: empirical findings on teacher education and induction*. Tampere: University of Tampere.
- Pevec Semec, Katica. 2014. Celostno vključevanje otrok priseljencev. Razvijanje medkulturne zmožnosti kot izziv za uspešno izvajanje smernic za celostno vključevanje otrok priseljencev. *Šolsko svetovalno delo*. 18 (3/4): 57–64.
- Pevec Semec, Katica. 2013. Kompetence preko meja: Upravljanje čezmejnih projektov – od vizije do uresničitve tristranske poti. Simpozij, Lignano Udine.
- Pevec Semec, Katica et al. 2013. *Učni načrt za drugi tuji jezik kot neobvezni izbirni predmet v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pevec Semec, Katica et al. 2013. *Učni načrt za tuji jezik v 2. in 3. razredu osnovne šole*. 2013. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rutar Leban, Tina, Pižorn, Karmen, Vršnik Perše, Tina, Mlekuž, Ana. 2013. *Evropska raziskava o jezikovnih kompetencah (2009–2013)*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. 43–51.
- Schulman, Lee. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of a New reform. *Harvard Educational Review*. 57 (1): 1–22.
- Thornburg, David. 2002. *The new basics: education and the futur of work in thelematic age*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Spletno okolje_ UTJ - JIMU*. 2008–2010. PRO – Zgodnja večjezičnost in večkulturnost/ <https://skupnost.sio.si/course/view.php?id=4579> (Pridobljeno 10. 2. 2015)

