

Tilen Smajla in Eva Podovšovnik Axelsson

Pomen stališč vodstva osnovne šole do poučevanja prvega tujega jezika v 2. razredu po pristopu vsebinsko in jezikovno integriranega učenja (CLIL)

Povzetek: V prispevku predstavljamo rezultate raziskave pomena stališč vodstva osnovnih šol do uvajanja prvega tujega jezika v 2. razred. V šolskem letu 2014/15 se znotraj triletnega poskusnega obdobja, ki je bilo junija 2015 podaljšano še za dve leti, prvič poskusno uvaja prvi tuji jezik v prvo vzgojno-izobraževalno obdobje, in sicer v 2. razred, pouk pa naj bi potekal tudi po pristopu vsebinsko in jezikovno integriranega učenja (angleško *Content and Language Integrated Learning* oz. CLIL). Predvidevali smo, da imajo vodstva osnovnih šol do uvajanja prvega tujega jezika v 2. razred izoblikovana stališča, zato izvajamo raziskavo pomena stališč do samega uvajanja. Šolam smo poslali dopis, v katerem smo na kratko razložili pomen uvajanja prvega tujega jezika v zgodnje obdobje osnovne šole in prednosti zgodnjega poučevanja tujega jezika. Dopisu je bil priložen vprašalnik v obsegu 18 trditev v obliki Likertove 5-stopenjske lestvice stališč. Statistične značilne razlike smo ugotovili pri stališčih vodstev glede na njihovo izobrazbo, in sicer pri udeležencih z zaključeno podiplomsko izobrazbo specialist in magister 2. bolonjske stopnje, glede na leta delovnih izkušenj in starost.

Ključne besede: CLIL, prvi tuji jezik, učenje in poučevanje v zgodnjem obdobju, stališče vodstva javne osnovne šole

UDK: 373.3.016

Znanstveni prispevek

Tilen Smajla, učitelj nemščine in angleščine, Osnovna šola Vojke Šmuc Izola, Prešernova cesta 4, SI-6310 Izola, Slovenija; e-naslov: tilen.smajla@guest.arnes.si

Dr. Eva Podovšovnik Axelsson, docentka, Univerza na Primorskem, Fakulteta za turistične študije, Obala 11 a, SI-6320 Portorož, Slovenija; e-naslov: eva.podovsovnik@fts.upr.si

Uvod

V prispevku smo se posvetili raziskovanju pomena stališč vodstev slovenskih javnih osnovnih šol do poučevanja in učenja prvega tujega jezika v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (v nadaljevanju 1. VIO), ki ga po nekaterih šolah poučujejo s pristopom CLIL (angleško *Content and Language Integrated Learning*, slovensko vsebinsko in jezikovno integrirano učenje, v nadaljevanju: CLIL). Predvidevali smo, da ima vodstvo (s tem mislimo ravnatelje in pomočnike ravnateljev¹) javnih osnovnih šol do uvajanja prvega tujega jezika (v nadaljevanju TJ 1) izoblikovana stališča, ki so velikokrat odraz njihove izobrazbe, starosti, delovnih izkušenj, pa tudi spola, osebnih prepričanj in nenazadnje trenutnih raziskovalnih trendov. O teži vloge in stališč vodstva šole je pisala že J. Erčulj (2004, str. 85), ki je ugotovila, da je ravnateljeva vloga pomembna in včasih odločilna pri spodbujanju zaposlenih k izobraževanju. Da ima ravnatelj pomembno vlogo za zaposlene in učence, so se strinjali tudi strokovnjaki in praktiki za kakovost, saj poudarjajo, da imajo vodilni največji vpliv na kakovost organizacije (Cencič in Erčulj 2014, str. 6; Emese Kovacs 2010, str. 129–130; Juran 2009; Krüger idr. 2007). Misel, ki je skupna vsem prej omenjenim avtorjem, je, da ravnatelj s svojim zgledom ustvarja ustrezne razmere za razvijanje profesionalizma učiteljev. Tako med drugim M. Cencič in T. Štemberger (2014, str. 89) zapišeta, da bi morali ravnatelji nameniti večji poudarek spodbujanju ustvarjalnosti zaposlenih. To se zrcali v slogu vodenja in osredotočanja na cilje na področju nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Stališča vodstev do posameznih raziskovalnih trendov, pa naj bo to formativno spremljanje, samoevalvacija, zdrav življenjski slog in podobno, imajo lahko velik vpliv na to, katero izobraževanje pedagoških delavcev bodo vodstva odobrila in katera didaktična novost se bo v šoli izvajala.

Pristop CLIL

V procesu pripravljanja zakonske podlage za uvajanje TJ 1 v 2. razred je prišlo do pozitivnega premika na področju sprejemanja poučevalnega pristopa, imeno-

¹ V besedilu uporabljena izraza ravnatelj in pomočnik ravnatelja se nanašata na predstavnike obeh spolov.

vanega vsebinsko in jezikovno integrirano učenje (angleško CLIL), saj je omenjen kot eden bolj inovativnih pristopov za poučevanje TJ 1 (Langé 2007, str. 77; Pevec Semec 2012, str. 18; Resolucija o ... 2014–2018, 2013), čeprav je CLIL – in njegove različice – v preostalem delu Evrope razširjen od prve polovice devetdesetih in kot tak ne pomeni bistvene novosti (Coyle 2011, str. 50).

S pristopom CLIL učitelj učenca spodbuja k pridobivanju kakovostnejšega znanja, jih motivira in jim postavlja dovolj zahtevne cilje, ki spodbujajo njihov kognitivni razvoj ter jih izzovejo k iskanju še boljših rešitev. S CLIL-om se za poučevanje uporablja tuji jezik, kar pomeni, da hkrati poteka učenje tujega jezika in vsebine. Uporablja se tako imenovani dodatni jezik (Eurydice 2006, str. 8), s katerim se učenec uči. Pri CLIL-u poteka usvajanje jezika na pretežno intuitivni ravni, kar ga približa usvajanju prvega jezika (Lipavic Oštir idr. 2013, str. 2). Kot navajajo A. Lipavic Oštir idr., številni avtorji menijo, da je CLIL eden uspešnejših pristopov poučenja tujih jezikov (prav tam, str. 2; *Commision of the European Communities* 2003). Glede na izsledke raziskav, opravljenih v tujini v srednjih in osnovnih šolah (Agolli 2013; Alonso idr. 2008; Campo idr. 2007; Can idr. 2013; Clark in Schulze 2013; Dalton-Puffer idr. 2009), je to učinkovit učni pristop ravno pri poučevanju tujega jezika na nižji stopnji (v prvih treh razredih) osnovne šole. Izsledki raziskav (omenili bomo samo nekatere) uporabe CLIL-a pri poučevanju TJ 1 v osnovni šoli so pokazali boljše rezultate pri ustnem izražanju in uporabi pravilne glagolske oblike ter konsistentno pravilni uporabi zaporedja časov (Hüttner in Rieder-Bünemann 2007), Vallbona (2009) pa v svoji raziskavi ugotavlja še bistveno boljše tekočnost in bogatost besedišča pri uporabi TJ 1.

Postopna uvedba zgodnjega učenja TJ 1 v izobraževalni sistem naj bi v naslednjih letih učencem omogočila, da učenje tujih jezikov dojamajo kot nekaj naravnega in da postopoma razvijajo zavest o jezikovni in kulturni raznolikosti (Resolucija o ... 2014–2018, 2013). V nadaljevanju na kratko predstavljamo pristop CLIL in njegove bistvene lastnosti.

Temelji pristopa CLIL

Pri pristopu CLIL se kot jezik poučevanja uporablja jezik, ki ni učenčev materni. CLIL je dvoplasten, saj za poučevanje uporablja dodaten jezik (Coyle idr. 2010, str. 1); pouk je občasno osredotočen na vsebino, občasno pa na jezik. Cilj slednjega je integracija, kar je bistvo CLIL-a (Mehisto idr. 2008, str. 11). Pristop je vsebinsko podoben nekaterim drugim poučevalnim pristopom, s katerimi deli nekatere osnovne prvine, na primer dvojezičnemu pouku, jezikovni kopeli² (popolna imerzija in njene druge oblike) in drugim. Imerzijo najučinkoviteje opišeta A. Lipavic Oštir in S. Jazbec (b. l.), ki trdita, da je najučinkovitejša oblika jezikovne kopeli. Tako imenovana popolna imerzija ali popolna potopitev je pouk v dodatnem jeziku – učitelj torej govori samo v dodatnem jeziku. Termin kopel pa

² Jezikovna kopel pomeni poučevanje nejezikovnih vsebin, ki so v skladu z učnim načrtom, v tujem jeziku.

je bil izbran zato, ker se učenci pri tej metodi brez predhodnih priprav »potopijo v jezik« (Jazbec in Lovrin 2015, str. 67). Pri delni imerziji učitelj kombinira dodatni jezik in materni jezik učencev. Kot skrajno obliko delne imerzije A. Lipavc Oštir, A. Lipovec in M. Rajšp (2015, str. 13, prim. tudi Mehisto idr. 2008, str. 13) navajajo tako imenovano jezikovno tuširanje (angleško *language shower*).

Glavni nosilec aktivnosti pri CLIL-u je učitelj tujega jezika. Odvisno od kadrovskih zmožnosti posamezne šole lahko tuji jezik poučuje tudi razredni učitelj z opravljenim modulom poučevanja tujega jezika v zgodnjem obdobju (Pravilnik o ..., UL RS, št. 20/14, 8. člen, 2014).

Elementi pristopa CLIL

Glede na to, da se pristop CLIL različno pojmuje v različnih kontekstih in državah, poudarjamo naslednje njegove elemente, ki naj bi bili skupni vsem nje govim različicam, neodvisno od okoliščin in posebnih lastnosti držav, kjer CLIL uporabljajo pri poučevanju in učenju. Marsh idr. (2001, str. 16 v Coyle idr. 2010, str. 17) navajajo naslednje pomembne elemente:

- a) *kontekst* (okolje, skupnost): priprava na globalizacijo, to je razvoj celotnega kurikula s tujejezičnim medijem, izboljšava šolske ponudbe v smislu večjezičnega poučevanja;
- b) *vsebina*: več možnosti za učenje z avtentičnim gradivom v različnih jezikih, pridobivanje in utrjevanje spretnosti za prihodnje življenje in delo, priprava na učenje tudi z uporabo IKT;
- c) *jezik* (komunikacija): celostna izboljšava kompetenc ciljnega jezika z večjo izpostavljenostjo jeziku pri poučevanju s CLIL-om, razvoj govornih zmožnosti, poglobljeno ozaveščanje jezikovnih kompetenc tako v maternem/domačem/prvem jeziku kot v jeziku CLIL, opolnomočenje učenca kot komunikatorja z uporabo praktičnih in avtentičnih okolij, učenje jezika v tujem jeziku in z aktivnostmi, ki so usmerjene v krajše jezikovne kopeli, kar je pri mlajših učencih posebej učinkovito;
- č) *kognicija* (učenje): povečanje motivacije za učenje, uvedba raznovrstnih metod in pristopov, razvoj individualnih učnih strategij;
- d) *kultura*: ustvarjanje medkulturnega znanja, razumevanja in tolerance, razvoj medkulturnih komunikacijskih zmožnosti, spoznavanje značilnosti sosednjih držav/regij in/ali manjšinskih skupin v obliki kratkih obiskov sosednjih šol, spoznavanje širšega kulturnega konteksta s primerjalnimi študijami, video-povezavami ali spletnim komuniciranjem.

Y. Ruiz de Zarobe idr. (2011, str. 13) so misel zaokrožili s tem, ko so zapisali, da je CLIL eden najučinkovitejših okvirov, ki omogoča uspešen razvoj večjezičnosti v evropskem prostoru in s tem postaja vedno bolj uporabljen izobraževalni pristop.

CLIL v šolskem sistemu in razlogi za njegovo izbiro

V evropskem prostoru najdemo veliko različnih vrst CLIL-a, in to tako v smislu jezikovnih politik kot tudi v smislu poučevalnih pristopov, ki jih uporabljajo šole (Königs 2013, str. 48–50). Kljub temu se izraža pozitiven odziv na poučevanje po CLIL-u v tujini – med drugim v raziskavi Clarka in V. Schulze (2013). V njuno raziskavo so bile vključene osnovne in srednje šole, postavila pa sta hipotezo, da je CLIL posebno učinkovit pri mlajših učencih, ker izkazuje več notranje motivacije, medtem ko starejši učenci izkazujejo več zunanje motivacije (Clark in Schulze 2013). Z raziskavo sta omenjena avtorja želela preučiti inovativne načine integracije jezikovnega učenja v osnovnošolski kurikulum. Rezultati so pokazali, da je bil pristop ILL³ (*integrated language learning*) uspešen pri mlajših učencih in da se je vpeljava integriranih jezikovnih pristopov v angleškem kontekstu izkazala za posebno učinkovito v 1. VIO (Clark in Schulze 2013).

Tudi M. Jesús Frigols Martín (2008, str. 224) navaja dvig učenčeve motivacije in ustvarjanje samozavesti za učenje angleščine kot razloga za uvajanje pristopa CLIL v pouk. Avtorica zapiše, da se poudarki v španskem primeru sicer rahlo razlikujejo med osnovno in srednjo šolo, saj je v osnovnem šolstvu pri CLIL-u poudarek na pridobivanju medkulturne zmožnosti in razumevanja ter omogočanja dostopa učencev do mednarodnih sistemov certificiranja. Na srednješolski ravni pa je poudarek bolj na učenju vsebine ter pripravi na učenje za čas po šoli (prav tam).

Med razloge za izbiro CLIL-a M. Jesús Frigols Martín (2008, str. 225) našteva naslednja prepričanja, ki se pojavljajo v vseh kontekstih poučevanja po tem pristopu:

- učenci⁴ zvišajo motivacijo za učenje angleščine,
- zmanjša se osip,
- šole doživljajo precejšnje spremembe: več zaposlenih, tehnična oprema, več možnosti za izobraževanje idr.,
- učitelji⁵, udeleženi v uvajanje in poučevanje po pristopu CLIL, imajo na voljo več možnosti za strokovno rast in izboljšavo jezikovnih zmožnosti,
- opazno se izboljšajo učenčevo ustno izražanje in komunikacijske veščine,
- razvijajo se nove oblike sodelovanja med učitelji angleščine in drugimi učitelji,
- raziskujejo se nove didaktične metode,
- velikodušno se spodbuja medkulturno razumevanje.

Da CLIL ne razvija le zmožnosti v ciljnem jeziku, trdita na primer avtorja R. Kupetz in Woltin (2014), ki v zagovor pristopu zapišeta, da se pri poučevanju po njem poleg seveda ciljnega jezika razvijajo še zmožnosti v drugih jezikih in da se torej ustvari neke vrste dvojezično ali večjezično okolje, v katerem se prepletajo

³ V raziskavi Clarka in A. Schulze je bil preučevan pristop ILL, ki je ena od različic CLIL-a, in sicer v uporabi v šolah, kjer je potekala raziskava.

⁴ Pojem učenec v besedilu uporabljamo za učence ženskega in moškega spola.

⁵ V besedilu uporabljen izraz učitelj se nanaša na učitelje ženskega in moškega spola.

različni jeziki in koncepti (prav tam, str. 19). Tako se s CLIL-om razvijajo učenčeve večjezične zmožnosti (prav tam).

Empirična raziskava

Opredelitev problema, namena in ciljev prispevka

V šolskem letu 2014/2015 se je v prvih 61 javnih osnovnih šolah v Sloveniji uvažal TJ 1. Šole so se lahko odločile med dvema tujima jezikoma, in sicer angleščino in nemščino (Pravilnik o ..., 4. člen, 2013). Do zdaj so bili pri pouku TJ 1 v uporabi razni učni pristopi, od avdiolingvalnega do komunikativnega ter vrsta drugih (Pavlič Škerjanc 2008), v omejenem obsegu tudi CLIL (Lipavac Oštir in Jazbec 2009, str. 107). V osnovnih šolah trenutno poučujejo učitelji tujega jezika, ki niso bili deležni izobraževanja v poučevanju po pristopu CLIL, zato je ravno to velik izziv. Naša raziskava se je usmerila v ugotavljanje pomena stališč vodstev šol do poučevanja tujega jezika po tem pristopu. Namen prispevka je predstaviti rezultate raziskave pomena stališč vodstev šol (ravnateljev in pomočnikov ravnateljev) do uvažanja TJ 1 v 1. VIO javne osnovne šole, konkretnije v 2. razred. Osredotočili smo se na dva cilja, in sicer na ugotavljanje stališč vodstev šol do poučevanja TJ 1 v 2. razredu glede na izobrazbo, delovno dobo in spol ter do pristopa CLIL. Rezultate smo predstavili tabelarično.

Raziskovalna vprašanja

Zanimalo nas je, ali se stališča vodstev slovenskih javnih osnovnih šol do uvažanja TJ 1 v 2. razred osnovne šole pomembno razlikujejo glede na izobrazbo, delovno dobo in spol.

Zanimalo nas je, ali se stališča vodstev slovenskih javnih osnovnih šol do poučevanja po pristopu CLIL pomembno razlikujejo glede na stopnjo izobrazbe, spol in delovno dobo.

Raziskovalne hipoteze

RH 1: Stališča vodstev slovenskih javnih osnovnih šol do uvažanja TJ 1 v 2. razred osnovne šole se statistično pomembno razlikujejo glede na doseženo stopnjo izobrazbe, delovno dobo in spol udeležencev v raziskavi.

RH 2: Stališča vodstev slovenskih javnih osnovnih šol do poučevanja TJ 1 po pristopu CLIL se statistično pomembno razlikujejo glede na izobrazbo, spol in delovno dobo udeležencev v raziskavi.

Metoda

Raziskovalna metoda in raziskovalni vzorec

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja. Dopis, naslovljen na ravnatelje

in njihove pomočnike, je bil s priloženo anketo poslan na naslove 61 osnovnih šol in njihovih podružnic, ki so bile v šolskem letu 2014/15 s sklepom Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport (2014) izbrane za postopno uvajanje TJ 1 v 2. razred. Odzvalo se je 48 udeležencev ($N = 48$) iz celotne Slovenije, od tega šest (12,5 %) moških in 42 (87,5 %) žensk.

Največ udeležencev raziskave je bilo iz starostne skupine 52–61 let (21 oziroma 43,8 % vseh udeležencev), enako številni sta bili starostni skupini 31–40 let in 41–51 let (obe po 12 oziroma 25 % udeležencev). Najmanj udeležencev je bilo v starostni skupini 25–30 let (trije oziroma 6,3 % vseh udeležencev).

Glede delovne dobe izstopata dve skupini udeležencev, in sicer skupina 31 let delovne dobe in več (19 oziroma 39,6 % vseh udeležencev), sledi skupina 15–20 let delovne dobe (deset oziroma 20,8 % vseh udeležencev). Na tretjem mestu je skupina 5–10 let delovne dobe (pet oziroma 10,4 % vseh udeležencev), na četrtem mestu pa sta skupini udeležencev z 10–15 leti delovne dobe ter z 20–25 leti delovne dobe (v vsaki skupini po štirje oziroma 8,4 % udeležencev). Preostale skupine so manj številne.

Trije anketirani so navedli druge stopnje nazivov. Izločili smo jih iz nadaljnje statistične analize. Večina udeležencev je pridobila naziv profesor razrednega pouka (23 udeležencev ali 51,1 %), sledijo profesorji raznih strok (12 udeležencev ali 26,7 %), magistri znanosti po predbolonjskem sistemu (pet ali 11,14 %), specialist (štirje ali 8,9 %) ter magister po bolonjskem sistemu (eden ali 2,2 %).

En anketirani ni navedel stopnje dosežene stopnje izobrazbe. Izločili smo ga iz nadaljnje statistične analize. Udeleženci v raziskavi so med študijem pridobili univerzitetno izobrazbo (36 udeležencev ali 76,6 %), deset udeležencev (21,3 %) je pridobilo podiplomsko izobrazbo, le eden pa višješolsko (2,1 %).

Največ udeležencev je po poklicu učiteljev razrednega pouka (27 udeležencev ali 56,3 %), predmetnih učiteljev je 17 ali 35,4 %, pedagogi so trije ali 6,3 %, med udeleženci raziskave je tudi en bibliotekar (2,1 %).

Postopek zbiranja podatkov

24. 9. 2014 smo na 61 javnih osnovnih šolah v Sloveniji po pošti poslali dopis s priloženo anonimno anketo. Do 21. 10. 2014 se je odzvalo 39 šol ali 63 %. Dejansko pa smo poslali 103 dopise, ker smo dodatne dopise poslali tudi podružnicam omenjenih šol. Vrnjenih je bilo 48 izpolnjenih anket, kar predstavlja 46,6-odstoten odziv.

Opis merskega instrumenta

V raziskavi smo uporabili anketni vprašalnik, sestavljen iz dveh delov – uvodnega in vsebinskega. V prvem so udeleženci izpolnili podatke za neodvisne spremenljivke, v drugem, ki je bil sestavljen iz 18 trditev, pa so izražali svoje stališče tako, da so na Likertovi 5-stopenjski lestvici označili trditve od *najmanj se strinjam* (vrednost 1) do *popolnoma se strinjam* (vrednost 5).

Postopek obdelave podatkov

Podatke smo obdelali in analizirali s programsko opremo *SPSS IBM statistical package version 22*. Izračunali smo frekvenčne porazdelitve posameznih spremenljivk in njihovih kazalnikov ter pregledali porazdelitev kazalnikov (s koeficienti asimetrije in sploščenosti) in povezave med pari kazalnikov (s Pearsonovim koeficientom korelacije). V nadaljevanju smo preverili zanesljivost merskega instrumenta. V primeru vključitve 16 kazalnikov stališč vodstvenega kadra slovenskih osnovnih šol do vključevanja TJ 1 v 2. razred znaša Cronbachov koeficient alfa 0,63 in nakazuje na zadovoljivo stopnjo zanesljivosti celotnega merskega instrumenta. Hipoteze smo preverjali na osnovi analize variance in t-testa.

Rezultati in interpretacija

Najprej smo želeli pregledati opisne statistike in porazdelitev kazalnikov stališč vodstvenega kadra slovenskih osnovnih šol do uvajanja TJ 1 v 2. razred osnovnih šol. Rezultati so podani v spodnji preglednici. Pri tem smo povečane vrednosti pri koeficientih sploščenosti in asimetrije (nad |2|) označili z odebeljenim tiskom.

	Minimum	Maksimum	Povprečje	Stand. odklon	Koeficient asimetrije	Koeficient sploščenosti
					Stand. napaka	Stand. napaka
Pomembno je, da je učitelj/-ica, ki poučuje tuji jezik v 1. VIO, primerno izobražen/-a.	3,00	5,00	4,7708	,47219	-1,944	,343 3,177 ,674
Učitelj/-ica, ki poučuje v 1. VIO, mora imeti znanje s področja zgodnjega poučevanja.	2,00	5,00	4,7500	,63581	-2,850	,343 8,291 ,674
Pri pouku tujega jezika je pomemben poučevalni pristop.	3,00	5,00	4,6042	,53553	-,870	,343 -,373 ,674
Bolje je, če zgodaj začnemo učenje in poučevanje tujega jezika.	3,00	5,00	4,5417	,58194	-,844	,343 -,233 ,674
Znanje tujih jezikov je ravno tako pomembno kot drugo znanje, ki ga otroci pridobijo v 1. VIO.	3,00	5,00	4,5000	,68417	-1,040	,343 -,112 ,674
Uvajanje tujega jezika v 1. VIO bi se moralo zgoditi že pred leti.	3,00	5,00	4,3542	,60105	-,324	,343 -,615 ,674
Pristop CLIL (vsebinsko in jezikovno integrirano učenje) je povsem primeren pristop poučevanja tujega jezika v 1. VIO.	1,00	5,00	4,1250	,86603	-1,070	,343 1,971 ,674

Najprimernejši/-a učitelj/-ica za poučevanje tujega jezika v zgodnjem obdobju je predmetni učitelj/-ica tujega jezika – npr. anglist/-ka.	2,00	5,00	4,0625	,88501	–,510	,343	–,675	,674
Učitelji, ki ne poučujejo tujega jezika, so naklonjeni uvajanju tujega jezika v 1. VIO.	2,00	5,00	4,0208	,69923	–,418	,343	,386	,674
V slovenskih javnih osnovnih šolah je dovolj poudarka na znanju tujih jezikov.	1,00	5,00	3,8750	,91384	–,616	,343	,602	,674
S poukom tujega jezika po pristopu CLIL bodo učenci več znali.	2,00	5,00	3,8125	,76231	,034	,343	–,647	,674
Starši otrok v 1. VIO so v glavnem naklonjeni uvajanju tujega jezika med obvezne predmete.	2,00	5,00	3,7292	,79197	,264	,343	–,856	,674
Učenci so učenju tujega jezika v glavnem naklonjeni.	2,00	5,00	3,6250	,81541	,069	,343	–,510	,674
Dovolj dobro sem informiran/-a o lastnostih pristopa CLIL.	1,00	5,00	3,5833	1,10768	–,857	,343	,092	,674
Pouk tujega jezika v zgodnjem obdobju bi moral biti prvo ali drugo šolsko uro.	2,00	5,00	3,3958	,81839	,107	,343	–,397	,674
Najprimernejši/-a učitelj/-ica za poučevanje tujega jezika v zgodnjem obdobju je razredni/-a učitelj/-ica z opravljenim modulom za zgodnje poučevanje angleščine.	1,00	5,00	3,0417	1,00970	–,086	,343	,152	,674
Dovolj dobro sem informiran/-a o lastnostih pristopa CLIL.	1,00	5,00	2,6875	1,03464	–,047	,343	–,204	,674
Pouk tujega jezika je v zgodnjem obdobju nesmiseln, saj so otroci še premalo opismenjeni v maternem/ domačem/manjšinskem jeziku.	1,00	4,00	1,6875	,87898	1,259	,343	,986	,674

Preglednica 1: Opisne statistike kazalnikov stališč vodstvenega kadra slovenskih osnovnih šol do vpeljevanja prvega tujega jezika v 2. razred osnovne šole

Iz preglednice je razvidno, da so anketirani v skoraj vseh primerih uporabljali le delno lestvico razpoložljivih odgovorov. Celotno lestvico odgovorov (od 1 do 5) so uporabljali le pri ocenjevanju strinjanja z naslednjimi trditvami: »Pristop CLIL (vsebinsko in jezikovno integrirano učenje) je povsem primeren pristop poučevanja tujega jezika v 1. VIO.«, »Dovolj dobro sem informiran/-a o lastnostih pristopa CLIL.«, »V slovenskih javnih osnovnih šolah je dovolj poudarka na znanju tujih jezikov.«, »Najprimernejši/-a učitelj/-ica za poučevanje tujega jezika v zgodnjem

obdobju je razredni/-a učitelj/-ica z opravljenim modulom za zgodnje poučevanje angleščine.« ter »Dovolj dobro sem informiran/-a o lastnostih pristopa CLIL.«.

Anketirani so se najbolj strinjali s trditvama »Pomembno je, da je učitelj/-ica, ki poučuje tuji jezik v 1. VIO, primerno izobražen/-a.« (aritmetična sredina znaša 4,77) ter »Učitelj/-ica, ki poučuje v 1. VIO, mora imeti znanje s področja zgodnjega poučevanja.« (aritmetična sredina znaša 4,75). V obeh primerih lahko zasledimo skoraj popolno strinjanje s trditvama. Tudi v skoraj vseh preostalih primerih lahko opazimo strinjanje s trditvami (aritmetične sredine segajo od 3,5 do 4,5). Izjema so le strinjanja z naslednjimi trditvami. V primeru trditve »Pouk tujega jezika v zgodnjem obdobju bi moral biti prvo ali drugo šolsko uro.«, »Najprimernejši/-a učitelj/-ica za poučevanje tujega jezika v zgodnjem obdobju je razredni/-a učitelj/-ica z opravljenim modulom za zgodnje poučevanje angleščine.« ter »Dovolj dobro sem informiran/-a o lastnostih pristopa CLIL.« ne zasledimo niti strinjanja niti nestrinjanja anketiranih. V primeru trditve »Pouk tujega jezika je v zgodnjem obdobju nesmiseln, saj so otroci še premalo opismenjeni v maternem/domačem/manjšinskem jeziku.« pa znaša aritmetična sredina 1,69 in nakazuje na nestrinjanje anketiranih.

Koeficienti asimetrije in sploščenosti nakazujejo na približno normalno porazdelitev obravnavanih kazalnikov stališč vodstvenega kadra slovenskih osnovnih šol do vpeljave prvega tujega jezika v 2. razred slovenskih osnovnih šol. Izjemi sta le dve trditvi, in sicer »Pomembno je, da je učitelj/-ica, ki poučuje tuji jezik v 1. VIO, primerno izobražen/-a.« ter »Učitelj/-ica, ki poučuje v 1. VIO, mora imeti znanje s področja zgodnjega poučevanja.«, kjer sta koeficienta asimetrije in sploščenosti previsoka (nad |2|) in nakazujeta na porazdelitvi, ki sta preveč odmaknjeni od normalne porazdelitve. Zato smo se odločili, da omenjenih dveh kazalnikov ne bomo upoštevali v nadaljnji statistični analizi.

V nadaljevanju smo preverili moč povezav med pari kazalnikov stališč vodstvenega kadra slovenskih osnovnih šol do uvajanja prvega tujega jezika v 2. razred slovenskih osnovnih šol. Rezultati so podani v naslednji preglednici. Pri tem so statistično značilne povezave s stopnjo značilnosti, nižjo od 0,01, označene z **, statistično značilne povezave s stopnjo značilnosti, nižjo od 0,05, pa z *. Močne povezave (nad |0,6|) med pari kazalnikov so v preglednici označene z odebeljenim tiskom.

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18
S1	1	,641^{**}	-,513 ^{**}	-,087	,251	,112	,195	,158	,123	-,057	,442 ^{**}	,336 [*]	,229	,334 [*]	,177	,306 [*]
S2	,641^{**}	1	-,660^{**}	-,048	,412 ^{**}	,160	,393 ^{**}	-,108	,178	-,102	,410 ^{**}	,291 [*]	,213	,390 ^{**}	,233	,330 [*]
S3	-,513 ^{**}	-,660^{**}	1	,003	-,255	-,137	-,297 [*]	,135	,015	,087	-,447^{**}	-,390^{**}	-,167	-,232	-,216	-,248
S4	-,087	-,048	,003	1	,109	,182	-,228	,098	-,008	-,023	-,016	-,018	,091	-,034	-,057	,075
S5	,251	,412 ^{**}	-,255	,109	1	,366 [*]	,092	,184	,189	-,131	,074	,240	,068	,242	,547 ^{**}	,584 ^{**}
S6	,112	,160	-,137	,182	,366 [*]	1	-,023	-,081	-,022	-,025	,074	,162	,106	,066	,329 [*]	,359 [*]
S9	,195	,393 ^{**}	-,297 [*]	-,228	,092	-,023	1	-,327 [*]	,135	-,002	,318 [*]	,148	-,192	,244	,154	,221
S10	,158	-,108	,135	,098	,184	-,081	-,327 [*]	1	,140	,053	,036	,197	,181	,032	,085	,112
S11	,123	,178	,015	-,008	,189	-,022	,135	,140	1	,083	-,017	,115	-,006	,180	,280	,287 [*]
S12	-,057	-,102	,087	-,023	-,131	-,025	-,002	,053	,083	1	-,018	,185	,195	,060	-,127	-,254
S13	,442 ^{**}	,410 ^{**}	-,447^{**}	-,016	,074	,074	,318 [*]	,036	-,017	-,018	1	,508 ^{**}	,278	,570 ^{**}	,099	,179
S14	,336 [*]	,291 [*]	-,390 ^{**}	-,018	,240	,162	,148	,197	,115	,185	,508 ^{**}	1	,233	,336 [*]	,250	,194
S15	,229	,213	-,167	,091	,068	,106	-,192	,181	-,006	,195	,278	,233	1	,313 [*]	,235	,227
S16	,334 [*]	,390 ^{**}	-,232	-,034	,242	,066	,244	,032	,180	,060	,570 ^{**}	,336 [*]	,313 [*]	1	,203	,167
S17	,177	,233	-,216	-,057	,547 ^{**}	,329 [*]	,154	,085	,280	-,127	,099	,250	,235	,203	1	,830^{**}
S18	,306 [*]	,330 [*]	-,248	,075	,584 ^{**}	,359 [*]	,221	,112	,287 [*]	-,254	,179	,194	,227	,167	,830^{**}	1

Preglednica 2: Povezave med pari stalnih vodstva slovenskih osnovnih šol do uvajanja prvega tujega jezika v 2. razred

Iz preglednice je razvidno, da imamo tri zelo močne povezave med pari kazalnikov stališč vodstva slovenskih osnovnih šol do vpeljave TJ 1 v 2. razred. Anketirani, ki se bolj strinjajo, da so starši otrok naklonjeni uvajanju TJ 1 v 2. razred, se bolj strinjajo tudi, da bodo z uvajanjem TJ 1 v 2. razred učenci več znali (Pearsonov koeficient korelacije znaša 0,83 in je statistično značilen s stopnjo značilnosti, nižjo od 1 %). Anketirani, ki se bolj strinjajo, da je bolje, da učenje TJ 1 začnemo dovolj zgodaj, se manj strinjajo, da je pouk prvega tujega jezika v zgodnjem obdobju nesmiseln, saj so otroci premalo opismenjeni v svojem maternem jeziku (Pearsonov koeficient korelacije znaša -0,66 in je statistično značilen s stopnjo značilnosti, nižjo od 0,01). Anketirani, ki se bolj strinjajo, da je znanje tujih jezikov ravno tako pomembno kot druga znanja, se tudi bolj strinjajo, da je bolje, da se poučevanje TJ 1 začne dovolj zgodaj (Pearsonov koeficient korelacije znaša 0,64 in je statistično značilen s stopnjo značilnosti, nižjo od 0,01).

V raziskavi smo želeli še pregledati, ali obstajajo statistično značilne razlike med vodstvenim kadrom slovenskih osnovnih šol pri uvajanju TJ 1 v 2. razred glede na njihov spol, stopnjo izobrazbe in delovno dobo. Za preverjanje raziskovalnih hipotez smo uporabili t-test (v primeru razlik glede na spol in stopnjo izobrazbe anketiranih) in analizo variance (v primeru ugotavljanja razlik glede na delovno dobo anketiranih). Rezultate analize predstavljamo v nadaljevanju.

Pregledali smo, ali se anketirani vodstveni delavci slovenskih osnovnih šol po spolu razlikujejo glede stališč do vpeljave TJ 1 v 2. razred. Rezultati so podani v naslednji preglednici. Pri tem smo statistično značilne razlike s stopnjo značilnosti, nižjo od 0,05, označili z odebeljenim tiskom.

	t	g	p.
Znanje tujih jezikov je ravno tako pomembno kot drugo znanje, ki ga otroci pridobijo v 1. VIO.	-,634	46	,529
Bolje je, če zgodaj začnemo učenje in poučevanje tujega jezika.	-,936	46	,354
Pouk tujega jezika je v zgodnjem obdobju nesmiseln, saj so otroci še premalo opismenjeni v maternem/domačem/manjšinskem jeziku.	,930	46	,357
Pri pouku tujega jezika je pomemben poučevalni pristop.	-,505	46	,616
Pristop CLIL (vsebinsko in jezikovno integrirano učenje) je povsem primeren pristop poučevanja tujega jezika v 1. VIO.	-,880	46	,384
Dovolj dobro sem informiran/-a o lastnostih pristopa CLIL.	-,587	46	,560
Dovolj dobro sem informiran/-a o lastnostih pristopa CLIL.	-,894	46	,376
Najprimernejši/-a učitelj/-ica za poučevanje tujega jezik v zgodnjem obdobju je predmetni učitelj/-ica tujega jezika – npr. anglist/-ka.	-,183	46	,856
Najprimernejši/-a učitelj/-ica za poučevanje tujega jezika v zgodnjem obdobju je razredni/-a učitelj/-ica z opravljenim modulom za zgodnje poučevanje angleščine.	-1,886	46	,066
Pouk tujega jezika v zgodnjem obdobju bi moral biti prvo ali drugo šolsko uro.	,864	46	,392
V slovenskih javnih osnovnih šolah je dovolj poudarka na znanju tujih jezikov.	,833	46	,409
Uvajanje tujega jezika v 1. VIO bi se moralo zgoditi že pred leti.	-,090	46	,929
Učenci so učenju tujega jezika v glavnem naklonjeni.	,132	46	,895
Učitelji, ki ne poučujejo tujega jezika, so naklonjeni uvajanju tujega jezika v 1. VIO.	-,077	46	,939
Starši otrok v 1. VIO so v glavnem naklonjeni uvajanju tujega jezika med obvezne predmete.	,341	46	,735
S poukom tujega jezika po pristopu CLIL bodo učenci več znali.	-,497	46	,622

Preglednica 3: Razlike v stališčih vodstva slovenskih osnovnih šol do vpeljave prvega tujega jezika v 2. razred glede na spol anketiranih

Iz preglednice je razvidno, da pri preverjanju stališč vodstvenega kadra slovenskih osnovnih šol do vpeljave TJ 1 v 2. razred glede na spol anketiranih ni prišlo do statistično značilnih razlik. Torej ne moramo trditi, da se stališča moških in žensk o vpeljavi TJ 1 v 2. razred značilno razlikujejo.

V nadaljevanju smo preverili, ali se stališča vodstvenega kadra slovenskih osnovnih šol do vpeljavanja TJ 1 v 2. razred razlikujejo glede na delovno dobo anketiranih. Pri tem smo uporabili analizo variance. Razlike med skupinami smo preverjali z Bonferronijevim *post hoc* testom. Rezultati so podani v naslednji preglednici. Pri tem smo statistično značilne razlike s stopnjo značilnosti, nižjo od 5 %, označili z odebeljenim tiskom.

	Levene	p.	F	p.
Znanje tujih jezikov je ravno tako pomembno kot drugo znanje, ki ga otroci pridobijo v 1. VIO.	4,495	,001	,894	,508
Bolje je, če zgodaj začnemo učenje in poučevanje tujega jezika.	1,513	,198	1,036	,416
Pouk tujega jezika je v zgodnjem obdobju nesmiseln, saj so otroci še premalo opismenjeni v maternem/domačem/manjšinskem jeziku.	,518	,791	1,653	,157
Pri pouku tujega jezika je pomemben poučevalni pristop.	6,240	,000	,915	,494
Pristop CLIL (vsebinsko in jezikovno integrirano učenje) je povsem primeren pristop poučevanja tujega jezika v 1. VIO.	1,272	,291	,682	,665
Dovolj dobro sem informiran/-a o lastnostih pristopa CLIL.	,692	,658	1,140	,357
Dovolj dobro sem informiran/-a o lastnostih pristopa CLIL.	1,171	,340	1,406	,235
Najprimernejši/-a učitelj/-ica za poučevanje tujega jezika v zgodnjem obdobju je predmetni učitelj/-ica tujega jezika – npr. anglist/-ka.	2,031	,083	3,013	,016
Najprimernejši/-a učitelj/-ica za poučevanje tujega jezika v zgodnjem obdobju je razredni/-a učitelj/-ica z opravljenim modulom za zgodnje poučevanje angleščine.	,544	,772	1,060	,402
Pouk tujega jezika v zgodnjem obdobju bi moral biti prvo ali drugo šolsko uro.	1,124	,366	,404	,872
V slovenskih javnih osnovnih šolah je dovolj poudarka na znanju tujih jezikov.	,695	,655	2,045	,081
Uvajanje tujega jezika v 1. VIO bi se moralo zgoditi že pred leti.	4,587	,001	1,241	,306
Učenci so učenju tujega jezika v glavnem naklonjeni.	,531	,781	1,373	,249
Učitelji, ki ne poučujejo tujega jezika, so naklonjeni uvajanju tujega jezika v 1. VIO.	,437	,850	2,876	,020
Starši otrok v 1. VIO so v glavnem naklonjeni uvajanju tujega jezika med obvezne predmete.	,898	,506	,347	,908
S poukom tujega jezika po pristopu CLIL bodo učenci več znali.	1,444	,222	,346	,908

Preglednica 4: Razlike v stališčih vodstva slovenskih osnovnih šol do vpeljave prvega tujega jezika v 2. razred glede na delovno dobo anketiranih

Pri preverjanju razlik v stališčih vodstvenega kadra slovenskih osnovnih šol do vpeljave TJ 1 v 2. razred lahko zaznamo nekaj statistično značilnih razlik s stopnjo značilnosti, nižjo od 0,05, glede na delovno dobo anketiranih. Predstavljamo jih v nadaljevanju.

Anketirani, ki imajo 0–5 let delovne dobe, se v primerjavi s tistimi, ki imajo 10–15 let delovne dobe, bolj strinjajo, da je najprimernejši učitelj za učenje tujega

jezika v zgodnjem obdobju predmetni učitelj, na primer anglist. V tem primeru je razlika statistično značilna s stopnjo značilnosti 0,016.

Anketirani, ki imajo 0–5 let delovne dobe, se v primerjavi z anketiranimi, ki imajo več kot 31 let delovne dobe, manj strinjajo, da so učitelji, ki ne poučujejo tujega jezika, naklonjeni njegovemu uvajanju v zgodnje obdobje učenja. V tem primeru je razlika statistično značilna s stopnjo značilnosti 0,02.

V nadaljevanju smo preverjali še, ali se stališča vodstvenega kadra slovenskih osnovnih šol do vpeljevanja TJ 1 v 2. razred razlikujejo glede na izobrazbo anketiranih. Izobrazbo smo združili v dve skupini: tisti z višješolsko, visokošolsko in univerzitetno izobrazbo so bili v prvi skupini, tisti s podiplomsko pa v drugi. Pri tem smo uporabili t-test. Rezultati so podani v naslednji preglednici. Pri tem smo statistično značilne razlike s stopnjo značilnosti, nižjo od 0,05, označili z odebeljenim tiskom.

	t	g	p. (2-smerna)
Znanje tujih jezikov je ravno tako pomembno kot drugo znanje, ki ga otroci pridobijo v 1. VIO.	–3,364	34,844	,002
Bolje je, če zgodaj začnemo učenje in poučevanje tujega jezika.	–2,047	20,247	,054
Pouk tujega jezika je v zgodnjem obdobju nesmiseln, saj so otroci še premalo opismenjeni v maternem/domačem/manjšinskem jeziku.	2,996	33,981	,005
Pri pouku tujega jezika je pomemben poučevalni pristop.	,778	45	,441
Pristop CLIL (vsebinsko in jezikovno integrirano učenje) je povsem primeren pristop poučevanja tujega jezika v 1. VIO.	–1,215	45	,231
Dovolj dobro sem informiran/-a o lastnostih pristopa CLIL.	–3,404	45	,001
Dovolj dobro sem informiran/-a o lastnostih pristopa CLIL.	–,744	45	,461
Najprimernejši/-a učitelj/-ica za poučevanje tujega jezika v zgodnjem obdobju je predmetni učitelj/-ica tujega jezika – npr. anglist/-ka.	–,060	45	,953
Najprimernejši/-a učitelj/-ica za poučevanje tujega jezika v zgodnjem obdobju je razredni/-a učitelj/-ica z opravljenim modulom za zgodnje poučevanje angleščine.	,931	45	,357
Pouk tujega jezika v zgodnjem obdobju bi moral biti prvo ali drugo šolsko uro.	2,177	45	,035
V slovenskih javnih osnovnih šolah je dovolj poudarka na znanju tujih jezikov.	–2,247	45	,030
Uvajanje tujega jezika v 1. VIO bi se moralo zgoditi že pred leti.	–,947	45	,349
Učenci so učenju tujega jezika v glavnem naklonjeni.	–1,233	45	,224
Učitelji, ki ne poučujejo tujega jezika, so naklonjeni uvajanju tujega jezika v 1. VIO.	–1,969	45	,055
Starši otrok v 1. VIO so v glavnem naklonjeni uvajanju tujega jezika med obvezne predmete.	–1,378	45	,175
S poukom tujega jezika po pristopu CLIL bodo učenci več znali.	–2,027	45	,049

Preglednica 5: Razlike v stališčih vodstva slovenskih osnovnih šol do vpeljave prvega tujega jezika v 2. razred glede na stopnjo izobrazbe anketiranih

Na podlagi preglednice 5 lahko zaznamo statistično značilne razlike s stopnjo značilnosti, nižjo od 5 %, ki so se pojavile pri stališčih vodstvenega kadra o vpeljevanju TJ 1 v 2. razred glede na stopnjo izobrazbe anketiranih. Razlike podrobneje predstavljamo v nadaljevanju.

Anketirani s podiplomsko izobrazbo se v primerjavi z anketiranimi z višješolsko, visokošolsko in univerzitetno izobrazbo bolj strinjajo, da je znanje tujih jezikov ravno tako pomembno kot druge vrste znanja, ki jih otroci pridobijo v prvem izobraževalnem obdobju.

Anketirani s podiplomsko izobrazbo se v primerjavi z anketiranimi z višješolsko, visokošolsko in univerzitetno izobrazbo manj strinjajo, da je pouk tujega jezika v zgodnjem obdobju nesmiseln, saj so otroci še vedno premalo opismenjeni v svojem maternem/domačem/manjšinskem jeziku.

Anketirani s podiplomsko izobrazbo se v primerjavi z anketiranimi z višješolsko, visokošolsko in univerzitetno izobrazbo bolj strinjajo, da so dovolj dobro informirani o lastnostih pristopa CLIL.

Anketirani s podiplomsko izobrazbo se v primerjavi z anketiranimi z višješolsko, visokošolsko in univerzitetno izobrazbo manj strinjajo, da bi pouk tujega jezika v zgodnjem obdobju moral biti na urniku prvo ali drugo šolsko uro.

Anketirani s podiplomsko izobrazbo se v primerjavi z anketiranimi z višješolsko, visokošolsko in univerzitetno izobrazbo bolj strinjajo, da je v slovenskih javnih šolah dovolj poudarka na znanju tujih jezikov.

Anketirani s podiplomsko izobrazbo se v primerjavi z anketiranimi z višješolsko, visokošolsko in univerzitetno izobrazbo bolj strinjajo, da bodo s poukom tujega jezika po pristopu CLIL učenci znali več.

Sklep

Iz vsega zapisanega ugotavljamo, da se stališča vodstev (tj. ravnateljev in pomočnikov ravnateljev) slovenskih javnih osnovnih šol do uvajanja TJ 1 v 2. razred glede na izobrazbo in delovno dobo razlikujejo le malenkostno, medtem ko razlik glede na spol nismo mogli ugotoviti, saj smo ugotovili malo statistično značilnih razlik. Vendar pa ugotavljamo, da so se naša predvidevanja v zvezi s stališči udeležencev glede na njihovo doseženo izobrazbo in dolžino delovne dobe uresničila. Izračuni so potrdili, da imajo vodstveni delavci z nižjo delovno dobo manj toga stališča do določenih pojavov, ki smo jih raziskovali, medtem ko se je izkazalo, da so stališča vodstvenih delavcev z daljšo delovno dobo manj spremenljiva. Izobrazba je prav tako lahko pomemben dejavnik pri oblikovanju stališč do nekega pojava, kar dokazujejo statistično značilne razlike glede trditev 1 (»Znanje tujih jezikov je ravno tako pomembno kot drugo znanje, ki ga otroci pridobijo v 1. VIO.«), 6 (»Dovolj dobro sem informiran/-a o lastnostih pristopa CLIL.«), 11 (»Pouk tujega jezika v zgodnjem obdobju bi moral biti prvo ali drugo šolsko uro.«) in 13 (»Uvajanje tujega jezika v 1. VIO bi se moralo zgoditi že pred leti.«). Ugotovljeno je bilo, da se stališča do omenjenih trditev v primerjavi z drugimi udeleženci v raziskavi najbolj razlikujejo pri udeležencih z zaključeno podiplomsko izobrazbo (specialist, magister po 2. bolonjski stopnji in magister). Sklepamo lahko torej, da podiplomsko izobraževanje bistveno pripomore k spremembi stališč do pedagoških pojavov. Stališča postanejo pomemben dejavnik, saj lahko pripomorejo k temu, da smo do nekega pojava pozitivno naravnani ali ne. M. Nastran Ule o stališčih trdi,

da imajo osrednjo vlogo pri socialnopsihološkem modelu razlage in napovedovanja človekovega obnašanja (Nastran Ule 1997, str. 115). Stališča namreč usmerjajo naše početje v svetu in obratno, kar nato vpliva na spreminjanje naših dejanj ali vedenjskih oblik (prav tam). Za našo raziskavo so bila pomembna zato, ker so to v bistvu trajni sistemi pozitivnega ali negativnega ocenjevanja, občutenja in aktivnosti v odnosu do različnih socialnih situacij in objektov (Krech idr. 1962 v Nastran Ule 1997, str. 116).

Ne smemo pozabiti, da so ravnatelji in pomočniki ravnateljev, ki so sami bolj motivirani za (samo)izobraževanje, bolj naklonjeni izobraževanju strokovnih delavcev in vsekakor tudi učencev (glej Erčulj 2004; Cencič in Štemberger 2014). Predvidevamo, da se bodo večje razlike pokazale ob začetku šolskega leta 2015/16 in v naslednjih šolskih letih. Za ugotavljanje večjih razlik v stališčih bo zato treba počakati do konca šolskega leta 2015/16, ko ob izteku drugega leta uvajanja TJ 1 v 1. VIO pričakujemo spremembo stališč vodstev osnovnih šol.

Literatura in viri

- Agolli, R. (2013). CLIL *continuum* as an oasis towards novel perceptions and methodology. Ministry of Education, Department of student integration. Liceo Scientifico I. Newton, Rome, Italy. Elektronski vir. V: *CLIL 2013 MEPP*, Ustroń, 4. – 6. april 2013, Poland. Dostopno na: <http://linguistlist.org/issues/23/23-3368.html> (pridobljeno 15. 5. 2014).
- Alonso, E., Grisaleña, J. in Campo, A. (2008). Plurilingual education in secondary schools: Analysis of results. *International CLIL Research Journal*, 1, 2009. Dostopno na: <http://www.icrj.eu/11/article3.html> (pridobljeno 1. 3. 2014).
- Campo, A., Grisaleña, J. in Alonso, E. (2007). *Trilingual Students in Secondary School: A New Reality*. Bilbao: Basque Institute of Educational Evaluation and Research. Dostopno na: <http://www.isei-ivei.net/eng/pubeng/Trilingual-students.pdf> (pridobljeno 1. 3. 2014).
- Can, C., Papaja, K. in Rojczyk, A. (2013). An Insight into CLIL motivation: A questionnaire study in Austria, Poland, Turkey and the Netherlands. Elektronski vir. V: *CLIL 2013 MEPP*, Ustroń, 4.–6. april 2013, Poland. Dostopno na: <http://linguistlist.org/issues/23/23-3368.html> (pridobljeno 15. 5. 2014).
- Cencič, M. in Erčulj, J. (2014). Izzivi vodenja vzgojno-izobraževalnih zavodov. *Sodobna pedagogika*, 65, št. 4, str. 610.
- Clark, A. in Schulze, V. (2013). Piloting CLIL in the primary school: A collaborative approach between ITE and primary schools. Elektronski vir. V: *CLIL 2013 MEPP*, Ustroń, 4.–6. april 2013, Poland. Dostopno na: <http://linguistlist.org/issues/23/23-3368.html> (pridobljeno 15. 5. 2014).
- Commission of the European Communities (2003). *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006*. Brussels: European Communities.
- Coyle, D., Hood, P. in Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coyle, D. (2011). Post-method Pedagogies: Using a Second or other Language as a Learning Tool in CLIL Settings. V: Y. Ruiz de Zarobe, J. Manuel Sierra in F. Gallardo del Puerto (ur.). *Content and Foreign Language Integrated Learning. Contributions to Multilingualism in European Contexts*. Bern: Peter Lang, str. 49–71.

- Dalton-Puffer, C., Hüttner, J., Schindelegger, V. in Smit, U. (2009). Technology-geeks speak out: What students think about vocational CLIL. *International CLIL Research Journal*, 1, št. 2, 2009. Dostopno na: <http://www.icrj.eu/12/article2.html> (pridobljeno 2. 3. 2014).
- Emese Kovacs, N. (2010). Zavezanost kakovosti. *VODENJE v vzgoji in izobraževanju*, 8, št. 2, str. 129–135.
- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: European Commission. Dostopno na: <http://bookshop.europa.eu/en/content-and-language-integrated-learning-clil-at-school-in-europe-pbNCX106001/> (pridobljeno 31. 1. 2014).
- Erčulj, J. (2004). Organizacijska kultura – neodkriti skriti kurikulum? *Sodobna pedagogika*, 55, št. 2, str. 70–88.
- Hüttner, J. in Rieder-Bünemann, A. (2007). The Effect of CLIL Instruction on Children's Narrative Competence. V: C. Dalton-Puffer in U. Smit (ur.). *Vienna English Working Papers (Special Issue: Current Research on CLIL 2)*, 16 (3). Dunaj: Universität Wien, str. 2027. Dostopno na: http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/21-01-2014/views_current_research_on_clil_2.pdf (pridobljeno 23. 2. 2015).
- Jesús Frigols Martín, M. (2008). CLIL Implementation in Spain: An Approach to Different Models. V: C. M. Coonan (ur.). *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*. Venezia: Università Cà Foscari, str. 221–231.
- Juran, J. (2009). *Total Quality Management*. Dostopno na: <http://totalqualitymanagement.wordpress.com/2009/06/07/dr-joseph-juran/> (pridobljeno 22. 1. 2016).
- Königs, F. Gerhard. (2013). Sprachen, Sprachenpolitik und Bilingualer Unterricht. V: W. Hallet in F. Gerhard Königs (ur.). *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Kallmeyer, str. 46–52.
- Krüger, M. L., Witziers, B. in Slegers, P. (2007). The impact of school leadership on School level factors: validation of a causal model. *Policy and Practice*, 18, št. 1, str. 120.
- Kupetz, R. in Woltin, A. (2014). Language education policy and CLIL principles. V: R. Kupetz in C. Becker (ur.). *Content and Language Integrated Learning by Interaction*. Frankfurt am Main: Peter Lang, str. 11–27.
- Langé, G. (2001). *Teaching through a foreign language. A guide for teachers and schools to using foreign languages in content teaching*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dostopno na: <http://www.ub.edu/filoan/CLIL/teachers.pdf> (pridobljeno 23. 2. 2015).
- Lipavc Oštir, A. in Jazbec, S. (b. l.). *Zgodnje učenje tujega jezika z vidika nekaterih teorij*. Dostopno na: http://www.zrss.si/projektiess/skladisce/sporazumevanje_v_tujih_jezikih/tuj%20jezik%20v%20prvem%20triletju/Strokovni%20C4%8Dlanki%20in%20prevodi/zgodnje_ucenje_tujega_jezika_z_vidika_razlicnih_teorij_lipavc_ostir.pdf (pridobljeno 10. 12. 2014).
- Lipavc Oštir, A. in Jazbec, S. (2009). Vzajemno delovanje različnih dejavnikov pri uvajanju CLIL-a v šolski sistem v Sloveniji. *Didactica Slovenica*, 24, št. 34, str. 104–118.
- Lipavc Oštir, A., Lipovec, A. in Rajšp, M. (2015). CLIL – orodje za izbiro nejezikovnih vsebin. *Revija za elementarno izobraževanje*, 8, št. 12, str. 11–26.
- Lipavc Oštir, A., Rajšp, T. in Jazbec, S. (2013). »Jezikovni inkubator«: CLIL ob petkih popoldan. *Didakta*, XXII, št. 165, str. 25.
- Mehisto, P., Marsh, D. in Jesús Frigols, M. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education.

- 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*. Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Aktualno/Sklep_prvi_tuji_jezik_2r_OS_29_5_14_pop.pdf (pridobljeno 12. 6. 2014).
- Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije. (2013). *Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018*. Dostopno na: http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/Zakonodaja/2013/Resolucija_-_sprejeto_besedilo__15.7.2013_.pdf (pridobljeno 10. 5. 2014).
- Nastran Ule, M. (1997). *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Pavlič Škerjanc, K. (2008). *Ključna vprašanja projekta in sodelovalno poučevanje. Delovno srečanje koordinatorjev tujih jezikov*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na: http://www.zrss.si/projektiess/gradiva/Projekt3a_Kljucna_vprasanja_KTJ_08-10-14.pdf (pridobljeno 15. 3. 2015).
- Pevcec Semec, K. (ur.). (2012). *Program osnovna šola. Učni načrt za tuji jezik v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/Tuji_jeziji_v_prvem_VI_obdobju.pdf (pridobljeno 7. 9. 2014).
- Ruiz de Zarobe, Y., Sierra, J. Manuel in Del Puerto, F. Gallardo. (2011). Introduction – Content and Foreign Language Integrated Learning: a Plurilingual Perspective. V: Y. Ruiz de Zarobe, J. Manuel Sierra in F. Gallardo del Puerto (ur.). *Content and Foreign Language Integrated Learning. Contributions to Multilingualism in European Contexts*. Bern: Peter Lang, str. 11–17.
- Stahlberg, D. in Frey, D. (1990). Einstellungen I, Struktur, Messung und Funktionen. V: W. Stroebe, M. Hewstone, J. P. Codol, G. M. Stephenson (ur.). *Sozialpsychologie*. Berlin, New York: Springer Verlag.
- Ule, M. (2005). *Socialna psihologija*. Ljubljana: Fakulteta z družbene vede.
- Vallbona, A. (2009). *Implementing CLIL Methodology in Primary Education. A Case Study*. Neobjavljeno magistrsko delo. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

Tilen SMAJLA (Vojka Šmuc Elementary School, Izola, Slovenia) and

Eva PODOVŠOVNIK AXELSSON, Ph.D. (University of Primorska, Slovenia)

THE IMPORTANCE OF ATTITUDES OF SLOVENIAN ELEMENTARY SCHOOL MANAGEMENT TOWARDS THE TEACHING OF THE FIRST FOREIGN LANGUAGE IN THE SECOND GRADE ACCORDING TO CLIL

Abstract: This paper presents results of a research into the importance of attitude of Slovenian public elementary school management toward the learning and teaching of English as the first foreign language in the first triad. The first foreign language (FL 1) was introduced into the second grade of some elementary schools in the beginning of the school year 2014/2015. This was done on a trial basis as part of a three-year project that has been prolonged for another two years in June 2015. FL 1 teaching ought to be carried out in the target language which is in accordance with the CLIL approach that integrates content and language learning (CLIL). The purpose of the research was to carry out

a survey into the attitude of the school management towards the introduction of FL 1 into the second grade, since it shares a certain attitude towards the introduction of FL 1. A letter has been sent to the elementary schools which have introduced FL 1 at the beginning of school year 2014/2015, accompanied by an 18 item survey in form of a 5-point Likert scale. Statistically significant differences in attitudes were proven as regards the age, years in service and education of the respondents, especially among those with completed postgraduate education.

Key words: CLIL, early foreign language teaching and learning, first foreign language, importance of attitudes of public elementary school management

E-mail for correspondence: tilen.smajla@guest.arnes.si

