

Príprava obsahu predmetu CLIL a jeho overenie v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov prírodovedných predmetov

Barbara Kordíková¹ – Beáta Brestenská²

¹Department of Languages, Faculty of Natural Sciences,
Comenius University, Bratislava, Slovak Republic

²Department of Didactics in Science, Psychology and Pedagogy,
Faculty of Natural Sciences, Comenius University, Bratislava, Slovak Republic
e-mail: barbara.kordikova@uniba.sk

Preparation of the CLIL Course Content and Its Verification in Pre-gradual Education of Future Science Teachers

Abstract

The increased demand for bilingual education has resulted in a growing need for professionally and linguistically qualified teachers whose shortage is evident in most Slovak schools. As science subjects form a major part of bilingual school curricula, we have realised that the specific pre-gradual training for prospective bilingual science educators is inevitable. Our idea was reinforced by our pre-research into perceptions of future science teachers concerning foreign languages and prospective teaching bilingually. Despite concerns and unease in bilingual teaching such as emotional dissatisfaction, difficulty and uncertainty, the prospective teachers still consider it beneficial and valuable with up to 40% of students claiming their interest in teaching science in a foreign language.

As a result, we decided to provide the students of the teacher training programme at the Faculty of Natural Sciences, Comenius University in Bratislava with an optional course for teaching science through a foreign language – a CLIL course. Our current research deals with the planning and preparation of the CLIL course content which is the central topic of our conference presentation. Based on the semi-structured interview with the participants and a method of semantic differential carried out at the beginning, during and at the end of the course, we would like to verify the significance of the CLIL course in pre-gradual education of future science teachers. The analysis of CLIL-based teaching materials prepared by the course participants will also be the part of the research.

We believe that this research could bring a positive response particularly among the teacher candidates combining science subjects and a foreign language. Moreover, this new course could also eliminate student uncertainty, enhance their zest for science teaching in foreign languages and minimise concerns about delivering bilingual education.

Key words: bilingual education; science; CLIL; future teachers

Kľúčové slová: bilingválne vzdelávanie; prírodovedné predmety; CLIL; budúci učitelia

Subject-Affiliation in New CEEOL: Social Sciences – Education – School Education

DOI: 10.36007/eruedu.2020.1.053-063

1 Úvod

V dôsledku globalizácie a vstupu Slovenska do Európskej únie sa čoraz viac kladie dôraz na vyučovanie cudzích jazykov v snahe plniť európsku jazykovú politiku ovládania aspoň dvoch cudzích jazykov okrem jazyka materinského. Tieto zmeny prispeli k významným posunom aj v jazykovom vzdelávaní na Slovensku a viedli k zriaďovaniu nových bilingválnych škôl, resp. programov, ale aj CLIL (Content and Language Integrated Learning) škôl. Dôkazom zvýšeného záujmu o tento typ vzdelávania je aj fakt, že Centrum vedecko-technických informácií Slovenskej republiky CVTI SR v období desiatich rokov zaznamenal až dvojnásobný nárast počtu bilingválnych gymnázií – v školskom roku 2007/2008 to bolo 36 gymnázií (14,2 % všetkých gymnázií) zatiaľ čo k septembru 2017 bolo registrovaných až 69 bilingválnych gymnázií (28,6 % všetkých gymnázií, Tab. 1) (CVTI SR, 2018).

Tab. 1 Počet bilingválnych gymnázií v šk. roku 2007/2008 a 2017/2018

	Gymnázia šk. rok 2007/2008		Gymnázia šk. rok 2017/2018	
	bilingválne	všetky gymnázia v SR	bilingválne	všetky gymnázia v SR
štátne	21	252	37	241
súkromné	8		18	
cirkevné	7		14	
spolu	36		69	
percento zastúpenia bilingv. gymnázií v SR	14,2 %		28,6 %	

Avšak so zvýšeným záujmom o bilingválne vyučovanie stále viac rastie aj dopyt po odborne a jazykovo kvalifikovaných učiteľoch, ktorých výrazný nedostatok pociťuje väčšina slovenských škôl. Keďže prírodovedné predmety vyučované v cudzom jazyku sú stále silno zastúpené na väčšine bilingválnych škôl, v roku 2018 sme sa rozhodli uskutočniť predvýskum, v ktorom nás zaujímalo, či študenti učiteľstva všeobecno-vzdelávacích predmetov na Prírodovedeckej fakulte UK (PriF UK) v Bratislave majú dostatočné predpoklady a záujem vyučovať v budúcnosti predmety svojej aprobácie cudzojazyčne. Predvýskum bol realizovaný na vzorke 59 študentov prostredníctvom elektronického dotazníka, ktorého súčasťou bol aj sémantický diferenciál so 7-stupňovou škálou 20 bipolárnych adjektív.

Výsledky predvýskumu boli nedávno publikované v časopise *Edukácia* pod názvom „Budúci učitelia prírodovedných predmetov a ich postoj k cudzím jazykom v profesii učiteľa,“ preto sa im v tomto článku nebudeme venovať detailne. Z výsledkov predvýskumu však stojí za zmienku fakt, že *„takmer tretina respondentov už vlastní certifikát z cudzieho jazyka na úrovni B2-C1 a ďalších 30 % by ‚určite‘ malo záujem o jeho získanie. Pozitívnym signálom je tiež fakt, že veľká väčšina (88 %) študentov považuje ovládanie cudzieho jazyka za výhodné v budúcej profesii učiteľa a až 40 % respondentov by chcelo vyučovať aj v cudzom jazyku“* (Kordíková a Brestenská, 2019).

Na druhej strane z predvýskumu vyplýva, že vyučovanie prírodovedného predmetu v anglickom jazyku je budúcimi učiteľmi považované za podstatne menej zrozumiteľné a zároveň náročnejšie ako v slovenskom jazyku. Navyše predstava vyučovania prírodovedného predmetu v anglickom jazyku prináša respondentom menšie emocionálne uspokojenie a zároveň aj menšiu istotu ako v prípade vyučovania v slovenskom jazyku. Dané zistenie však nie je veľmi prekvapujúce, keďže študenti na PriF UK nemajú možnosť vyskúšať si cudzojazyčné vyučovanie ešte pred nástupom do praxe. Napriek tomu je však pozitívne, že budúci učitelia považujú vyučovanie prírodovedných predmetov v oboch jazykoch za veľmi prospešné a hodnotné a uvedomujú si dôležitosť svojho učiteľského poslania (Kordíková a Brestenská, 2019).

Nedostatok kvalifikovaných učiteľov bilingválnych škôl ako aj výsledky nášho predvýskumu nás priviedli k myšlienke poskytnúť študentom učiteľstva všeobecnovo-vzdelávacích predmetov špecifickú prípravu v snahe uľahčiť im začiatok ich potencionálnej kariéry učiteľa na bilingválnych a CLIL školách. Na základe uvedených faktov sme sa v akademickom roku 2019/2020 rozhodli otvoriť nový výberový predmet CLIL pre študentov učiteľstva 3. ročníka bakalárskeho štúdia. Predpokladáme, že absolvovaním CLIL predmetu študenti získajú väčšiu istotu i nadšenie pre cudzojazyčné vyučovanie v ich budúcej praxi a ich obavy z tohto typu vzdelávania sa tak postupne budú eliminovať.

2 Teoretické pozadie

Výberový predmet CLIL sme zvolili ako najvhodnejšiu špecifickú prípravu budúcich učiteľov bilingválnych a CLIL škôl z niekoľkých dôvodov.

Na rozdiel od bilingválnych gymnázií, ktoré poskytujú jazykové vzdelávanie len selektovanej skupine študentov a preto sú stále považované za elitárske, zavádzanie výchovno-vzdelávacieho prístupu CLIL na základné školy a bežné gymnáziá je prijateľnejšou cestou v snahe dosiahnuť lepšie jazykové kompetencie širších skupín žiakov na Slovensku.

CLIL prakticky zastrešuje všetky formy bilingválneho vzdelávania a nepredstavuje len samotné vyučovanie prostredníctvom cudzieho jazyka, ale je ucelenou výchovno-vzdelávacou koncepciou založenou na konštruktivistických princípoch a princípoch zameraných na aktivizáciu žiaka (Gondová, 2013). Daný prístup k vzdelávaniu výrazne prispieva k rozvoju vyšších kognitívnych funkcií, kritického a kreatívneho

myslenia a kladie dôraz na tímovú prácu a prácu v malých skupinách.

Keďže v CLILe ide o integrované vyučovanie nejazykového predmetu prostredníctvom cudzieho jazyka, vyučovanie má duálne ciele – obsahové a jazykové. Avšak učitelia sa majú venovať skôr obsahu, ktorý chcú komunikovať, až potom jazyku samotnému.

Podľa Gondovej (2013) v CLILe sa žiaci učia komunikovať v cudzom jazyku v rôznych situáciách a osvojujú si terminológiu špecifickú pre jednotlivé predmety. Žiaci sa neučia jazyk pre budúcnosť, ale komunikujú ním „*tu a teraz*“ na hodinách nejazykového predmetu a takýmto nenásilným osvojením si cudzieho jazyka sa zvyšuje aj motivácia žiakov. CLIL podporuje rozvoj kognitívnych zručností žiakov, učí ich myslieť a riešiť problémy vo viacerých jazykoch, čím prispieva k rozvoju autonómie žiaka a kladie dôraz na rozvoj zručností a kompetencií (nielen jazykových, ale aj predmetových a všeobecných).

V neposlednom rade učitelia v CLILe nemusia disponovať excelentnou úrovňou cudzieho jazyka. Podľa Klečkovej (2012) adekvátne jazykové schopnosti učiteľa sú nevyhnutné, avšak určenie minimálnej jazykovej úrovne takéhoto učiteľa je mimoriadne náročné a často sa odvíja od náročnosti obsahu a typu CLIL-u, ktorý je žiakom sprostredkovaný. Napríklad pri nižšom percentuálnom zastúpení vyučovania nejazykového predmetu v cieľovom jazyku vo vyučovaní na základných školách sa na učiteľa nebudú kláŕť také nároky ako na učiteľa strednej školy pri 80 – 100 % vyučovaní odborného predmetu v cieľovom jazyku. Vo všeobecnosti sa ale v literatúre udáva jazyková úroveň B1 – C2 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (Klečková, 2012).

Podstatnejšie je, aby učitelia ovládali také metodické a pedagogické prístupy, ktoré by viedli k dosiahnutiu cieľov výchovno-vzdelávacieho prístupu CLIL. Ako tvrdí Coyle et al. (2010), všeobecno-vzdelávacie študijné programy pre budúcich učiteľov založené na tradičnej odbornej, pedagogicko-psychologickej, didaktickej a jazykovej príprave sú pre CLIL učiteľov nedostačujúce a títo učitelia sa potrebujú na výkon svojho povolania pripravovať špecifickejšie.

3 Charakteristika výskumu

Cieľ

Na základe preštudovanej literatúry a výsledkov predvýskumu sme si stanovili nasledujúce ciele výskumu:

- pripraviť obsah výberového CLIL seminára pre študentov učiteľstva 3. ročníka bakalárskeho štúdia na PriF UK v Bratislave
- zistiť a porovnať vývoj postojov a názorov budúcich učiteľov chémie a ďalších prírodovedných predmetov na PriF UK k cudzojazyčnému vyučovaniu prírodovedných predmetov s dôrazom na metodiku CLIL v priebehu jedného roka – pred, počas a po absolvovaní CLIL seminára
- overiť význam metodiky CLIL ako súčasť prípravy budúcich učiteľov
- prispieť k zlepšeniu pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov pre prax v snahe pripraviť ich na aktuálne výzvy pedagogického trhu práce.

Zo stanovených cieľov vyplývajú nasledujúce výskumné otázky:

1. Aký názor majú budúci učitelia na ovládanie cudzích jazykov vo svojej učiteľskej praxi?
2. Aké sú očakávania a predstavy budúcich učiteľov o vyučovaní prírodovedných predmetov v cudzom jazyku?
3. Ako sa zmení názor a postoj budúcich učiteľov k cudzojazyčnému vyučovaniu po absolvovaní CLIL seminára?
4. Považujú študenti CLIL seminár za podstatný prínos do svojho štúdia a praxe?
5. Odporúčali by tento predmet iným študentom?
6. Ako môžeme aplikovať výsledky výskumu na zlepšenie prípravy budúcich učiteľov chémie a ďalších prírodovedných predmetov pre prax?

Výskumné metódy a nástroje

Vzhľadom na fakt, že náš výskum je skôr kvalitatívneho charakteru a výskumná vzorka je veľmi malá (výberový predmet CLIL aktuálne navštevujú len 4 študenti), na dosiahnutie našich cieľov sme sa rozhodli použiť prípadovú štúdiu (case study) ako vhodnú výskumnú metódu, resp. stratégiu. Jej súčasťou je pološtruktúrované interview ako základný výskumný nástroj, ale aj analýza CLIL materiálov pripravených študentami. Prípadová štúdia bude aspoň čiastočne podporená výsledkami kvantitatívneho výskumného nástroja – sémantického diferenciálu (vzhľadom na veľmi malú výskumnú vzorku nebudeme, na rozdiel od nášho predvýskumu, získané dáta podrobovať faktorovej analýze).

Prípadová štúdia

V literatúre sa môžeme stretnúť s tým, že prípadová štúdia je označovaná ako výskumná metóda a tiež ako výskumná stratégia, či výskumný design. Je to kvalitatívna výskumná metóda, ktorá sa s obľubou používa v spoločenských vedách, ako napr. v psychológii, sociológii ale aj v ekonómii a v neposlednom rade aj v pedagogike. Napriek tomu, že vo vedeckom výskume sa v minulosti na túto metódu pozeralo skôr skepticky hlavne kvôli nekonzistentnému dizajnu a nie celkom systémového prístupu v metodológii výskumu (Vasil'ová, 2013), v súčasnosti je prípadová štúdia veľmi obľúbenou metódou vo výskumoch s kvalitatívnym charakterom, prípadne sa využíva aj ako doplnková metóda ku kvantitatívnym výskumom realizovaných konzervatívnejšími vedcami (Gagnon, 2010).

Podľa Vodákovej (1996) je prípadová štúdia považovaná za výskumný prístup, analýzu, ktorej podstatou je koncentrácia na jeden sociálny objekt, ktorý sleduje a spracováva ako celok zo všetkých relevantných aspektov v jeho jedinečnosti a komplexnosti. Ďalšími charakteristickými znakmi metódy prípadovej štúdie je podľa Swanborna (2010):

- fakt, že je realizovaná v určitom čase a priestore vymedzenom určitým sociálnym systémom (prípado) alebo viacerými systémami, ktorými sú napr. ľudia, štáty, komunity, organizácie, javy či aktivity,
- prípady sú sledované vo svojom prirodzenom prostredí v určitom časovom období,

- zameriava sa na sledovanie javov formou opisu, vysvetlením spoločenských procesov medzi jednotlivými objektami, ich vzťahmi, hodnotami, názormi, správaním atď.,
- využíva niekoľko zdrojov údajov (primárnych aj sekundárnych), predovšetkým sú to však rozhovory, dostupná dokumentácia, dotazníkové prieskumy a pozorovanie.

Šponiar (2016) dodáva, že základnými výskumnými nástrojmi pri realizácii prípadovej štúdie sú polo-štruktúrované, neštruktúrované rozhovory, participatívne pozorovanie, vytváranie audio alebo audiovizuálneho záznamu, prípadne prepisy rozhovorov a analýza dostupnej dokumentácie, či artefaktov.

Prípadová štúdia je pomerne populárna najmä „*pre schopnosť poskytnúť intenzívny pohľad na vybraný spoločenský fenomén*“ a jej využitie „*je vhodné v takých oblastiach výskumu, kde zatiaľ neexistuje dostatok teoretických východísk ako podklad pre exaktnejšie metódy výskumu*“ (Vasil'ová, 2013), čo je aj prípad nášho výskumu.

Interview

Interview je jednou z najstarších a najpoužívanějších výskumných metód v rôznych oblastiach výskumu zahrňujúc aj výskum pedagogický (Prokša, Held a kol., 2008). Interview zaraďujeme k metódam kvalitatívneho výskumu. Je to metóda, ktorá je vopred dobre plánovaná a jej podstatou je kladenie otázok výskumníkom a následné monitorovanie odpovedí respondentom. Interview bolo v minulosti uskutočňované len priamym kontaktom výskumníka a respondenta, avšak v súčasnosti môže prebiehať aj prostredníctvom telefonického rozhovoru, prípadne online komunikácie využívajúcej výdobytky digitálnych technológií, ako napr. skype, videokonferencia, WhatsApp, chat atď.

Táto výskumná metóda nie je len prostriedkom získavania faktov, ale aj postojov a názorov respondentov a podľa spôsobu organizovania sa delí do troch základných skupín: štruktúrované, neštruktúrované a pološtruktúrované interview.

Pološtruktúrované interview je akýmsi kompromisom medzi štruktúrovaným a neštruktúrovaným interview (Prokša, Held et al., 2008) a spočíva v tom, že časť otázok je vopred pripravená, ale nie je určené ich presné poradie a výskumník v priebehu rozhovoru môže tvoriť vlastné otázky flexibilne (Gavora et al., 2010) podľa toho ako sa rozhovor vyvíja.

Ako každá výskumná metóda, aj interview má svoje výhody a nevýhody. Podľa Dismana (2008) medzi výhody interview zaraďujeme napr. fakt, že kladie menšie nároky na iniciatívu respondenta, minimalizujú sa problémy súvisiace so zlou schopnosťou čítať, interview umožňuje odhaľovať nečakané detailné informácie a podľa potreby viesť otázky príslušným smerom. V porovnaní s návratnosťou dotazníkov je interview podstatne úspešnejšia metóda.

Na druhej strane medzi nevýhody tejto výskumnej metódy jednoznačne patrí zdĺhavá a časovo náročná nákladná technika zbierania a vyhodnocovania dát, vyžaduje sa tu spolupráca respondentov, pre ktorých je anonymita málo presvedčivá (Disman, 2008).

Sémantický diferenciál

Sémantický diferenciál je výskumná metóda, ktorá je často aplikovaná v sociálnej psychológii, marketingu, prieskume trhu, ale čoraz častejšie sa používa práve v pedagogickom výskume. V školstve sa s obľubou používa pri autoevaluácii školských predmetov, študijných programov, alebo pri zisťovaní efektivity zavádzania nových vyučovacích metód v snahe zlepšiť vyučovací proces. Uvedená metóda je pomerne jednoduchou formou zisťovania osobných, subjektívnych postojov respondentov k vybraným pojmom. Každý pojem má totižto dva druhy významov – denotatívny (zjavný, všeobecne platný) a konotatívny (skrytý, subjektívny význam).

Podstatou tejto metódy je súbor bipolárnych adjektív, ako napr. zaujímavý-nudný, ľahký-ťažký, uvoľnený-napätý, atď., ktoré by mali byť relevantné k pojmu, ktorý je respondentmi posudzovaný. Respondenti vyjadrujú svoj postoj k danému pojmu najčastejšie na sedembodových škálach, ale v literatúre sa udávajú aj škály troj, päť či šesťbodové. Adjektíva boli radené tak, že na ľavej strane škály bolo vždy adjektívum pozitívne a na pravej strane adjektívum negatívne. V našom výskume sme sa inšpirovali sedembodovou škálou 20 bipolárnych adjektív, ktorá bola použitá vo výskume PaedDr. Milana Kubiátka, PhD. „Sémantický diferenciál ako jedna z možností skúmania postojov žiakov druhého stupňa základných škôl k chémii“ (Kubiátko, 2016). So súhlasom autora sme túto škálu adjektív prevzali a následne mierne upravili výmenou troch dvojíc bipolárnych adjektív tak, aby nášmu výskumu lepšie vyhovovali (Tab. 2). Pre oba pojmy – hodina prírodovedného predmetu v anglickom jazyku a hodina prírodovedného predmetu v slovenskom jazyku – bola zostavená taká istá škála bipolárnych adjektív.

Respondenti boli v dotazníku poučení o tom, ako daný pojem hodnotiť – v hodnotiacej škále mali označiť vždy jednu hodnotu 1 – 7 podľa toho, ku ktorému prírodnému menu, mal podľa nich, hodnotený pojem bližšie (čím nižšia hodnota, tým pozitívnejší postoj, čím vyššia hodnota, tým negatívnejší postoj k danému pojmu).

Tab. 2: Sedemstupňová škála 20 bipolárnych adjektív hodnotiaca pojem „Hodina prírodovedného predmetu v anglickom jazyku.“

		1	2	3	4	5	6	7	
1.	ľahká								ťažká
2.	prospešná								bezvýznamná
3.	vzrušujúca								nudná
4.	jednoduchá								zložitá
5.	jasná								mätúca
6.	dobrá								zlá
7.	prijateľná								frustrujúca
8.	spôsobujúca radosť								naháňajúca strach
9.	zrozumiteľná								nepochopiteľná
10.	ľahká na pochopenie								náročná na pochopenie
11.	priateľská								neprívetivá
12.	zaujímavá								jednotvárna
13.	atraktívna								nepríťažlivá
14.	komfortná								nepohodlná
15.	hodnotná								zbytočná
16.	zábavná								namáhavá
17.	organizovaná								chaotická
18.	neškodná								nebezpečná
19.	uvoľnená								napätá
20.	bezpečná								riskantná

4 Interpretácia výsledkov

Obsah výberového predmetu CLIL bol vytvorený v júni-auguste 2019 tak, aby mohol byť predmet CLIL poskytnutý záujemcom v zimnom semestri 2019. Žiaľ, napriek vynaloženej snahe o propagáciu predmetu prostredníctvom priameho kontaktu so študentami učiteľstva, plagátov či zverejnením predmetu ako novinky na oficiálnej stránke PriF UK a sociálnych sieťach, si nakoniec predmet vybrali len štyria študenti (traja s aprobáciou chémie-anglický jazyk a jedna študentka s aprobáciou geografia-anglický jazyk).

Výberový predmet CLIL je dvojsemestrálny a je poskytnutý študentom 3. ročníka učiteľstva bakalárskeho štúdia všetkých kombinácií. Hodinová dotácia je 90 min. týždenne. Vyučovanie predmetu prebieha prioritne v slovenskom jazyku, v minimálnej miere sa používa jazyk anglický.

Obsah predmetu CLIL sme v zimnom semestri rozdelili do niekoľkých teoretických častí:

- CLIL – definície, história, typy
- CLIL – základné princípy
- CLIL – učebné štýly a scaffolding
- CLIL – ciele a 4Cs
- CLIL – kompetencie CLIL učiteľa
- CLIL – výhody a nevýhody
- CLIL – mind map
- CLIL – digitálne technológie

Teória CLILu nie je študentom podávaná formou prednášky, alebo prostredníctvom rôznorodých aktivít zameraných na študentov, ktorí týmto aktívnym spôsobom získajú nové informácie o CLILe, t.j. obsah predmetu je prakticky odučený prístupom CLIL tak, aby študenti získali priamu skúsenosť s daným výchovno-vzdelávacím prístupom. Na konci zimného semestra tak študenti získajú základné portfólio aktivít, ktoré môžu využiť vo svojej budúcej praxi.

Súčasnou obsahom predmetu v zimnom semestri bola jedna hodina odučená CLIL učiteľkou z praxe, ktorá sa okrem praktických aktivít podelila so študentami o cenné skúsenosti a rady z vyučovania biológie prostredníctvom CLILu. Pre veľký úspech zaradíme minimálne jednu hodinu tohto charakteru aj v letnom semestri.

Vzhľadom na to, že koncom letného semestra študenti nastupujú na pedagogickú prax a semester bude pre nich kratší, obsah predmetu sme zúžili na nasledovné témy:

- formatívne a sumatívne hodnotenie
- dávanie a prijímanie spätnej väzby
- príprava CLIL materiálov na vyučovaciu hodinu
- realizácia CLIL hodiny študentami
- pedagogická prax z pohľadu CLILu

Ako je z vyššie uvedeného zoznamu tém zrejmé, hodiny v letnom semestri budú ladené praktickejšie. Študenti budú mať možnosť zúročiť svoje teoretické vedomosti o výchovno-vzdelávacom prístupe CLIL zo zimného semestra pri príprave materiálov na fiktívnu vyučovaciu hodinu prírodovedného predmetu, ktorú odučia pred svojimi kolegami a následne získajú konštruktívnu spätnú väzbu.

Vývoj postojov a názorov študentov na cudzojazyčné vyučovanie prírodovedných predmetov je monitorovaný pološtruktúrovaným interview a sémantickým diferenciálom pred, v priebehu a po absolvovaní CLIL seminára a analýzou pripravených materiálov. Aktuálne spracúvame dáta získané z interview a sémantického diferenciálu zozbierané na začiatku zimného semestra a pripravujeme interview, ktoré chceme realizovať na konci zimného semestra 2019.

5 Záver

Cieľom príspevku bolo priblížiť súčasnú situáciu v bilingválnom vzdelávaní na Slovensku a poukázať na potrebu poskytnutia špecifickej pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov prírodovedných predmetov bilingválnych a CLIL škôl. Na základe podrobného štúdia literatúry, aktuálnej situácie v bilingválnom vzdelávaní ako aj výsledkov nášho predvýskumu sme sa v akademickom roku 2019/2020 rozhodli poskytnúť študentom učiteľstva na PriF UK v Bratislave nový výberový predmet CLIL, ktorého opodstatnenie by sme chceli overiť v našom výskume.

Obsah predmetu bol zostavený na obdobie dvoch semestrov – v zimnom semestri sa kladie dôraz na teoretické vedomosti o danom výchovno-vzdelávacom prístupe prostredníctvom variabilných aktivít zameraných na študentov, zatiaľ čo letný semester sa bude prioritne venovať aplikácii získaných vedomostí pri príprave CLIL materiálov a praktickému odučeniu fiktívnej CLIL hodiny.

Opodstatnenie významu zaradenia predmetu CLIL do prípravy budúcich učiteľov chceme overiť metódou prípadovej štúdie prostredníctvom pološtruktúrovaného interview a sémantického diferenciálu pred, počas a po absolvovaní predmetu a analýzou CLIL materiálov vypracovaných študentami.

V súčasnosti spracúvame dáta z prvého interview a sémantického diferenciálu, pripravujeme sa na druhú fázu zbierania dát na konci zimného semestra a so zvedavosťou očakávame výsledky ich prvého vzájomného porovnania.

Uvedomujeme si, že vzhľadom na veľmi malý počet študentov, nebudú výsledky výskumu považované za dostatočne spoľahlivé a relevantné, ale aj napriek tejto skutočnosti veríme, že spätná väzba od študentov minimálne naznačí „cestu“ ku skvalitneniu pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov pre výzvy pedagogického trhu práce. Taktiež dúfame, že predmet CLIL môže prispieť k eliminácii neistoty a k zmierneniu obáv študentov z cudzojazyčného vyučovania v budúcnosti.

Použitá literatúra

Kordiková, B., Brestenská, B. (2019) Budúci učitelia prírodovedných predmetov a ich postoje k cudzím jazykom v profesii učiteľa. *Edukácia*, 3(2), pp. 65 – 75.

Dostupné na: https://www.upjs.sk/public/media/21787/Kordikova_Brestenska.pdf

Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010) *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Disman, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. (2008) Praha: Karolinum.

Gagnon, Y.C. (2010) *The Case Study as Research Method: a Practical Handbook*. Québec: Press de l'Université du Québec.

Gavora, P., et al. (2010) *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/index.php>

Gondová, D. (2013) *Aktívne učenie sa žiakov v CLIL-e*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

Klečková, G. (2012). Kompetence učitele vedoucí k úspěšné realizaci metody CLIL. In *CLIL-Nová výzva* (pp. 40-44). Ústí nad Labem, Česká republika: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.

Kubiatko, M. (2016). Sémantický diferenciál jako jedna z možností zkoumání postojů k chemii u žáků druhého stupně základních škol. *Scientia in educatione – Scientific Journal for Science and Mathematics Educational Research*, 7(1), pp. 2 – 15.

Dostupné na: <http://www.scied.cz/index.php/scied/article/view/277>

Prokša, M., Held, L., et al. (2008) *Metodológia pedagogického výskumu a jeho aplikácia v didaktikách prírodovedných vied*. Bratislava: Univerzita Komenského.

Swanborn, P.G. (2010) *Case Study Research: What, Why and How?* London: SAGE.

Šponiar, M. (2016) *Analýza implementácie mobilných zariadení do vyučovania chémie na ZŠ a SŠ*, dizertačná práca. Bratislava: Prírodovedecká fakulta UK, 2016.

Vasíľová, Mária. (2013) Využitie prípadových štúdií ako výskumnej metódy v marketingu. In *Vedecké state Obchodnej fakulty 2013* (pp. 646 – 659). [zborník] [elektronický zdroj]. Bratislava, Slovenská republika: Vydavateľstvo EKONÓM.

Vodáková, A. (1996) *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum.

Jazyková korektúra: PaedDr. Jaroslav Vlínka, PhD.