

Povezovanje angleščine in spoznavanja okolja v tretjem razredu z raziskovalnim pristopom ter s pristopom CLIL

Lara Kodrič

OŠ Alojza Gradnika Dobrovo

lara.kodric@os-dobrovo.si

Silva Bratož

Univerza na Primorskem

silva.bratoz@upr.si

Prispevek preučuje možnosti povezovanja pristopa CLIL in raziskovalnega pristopa pri učenju angleščine kot tujega jezika na razredni stopnji. CLIL predpostavlja poučevanje nejezikovnega predmeta, kot je spoznavanje okolja, skozi tuji jezik, medtem ko raziskovalni pristop spodbuja samostojno odkrivanje učencev in razvijanje raziskovalno naravnane učenja. Obema je skupno predvsem spodbujanje mišljenja na višjih kognitivnih ravneh. Na ta način lahko tudi skozi poučevanje tujega jezika učinkovito razvijamo različne zmožnosti, med katerimi najdemo tudi kompetence za trajnostni razvoj. Prispevek predstavlja rezultate raziskave, ki preučuje možnosti in prednosti vključevanja vsebin spoznavanja okolja v pouk angleščine kot tujega jezika na razredni stopnji z uporabo raziskovalnega pristopa. V raziskavo je bilo vključenih 30 učencev tretjega razreda, ki so pri pouku angleščine v okviru devetih šolskih ur izvajali projektno delo s področja spoznavanja okolja. Uporabili smo triangulacijo zbiranja podatkov, in sicer opazovanje, analizo končnega izdelka ter vprašalnik. Rezultati raziskave kažejo, da obravnavana pristopa spodbujata motivacijo in vključevanje učencev v dejavnosti ter pozitivno vplivata na razvijanje tujejezikovne zmožnosti učencev.

Ključne besede: raziskovalni pristop, pristop CLIL, projektno delo, medpredmetne vsebine, spoznavanje okolja

 © 2024 Lara Kodrič in Silva Bratož

<https://doi.org/10.26493/978-961-293-403-3.101-119>

Uvod

Sodoben pogled na tujejezikovni pouk izpostavlja pomen spodbujanja mišljenja na višjih taksonomskih ravneh in medpredmetnega povezovanja tudi pri učenju tujega jezika na razredni stopnji. Pristop CLIL (iz angl. *content and language integrated learning*), ki se je uveljavil predvsem v zadnjih dveh desetletjih, predpostavlja, da učenci tuji jezik uporabljajo kot sredstvo za učenje predmetov, kot so naravoslovje, geografija ali matematika, ki se običajno poučujejo v prvem jeziku. Gre torej za celosten medpredmetni učni pristop, ki povezuje več področij učenja in poleg razvijanja jezikovnega znanja učencev omogoča doseganje ciljev drugih predmetnih področij (Coyle, 2008; Coyle

idr., 2010). Med temeljnimi lastnostmi pristopa CLIL najdemo tudi poudarek na kogniciji in razvijanju mišljenja na višjih taksonomskih ravneh, kar je značilno tudi za raziskovalni pristop, katerega namen sta predvsem učenčevo samostojno odkrivanje in usvajanje kritičnega ter raziskovalno naravnane mišljenja (Ivanuš Grmek idr., 2009). Razvijanje kritičnega mišljenja pa je tesno povezano s ključnimi kompetencami, ki naj bi jih v sodobnem času razvijali učenci. Kot npr. poudarjajo Denise Minott idr. (2019), je kritično mišljenje sestavni element kompetence za trajnostni razvoj.

O raziskovalnem pristopu lahko govorimo takrat, ko pouk ne temelji zgolj na podajanju in sprejemanju informacij, temveč na samostojnem iskanju in odkrivanju novega (Ivanuš Grmek idr., 2009). Tak pristop tako pripomore k spodbujanju mišljenja na višjih kognitivnih ravneh, kot so npr. analiziranje, vrednotenje, predvidevanje ipd. Poleg tega tako kot pristop CLIL omogoča konkretno, situacijsko in aktivno učenje (Petek, 2012). Raziskovalni pristop sledi določenim fazam, ki v grobem potekajo od oblikovanja problema, zastavljanja hipotez oz. raziskovalnih vprašanj do samostojnega raziskovanja ter nazadnje razrešitve zastavljenega problema (Krnec, 2014). Za raziskovalni pristop je med drugimi oblikami učenja značilno projektno delo (Ferjan, 2003), ki predpostavlja tematsko-problemsko zasnovano učenje, usmerjeno v celosten razvoj otroka (Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2011).

V prispevku nas je zato zanimalo, kakšne so prednosti in možnosti povezovanja pristopa CLIL ter raziskovalnega pristopa pri razvijanju naravoslovnih vsebin skozi angleščino kot tuji jezik na razredni stopnji. Za ta namen smo izvedli raziskavo, s katero smo na podlagi triangulacije podatkov ugotavljali prednosti in slabosti povezovanja omenjenih pristopov, vpliv raziskovalnega učenja na govorne zmožnosti učencev in odziv učencev na samostojno raziskovanje.

Pristop CLIL

Pristop CLIL, ki temelji na vsebinsko in jezikovno integriranem učenju, se je razvil v 90. letih prejšnjega stoletja in se danes uporablja v številnih državah po svetu (Ball idr., 2015). Čeprav ga pogosto označujemo kot pristop, nekateri avtorji (Mehisto idr., 2008) poudarjajo, da gre prej za skupek različnih pristopov. V evropskem izobraževalnem kontekstu se je CLIL uveljavil kot krovni izraz za poučevanje, pri katerem se tuji jezik uporablja kot sredstvo. Christiane Dalton-Puffer (2019, str. 1) navaja, da je »glavna motivacija za uporabo CLIL-a želja po izboljšanju jezikovnega znanja s širjenjem dometa tradicionalnega poučevanja tujega jezika, pri čemer je cilj doseči enako raven strokovnega znanja, kot bi jo dosegli, če bi pouk potekal v prvem jeziku učencev«.

Pomembno je tudi poudariti, da je pristop CLIL vključen v tujejezikovni pouk na različnih stopnjah, saj so lahko cilji tujega jezika bolj vsebinsko ali bolj jezikovno usmerjeni (Ellison, 2018). Raziskovalci (Ball idr., 2015; Lipavic Oštir in Lipovec, 2018) razlikujejo tudi med »trdim« in »mehkim« CLIL-om. Pri trdem je poudarek predvsem na razvijanju znanja in spretnosti, povezanih z določeno predmetno vsebino (npr. naravoslovje ali matematika), medtem ko je pri mehkem vsebina podrejena jezikovnim ciljem. Do Coyle (2005) poudarja, da je vsebina tista, ki določa, kaj se bo učilo, in ne jezik. Z drugimi besedami, pri CLIL-u ne gre za učenje različnih vidikov jezika, temveč za uporabo novega jezika za pogovor o določeni vsebini. Pri tem je pomembno, da mora biti jezik, ki ga uporabljamo, razumljiv in dostopen, da lahko poteka učenje.

Pomemben vidik CLIL-a v osnovnošolskem izobraževanju je, da spodbuja celostno in interdisciplinarno učenje (Ellison, 2018), kar je v skladu z načeli integriranega učnega načrta. Ta vidik se uresničuje z modelom štirih elementov, in sicer vsebine, kognicije, komunikacije in kulture. Do Coyle idr. (2010) poudarjajo, da uspešna učna ura CLIL-a združuje vidike vseh štirih elementov. Glavni cilj je povezati učenje vsebine (vsebinska in kognicija) ter učenje jezika (komunikacija in kultura). Tako model odraža medsebojno povezanost med vsebino (napredovanje v znanju, spretnostih), komunikacijo (interakcija, jezik učenja), kognicijo (mišljenje in razumevanje) in kulturo (zavedanje sebe in drugih).

Avtorji izpostavljajo številne prednosti rabe pristopa CLIL pri poučevanju tujega jezika v osnovni šoli. Ta pristop učencu omogoča predvsem dostop do strokovnega izrazja, ki je značilno za posamezen predmet, ponuja priložnosti za preučevanje vsebin z različnih vidikov, obenem pa učencem omogoča napredno razumevanje predmetno specifičnih vsebin (Coyle idr., 2010; Klimova, 2012). Poleg tega spodbuja celostno učenje, razvija kognitivne zmožnosti učencev na višjih taksonomskih ravneh ter kritično (Kampen idr., 2016) in ustvarjalno mišljenje (Mehisto, 2012). CLIL spodbuja tudi medkulturno razumevanje in jezikovno zavedanje (Griva in Chostelidou, 2017), zagotavlja na učenca osredotočen pouk (Kashiwagi in Tomecsek, 2015) in povečuje učenčevo samostojnost.

Med ključnimi značilnostmi pristopa CLIL Mehisto idr. (2008) navajajo tudi spodbujanje aktivnega, kritičnega in ustvarjalnega učenja, medtem ko Ball idr. (2015) poudarjajo, da se CLIL od tradicionalnega pouka tujih jezikov razlikuje po tem, da posebej podpira miselne spretnosti učencev, kar najdemo tudi med osnovnimi značilnostmi raziskovalnega pristopa. Nena zadnje pristop omogoča razvijanje ključnih kompetenc, pomembnih za so-

dobni čas, kot je večjezičnost, in razvijanja kompetenc za trajnostni razvoj (Diavati, 2023).

Raziskovalni pristop

O raziskovalnem pristopu govorimo takrat, ko v pouk vpeljemo elemente, ki so značilni za znanstveno delo. Njegov namen je odkrivanje novih stvari in spodbujanje znanstvenoraziskovalnega mišljenja (Ferjan, 2003; Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2011). Raziskovalni pristop ne temelji na podajanju in sprejemanju informacij, temveč na iskanju in odkrivanju novih, zato pri učencih spodbuja razmišljanje, ustvarjalnost in motivacijo. Učenec je v vlogi aktivnega raziskovalca, kar pomeni, da sam raziskuje, rešuje probleme, išče odgovore na vprašanja itd., učitelj pa je tu v vlogi spodbujevalca (Ivanuš Grmek idr., 2009). Pomembna značilnost raziskovalnega pristopa je tudi, da je v ospredju sam proces raziskovanja in ne oz. manj končni rezultat ali izdelek. V okviru procesa učenci razvijajo tudi različne socialne spretnosti, saj vsi stremitijo k uresnitvi skupnega cilja. Iz tega sledi, da raziskovalni pristop pripomore k znanju, ki je funkcionalnejše oz. uporabnejše (Rems Arzenšek, 2006). Raziskovalni pristop tako tudi v zgodnjem šolskem obdobju razvija sposobnosti znanstvenega mišljenja (npr. predvidevanje, opazovanje, primerjanje, analiziranje, sklepanje ipd.), intelektualne sposobnosti, iznajdljivost, kritično mišljenje, sposobnosti reševanja problemov itd. (Petek, 2012).

Projektno delo je sestavni del raziskovalnega pristopa in navadno predstavlja najvišjo etapo raziskovanja (Ferjan, 2003). Zanj so značilni medpredmetno povezovanje, timsko delo in sodelovanje. Pomembno je tudi, da poteka v času pouka in ne v obliki domače naloge. Učenje pri projektnem delu je aktivno, eksperimentalno in poteka na podlagi konkretne izkušnje ter opazovanj (Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2011). Kot poudarjajo Helena Novak idr. (2009, str. 15), je »temeljno vodilo pri projektnem delu spodbujati celovit, optimalen in skladen osebni razvoj vsakega posameznika«. Njegov namen je poleg razvijanje učenčevega potenciala ter pridobivanja različnih znanj, spretnosti in vrednot tudi okrepitev komunikacijskih zmožnosti, odgovornosti, spoštovanja drugih, kritičnega mišljenja in ustvarjalnosti (Novak idr., 2009).

Načrtovanje in izvedba projektnega dela temeljita na načelih, kot so ciljna usmerjenost, tematsko-problemski pristop, življenjskost, odprtost in prožnost, spoštovanje razlik med udeleženci, spodbujevalni stil dela, timsko delo, poudarek na procesu izvedbe projekta ter celostni razvoj osebnosti. Ciljna usmerjenost pomeni, da učenci in učitelj določijo končni cilj ter tako opredelijo smisel projektnega dela. Pri načrtovanju projektnega dela moramo biti pozorni na to, da izbiramo kompleksnejše učne teme, ki jih lahko

obravnavamo s pomočjo medpredmetnega povezovanja dveh ali več predmetov. Najbolje je, da je ta tema del vsakodnevnega življenja, saj bodo učenci v takih dejavnostih prej videli njihov smisel. Projektno delo mora biti načrtovano tako, da dopušča prilagajanje v smeri dopolnjevanja in spreminjanja teme, časovnega okvira ipd. Ker tak način dela temelji na spodbujanju, je naloga učitelja ta, da na začetku skupaj z učenci zastavi cilje in naloge projekta ter med njim učence spodbuja, jih usmerja in jim po potrebi nudi pomoč. Pomembno je predvsem to, da se učenci samostojno učijo, zbirajo podatke in iščejo rešitve (Novak idr., 2009).

Metodologija

Osnovni cilj prispevka je preučiti možnosti povezovanja pristopa CLIL in raziskovalnega pristopa pri učenju angleščine kot tujega jezika na razredni stopnji. Za ta namen smo izvedli raziskavo z učenci tretjega razreda osnovne šole, v okviru katere smo učence izpostavili dejavnostim, ki temeljijo na pristopu CLIL in raziskovalnem učenju. Izbrali smo predmetno področje spoznavanja okolja, kjer smo sledili cilju razvijanja samostojnega raziskovanja, pri splošnem cilju »učenci razlikujejo in opišejo živa bitja«. Cilj raziskave je bil odgovoriti na naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kakšen je odziv učencev na samostojno raziskovanje na področju spoznavanja okolja pri pouku angleščine?
- Na kakšen način raziskovalno učenje vpliva na govorne zmožnosti učencev pri pouku angleščine?
- Kakšne so prednosti in slabosti raziskovalnega učenja v povezavi s pristopom CLIL pri pouku angleščine?

Za namen raziskave smo uporabili neslučajnostni namerni vzorec. V raziskavo je bilo vključenih 30 učencev dveh tretjih razredov izbrane osnovne šole na Goriškem, med katerimi je bilo 19 (63,3 %) deklic in 11 (36,6 %) dečkov.

Za potrebe raziskave smo uporabili triangulacijo zbiranja podatkov, in sicer opazovanje, analizo končnega izdelka ter vprašalnik. Anketni vprašalnik je sestavljen iz dveh delov. V prvem delu smo pridobili demografske podatke učenca, v drugem pa je tristopenjska lestvica stališč, sestavljena iz treh sklopov, kjer smo ugotavljali učenčevo motivacijo za raziskovalno učenje preko pristopa CLIL, njegovo razumevanje izbrane tematike v tujem jeziku in ustreznost izvedenih dejavnosti. Pridobili smo odgovore o počutju učencev ob govornem izražanju v tujem jeziku ter o prednostih in slabostih izvedenih ur.

Za metodo opazovanja smo razvili opazovalno lestvico po modelu Leu-

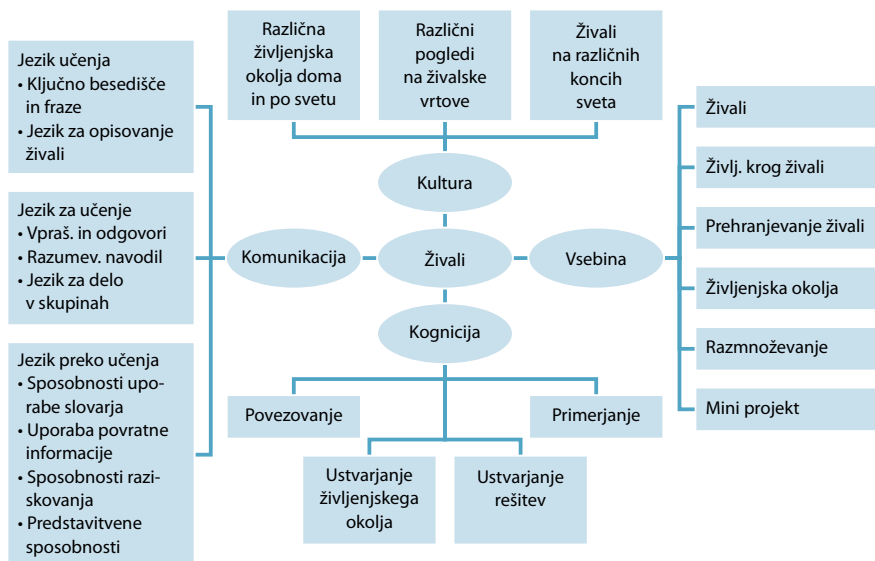
venove lestvice vključenosti in počutja učencev (Laevers, 1994). Z njo smo ugotavljali odziv učencev na samostojno raziskovanje pri pouku angleščine, prednosti in slabosti raziskovalnega pristopa ter vpliv takega načina poučevanja na njihove govorne zmožnosti. Lestvica je petstopenjska, od zelo nizke do zelo visoke vključenosti. Pri tem je vsaka stopnja posebej opisno opredeljena. Za visoko stopnjo vključenosti je npr. opis naslednji (Laevers, 1994): »Pri učencih lahko vidimo jasne znake vključenosti, vendar ti niso vedno prisotni v polni meri: vključeni so v aktivnosti brez drugih motenj, večino časa so zares skoncentrirani, vendar je včasih ta pozornost površinska, počutijo se izzvani in motivirani, njihove zmožnosti so bolj izkoriščene kot pri tretjem nivoju, vendar še vedno ne v polni meri, do neke mere uporabljajo domišljijo.«

Postopek zbiranja podatkov

Raziskovanje in zbiranje podatkov je potekalo v časovnem obdobju enega meseca, in sicer v okviru devetih šolskih ur, za katere smo oblikovali učne priprave po pristopu CLIL. Obravnavane vsebine in cilji se povezujejo s predmetnim področjem spoznavanja okolja in likovne umetnosti. Po priporočilih avtorjev, ki se ukvarjajo s področjem CLIL-a (Coyle idr., 2010), je načrtovanje potekalo tako, da smo vsebino najprej povezali s kognicijo ter tako izbrali ustrezne miselne zmožnosti, ki smo jih želeli razvijati. Nato smo opredelili rabo jezika in nazadnje še vključili kulturne vidike. V skladu s smernicami za načrtovanje ure po CLIL-u smo oblikovali tudi miselni vzorec (slika 1).

Učenci so v okviru projektnega dela izdelali maketo živalskega vrta in oblikovali knjižico, v kateri so opisali izbrano žival. V skladu z načeli raziskovalnega učenja (Ivanuš Grmek idr., 2009) se je učitelj najprej z učenci pogovoril o njihovem predhodnem znanju o obravnavani tematiki, sledili so oblikovanje predvidevanj (t. i. mini hipotez) in načrta poteka projektnega dela, izvedba raziskave in oblikovanje ugotovitev ter predstavitev rezultatov raziskovanja sošolcem.

Med izvedenimi urami sta raziskovalka in učitelj angleščine izpolnjevala ocenjevalno lestvico. Za govorni izdelek učencev smo oblikovali kriterije in ga na podlagi teh analizirali. Ob koncu raziskave so učenci izpolnili vprašalnik, s katerim smo ugotavljali njihov odziv na izvedene dejavnosti ter prednosti in slabosti uporabljenega pristopa. Dejavnosti so potekale po načelih aktivnega učenja s poudarkom na vključevanju učencev v celotnem procesu učenja. Učenci so sami iskali podatke s pomočjo živalske enciklopedije in spleta, imeli so veliko priložnosti izraziti svoja stališča in se odločati o različnih vprašanjih (npr. z glasovanjem o imenu živalskega vrta). V okviru projektnega dela smo aktivno spodbujali sodelovalno učenje, saj so učenci večino dejavnosti



Slika 1 Miselni vzorec za izbrano enoto CLIL

izvajali v skupinah, in samostojno raziskovanje. Učenci so s pomočjo izbrane spletne strani izpolnjevali knjižice, v katerih so raziskovali in zapisovali ugotovitve o izbrani živali. Poleg povezovanja tujega jezika in spoznavanja okolja smo v projektno delo medpredmetno vključili tudi področje likovne umetnosti (izdelovanje makete). Pomemben vidik je bil tudi kontekstualizacija učenja jezika, kar se je na različne načine odražalo v vseh izvedenih dejavnostih. Učenci so npr. v skupinah določili tudi odpiralni čas in cenik živalskega vrta.

Postopek obdelave podatkov

Zbrane podatke anketnega vprašalnika, ocenjevalnega lista in analize končnih izdelkov smo obdelali kvantitativno, in sicer z uporabo računalniškega programa SPSS, kjer smo uporabili deskriptivno statistiko za prikaz vseh pridobljenih podatkov. Tretji del vprašalnika, kjer so učenci dopolnjevali stavke, smo obdelali kvalitativno, in sicer s kodiranjem odgovorov. Prav tako smo kvalitativno obdelali podatke, pridobljene z analizo izdelkov, in sicer po vnaprej določenih kriterijih.

Rezultati

Analiza anketnega vprašalnika

Prvi sklop trditev se je nanašal na motivacijo ter sodelovanje učencev med učnimi urami. Kot je razvidno iz preglednice 1, je večina učencev izkazala velik

Preglednica 1 Motivacija učencev za sodelovanje v dejavnostih

Trditev	Strinjam se		Delno se strinjam		Ne strinjam se	
	f	f %	f	f %	f	f %
Rad/-a sem sodeloval/-a pri pouku.	21	70,00	9	30,00	0	0,00
Komaj sem čakal/-a na ure angleščine.	19	63,33	6	26,67	3	10,00
S takimi dejavnostmi so se mi zdele ure angleščine zanimivejše.	23	76,67	7	23,33	0	0,00
Dejavnosti so se mi zdele dolgočasne.	0	0,00	5	16,67	25	83,33
Rad/-a bi še kdaj izvajal/-a podobne dejav.	24	80,00	6	20,00	0	0,00

Preglednica 2 Odziv učencev na izvedene dejavnosti

Trditev	Strinjam se		Delno se strinjam		Ne strinjam se	
	f	f %	f	f %	f	f %
Razumel/-a sem vsa navodila.	11	36,67	18	60,00	1	3,33
Včasih sem težko sledil/-a navodilom učiteljice.	5	16,67	12	40,00	13	43,33
Brez težav sem razumel/-a prebrano besedilo.	6	20,00	14	46,67	10	33,33
Brez težav sem napisal/-a opis živali.	14	46,67	11	36,67	5	16,67
Težko mi je bilo pisati v angleščini.	9	30,00	10	33,33	11	36,67
Brez težav sem predstavil/-a svoj končni izdelek.	13	43,33	17	56,67	0	0,00
Težko mi je bilo govoriti v angleščini.	9	30,00	9	30,00	12	40,00
Zanimivo je bilo raziskovati o živali, ki smo jo izbrali.	26	86,67	4	13,33	0	0,00
Iskanje podatkov o izbrani živali mi je povzročalo težave.	0	0,00	5	16,67	25	83,33
Tema o živalih mi je bila všeč.	27	90,00	3	10,00	0	0,00
Tema o živalih se mi je zdela težka.	2	6,67	8	26,67	20	66,67
O živalih sem se naučil/-a veliko novega.	22	73,33	8	26,67	0	0,00

interes za vključevanje v dejavnosti, ki temeljijo na projektnem delu in raziskovalnem učenju. 63 % jih je izrazilo navdušenje nad urami angleščine, 70 % jih je navedlo, da so radi sodelovali pri pouku, 76 % so se ure zdele zanimivejše, medtem ko bi jih kar 80 % še kdaj izvajalo podobne dejavnosti. Poleg tega se je velika večina učencev (83 %) strinjala, da dejavnosti niso bile dolgočasne.

Drugi sklop trditev se je nanašal razvijanje pisne in govorne zmožnosti, razumevanje navodil v tujem jeziku ter razumevanje in odnos do izbrane tematike. Iz preglednice 2 je moč razbrati, da so imeli učenci nekaj težav z razu-

mevanjem navodil, saj jih je kar 60 % navedlo, da se le delno strinjajo s prvo trditvijo. Po drugi strani jih je kar 43 % navedlo, da se ne strinjajo, da so težko sledili navodilom učiteljice. Največ učencev (46 %) se je delno strinjalo, da so brez težav razumeli prebrano besedilo. Obenem je 46 % učencev navedlo, da so brez težav napisali opis živali, in 43 %, da so brez težav predstavili končni izdelek. Pri trditvah »Težko mi je bilo pisati v angleščini« in »Težko mi je bilo govoriti v angleščini« so podatki po odgovorih skoraj enakomerno porazdeljeni. Izstopajo pa podatki, ki se navezujejo na obdelano tematiko, saj je kar 86 % učencev navedlo, da je bilo zanje zanimivo raziskovati o izbrani živali, 90 %, da jim je bila tema o živalih všeč, in 73 %, da so se naučili veliko novega. 66 % učencev pa se ni strinjalo, da je bila tema o živalih težka.

Opazovanje izvedenih dejavnosti

S pomočjo ocenjevalnih lestvic smo opazovali in pridobili rezultate v dveh sklopih. Prvi sklop je vključeval vključenost učencev v dejavnosti in sodelovanje pri pouku. Iz preglednice 3 lahko razberemo, da so bili učenci visoko vključeni v kar 50 % izvedenih učnih ur, kar pomeni, da so bili pri urah vključeni ves čas ter pri tem zatopljeni v aktivnosti. Izkazali so fokus, koncentracijo ter visoko motivacijo. Aktivnosti so jih privlačile; pri njih so vztrajali ter bili natančni in pozorni na podrobnosti. Dejavnosti so spodbudile veliko razmišljanja in globljih izkušenj, prav tako domišljijo. Sledila je visoka vključenost s 34 % ter nazadnje zmerna vključenost s 15 %. Za stopnjo visoke vključenosti so bili tako značilni podobni znaki kot pri najvišji stopnji, vendar ti niso bili vedno prisotni. Učenci so bili tako npr. večino časa skoncentrirani, vendar je bila ta pozornost občasno bolj površinska. Njihove zmožnosti so izkoriščene, vendar ne v popolni meri; prav tako samo do neke mere uporabljajo domišljijo. Za stopnjo zmerne vključenosti je značilna še nižja raven vključenosti učencev v ure, kar se kaže v rutinskih dejanjih, površinski pozornosti, omejeni motivaciji ter domišljiji. Za ostali dve stopnji ni bilo nobenega podatka, kar pomeni, da učenci pri nobeni učni uri niso bili nizko ali zelo nizko ocenjeni. Tako nismo opazili, da bi bili učenci nič ali zelo malo aktivni, da sploh ne bi bili skoncentrirani ter da ne bi kazali zanimanja za dejavnosti.

Drugi sklop ocenjevalne lestvice je vključeval počutje učencev med izve-

Preglednica 3 Rezultati lestvice vključenosti učencev

Število/delež	Zmerno	Visoko	Zelo visoko	Skupaj
<i>f</i>	5	11	16	32
<i>f</i> %	15,63	34,38	50,00	100,0

Preglednica 4 Rezultati lestvice počutja učencev

Število/delež	Visoko	Zelo visoko	Skupaj
<i>f</i>	9	23	32
<i>f</i> %	28,13	71,87	100,0

denimi urami tujega jezika. Prav tako kot prejšnja je bila tudi ta lestvica pet-stopenjska in je vključevala zelo nizko, nizko, zmerno, visoko ter zelo visoko dobro počutje učencev. Tudi pri tej lestvici je bila vsaka stopnja posebej opredeljena. V preglednici 4 lahko vidimo, da je bilo dobro počutje učencev med izvedenimi učnimi urami zelo visoko, in sicer kar za 71,87 % učencev. Za to stopnjo je značilno, da učenci kažejo jasne znake dobrega počutja in zadovoljstva. Učenci so bili med opazovanimi urami nasmejani, razigrani, spontani, sproščeni, brez znakov kakršnega koli stresa, polni energije ter samozavestni. Brez težav so izražali svoja mnenja in sodelovali z učitelji ter s sošolci. Preostali delež, 28,13 %, pa kaže na to, da je bilo njihovo dobro počutje visoko, kar pomeni, da so tudi na tej ravni kazali jasne znake zadovoljstva, vendar ti niso bili neprestano vidni oz. enako intenzivni. Podatkov za zmerno, nizko ali zelo nizko dobro počutje nismo pridobili, kar kaže na to, da tega pri izvedenih urah ni bilo. Učenci se torej niso počutili nelagodno, jezo ali žalostno.

Poleg izpolnjevanja ocenjevalnih lestvic smo na ocenjevalni list zapisali tudi dodatna opazanja, predvsem na področju razvijanja jezikovnih zmožnosti. Iz zapisanega izhaja, da so učenci aktivno in sproščeno uporabljali ciljno besedišče ter se z navdušenjem vključevali v pogovor. Pri tem so sicer razumeli zastavljena vprašanja v angleščini, vendar so odgovore nanje ter svoje ideje podajali v slovenščini. V obeh razredih so učno uspešnejši učenci ves čas govorili v angleščini, ostali pa so pri sporazumevanju postopoma prehajali iz slovenščine v angleščino. Navodila v angleščini so učenci s pomočjo različnih podpor razumeli, zato ni bilo potrebno prevajanje v slovenščino.

Pri postavljanju predvidevanj za življenjska okolja svojih živali je večina učencev brez težav v angleščini izrazila t. i. mini hipotezo, npr. *I think a lion lives in the grassland habitat, It can live up to ten years*. Na osnovi opazovanja smo tudi zaključili, da učenci niso imeli težav z usvajanjem predmetno specifičnega izrazja in pojmov, ki opisujejo način prehranjevanja živali (npr. *a carnivore, a herbivore, an omnivore*), ali povedi, s katerimi opisujemo živali (npr. *It is a carnivore*).

Pri iskanju idej za izbor svoje živali so samostojno raziskovali, vendar so nekateri pri tem potrebovali podporo in usmerjanje. Večje težave so se pojavljale zlasti pri raziskovanju na spletu, saj so bili nekateri učenci že zelo računalniško spretni, medtem ko je večina potrebovala podporo učitelja.



Slika 2 Primeri izdelane makete življenjskega okolja živali

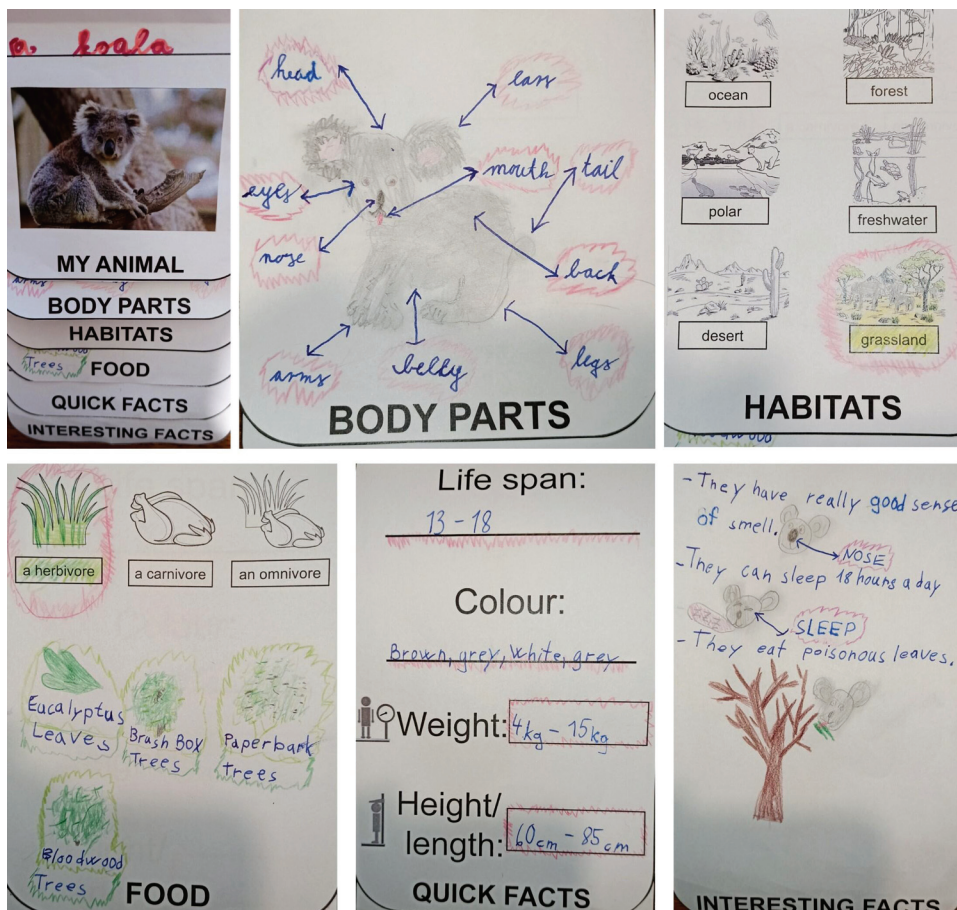
Pri izdelovanju makete živalskega vrta je bila vključenost učencev na zelo visoki ravni, saj so bili vključeni v vse faze aktivnosti, od načrtovanja do izdelovanja in nenazadnje tudi pospravljanja ob koncu ure. Uporabljali so veliko domišljije ter bili zelo iznajdljivi. Pri izdelovanju so bili zelo pozorni na raziskane podatke, predvsem na življenjsko okolje izbrane živali (slika 2).

Pri nalogi izdelovanja knjižice in opisa (slika 3 na str. 112 in slika 4 na str. 113) smo sledili napotkom iz učnega načrta, v skladu s katerimi je razvijanje pisnih zmožnosti predvideno proti koncu tretjega razreda. Zato smo predvideli soustvarjanje preprostih pisnih besedil, z obsežno podporo (v obliki vizualne podpore, začetih stavkov, obrazcev ipd.).

Analiza govornih predstavitev

Pri zadnji učni uri so učenci izvajali predstavitve svojih živali. Pri tem so si lahko pomagali s knjižicami ali pa z napisanimi opisi. Med predstavitvami smo izpolnjevali ocenjevalno lestvico, ki je bila sestavljena iz treh sklopov: slovnice in besedišča, izgovorjave ter podpore in vsebine. Pri vsakem sklopu smo določili število točk od nič do pet in na podlagi tega predstavitve učencev tudi analizirali. Tako je lahko učenec skupno dosegel največ 15 in najmanj 0 točk.

Iz preglednice 5 (str. 113) je razvidno, da so trije (10,00 %) učenci dosegli najvišje možno število točk, torej 15. Pet (16,67 %) učencev je doseglo 14 točk, štirje (13,33 %) 12 točk ter pet (16,67 %) 11 točk. Po dva (6,67 %) učenca sta dosegla 13, deset, osem, šest in pet točk, po en (3,33 %) pa devet, sedem in štiri



Slika 3 Primer izpolnjene knjižice

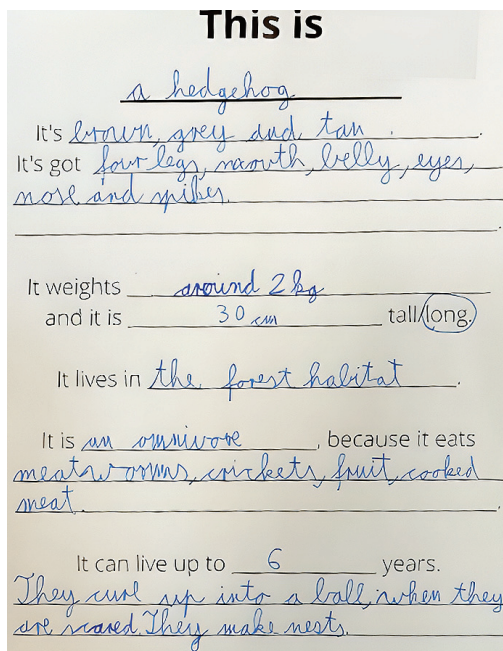
točke. Manj kot štiri točke ni dosegel nihče. Večina učencev (24) je dosegla več kot polovico vseh možnih točk, torej osem ali več.

Število pridobljenih točk smo nato analizirali glede na posamezne sklope. Najprej smo analizirali sklop slovnice in besedišča, ki se je navezoval na uporabo celih povedi ter ustreznega besedišča. Pri tem sklopu je kar 15 učencev (50,00 %) prejelo največje možno število točk (15 točk). Učenci, ki so dosegli pet točk, so tako pri predstavitvi uporabljali cele povedi in ustrezno besedišče. Za primerjavo so tisti, ki so dobili najmanj točk, in sicer dve (šest učencev), uporabljali le nekaj celih povedi in uporabljeni izrazi niso bili v celoti ustrezni. Kljub temu smo lahko še vedno razumeli, o čem govorijo.

Drugi sklop se je navezoval na izgovorjavo. Največ učencev, in sicer kar de-

Preglednica 5 Število pridobljenih točk
in povprečna ocena

Število pridobljenih točk	f	f %
15	3	10,00
14	5	16,67
13	2	6,67
12	4	13,33
11	5	16,67
10	2	6,67
9	1	3,33
8	2	6,67
7	1	3,33
6	2	6,67
5	2	6,67
4	1	3,33
3	0	0,00
2	0	0,00
1	0	0,00
0	0	0,00
Skupaj	30	100,00



Slika 4 Primer zapisanega opisa živali

set (33,33 %), je bilo v tem sklopu ocenjenih s tremi točkami, kar pomeni, da je bila njihova izgovorjava razumljiva, vendar je vsebovala nekaj napak. Sledijo učenci s štirimi (30,00 %) točkami (devet učencev), pri katerih je bila izgovorjava dobro razumljiva, vendar je bilo ob tem zaznati vpliv maternega jezika. Šest (20,00 %) jih je doseglo najvišje možno število točk, saj je bila njihova izgovorjava zelo dobro razumljiva. Pri drugem sklopu smo opazili največ težav pri izgovorjavi besed, za katere smo pričakovali, da jih učenci že znajo, in jih zato nismo posebej utrjevali skozi celotne ure (npr. *it eats, a tail, a beak*), oz. tistih, ki so bile specifične za posamezno žival, gre torej za podatke o hrani ter zanimivih dejstvih. Učenci so izraze namreč poznali, vendar so jih večinoma izgovorili tako, kot so zapisani.

Zadnji sklop se je navezoval na stopnjo podpore, ki jo učenec potreboval pri predstavitvi, ter na količino predstavljenih podatkov. Več kot polovica učencev je pri tem sklopu dosegla dve ali tri točke, kar pomeni so ob podpori zgolj prebrali napisan opis ali predstavili le ključne podatke oz. njihova predstavitev živali ni bila dovolj obsežna. Nekaj manj kot polovica (43 %) je dosegla štiri ali pet točk, saj so v glavnem govorili samostojno oz. jim je pri predstavitvi le občasno pomagal učitelj.

Primer predstavitve, s katero je učenec dosegel največje število točk pri vseh treh sklopih:

My animal is a hedgehog. Its colour is brown, grey and tan. It's got four legs, a belly, eyes, a mouth, a nose and spikes. It weights around two kilograms and it's thirty centimetres long. It lives in the forest habitat. It's an omnivore, because it eats meat worms, crickets, fruits and cooked meat. They can live up to six years. They curl up into a ball when they are scared. They make nests.

Učenec je pri predstavitvi uporabljal cele povedi, ki so bili ustrezne in kompleksne. Prav tako je uporabljal vse ustrezne izraze, tudi tiste, ki smo se jih naučili med izvedenimi urami (npr. *an omnivore, a forest habitat*). Njegova izgovorjava je bila zelo dobro razumljiva in učinkovita. Predstavil je vse potrebne podatke ter to storil brez kakršne koli pomoči.

Razprava

Rezultati opazovanja na osnovi lestvice počutja in vključenosti učencev kažejo, da so se učenci med izvajanjem dejavnosti na temelju projektnega dela dobro počutili ter bili aktivno vključeni v dejavnosti. Aktivno so sodelovali pri vseh fazah projekta, od prve, katere glavni namen sta bila uvod v projekt ter iskanje različnih idej, pa vse do zadnje, kjer so svoje delo predstavili drugim. Pokazali so veliko zanimanje za samostojno raziskovanje, čeprav je prišlo tudi do težav zlasti pri rabi informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT), kjer je bila potrebna dodatna podpora s strani učitelja. Kljub navedenemu so učenci pri trditvi »Iskanje podatkov o izbrani živali mi je povzročalo težave« večinoma odgovorili, da se s tem ne strinjajo, kar bi lahko pomenilo, da so bili v osnovi nad raziskovanjem na spletu navdušeni, zato tega niso zaznali kot težavo.

Na osnovi analize rezultatov anketnega vprašalnika lahko zaključimo, da so bili učenci nad samostojnim raziskovanjem nasploh navdušeni, saj so se zelo strinjali s trditvijo, da je bilo zanje zanimivo raziskovati o izbrani živali. Prav tako so izrazili pozitivno stališče do obravnavane teme. Učenci so pokazali visoko motivacijo in pripravljenost za vključevanje v dejavnosti zlasti takrat, ko sta bila na vrsti konkretno raziskovanje in izdelovanje. V tem so namreč videli smisel in uporabnost (Rems Arzenšek, 2006). Glede na lestvico vključenosti je bila aktivnost učencev najvišja pri urah izdelovanja makete živalskega vrta. Pri tem učenci niso razvijali le likovnih spretnosti, temveč tudi sposobnosti kritičnega mišljenja in reševanja problemov (Petek, 2012), komunika-

cijske zmožnosti, občutek odgovornosti ter ustvarjalnost (Novak idr., 2009). Videti je bilo, da so predani dejavnosti ter da svoje habitate ustvarjajo podrobno ter premišljeno.

Pri drugem raziskovalnem vprašanju nas je zanimalo, na kakšen način raziskovalno učenje vpliva na govorne zmožnosti učencev pri pouku angleščine. Glede na rezultate, ki smo jih pridobili z analizo vprašalnika, lahko vidimo, da so imeli učenci z govornim izražanjem v angleščini nekaj težav. Večina jih je sicer pri trditvi »Težko mi je bilo govoriti v angleščini« izbrala, da se s tem ne strinjajo, vendar se je določen delež s trditvijo še vedno strinjal in s tem nakazal omenjene težave. Nekaj učencev je izpostavilo prav govorjenje kot najtežavnejši vidik celotnega projekta. Učenci so predvsem na začetku pogosto uporabljali slovenščino, v angleščini pa so uporabljali zgolj obravnavane povedi. Kasneje pa so s postopnim uvajanjem komunikacijskih vzorcev in novega besedišča vedno pogosteje uporabljali angleščino. Postali so samozavestnejši, bolje so razumeli navodila, kar lahko pripišemo učinkovitemu načrtovanju jezika pri pristopu CLIL, kot poudarjajo številni avtorji (Klimova, 2012; Marsh, 2012).

Analiza govorne predstavitve je pokazala, da so bili učenci pri nalogi večinoma uspešni. Med štirimi ocenjevanimi sklopi (vsebina, slovnica in besedišče, izgovorjava ter samostojnost predstavitve) so najboljše rezultate dosegali pri slovnici in besedišču. Razvijanje slovnične zmožnosti je bilo vseskozi dobro podprto, tako z že vnaprej oblikovanim opisom živali, s katerim so si lahko pomagali pri govorjenju, kot z nedokončanimi stavki na učnem listu. Pri ustni predstavitvi so bili učenci najslabše ocenjeni na področju samostojnosti predstavljanja. Četudi so morda večino besedila znali prosto povedati, so ves čas pogledovali na list in s tem izgubili kar nekaj točk. Kljub vsemu pa pri trditvi »Brez težav sem predstavil/-a svoj končni izdelek« nihče ni označil odgovora »Ne strinjam se«. Večina se jih je s trditvijo srednje strinjala, kar bi lahko interpretirali tako, da so se med predstavitvami sicer soočali z nekaterimi težavami, vendar po njihovem mnenju niso bile tako velike, da bi jih bilo treba posebej izpostaviti.

Na podlagi navedenega lahko zaključimo, da je kljub nekaterim izpostavljenim težavam raziskovalno učenje pozitivno vplivalo na govorne zmožnosti učencev, predvsem če upoštevamo, da so poleg predmetno specifičnega besedišča in načrtovanih slovničnih struktur postopoma usvajali tuji jezik za splošno sporazumevanje, in sicer v kontekstu timskega in sodelovalnega dela ter raziskovanja (Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2011).

Pri tretjem raziskovalnem vprašanju nas je zanimalo, kako uspešno se raziskovalno učenje in pristop CLIL povezujeta s tujejezikovnim poukom. Za

omenjena pristopa sta značilna visoka motivacija učencev (Coyle idr., 2010; Lipavic Oštir idr., 2015) in spodbujanje domišljije ter ustvarjalnosti (Ivanuš Grmek idr., 2009). Iz rezultatov opazovalne lestvice lahko sklenemo, da je bila vključenost učencev ocenjena zelo visoko, kar kaže na njihovo motivacijo za tovrstne dejavnosti. Na osnovi opazovanja in analize njihovih izdelkov ugotavljamo, da dejavnosti pristopa CLIL učinkovito razvijajo komunikacijske zmožnosti učencev. Učenci so sledili navodilom v angleščini in postopoma vedno več uporabljali angleščino za sporazumevanje z učiteljem ter s sošolci, pokazali so zmožnosti razumevanja besedil v angleščini, iskanja in zapisovanja osnovnih podatkov, razvijanja predmetno specifičnega besedišča v angleščini in govorne predstavitve končnega izdelka.

Pri tem jim je največ težav povzročalo pisanje v angleščini, na kar kažejo rezultati anketnega vprašalnika. Učenci so namreč večkrat izpostavili, da je bilo pri dejavnostih zanje težko pisanje. Poleg tega jih je pri trditvi »Težko mi je bilo pisati v angleščini« veliko izbralo, da se s tem strinjajo. Rezultati so pričakovani, saj se učenci glede na učni načrt za tuji jezik v 2. in 3. razredu (Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2013) s pisanjem v večji meri srečajo šele konec tretjega razreda in je bila torej to za njih ena izmed prvih konkretnih izkušenj na tem področju. Po drugi strani je analiza pisnih izdelkov pokazala, da so učenci zmožni (so)ustvarjanja ne samo enostavnejših, temveč tudi nekoliko zahtevnejših besedil v angleškem jeziku, vendar pri tem potrebujejo zadostno količino podpore. Poleg tega je bilo razvidno, da so predvsem pri izdelovanju makete živalskega vrta ter pri nalogah, kjer so delali v skupinah, postopoma učinkovito razvijali komunikacijske zmožnosti, kar predstavlja pomemben element pristopa CLIL (Klimova, 2012) ter socialne spretnosti (Rems Arzenšek, 2006).

Smiselno je tudi poudariti, da je učitelj, ki je izvajal dejavnosti, v skladu s priporočili pristopa CLIL (Mehisto idr., 2008) učencem vseskozi nudil vrsto različnih podpor in tako tudi tistim s šibkejšim znanjem angleščine omogočil učinkovito sodelovanje v vseh dejavnostih. Učne ure, načrtovane na podlagi pristopa CLIL v povezavi s raziskovalnim pristopom, nudijo veliko prostora za diferenciacijo in inkluzivnost, saj je dejavnost moč prilagajati znanju in potrebam posameznih učencev (Coyle idr., 2010) ter obenem zagotoviti tujejezikovne zmožnosti, ki so uporabne v konkretnih življenjskih situacijah (Rems Arzenšek, 2006). Prav tako je bilo učencem omogočeno, da na vsebino gledajo z različnih zornih kotov (Klimova, 2012) ter tako razumejo, da se lahko predmetna področja (angleščina, likovna umetnost, spoznavanje okolja, matematika itd.) povezujejo in prepletajo znotraj ene obravnavane teme (Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2011; Novak idr., 2009).

Sklepi

Čeprav dandanes v praksi učitelji večinoma že uporabljajo sodobne načine poučevanja, je pri tujejezikovnem pouku na razredni stopnji še vedno malo poudarka na samostojnem raziskovanju. S predstavljeno raziskavo smo pridobili pomemben vpogled v uspešnost raziskovalnega pristopa in pristopa CLIL pri tujejezikovnem pouku. Na podlagi opazovanja in rezultatov anketnega vprašalnika lahko sklenemo, da so se učenci pri izvedenih urah dobro počutili ter da so se brez težav ter z visoko stopnjo aktivnosti vključevali v vse dejavnosti. Izrazili so pozitivna stališča do samostojnega raziskovanja in visoko motivacijo za učenje po pristopu CLIL. Izbrana pristopa omogočata usvajanje zahtevnejšega znanja ter višjih kognitivnih spretnosti, kar je bilo še posebej izpostavljeno pri izbrani temi s področja spoznavanja okolja. Prednosti rabe omenjenih pristopov pri pouku angleščine vidimo predvsem v spodbujanju učenčeve ustvarjalnosti, domišljije, kritičnega mišljenja, reševanja problemov, komunikacijskih sposobnosti, socialnih spretnosti ter v možnostih za individualizacijo in prilagajanje dela učencem z različnimi sposobnostmi.

Omeniti velja tudi omejitve raziskave, saj je bila ta izvedena na manjšem vzorcu, zato rezultatov ne moremo splošiti. Ne glede na to smo pridobili pomemben vpogled v možnosti, ki jih pri tujejezikovnem pouku ponujata raziskovalni pristop in pristop CLIL. V prihodnje bi bilo smiselno raziskati povezavo omenjenih pristopov na drugih stopnjah izobraževanja.

Nenazadnje lahko rečemo, da je raba različnih učnih pristopov v skladu s sodobnim pojmovanjem tujejezikovnega poučevanja, ki poleg razvijanja sporazumevalnih zmožnosti v ospredje čedalje pogosteje postavlja medpredmetno povezovanje in razvijanje splošnih kompetenc, kot so kompetence za trajnostni razvoj.

Opomba

Poglavje deloma temelji na neobjavljenem magistrskem delu Lare Kodrič *Raziskovalni pristop pri zgodnjem poučevanju angleščine po pristopu CLIL* (2023).

Literatura

- Ball, P., Kelly, K., in Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into practice*. Oxford University Press.
- Coyle, D. (2005). *CLIL planning tools for teachers*. University of Nottingham.
- Coyle, D. (2008). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543–562.

- Coyle, D., Hood, P., in Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2019). *CLIL in practice: What does the research tell us?* Goethe Institut.
- Diavati, M. (2023). Sustainable education. Enhanced CLIL-ing: A wake-up call transforming English language education for sustainable learning in the 21st Century; A case study From Greece. *US-China Education Review*, 13(4), 251–260.
- Ellison, M. (2018). CLIL in the primary school context. V S. Garton in F. Copland (ur.), *The Routledge handbook of teaching English to young learners* (str. 247–268). Routledge.
- Ferjan, T. (2003). Ustvarjalnost učencev pri raziskovalnem učenju. *Pedagoška obzorja*, 16(2), 116–120.
- Griva, E., in Chostelidou, D. (2017). CLIL in primary education: Promoting multicultural citizenship awareness in the foreign language classroom. *Research Papers in Language Teaching & Learning*, 8(2), 9–23.
- Ivanuš Grmek, M., in Javornik Krečič, M. (2011). *Osnove didaktike*. Pedagoška fakulteta.
- Ivanuš Grmek, M., Čagran, B., in Sadek, L. (2009). *Eksperimentalna študija primera pri pouku spoznavanja okolja*. Pedagoški inštitut.
- Kampen, van E., Admiraal, W., in Berry, A. (2016). Content and language integrated learning in the netherlands: teachers' self-reported pedagogical practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(2), 222–236.
- Kashiwagi, K., in Tomecsek, J. (2015). How CLIL classes exert a positive influence on teaching style in student centered language learning through overseas teacher training in Sweden and Finland. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 173, 79–84.
- Klimova, B. F. (2012). CLIL and the teaching of foreign languages. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 572–576.
- Kodrič, L. (2023). *Raziskovalni pristop pri zgornjem poučevanju angleščine po pristopu CLIL* [Neobjavljeno magistrsko delo]. Univerza na Primorskem.
- Krnel, D. (2014). Miti o učenju z raziskovanjem. *Naravoslovna solnica*, 19(1), 34–35.
- Laevers, F. (1994). *Leuven involvement scale for young children LIS-YC*. Centre for Experiential Education.
- Lipavc Oštir, A., in Lipovec, A. (2018). *Problemorientierter Soft CLIL Ansatz*. LIT Verlag.
- Lipavc Oštir, A., Lipovec, A., in Rajšp, M. (2015). CLIL – orodje za izbiro nejezikovnih vsebin. *Journal of Elementary Education*, 8(1/2), 11–26.
- Marsh, D. (2012). *Content and language integrated learning (CLIL): A Development Trajectory*. University of Córdoba.

- Mehisto, P. (2012). Criteria for producing CLIL learning material. *Encuentro*, (21), 15–33.
- Mehisto, P., Marsh, D., in Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Macmillan Education.
- Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2013). *Učni načrt: program osnovna šola; tuji jezik v 2. in 3. razredu*.
- Minott, D., Ferguson, T., in Minott, G. (2019). Critical thinking and sustainable development. V W. Leal Filho (ur.), *Encyclopedia of sustainability in higher education* (str. 1–6). Springer International Publishing.
- Novak, H., Žuželj, V., in Glogovec, V. Z. (2009). *Projektno delo kot učni model v vrtcih in osnovnih šolah*. Didakta.
- Petek, D. (2012). Zgodnje učenje in poučevanje naravoslovja z raziskovalnim pristopom. *Revija za elementarno izobraževanje*, 5(4), 101–114.
- Rems Arzenšek, G. (2006). Pomen didaktike za učenje v predšolskem obdobju. V G. Rems Arzenšek (ur.), *Z igro in zabavo spoznavamo okolje in naravo III: priročnik za delo v ekovrtcih* (str. 12–17). Doves.

Teaching English and Environmental Topics in Third Grade Using CLIL and the Enquiry-Based Approach

This paper explores the potential of integrating the CLIL and inquiry-based approaches in the primary foreign language (FL) classroom. In CLIL, a non-language subject, such as environmental studies, is taught through a FL, while the inquiry-based approach encourages pupils' learning through discovery and exploration. Both approaches put great emphasis on the promotion of thinking at higher cognitive levels. In this way, general competences, including those for sustainable development, can also be effectively developed through FL teaching. We present the results of a study aimed at analysing the possibilities and advantages of integrating environmental content into EFL using an inquiry-based approach. The study involved 30 third-grade students who carried out project work in their English lessons during nine school periods. A triangulation of data collection was used, i.e. observation, analysis of the final product and a questionnaire. The results of the study show that the approaches examined promote students' motivation and engagement in the activities and have a positive impact on the development of students' FL competences.

Keywords: inquiry-based approach, CLIL, project work, cross-curricular content, environmental studies