

Naslov članka/Article:

Stališča mlajših učencev v zvezi z uvajanjem prvega tujega jezika po pristopu vsebinsko in jezikovno integriranega učenja (CLIL)

Younger Pupils' Attitudes to the Introduction of the First Foreign Language Using the Content and Language Integrated Learning Approach (CLIL)

Avtor/Author:

dr. Tilen Smajla

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Vodenje v vzgoji in izobraževanju 43, 2/2019, letnik 17

ISSN 1581-8225 (tiskana izdaja)

ISSN 2630-421x (spletna izdaja)

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2019

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/vodenje-v-vzgoji-in-izobrazevanju/>

Stališča mlajših učencev v zvezi z uvajanjem prvega tujega jezika po pristopu vsebinsko in jezikovno integriranega učenja (CLIL)

Tilen Smajla

*Osnovna šola Pier Paolo Vergerio il Vecchio Koper
in Gimnazija Antonio Sema Piran*

V prispevku predstavljamo rezultate raziskave, v kateri smo preverjali stališča mlajših učencev do uvajanja prvega tujega jezika (v nadaljevanju TJ 1) po pristopu vsebinsko in jezikovno integriranega učenja (CLIL) v drugi razred prve tretjine slovenskih osnovnih šol. Zanimalo nas je, ali obstajajo statistično značilne razlike v stališčih učencev do uvajanja TJ 1 glede na spol, starost in šolo, kjer TJ 1 poučujejo. Rezultati nakazujejo, da lahko skoraj povsem potrdimo hipotezo 3, samo delno lahko potrdimo hipotezo 2, hipotezo 1 pa lahko povsem potrdimo. Pri hipotezi 3 je rezultat preizkusa Bonferroni *post-hoc* prikazal razlike med oš Antona Ukmarja Koper na eni ter oš Dragotina Ketteja Ilirska Bistrica, oš Solkan in oš Voličina na drugi strani. V vseh omenjenih šolah učitelji namreč pri pouku TJ 1 uporabljajo vsebinsko in jezikovno integrirani pristop poučevanja CLIL ali temu podobne pristope, kar je vzrok za omenjene razlike v stališčih. Prispevek pomembno pripomore k razumevanju stališč vodstvenih delavcev in učiteljev tujega jezika, kar lahko v procesu uvajanja prvega tujega jezika izraziteje vpliva na spremembo stališč in na kakovostno delo učiteljev pri pouku.

Gljučne besede: mlajši učenci, osnovna šola, prvi tuji jezik, spol, starost, stališča ravnateljev, stališča učiteljev, zgodnje obdobje

Uvod

Poučevanju tujega jezika (v nadaljevanju TJ) je bilo v preteklosti namenjeno veliko časa in pozornosti, predvsem zaradi oblikovanja stališč do učenja v zvezi s tem. S stališči do učenja tujega jezika so se začeli ukvarjati v poznih šestdesetih in sedemdesetih letih minulega stoletja (Rivers 1965; Jakobovits 1970; Lambert 1972), v zadnjem času pa se temu posveča tudi Pinter (2006; 2011). Cameron (2001, 1) trdi, da se poučevanje tujega jezika v zgodnjem obdobju, se pravi v otroštvu, bistveno razlikuje od poučevanja odraslih ali srednješolcev. Mlajši učenci so namreč bolj navdušeni in živahnejši od starejših, pogosteje se bodo preizkusili v različ-

nih dejavnostih, čeravno jim niso popolnoma jasni cilji vaje, bolj si prizadevajo biti všečni učitelju. Poleg tega imajo mlajši učenci v primerjavi s starejšimi manj virov, na katere se lahko naslonijo, in so manj sposobni uporabljati abstraktne jezikovne analize (Pinter 2006, 17). Zato mlajši učenci še niso usposobljeni za prosto preigravanje jezikovnih prvin v drugem jeziku, česar so starejši učeči se že vešči (Pinter 2006, 18).

Poučevanje TJ v zgodnjem obdobju je kompleksen pedagoško-psihološki pojav, saj pri njem pridejo do izraza dejavniki, ki so pomembni za pozitiven učni rezultat, kot na primer učenčeva motivacija za učenje (Brumen, Kolbl Ivanjšič in Pšunder 2015, 29). Jazbec, Čagran in Lipavac Oštir (2016, 126) celo trdijo, da je motivacija tisti dejavnik, ki zelo vpliva na vse oblike učenja. Drugi enako pomemben dejavnik je bogata, raznovrstna in pogosta izpostavljenost jezikovnim prvinam (Muñoz 2016). To je še posebno pomembno v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (v nadaljevanju 1. VI), saj je do pred kratkim veljalo prepričanje, da pridejo mlajši otroci v šolo kot neke vrste *tabula rasa*. Poleg tega imajo naravno zmožnost, ki jim pomaga pri učenju na splošno ter izboljša proces učenja TJ 1, do katerega so še pred vstopom v šolo oblikovali neko stališče (Moon 2005, 1–15). MacIntyre idr. (2002, v Mihaljević Djigunović 2012, 57) so v zvezi s tem prepričani, da je motivacija pri mlajših učencih lahko precej nestabilna, prav tako njihova pozitivna naravnost, kar je močno odvisno do prisotnosti ali odsotnosti učnih težav.

Za mlajše učence osnovnih šol je namreč značilno, da so naklonjeni učenju TJ in da so sposobni dosežati dobre učne rezultate, kadar učenje poteka v primerno intenzivnem tujejezikovnem okolju. Že od malih nog živijo v raznojezičnih okoljih in v bližini vrstnikov, ki mogoče ne prihajajo iz istega jezikovnega ali kulturnega okolja, poleg tega so mlajši učenci v vsakdanjem življenju izpostavljeni pogostim tuje- oziroma raznojezičnim impulzom v različnih medijih (Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport 2012).

V nadaljevanju navajamo dva dejavnika, ki ju moramo pri zgodnjem učenju TJ upoštevati, in sicer gre za družbeno-politično dimenzijo in usposobljenost učitelja (Enever 2016, 355). Glede na navedeno se lahko poučevalni pristopi spreminjajo, zaradi česar so rezultati povsem različni. V okoljih, v katerih je angleščina medij poučevanja (angl. EMI – *English as Medium of Instruction*), je izpostavljenost jezikovnim prvinam zelo intenzivna v celotnem učnem načrtu, kar je v bistvu podobno pristopom različnih jezikov-

nih kopeli (angl. *immersions*), in sicer to opazamo še zlasti v nekdanjih britanskih in francoskih kolonijah (Enever 2016, 353). Poleg omenjenega razloga je postal angleški jezik, kot pravi Graddol (2006, 88–91), tako razširjen zaradi dejstva, da »angleščina ni le izobraževalni, temveč vse bolj tudi politični in ekonomski projekt«. To pa pomeni, da si vlade v državah, v katerih angleščina ni pogovorni ali uradni jezik, prizadevajo jezikovno tako opremiti prebivalstvo, da bo lahko konkurenčno na svetovnem trgu. Richards in Rodgers omenjata še nekaj drugih pomembnih komponent, in sicer gre za tako imenovane individualne dejavnike (Richards in Rodgers 2014, 28), h katerim sodijo priljubljeni učni stili, afektivne dejavnike, motivacijo in učne strategije (Richards in Rodgers 2014, 28).

Omeniti moramo še stališča drugih dveh skupin pomembnih deležnikov v procesu oblikovanja mnenj učencev, in sicer vodstva, tj. ravnateljev,¹ in učiteljev² tujega jezika. Ravnatelji na oblikovanje stališč učencev in učiteljev težko neposredno vplivajo, čeprav veliko avtorjev na področju vodenja v vzgoji in izobraževanju (Erčulj 2013; Erčulj in Koren 2003; Erčulj in Širec 2004; MacBeath in Dempster 2009; Male in Palaiologou 2012) govori o posrednem vplivu, saj ravnatelj vpliva predvsem na motiviranje učiteljev in na ustvarjanje ustreznih razmer za njihovo profesionalno rast in razvoj. Velikokrat o smeri, v katero se bo razvijalo učenje strokovnih delavcev in v katero bo naravnana šola, ter na to, kako bo poskrbljeno za kakovostno rast strokovnih delavcev, odločajo stališča ravnateljev. Njihova stališča do novosti na področju vzgoje in izobraževanja lahko močno vplivajo na to, katera izobraževanja strokovnih delavcev bodo spodbujali in za katero didaktično novost se bodo v šoli odločili. Na raziskovanje stališč ravnateljev so se v preteklosti osredinjali različni avtorji; tako je na primer Erčulj (2004, 85) trdila, da je ravnateljeva vloga pomembna in pri spodbujanju zaposlenih k izobraževanju včasih celo odločilna. Do podobnih ugotovitev so prišli tudi nekateri drugi strokovnjaki za kakovost v vzgoji in izobraževanju. Cencič in Erčulj (2014, 6), Emese Kovacs (2010, 129–130), Koren (2006), Krüger, Witziers in Slegers (2007), Stronach (2000) in Trnavčevič (2000) so poudarjali, da ima na kakovost organizacije največji vpliv vodilni.

¹ Izraz »ravnatelj« označuje tako ravnatelja oziroma pomočnika ravnatelja kot vodje podružničnih šol in druge zaposlene, ki opravljajo to dolžnost (vršilce dolžnosti, pooblaščenca), in je uporabljen spolno nevtralnno.

² Izraz »učitelj« označuje tako učitelje v osnovni kot profesorje v srednji šoli, pa tudi vzgojitelje v vrtcih in dijaških domovih ter je uporabljen spolno nevtralnno.

Tudi stališča in prepričanja strokovnih delavcev so pomemben dejavnik, saj močno vplivajo na njihovo ravnanje (Zavašnik Arčnik 2015, 12). Zavašnik Arčnikova (2015) ugotavlja, da so stališča globoko zasidrana v preteklih izkušnjah ter vzgojnih in učnih modelih. So implicitna, zato strokovni delavci potrebujejo jezik in prostor, da jih ubesedijo, ter predvsem podporo, da bodo njihova implicitna vedenja postala eksplicitna, kar v praksi pomeni ustvarjanje okoliščin za soočenje potencialno neustreznih implicitnih stališč in prepričanj z novimi. Za ravnatelje vzgojno-izobraževalnih zavodov je pri spreminjanju stališč in prepričanj strokovnih delavcev pomembno, da strokovnim delavcem ne le ponudijo podporo, ustvarijo zaupanje in učno okolje, v katerem je mogoče soočiti in primerjati različna stališča in prepričanja, temveč da obvladujejo medgeneracijske razlike, kar pomeni tudi poznavanje značilnosti različnih generacij in njihovih motivov za učenje (Zavašnik Arčnik 2015).

Tudi delo učiteljev postaja v današnjem času globalizacije vse zahtevnejše, saj morajo upoštevati spremenjen odnos učencev do informacij, kulture in znanja (Slivar 2009, 415, v Žerak in Boštjančič 2018, 38). Učitelji morajo v delo z učenci in pri oblikovanju odnosov vložiti veliko časa in pozornosti (Skaalvik in Skaalvik 2011 v Žerak in Boštjančič 2018, 38). To lahko vodi v oblikovanje stališč o učenju in poučevanju, ki učenčevemu napredku morda niso naklonjena, kar dolgoročno ni ustrezno. V nadaljevanju prispevka bomo opisali raziskovalni problem.

Raziskovalni problem

V šolskem letu 2014/2015 so prvi tuji jezik (TJ 1) začeli uvajati v drugi razred prve tretjine slovenskih javnih osnovnih šol. Poskusno uvajanje je trajalo do šolskega leta 2016/2017, do takrat naj bi ga uvedli v vse slovenske javne osnovne šole. Učitelji TJ 1 naj bi pri pouku uporabljali pristop CLIL, ki pa je v učnem načrtu omenjen kot didaktično priporočilo in ne kot obvezen pristop k učenju (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, 2012). Pri pristopu CLIL se kot učni jezik uporablja tuji jezik, čeprav zaradi ustavnih določil v Sloveniji (Ustava Republike Slovenije,⁵ člen 11) pouk v javnih šolah ne sme potekati v tujem jeziku (razen na območjih, kjer živita italijanska in madžarska avtohtona manjšina in se pouk v javnih šolah odvija v italijanščini in madžarščini). Doslej ni bi-

⁵ Uradni list Republike Slovenije, št. 33/91.

la o stališčih mlajših učencev do uvajanja TJ 1 opravljena nobena empirična raziskava, kar nas je spodbudilo, da smo se odločili temeljito raziskati problem. Zanimal nas je predvsem pogled učencev na učenje TJ 1. Mladost učencev je pri tem predstavljala še poseben izziv, čeprav imajo tako raziskovalci kot praktiki na voljo veliko motivacijskih orodij. Enever (2011) je v zvezi s tem ugotavljala, da se mlajši učenci tujejezičnemu pouku ne priključijo popolnoma brez izoblikovanih stališč do tujega jezika. Značilnost stališč pa je ravno v tem, da jih je težko spreminjati (Ule 1997, 115; Ule 2005; Wesely 2012).

Namen in raziskovalne hipoteze

Da bi preverili hipoteze, smo raziskavo osredinili na osem javnih osnovnih šol iz različnih regij Republike Slovenije. Postavili smo tri raziskovalne hipoteze, in sicer nas je zanimalo, ali obstajajo statistično značilne razlike v stališčih mlajših učencev do uvajanja TJ 1 glede na spol, starost in šolo, kjer poučujejo TJ 1.

Metoda

Raziskovalna paradigma

Raziskavo smo izpeljali v skladu z deskriptivno in kavzalno, neeksperimentalno kvantitativno paradigmo pedagoškega raziskovanja. Rezultate bomo predstavili v preglednicah.

Raziskovalni vzorec in zbiranje podatkov

K raziskavi smo povabili 61 slovenskih javnih osnovnih šol, ki so bile v skladu z zahtevami Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport izbrane za prvi krog uvajanja TJ 1 v drugi razred (Pravilnik o postopnem uvajanju prvega tujega jezika v 2. razred osnovne šole⁴). S šolami smo vzpostavili stik po elektronski pošti. Izkazalo se je, da je od predvidenih 61 osnovnih šol 59 ali 96,75 % imelo namen uvajati TJ 1 v 1. v10. Osem osnovnih šol (ali 13,5 %) je v nadaljevanju privolilo v sodelovanje v naši raziskavi. Na šole smo nato poslali natisnjene anketne vprašalnike in obrazce o privolitvi za sodelovanje, ki so jih podpisali starši anketirancev. Anketne vprašalnike smo poslali v obdobju januar/februar 2015 in znova junija 2015. V prvem terminu anketiranja se je odzvalo 257 anketirancev, v drugem pa 230.

⁴ Uradni list Republike Slovenije, št. 20/14.

Merski instrument

Kot merski instrument smo uporabili poslovenjeni ter našim razmeram prilagojeni $AMTB - Attitude/Motivation Test Battery$ (Gardner 2004) (slov. lestvica merjenja stališč/motivacije). Izvirni instrument je že standardiziran, preveden je bil v številne jezike in so ga uporabili v Romuniji, Španiji, Braziliji, na Hrvaškem, Japonskem in Poljskem. V izvorniku so ga sestavljale 104 trditve na 7-stopenjski Likertovi lestvici stališč. Vprašanec izrazi svoje stališče tako, da na njej obkroži odgovor, s katerim se bodisi strinja ali pa ne, pri čemer vrednost 1 pomeni *nikakor se ne strinjam*, vrednost 7 pa *popolnoma se strinjam*. V različici, ki smo jo za potrebe naše raziskave priredili in prilagodili našim razmeram, smo v slovenščino prevedli tisti del, ki je bil najprimernejši za ugotavljanje stališč vprašancev, 7-letnikov v 2. razredu oš. Tako smo instrument oblikovali iz enajstih trditev. S Cronbachovim koeficientom alfa smo preverili zanesljivost merjenja, ki je za prvi termin anketiranja $\alpha = 0,767$, za drugi pa $\alpha = 0,778$, kar je v skladu s tem, kar meni Field (2005, 640), ugoden rezultat.

Postopki obdelave podatkov

Podatke smo statistično obdelali z opisno statistično analizo (frekvenčne distribucije in predstavitev), določili smo srednje vrednosti in mere razpršenosti podatkov. Pri analizah smo uporabili program $SPSS IBM$ (program za statistične obdelave in interpretacije ameriške družbe IBM), različici 22 in 23. Dve spremenljivki, starost in spol, smo upoštevali kot numerični spremenljivki ter ju tako tudi obdelali. Preverili smo še porazdelitev posameznih spremenljivk in njihovih kazalnikov (koeficient asimetrije in sploščenosti). Hipoteze smo preverjali z bivariatno (t -preizkus) in večvariantno statistično analizo (analiza variance ter preizkus *post-hoc* pri spremenljivki šola).

Rezultati in razprava

Pri analizi smo upoštevali enajst trditev. Na začetku empiričnega dela raziskave predstavljamo rezultate izračuna opisne statistike. Iz preglednic 1 in 2 je mogoče zaznati, da imajo vsi anketiranci do učenja $TJ 1$ v povprečju pozitivno stališče. Nato smo pregledali vrednosti aritmetičnih sredin in ugotovili, da so se v prvem terminu anketiranci najbolj strinjali s trditvijo »Dobro je, da se učim angleško« ($\bar{x} = 6,33$). Zelo so se strinjali tudi s trditvijo »Tujega

PREGLEDNICA 1 Opisna statistika kazalnikov, s katerimi smo preverjali stališča učencev do uvajanja prvega tujega jezika v drugi razred osnovne šole v prvem terminu

Trditev	\bar{x}	s	KA	KS	N
Tujega jezika se učim zato, da se lahko pogovarjam z ljudmi, ki ta jezik govorijo.	6,31	1,43	5,21	-2,39	257
Kdor govori angleško, se mi zdi zanimiv.	5,59	1,76	0,70	-1,25	257
Angleščina je zanimiva.	6,07	1,65	2,98	-1,95	257
Želim si učiti se angleščine.	5,97	1,76	2,19	-1,80	257
Učenje angleščine se mi zdi zanimivo.	6,01	1,54	3,17	-1,88	257
Pri pouku angleščine se veliko naučim.	6,11	1,55	3,18	-1,97	257
Dobro je, da se učim angleško.	6,33	1,55	5,25	-2,51	257
Zunaj razreda se ne bojim govoriti angleško.	4,78	2,53	-1,45	-0,53	256
Pouk angleščine je zanimiv.	5,90	1,81	1,83	-1,73	257
V razredu se ne bojim govoriti angleško.	5,28	2,36	-0,84	-0,92	257
Starši so veseli, da se učim govoriti angleško.	5,57	2,20	0,05	-1,29	256

PREGLEDNICA 2 Opisna statistika kazalnikov, s katerimi smo preverjali stališča učencev do uvajanja prvega tujega jezika v drugi razred osnovne šole v drugem terminu

Trditev	\bar{x}	s	KA	KS	N
Tujega jezika se učim zato, da se lahko pogovarjam z ljudmi, ki ta jezik govorijo.	6,16	1,46	4,08	-2,10	230
Kdor govori angleško, se mi zdi zanimiv.	5,58	1,91	0,46	-1,28	230
Angleščina je zanimiva.	5,74	1,79	1,15	-1,46	230
Želim si učiti se angleščine.	5,74	1,78	1,10	-1,44	230
Učenje angleščine se mi zdi zanimivo.	5,79	1,78	1,04	-1,47	230
Pri pouku angleščine se veliko naučim.	6,37	1,21	4,37	-2,16	230
Dobro je, da se učim angleško.	6,47	1,26	7,17	-2,73	230
Zunaj razreda se ne bojim govoriti angleško.	5,00	2,33	-1,10	-0,70	230
Pouk angleščine je zanimiv.	5,56	2,03	0,30	-1,31	230
V razredu se ne bojim govoriti angleško.	5,46	2,31	-0,46	-1,12	229
Starši so veseli, da se učim govoriti angleško.	5,39	2,22	-0,29	-1,14	230

jezika se učim zato, da se lahko pogovarjam z ljudmi, ki ta jezik govorijo« ($\bar{x} = 6,31$). Anketiranci so se zelo strinjali tudi s trditvijo »Pri pouku angleščine se veliko naučim« ($\bar{x} = 6,11$). Pri drugih trditvah smo prav tako zaznali visoke aritmetične sredine (višje od 5,2 do 5,9), kar kaže na precej pozitivno stališče do učenja TJ 1. Izjema je trditev »V razredu se ne bojim govoriti angleško« ($\bar{x} = 4,78$), ki nakazuje, da se določen delež učencev v razredu boji govoriti v tujem jeziku. V drugem terminu so bile aritmetične sredine pri večini trditvev, torej pri sedmih od enajstih, nekoliko nižje, izjema so štiri trditve (»Pri pouku angleščine se veliko naučim«,

»Dobro je, da se učim angleško«, »Zunaj razreda se ne bojim govoriti angleško« ter »V razredu se ne bojim govoriti angleško«), pri katerih so se aritmetične sredine nekoliko povečale, kar kaže na večjo naklonjenost učenju tujega jezika.

Nadaljujemo predstavitev pregleda koeficientov sploščenosti in asimetrije. Preveriti smo namreč želeli, kateri kazalniki izkazujejo normalno razporeditev in kateri odstopajo oziroma je njihova vrednost višja od |2|. Takšnih kazalnikov pri nadaljnji obravnavi trditve ne moremo upoštevati in smo jih izločili. Pri vzorcu 257 učencev smo ugotovili, da odstopa pet trditvev, pri katerih so vrednosti koeficienta asimetrije in sploščenosti bistveno večje od |2|. Gre za trditve »Tujega jezika se učim zato, da se lahko pogovarjam z ljudmi, ki ta jezik govorijo« (koeficient asimetrije ima vrednost 5,21, koeficient sploščenosti pa -2,39), »Angleščina je zanimiva« (koeficient asimetrije ima vrednost 2,98), »Učenje angleščine se mi zdi zanimivo« (koeficient asimetrije ima vrednost 3,17), »Pri pouku angleščine se veliko naučim« (koeficient asimetrije ima vrednost 3,18) ter »Dobro je, da se učim angleško« (vrednost koeficienta asimetrije je 5,24, koeficienta sploščenosti pa -2,51). Odločili smo se, da teh kazalnikov v nadaljevanju ne bomo vključili v analize. Pri vzorcu 230 učencev smo ugotovili, da odstopajo le trije kazalniki, ki jih zato nismo vključili v analize, in sicer gre za trditve »Tujega jezika se učim, da se lahko pogovarjam z ljudmi, ki ta jezik govorijo« (pri kateri je vrednost koeficienta asimetrije 4,08, vrednost koeficienta sploščenosti pa -2,10), »Pri pouku angleščine se veliko naučim« (pri kateri je vrednost koeficienta asimetrije 4,37, vrednost koeficienta sploščenosti pa -2,16) ter »Dobro je, da se učim angleško« (vrednost koeficienta asimetrije je 7,17, sploščenosti pa -2,73). Te kazalnike smo iz nadaljnje statistične analize izločili.

V nadaljevanju predstavljamo rezultate, ki smo jih dobili z analizo stališč mlajših učencev do uvajanja T1 1. Preverili smo, ali obstajajo statistično značilne razlike v stališčih učencev slovenskih javnih osnovnih šol do uvajanja prvega tujega jezika v drugi razred glede na njihov spol. Za preverjanje raziskovalnih hipotez smo uporabili *t*-test za neodvisne vzorce. Rezultate analize *t*-preizkusa za prvi termin predstavljamo v preglednici 3.

Iz rezultatov v preglednici 3 je razvidno, da obstaja le ena statistično značilna razlika v stališčih anketirancev do uvajanja prvega tujega jezika glede na spol v prvem terminu, in sicer smo statistično značilno razliko s stopnjo, nižjo od 0,05 %, ugotovili pri trditvi »Pouk angleščine je zanimiv« ($p = 0,01$). Sicer je trditvev, da je pouk

PREGLEDNICA 5 Razlike v stališčih mlajših učencev do uvajanja prvega tujega jezika glede na spol anketirancev v prvem terminu

Trditve		\bar{x}	F	p	t	p
Kdor govori angleško, se mi zdi zanimiv.	Deklice	5,75	1,72	0,29	-1,25	0,21
	Dečki	5,47				
Dobro je, da se učim angleško.	Deklice	6,49	4,18	0,04	0,97	0,33
	Dečki	6,21				
Zunaj razreda se ne bojim govoriti angleško.	Deklice	4,60	1,54	0,24	0,97	0,33
	Dečki	4,91				
Pouk angleščine je zanimiv.	Deklice	6,21	13,02	<0,01	-2,31	<0,01
	Dečki	5,68				
V razredu se ne bojim govoriti angleško.	Deklice	5,22	0,88	0,34	0,38	0,70
	Dečki	5,33				
Starši so veseli, da se učim govoriti angleško.	Deklice	5,53	<0,01	0,95	0,22	0,79
	Dečki	5,60				

PREGLEDNICA 4 Razlike v stališčih mlajših učencev do uvajanja prvega tujega jezika glede na spol anketirancev v drugem terminu

Trditve		\bar{x}	F	p	t	p
Kdor govori angleško, se mi zdi zanimiv.	Deklice	5,98	17,17	<0,01	-2,56	<0,01
	Dečki	5,33				
Angleščina je zanimiva.	Deklice	6,06	10,46	<0,01	-2,17	0,02
	Dečki	5,54				
Želim si učiti se angleščine.	Deklice	6,05	5,14	0,02	-2,13	0,03
	Dečki	5,55				
Učenje angleščine se mi zdi zanimivo.	Deklice	6,12	10,12	<0,01	-2,37	0,01
	Dečki	5,58				
Pouk angleščine je zanimiv.	Deklice	5,94	12,06	<0,01	2,35	0,01
	Dečki	5,33				
V razredu se ne bojim govoriti angleško.	Deklice	5,10	5,42	0,02	1,83	0,06
	Dečki	5,68				
Starši so veseli, da se učim govoriti angleško.	Deklice	5,48	2,38	0,12	-0,52	0,60
	Dečki	5,33				

angleščine zanimiv, višje ocenilo več deklic kot dečkov. Predvidevamo torej, da so bile pri pouku TJ 1 uporabljene takšne metode in učne strategije, ki so bolj poskrbele za večjo učno motivacijo pri deklicah kot pri dečkih.

Iz preglednice 4 so razvidni naslednji rezultati: v drugem terminu anketiranja smo ugotovili pet statistično značilnih razlik pri stališčih učencev do uvajanja TJ 1 glede na spol, in sicer pri trdi-

PREGLEDNICA 5 Razlike v stališčih mlajših učencev do uvajanja prvega tujega jezika glede na starost anketirancev v prvem terminu

Trditev		<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>g</i>	<i>p</i>
Tujega jezika se učim zato, da se lahko pogovarjam z ljudmi, ki ta jezik govorijo.	(1)	0,158	0,69	-0,356	255	0,72
	(2)			-0,360	166	0,72
Kdor govori angleško, se mi zdi zanimiv.	(1)	0,075	0,785	-0,901	255	0,36
	(2)			-0,891	156	0,37
Angleščina je zanimiva.	(1)	0,380	0,538	-0,285	255	0,77
	(2)					
Želim si učiti se angleščine.	(1)	0,184	0,668	-0,525	255	0,60
	(2)			-0,526	162	0,60
Učenje angleščine se mi zdi zanimivo.	(1)	3,873	0,050	0,804	255	0,42
	(2)			0,739	132	0,46
Pri pouku angleščine se veliko naučim.	(1)	0,881	0,349	0,288	255	0,77
	(2)			0,280	150	0,78
Dobro je, da se učim angleško.	(1)	0,530	0,467	0,295	255	0,76
	(2)			0,286	150	0,77
Zunaj razreda se ne bojim govoriti angleško.	(1)	4,169	0,042	-2,076	254	0,03
	(2)			-2,131	172	0,03
Pouk angleščine je zanimiv.	(1)	0,454	0,501	0,384	255	0,70
	(2)			0,375	151	0,70
V razredu se ne bojim govoriti angleško.	(1)	0,013	0,909	0,051	255	0,96
	(2)			0,050	158	0,96
Starši so veseli, da se učim govoriti angleško.	(1)	0,267	0,606	0,060	254	0,95
	(2)			0,058	152	0,95

OPOMBE Naslovi vrstic: (1) enakost variance, (2) neenakost variance.

tvah »Kdor govori angleško, se mi zdi zanimiv« ($p < 0,01$), »Angleščina je zanimiva« ($p = 0,02$), »Želim si učiti se angleščine« ($p = 0,03$), »Učenje angleščine se mi zdi zanimivo« ($p = 0,01$) ter »Pouk angleščine je zanimiv« ($p = 0,01$). Ob primerjavi terminov anketiranja smo tako ugotovili, da imajo pri vseh trditvah deklice bolj pozitivna stališča do tujega jezika in do pouka tujega jezika kakor dečki. Zato lahko pri omenjenih petih trditvah hipotezo 1 potrdimo.

V nadaljevanju smo preverjali stališče učencev do uvajanja TJ 1 glede na starost. Rezultate predstavljamo v preglednicah 5 in 6.

Rezultat *t*-preizkusa za oba termina anketiranja prikazuje le eno statistično značilno razliko pri stališčih mlajših učencev do uvajanja TJ 1 glede na spol, in sicer gre za trditev »Zunaj razreda se ne bojim govoriti angleško« ($p = 0,03$) v prvem terminu anketiranja. Tudi v drugem terminu anketiranja smo zaznali eno statis-

PREGLEDNICA 6 Razlike v stališčih mlajših učencev do uvajanja prvega tujega jezika glede na starost anketirancev v drugem terminu

Trditev		<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>g</i>	<i>p</i>
Tujega jezika se učim zato, da se lahko pogovarjam z ljudmi, ki ta jezik govorijo.	(1)	3,579	0,06	1,855	228	0,06
	(2)			1,874	226	0,06
Kdor govori angleško, se mi zdi zanimiv.	(1)	3,398	0,06	1,071	228	0,28
	(2)			1,080	227	0,28
Angleščina je zanimiva.	(1)	10,874	0,00	2,147	228	0,05
	(2)			2,180	220	0,05
Želim si učiti se angleščine.	(1)	5,360	0,02	1,071	228	0,28
	(2)			1,080	227	0,28
Učenje angleščine se mi zdi zanimivo.	(1)	4,107	0,04	0,943	228	0,54
	(2)			0,951	227	0,54
Pri pouku angleščine se veliko naučim.	(1)	0,517	0,47	-0,409	228	0,68
	(2)			-0,408	223	0,68
Dobro je, da se učim angleško.	(1)	0,169	0,68	0,086	228	0,93
	(2)	0,037	0,84	-0,172	228	0,86
Zunaj razreda se ne bojim govoriti angleško.	(1)	0,169	0,68	0,086	228	0,93
	(2)			0,086	226	0,93
Pouk angleščine je zanimiv.	(1)	3,680	0,05	0,672	228	0,50
	(2)			0,678	227	0,49
V razredu se ne bojim govoriti angleško.	(1)	0,895	0,34	-0,941	227	0,34
	(2)			-0,939	223	0,34
Starši so veseli, da se učim govoriti angleško.	(1)	5,779	0,01	0,851	228	0,39
	(2)			0,857	228	0,39

OPOMBE Naslovi vrstic: (1) enakost variance, (2) neenakost variance.

tično značilno razliko v stališčih učencev, in sicer pri trditvi »Angleščina je zanimiva« ($p = 0,05$). Zato lahko hipotezo 2 potrdimo le pri teh dveh trditvah.

V nadaljevanju predstavljamo rezultate, ki smo jih dobili z analizo stališč mlajših učencev do uvajanja T_J 1 glede na šolo, kjer T_J 1 poučujejo. Rezultat analize variance za oba termina anketiranja predstavljamo v preglednici 7.

Rezultat analize variance pri stališčih mlajših učencev do uvajanja T_J 1 glede na šolo, kjer T_J 1 poučujejo, v obeh terminih anketiranja prikazuje razlike pri trditvi 8 (»Ne bojim se govoriti angleško zunaj razreda«), pri trditvi 9 (»Pouk angleščine je zanimiv«), pri trditvi 10 (»V razredu se ne bojim govoriti angleško«) ter pri trditvi 11 (»Starši so veseli, da se učim govoriti angleško«). Statistično značilne razlike v stališčih smo zaznali pri trditvi »Zunaj razreda se ne bojim govoriti angleško«. Trditve 1, 3, 4, 5, 6, in 7 ni-

PREGLEDNICA 7 Rezultat analize variance stališč mlajših učencev do uvajanja T_J 1 glede na šolo, kjer poučujejo T_J 1

Trditve	Prvi termin		Drugi termin	
	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Tujega jezika se učim zato, da se lahko pogovarjam z ljudmi, ki ta jezik govorijo.	1,865	0,07	4,895	0,000
Kdor govori angleško, se mi zdi zanimiv.	1,694	0,11	1,526	0,170
Angleščina je zanimiva.	1,475	0,17	1,452	0,205
Želim si učiti se angleščine.	1,586	0,14	2,582	0,019
Učenje angleščine se mi zdi zanimivo.	0,979	0,44	1,456	0,194
Pri pouku angleščine se veliko naučim.	1,895	0,07	2,600	0,019
Dobro je, da se učim angleško.	0,656	0,72	2,025	0,064
Zunaj razreda se ne bojim govoriti angleško.	2,911	0,00	1,992	0,068
Pouk angleščine je zanimiv.	0,642	0,72	2,556	0,021
V razredu se ne bojim govoriti angleško.	2,990	0,00	2,276	0,058
Starši so veseli, da se učim govoriti angleško.	4,406	<0,01	2,902	0,010

smo vključili v analize, saj so bile vrednosti njihovih koeficientov sploščenosti in asimetrije previsoke. V Bonferronijevih popravkih smo nadalje prišli do naslednjih ugotovitev: v prvem terminu anketiranja izstopajo trije rezultati s statistično značilno razliko, višjo od stopnje 0,05 %, in sicer trditve 8 (»Ne bojim se govoriti angleško zunaj razreda«) (oš Solkan v primerjavi z oš Antona Ukmarja Koper – $p = 0,00$), trditve 10 (»V razredu se ne bojim govoriti angleško«) (oš Solkan v primerjavi z oš Antona Ukmarja Koper – $p = 0,00$) in trditve 11 (»Starši so veseli, da se učim govoriti angleško«) (oš Antona Ukmarja Koper v primerjavi z oš Solkan – $p = 0,00$ in oš Voličina v primerjavi z oš Solkan – $p = 0,00$). Bonferronijevi popravki so pri drugem terminu anketiranja zaznali statistično značilne razlike pri nekaterih drugih trditvah, vendar znova tudi pri že omenjenih 8 in 10. Zato lahko hipotezo 3 delno potrdimo le pri trditvah 8, 10 in 11.

Zaključki in sklepne misli

Namen naše raziskave je bil preveriti stališča mlajših učencev do uvajanja T_J 1 v drugi razred osnovne šole in razlike v stališčih do T_J 1 glede na spol in starost učencev ter šolo, kjer T_J 1 poučujejo. Rezultati statističnih analiz nakazujejo, da imajo stališča v procesu učenja pomembno vlogo. Ule (1997) navaja, da na oblikovanje stališč nikoli ne moremo gledati kot na pojav, izvzet iz konteksta. Avtorica trdi, da v procesu oblikovanja stališč ljudje nenehno primerjamo njihovo resničnost, naše motive in čustva do drugih ljudi

(Ule 1997). Ule (2005, 116) še izpostavlja, da so stališča pomemben psihološki pojav zaradi dejstva, ker so sestavni del kompleksnih povezav med človekovo psiho in njegovim družbenim vedenjem. Gardner in Lambert (1972) ugotavljata, da je raziskovanje stališč do tujih jezikov dandanes bistven dejavnik, ki pomaga pri uspešnem poučevanju. Omenjena avtorja poudarjata še pomembno povezavo med tvornimi jezikovnimi vlogami na eni in pozitivnim stališčem ter motivacijo na drugi strani (Gardner in Lambert 1972).

Ugotavljali smo razlike v stališčih mlajših učencev do uvajanja TJ 1 glede na njihov spol, kar so naše analize potrdile. Spol učencev je pri oblikovanju stališč pomemben dejavnik, še zlasti je to prišlo do izraza pri deklicah, ki so imele v primerjavi z dečki bolj pozitivna stališča do TJ 1. Zato bodo morali učitelji TJ 1 pri pouku uporabljati še bolj pestre učne metode, saj je iz analiz očitno, da dotlej uporabljene metode in strategije učencev niso dovolj motivirale za učenje tujega jezika. Po drugi strani pa rezultati raziskave niso bili presenetljivi glede na starost učencev. Nekateri so v drugem razredu dopolnili osem let, kar pa ni imelo večjega vpliva na njihova stališča do uvajanja TJ 1. Pomembnejši vpliv na oblikovanje stališč do TJ 1 ima šola, kjer se učenci TJ 1 učijo, kar kaže na dejstvo, da je šola kot celostno učno okolje pomemben dejavnik pri oblikovanju stališč mlajših učencev do učenja TJ 1, pri tem pa še posebno pomembno vlogo igrajo učitelji. Učitelj se mora zavedati tega, da morajo učenci prevzemati odgovornost za svoje učenje (Kalin 2004, 27). Stališče učiteljev je na tem mestu seveda prav tako pomembno, saj so za kakovosten vzgojno-izobraževalni proces še vedno ključni (Cencič 2018, 29). Tako učitelj podpira odgovorno učenje, spodbuja soodgovornost učencev pri učenju (str. 28). V tem procesu se mora osvoboditi zavor, ki mu jih prinašajo predstave o samem sebi in učenju, saj lahko osebna prepričanja in stališča negativno vplivajo na učne rezultate (str. 29). Ravnateljeva vloga je v zadnjem desetletju postala vse kompleksnejša, saj so ravnatelji pogosto razpeti med upravljanje in pedagoško vodenje, povečuje se pa tudi družbeni pritisk zaradi posredne odgovornosti za dosežke učenčev (Žerak in Boštjančič 2018, 37). Zaradi spremenjene paradigme poučevanja tujega jezika, ki jo je pri pouku TJ 1 prinesel pristop CLIL, je ravnateljeva naloga pri zagotavljanju pogojev za ustrezno strokovno izobraževanje učiteljev znova stopila v ospredje (Brodar, Klemenc, Smrekar in Laco 2016, 52).

Rezultate naše raziskave lahko uporabimo pri nadaljnjem raziskovanju stališč mlajših učencev, pa tudi pri oblikovanju smernic za delo učiteljev tujih jezikov, ki poučujejo v zgodnjem obdobju.

Učitelje bi ob tem radi spomnili, da so sami odgovorni za lastno opolnomočenje na področjih, na katerih so potrebe za krepitev kompetenc še vedno velike, prav tako kot za krepitev strategij, ki omogočajo boljše učenje in poučevanje. Pridobivanje učiteljevih kompetenc, potrebnih za boljše učenje in poučevanje, bi radi znova postavili v središče razvoja šole. Ravnateljeva vloga je pri tem pomembna, saj se od klasičnega odločanja o vsem usmerja proti zagotavljanju ustreznih struktur, kot sta čas in prostor za vzpostavljanje medsebojnega zaupanja in kolegialnosti v kolektivu, in kar je še pomembneje, v podporo pri iskanju smisla in razumevanju tistih, ki uvajajo spremembe (Sentočnik 2018, 52). Ravno pristop CLIL pomeni pomembno paradigmatsko spremembo pri delu učiteljev in ravnateljev, zato je koristno, če tako prvi kakor drugi ozaveštujejo dejstvo, da oboji delujejo kot vzor ali model, ki ga učenci namerno ali nenamerno posnemajo (Cencič 2018, 29). Učne strategije in pristopi so pomemben dejavnik pri uspešno izpeljanem pouku tujega jezika, saj lahko napačne metode in neprimerni pristopi pri učencih izzovejo odpor do učenja in ne poskrbijo za njihove potrebe. Želimo si, da bi mlajši učenci pri pouku TJ čutili, da jih upoštevajo in bi bili izpolnjeni, da bi tujejezikovne zmožnosti pridobivali v učnem okolju, ki bo varno in spodbudno. Ne nazadnje pa bi radi še poudarili, da je koristno, če se učitelji tujega jezika zavedajo osebnostnih lastnosti mlajših učencev in jih pri načrtovanju dejavnosti za pouk upoštevajo. Tako bodo možnosti za vnos tujejezičnih vsebin bistveno boljše izkoriščene, boljši izkoristek bo tudi pri vrednotenju, prav tako je večja možnost, da bodo učenci bolj samostojni in samozavestni uporabniki TJ.

Literatura

- Brodar, Š., A. Klemenc, B. Smrekar in J. Laco. 2016. »Z gibanjem do drugačnega pouka.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 14 (1): 49–69.
- Brumen, M., P. Kolbl Ivanjšič in M. Pšunder. 2015. »Pedagoški vidiki poučevanja nejezikovnih predmetov v tujem jeziku.« *Revija za elementarno izobraževanje* 8 (1–2): 27–42.
- Cameron, L. 2001. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cencič, M. 2018. »Izpostavljeni elementi inovativnih učnih okolij.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 16 (2): 25–37.
- Cencič, M., in J. Erčulj. 2014. »Izzivi vodenja vzgojno-izobraževalnih zavodov.« *Sodobna pedagogika* 65 (4): 6–10.
- Emese Kovacs, N. 2010. »Zavezanost kakovosti.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 8 (2): 70–88.
- Enever, J. 2016. »Primary ELT: Issues and Trends.« V *The Routledge*

- Handbook of English Language Teaching*, ur. H. Graham, 353–364. New York: Routledge Handbooks.
- Enever, J., ur. 2011. *ELLIE: Early Language Learning in Europe*. London: The British Council.
- Erčulj, J. 2004. »Organizacijska kultura – neodkriti skriti kurikulum?« *Sodobna pedagogika* 55 (2): 70–88.
- Erčulj, J. 2013. »Ravnateljevo spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11 (3): 47–69.
- Erčulj, J., in A. Koren. 2003. »O vodenju vzgojno-izobraževalnih organizacij.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 1 (1): 7–16.
- Erčulj, J., in A. Širec. 2004. »Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela: (zamujena) priložnost ravnateljev za izboljšanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 3: 5–24.
- Field, A. 2005. *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage.
- Gardner, R. C. 2004. »The Attitude/Motivation Test Battery.« <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf>
- Gardner, R. C., in W. E. Lambert. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House.
- Graddol, D. 2006. *English Next*. London: British Council.
- Jakovovits, Leon A. 1969. *Measuring Foreign Language Aptitude and Attitude*. Honolulu, HI: University of Hawaii.
- Jazbec, S., B. Čagran in A. Lipavic Oštir. 2016. »Early Foreign Language Learning from the Children's Perspective.« *The New Educational Review* 45 (5): 124–136.
- Kalin, J. 2004. »Učitelj profesionalni razvoj in kultura učeče se organizacije.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 2 (3): 25–36.
- Koren, A. 2006. *Avtonomija in decentralizacija v izobraževanju*. Ljubljana: Šola za ravnatelje; Koper: Fakulteta za management.
- Krüger, M. L., B. Witziers in P. Sleegers. 2007. »The Impact of School Leadership on School level Factors.« *Policy and Practice* 18 (1): 1–20.
- Lambert, W. E. 1972. *Language, Psychology, and Culture*. 5. zv. Stanford, CA: Stanford University Press.
- MacBeath, J., in N. Dempster, ur. 2009. *Connecting Leadership and Learning: Principles for Practice*. London in New York: Routledge.
- Male, T., in I. Palaiologou. 2012. »Learning-Centred Leadership or Pedagogical Leadership? An Alternative Approach to Leadership in Education Contexts.« *International Journal of Leadership in Education* 15 (1): 107–118.
- MacIntyre, P. D., S. C. Baker, R. Clément in L. A. Donovan 3 2002. »Sex and Age Effects on Willingness to Communicate, Anxiety, Perceived Competence, and L2 Motivation Among Junior High School French Immersion Students.« *Language Learning* 52 (3): 537–564.
- Mihaljević Djigunović, J. 2012. »Odnos in motiviranost mlajših učencev do učenja tujega jezika.« *CEPS Journal* 2 (3): 56–72.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. 2012. *Program osnovna šola: Tuji jezik v 2. in 3. razredu; Učni načrt*. <http://www.mizs.gov>

- .si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/Tuji_jeziji_v_prvem_VI_obdobju.pdf
- Moon, J. 2005. *Children Learning English: A Guidebook for English Language Teachers*. Oxford: Macmillan.
- Muñoz, C. 2016. »What is the Best Age to Learn a Second/Foreign Language?« *Canadian Modern Language Review*.
<http://www.utpjournals.press/journals/cmlr/Munoz>
- Pinter, A. 2006. *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Pinter, A. 2011. *Children Learning Second Languages*. London: Palgrave Macmillan.
- Richards, J. S., in T. S. Rodgers, ur. 2014. »The Nature of Approaches and Methods in Language Teaching.« V *Approaches and Methods in Language Teaching*, ur. J. C. Richards in T. S. Rodgers, 28–44. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sentočnik, S. 2018. »Distribuirano vodenje: podpora izgrajevanju učee se skupnosti.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 16 (3): 47–61.
- Skaalvik, E. M., in S. Skaalvik. 2011. »Teacher Job Satisfaction and Motivation to Leave the Teaching Profession: Relations with School Context, Feeling of Belonging, and Emotional Exhaustion.« *Teaching and Teacher Education* 27 (6): 1029–1038.
- Silvar, B. 2009. »Raziskava o poklicnem stresu pri slovenskih vzgojiteljicah, učiteljicah in učiteljih.« https://www.svz.si/datot/poklicnistres_jun2009.pdf
- Stronach, I. 2000. »Quality is the Key. But is Education the Lock? Turning Education around through Quality Procedures.« V *Ways towards Quality in Education*, ur. I. Stronach, N. Trunk Širca in N. Dimec, 139–199. Ljubljana: Open Society Institut; Ljubljana: National Leadership School; Koper: College of Management in Koper.
- Trnavčević, A., ur. 2000. *Raznolikost kakovosti*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Ule, M. 1997. *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Ule, M. 2005. *Socialna psihologija*. Ljubljana: Fakulteta z družbene vede.
- Wesely, P. M. 2012. »Learner Attitudes, Perceptions, and Beliefs in Language Learning.« *Foreign Language Annals* 45: 98–117.
- Zavašnik Arčnik, M. 2015. »Vodenje za učenje.« V *Izbrana poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju*, ur. M. Zavašnik Arčnik in J. Erčulj, 5–27. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Žerak, U., in E. Boštjančič. 2018. »Vloga ravnateljev pri opolnomočenju učiteljev.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 16 (2): 37–47.
- **dr. Tilen Smajla** je predmetni učitelj angleščine na Osnovni šoli Pier Paolo Vergerio il Vecchio Koper in profesor nemščine na Gimnaziji Antonio Sema Piran. tilen.smajla@guest.arnes.si