



This work is licenced under a Creative Commons Attribution 4.0 International License  
Ovaj rad dostupan je za upotrebu pod licencom Creative Commons Imenovanje 4.0. međunarodna

IZVORNI  
ZNAJSTVENI RAD

UDK: 811.111'243(436)  
811.111'243(497.5)  
DOI: <https://doi.org/10.22210/strjez/52-2/2>

Primljen: 14. 10. 2022.  
Prihvaćen: 10. 11. 2023.

# Usporedba postignuća mlađih učenika engleskoga kao stranoga jezika u Austriji i Hrvatskoj

Mirna Erk

[mirna.erk.foozos@gmail.com](mailto:mirna.erk.foozos@gmail.com)

*Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti,  
Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku*

Selina Geli

[selinageli1410@gmail.com](mailto:selinageli1410@gmail.com)

*OŠ Ivana Filipovića, Osijek*

Vlasta Živković

[vlasta.zivkovic@skole.hr](mailto:vlasta.zivkovic@skole.hr)

*OŠ Mladost, Osijek*

Integrirano poučavanje sadržaja i jezika često se potiče u radu s učenicima mlađe školske dobi, no učenje stranoga jezika kao školskoga predmeta ostaje uobičajen oblik poučavanja u mnogim europskim zemljama. Cilj je ovoga rada predstaviti istraživanje manjega opsega s učenicima u Austriji (N = 24) i Hrvatskoj (N = 17) u kojem se ispitalo dovodi li integrirano poučavanje jezika i nastavnoga sadržaja boljim stranojezičnim postignućima u odnosu na poučavanje engleskoga kao stranoga jezika. Ispitanici su rješavali dva zadatka slušanja s razumijevanjem, dva zadatka čitanja s razumijevanjem i jedan zadatak prijevoda te upitnik o motivaciji za učenje engleskoga jezika. Neparametrijski statistički postupci pokazali su ujednačenost skupina u sposobnosti razumijevanja i statistički značajno bolju sposobnost hrvatskih ispitanika u proizvodnji engleskoga jezika. Ispitanici se nisu razlikovali u motivaciji prema nastavi Engleskoga jezika. Nalazi ovoga istraživanja doprinose raspravama o lingvističkoj i

afektivnoj učinkovitosti različitih programa ranoga poučavanja engleskoga kao stranoga jezika u europskom obrazovnom prostoru.

**Ključne riječi:** *engleski kao školski predmet, integrirano poučavanje sadržaja i jezika, jezična postignuća, motivacija, rano učenje engleskoga kao stranoga jezika*

## 1. UVOD

Učenje i poučavanje inoga jezika (drugoga/trećega/stranoga/dodatnoga jezika ili jezika nacionalnih manjina) u različitim dijelovima svijeta nije ujednačeno s obzirom na nastavne metode i postupke namijenjene razvoju komunikacijske kompetencije učenika. U Europi je od 80-ih godina prošloga stoljeća tradicionalno prisutna nastava stranoga jezika utemeljena u komunikacijskom pristupu. U novije vrijeme, nastava u kojoj dolazi do integracije sadržaja nejezičnoga predmeta i stranoga jezika (engl. *Content and Language Integrated Learning, CLIL* u nastavku rada zbog uvriježenosti toga naziva u našoj obrazovnoj praksi; Coyle i sur., 2010) povezuje se s europskim okvirom općega obveznog poučavanja jezika (Ellison, 2019; Hemmi i Banegas, 2021). *CLIL* se u nekim europskim odgojno-obrazovnim sustavima pojavljuje od 1994. godine (Marsh i sur., 2001) kao poticaj razvoju višejezičnosti europskih građana, međutim, pokazalo se da je to pristup u kojem se za poučavanje predmetnoga sadržaja većinom koristi engleski kao strani jezik (ESJ). U početku, *CLIL* uglavnom se pojavljuje u velikim gradovima većine europskih zemalja, s najmanje 3 % do 10-15 % učenika u *CLIL* programu, tek u malom broju zemalja preko 20 % (European Commission, 2006). Prema novijim podacima, *CLIL* se u većini europskih zemalja nudi bar u jednoj školi (European Commission, 2017). Iako se stječe dojam da primjena *CLIL*-a raste, nema novijih podataka o udjelu europskih škola, razreda ili učenika izloženih *CLIL*-u pa ne znamo u kojoj mjeri doista raste njegova prisutnost. Zabilježeno je i širenje pristupa na druge kontinente (Hemmi i Banegas, 2021).

Stoga, u nastavku donosimo teorijska uporišta *CLIL*-a te ukazujemo na varijabilnost u njegovoj primjeni i rezultate istraživanja o doprinosu *CLIL*-a razumijevanju procesa ovladavanja stranim jezikom. Potom prikazujemo istraživanje provedeno s učenicima 4. razreda koji uče ESJ u jednoj hrvatskoj i jednoj austrijskoj školi. Mlađi učenici u hrvatskom kontekstu uče ESJ<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Pod nastavom Engleskoga jezika kao školskoga predmeta podrazumijevamo poučavanje koje teži razvoju komunikacijske jezične kompetencije učenika, međukulturne komunikacijske kompetencije i samostalnosti u ovladavanju jezikom (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019).

kao školski predmet, dok učenici u austrijskom kontekstu uče ESJ primjenom *CLIL* metodologije kojoj se često pripisuju bolja jezična postignuća učenika i bolja motivacija. Ispitanici su rješavali više zadataka jezičnoga razumijevanja, jedan zadatak vokabulara i upitnik o motivaciji. Njihovi su rezultati uspoređeni kako bismo doznali jesu li *CLIL* učenici u Austriji u prednosti u odnosu na njihove vršnjake u Hrvatskoj. U završnom dijelu rada raspravljamo o nalazima i ograničenjima provedenoga istraživanja te implikacijama za obrazovnu jezičnu politiku i buduća istraživanja *CLIL*-a.

## 2. DEFINICIJA, TEORIJSKA POLAZIŠTA I ISTRAŽIVAČKI OKVIRI *CLIL*-a

Smatra se da nastava stranoga jezika u različitim europskim odgojno-obrazovnim sustavima učenicima ne osigurava dovoljnu količinu kontakata (izloženosti i prilika za uporabu stranoga jezika) da bi se ostvarili zadovoljavajući ishodi nastave, pa je *CLIL* ponuđen kao moguće rješenje uočenoga problema (Ellison, 2019; European Commission, 2006). Temelji se na pretpostavci da integrirano učenje nejezičnoga školskog predmeta i stranoga jezika daje bolje rezultate od učenja stranoga jezika kao školskoga predmeta (Hemmi i Banegas, 2021). Coyle i sur. (2010) definirali su *CLIL* kao nastavu u kojoj se ishodi nekoga nejezičnog predmeta ostvaruju poučavanjem sadržaja tog predmeta sa stranim jezikom i kroz strani jezik u okviru satnice nejezičnoga predmeta. Tako dolazi do povećanoga kontakta sa stranim jezikom koji više nije ograničen samo na strani jezik kao školski predmet.

*CLIL* ima teorijsku podlogu u različitim teorijama ovladavanja inim jezikom. Sociokulturnu teoriju (Lantolf, 2007) smatraju temeljem *CLIL* metodologije jer se učenje predmetnoga sadržaja i stranoga jezika događaju u procesu međusobne suradnje nastavnika i učenika, poticanjem njihove interakcije u svrhu podupiranja (engl. *scaffolding*) razumijevanja i primjene naučenoga. Ovakvo shvaćanje *CLIL* metodologije naglašava važnost suradničkoga učenja, jezičnoga unosa i interakcije, svrhovite jezične proizvodnje i implicitnoga učenja te razvoj kognitivnih sposobnosti i kritičnoga mišljenja, od razumijevanja i pamćenja do primjene i vrednovanja primijenjenoga te kreiranja novoga sadržaja (Coyle i sur., 2010; Dalton-Puffer, 2013). Strani jezik u funkciji je predmetne građe, određuju ga tema i sadržaj te stupanj autentičnosti nastavnih materijala, pa se razredni diskurs razlikuje od diskursa nastave stranoga jezika. U tom smislu istraživanja odnosa između predmetnoga sadržaja i stranoga jezika nalaze uporište u sistemskoj funkcionalnoj gramatici (Llinares i McCabe, 2020).

Na početku provođenja *CLIL* nastave, očekuje se povremeno korištenje jezika koje učenici već znaju u svrhu postizanja razumijevanja i očekivanih ishoda predmeta, no strani jezik trebao bi se koristiti najmanje 50 % vremena (Ioannou Georgiou, 2012). Pretpostavlja se da *CLIL* pomaže učenicima ovladati kognitivnim i nekognitivnim aspektom jezičnoga umijeća, odnosno, svakodnevnim i akademskim stranim jezikom (Nikula i sur., 2013). Integraciju ovih teorijskih uporišta nalazimo u četiri opće odrednice *CLIL*-a, odnosno, sadržaju, kogniciji, komunikaciji i kulturi (Coyle, 1999). Bentley (2015) tumači da se u ranom učenju stranoga jezika *CLIL*-om *sadržaj* odnosi na učenje predmetnoga sadržaja, odnosno, na znanja i vještine povezane sa sadržajem nastavnoga predmeta. *Komunikacija* se odnosi na učenje jezika na razini riječi (vokabulara specifičnoga za sadržaj) i razini teksta (primjerice, opisivanje detalja izrade nekog predmeta ili pisanje kratkoga objašnjenja o kruženju vode u prirodi) u svrhu razvoja predmetne pismenosti (engl. *subject literacy*). *Kognicija* se odnosi na početnu aktivaciju učenikovih praktičnih iskustava i mišljenja nižega reda te postupno uvođenje novoga sadržaja i jezika koje treba potaknuti mišljenje višega reda, poput procjenjivanja i stvaranja. Aktivno učenje korištenjem vizualnih materijala i autentičnih predmeta kroz aktivnosti koje uključuju demonstraciju, otkrivanja, eksperimentiranje i rješavanje problema trebaju potaknuti kognitivni napredak i stranojezični razvoj učenika (Banegas, 2017). Primjerice, dosjećanje i prepoznavanje geometrijskih likova neće biti dovoljno, nego se od učenika očekuje stvaranje novih oblika kreativnom primjenom likova u različitim kombinacijama. *Kultura* podrazumijeva poučavanje o odgovornosti, građanstvu te poštivanju sebe, drugih i planeta na kojem živimo (Bentley, 2015).

Danas *CLIL* podrazumijeva razne oblike i vrste nastave jer na njegovu konceptualizaciju i implementaciju utječu društveno-političke i obrazovne osobine konteksta (npr., Goris i sur., 2019; Hemmi i Banegas, 2021; Nikula, 2016; Pérez Cañado, 2017; Pladevall-Ballester i Vallbona, 2016; Verspoor i sur., 2015) koje dovode do brojnih neujednačenosti na različitim razinama primjene. Primjerice, službena podrška i obrazovna politika resornoga ministarstva može biti jaka ili slaba (kada škola i nastavnici potiču uvođenje *CLIL*-a kao otvaranje mogućnosti boljega dvojezičnog/višejezičnog obrazovanja svojih polaznika). Intenzitet i trajanje *CLIL* nastave neujednačeni su, obično se pored stranoga jezika kao školskoga predmeta *CLIL*-om poučavaju još jedan ili dva školska predmeta tijekom razdoblja koje može trajati od nekoliko mjeseci do više godina. Obučenost nastavnika za provođenje *CLIL* nastave također je neujednačena. U malom se broju zemalja traži po-

sebna kvalifikacija i određena razina njihove komunikacijske jezične kompetencije. *CLIL*-om se poučavaju različiti školski predmeti, od odgojnih predmeta do temeljnih predmeta, poput matematike i prirodnih znanosti.

Jedno od važnih područja učeničke neujednačenosti jest njihov školski profil jer se za sudjelovanje u *CLIL* programima većinom odabiru bolji učenici. Različita je i dob učenika koji pohađaju *CLIL* nastavu, od učenika u razrednoj nastavi do studenata na fakultetima. Učestalo formativno vrednovanje smatra se odgovarajućim oblikom vrednovanja *CLIL* nastave. Međutim, ostaje nejasno što se točno vrednuje, sadržaj predmeta i/ili jezik. U nekim zemljama nalazimo vrednovanje znanja sadržaja nejezičnoga predmeta na stranom jeziku, dok se u drugim zemljama učenici imaju pravo odlučiti žele li biti testirani na materinskom ili stranom jeziku.

Izostanak jasnih metodičkih okvira *CLIL*-a može se smatrati prednošću ili nedostatkom. S jedne strane, omogućuje prilagodljivost uvjetima u kojima se provodi, s druge, onemogućava cjelovito razumijevanje pristupa i njegove učinkovitosti. Iako su istraživanja o primjeni *CLIL*-a u porastu, njihov je broj mali, uglavnom su manjega opsega, nalazi su često kontradiktorni (čak i unutar iste zemlje), većinom se provode na razini predmetne nastave i srednje škole, dok se o *CLIL*-u razrednoj nastavi zna jako malo. Povrh toga, prevladavaju istraživanja provedena u Španjolskoj koja često ukazuje na prednosti *CLIL*-a i razlikuju su od nalaza u drugim kontekstima u kojima rezultati idu više u prilog nastavi stranoga jezika kao školskoga predmeta (Goris i sur., 2019; Pladevall-Ballester, 2015; Sylvèn, 2013).

Coyle (2008) pripisuje *CLIL*-u višestruke dobrobiti. Pretpostavlja da će, između ostaloga, poboljšati učenikovu jezičnu kompetenciju na stranom i materinskom jeziku, bolje motivirati učenike za učenje i poticati autonomiju učenika, poboljšati njihove strategije učenja i koncentraciju, povećati vokabular i razinu jezične svjesnosti. Međutim, istraživanja do sada nisu sustavno potvrdila ova očekivanja. Štoviše, ukazala su na druge čimbenike koji su mogli utjecati na povoljne učinke *CLIL* programa i otežanu sposobnost generalizacije nalaza. Stoga stručnjaci upozoravaju kako smo daleko od konačnih zaključaka o dugoročnoj (ne)učinkovitosti *CLIL*-a (Goris i sur., 2019).

### **3. ISTRAŽIVANJA O PREDNOSTIMA I NEDOSTATCIMA PRIMJENE *CLIL*-a U PRIMARNOM OBRAZOVANJU**

Pladevall-Ballester (2015) je nakon godine dana implementacije ispitala doživljaj *CLIL* nastave upitnikom za učenike u dobi od 9 do 10 godina starosti (N = 197), njihove nastavnike (N = 5) i roditelje (N = 159). Doznala je da je

većina učenika i njihovih roditelja zadovoljna, a tek manji dio učenika slabijega školskog uspjeha izrazio je nezadovoljstvo uvođenjem *CLIL*-a. Autorica je zaključila da se već nakon godinu dana primjene *CLIL* smatra dobrom nastavom koja potiče motivaciju, učenje i interes za strani jezik. Podudara li se s ovim zaključkom nalazi istraživanja u kojima se uspoređuju učinci *CLIL* nastave na znanje nejezičnoga predmeta i stranoga jezika kod učenika izloženih različitim načinima poučavanja?

U pregledu istraživanja s učenicima u osnovnoj (i srednjoj) školi u kojima se uspoređuju skupine poučavane *CLIL* nastavom i nastavom stranoga jezika kao školskoga predmeta Muñoz (2015) upozorava da je nalaze takvih istraživanja nemoguće pripisati uspjehu *CLIL* nastave. Učenici u *CLIL* skupinama u pravilu su bolje motivirani za postizanje školskoga uspjeha te su izloženi većoj količini stranoga jezika sveukupno. Uz *CLIL* i redovnu nastavu stranoga jezika kao školskoga predmeta njihov uspjeh na mjerama jezične kompetencije treba biti bolji, zaključuje Dalton-Puffer (2011). Međutim, čini se da se bolji uspjeh *CLIL* učenika može ostvariti tek dugoročno. Primjerice, poučavanje mlađih učenika stranom jeziku i *CLIL*-u nije dalo bolje rezultate u odnosu na poučavanje starijih učenika stranom jeziku (Artieda i sur., 2020). Bolju razvijenost u vještinama čitanja i pisanja mlađih učenika zabilježili su tek nakon dodatnih 300 sati *CLIL*-a. Muñoz (2015) smatra da stariji učenici brže napreduju od mlađih učenika zbog veće kognitivne zrelosti i bolje sposobnosti suočavanja s kognitivnih zahtjevima *CLIL*-a te da treba biti vrlo oprezan s njegovom primjenom u mlađoj školskoj dobi. Primjerice, istraživanje provedeno u Finskoj ukazalo je na kognitivne prednosti zahvaljujući provođenju *CLIL*-a s učenicima, međutim, ne i kod učenika u dobi od 7 do 9 godina (Jäppinen, 2005). Stoga ne čudi što su rezultati nekih istraživanja pokazali da kasniji početak *CLIL*-a dovodi do istih ishoda kao i raniji (Lorenzo i sur., 2010; Pfenninger, 2016).

Više eksperimentalnih istraživanja na primarnoj razini provedeno je u Španjolskoj. U istraživanjima Agustín-Llach i Canga Alonso (2014) i Agustín-Llach (2015) sudjelovali su ispitanici koji su na početku eksperimentalnoga provođenja *CLIL*-a bili u dobi od 9 do 10 godina starosti. Tijekom tri godine testirani su tri puta na razumijevanje vokabulara. Nisu utvrđene značajne razlike između ispitanika poučavanih stranom jeziku (kontrolna skupina) i stranom jeziku i nejezičnom predmetu (eksperimentalna skupina), iako je eksperimentalna skupina u *CLIL* programu imala dva sata više tjednoga kontakta s ESJ-om. Autori su zaključili da mlađa dob predstavlja važno razvojno ograničenje te pretpostavljaju da bi *CLIL* imao bolji učinak sa starijim učenicima. U istraživanju koje su provele Pladevall-Ballester i

Vallbona (2016) *CLIL* učenici također nisu bili uspješniji od učenika ESJ-a u djelatnosti čitanja na engleskom jeziku. Štoviše, kontrolna skupina bila je bolja od eksperimentalne skupine na zadacima slušanja s razumijevanjem usprkos tome što je *CLIL* skupina imala jedan sat tjednoga kontakta više s ESJ-om. Dobiveni nalaz autorice pripisuju činjenici da su ispitanici bili iz četiri različite škole u kojima je način poučavanja Likovne kulture kao nejezičnoga predmeta bio neujednačen te da poučavanje toga predmeta *CLIL*-om pred učenike ne stavlja jezične izazove koji bi povoljno utjecali na djelatnost slušanja.

Još je jedno istraživanje u španjolskom kontekstu provela Pèrez Cañado (2017) s 2024 učenika iz 53 škole. Ispitala je utjecaj povećanoga kontakta sa stranim jezikom na učeničko znanje prvoga jezika i predmetnoga sadržaja. Doznala je da *CLIL* nije utjecao negativno na znanje materinskoga jezika. Također je doznala da *CLIL* učenici u dobi od 11 do 12 godina nisu bolje poznavali sadržaj nejezičnoga predmeta od učenika poučavanih na materinskom jeziku, međutim, stariji ispitanici, u dobi od 15 do 16 godina, imali su bolji rezultat od vršnjaka poučavanih nejezičnom predmetu na materinskom jeziku. Čini se da je dugoročno provođenje *CLIL*-a moguće povezati s jednakim ili boljim učincima na ishode učenja. U ovom istraživanju to je bilo deset godina poučavanja nejezičnoga predmeta *CLIL*-om.

U eksperimentu koji je trajao devet mjeseci s grčkim učenicima (11-12 godina starosti) 25 učenika poučavano je *CLIL* metodologijom na nastavi Geografije, a 26 učenika učilo je Geografiju na materinskom jeziku (Mattheoudakis i sur., 2014). Znanje predmetnoga sadržaja pokazalo se ujednačeno, oni koji su bili bolji učenici ESJ-a bili su bolji i u poznavanju predmetne građe, a na testovima ESJ-a na kraju 6. razreda nije bilo značajne razlike između skupina.

Jedno kraće eksperimentalno istraživanje provedeno je u Sloveniji s desetogodišnjacima od kojih je jedna skupina učila engleski jezik kao školski predmet (N = 58, kontrolna skupina) a druga je bila poučavana *CLIL*-om (N = 68, eksperimentalna skupina) tijekom tri mjeseca (Pižorn, 2017). Testirani su Cambridge testom na razini A2 za mlade učenike. Ispitanici su odgovorili i na pitanja o tome vole li i koliko vole učiti engleski jezik. Rezultati nisu pokazali značajne razlike između skupina na slušanju s razumijevanjem, ali je značajna razlika utvrđena na dijelu testa koji se odnosi na čitanje s razumijevanjem i pisanje. Autorica smatra da su takvi rezultati proizašli iz veće izloženosti eksperimentalne skupine zadacima i jezičnom unosu u pisanom obliku koji su bili autentičniji i duži od tekstova kakve nalazimo u udžbenicima ESJ-a i koje su često izabrali sami učenici. *CLIL*



učenici su i značajno pozitivnijim ocijenili iskustvo učenja engleskoga jezika *CLIL* nastavom nakon provedenoga eksperimenta, a kvalitativna analiza odgovora ispitanika pokazala je da su aktivnosti usmjerene na primjenu kognitivnih vještina i sadržaj bolje ocijenjene nego jezične aktivnosti tipične za nastavu stranih jezika.

Kada govorimo o motivaciji<sup>2</sup> i *CLIL*-u, Seikkula-Leino (2007) usporedila je ispitanike u dobi od 11 do 13 godina poučavane *CLIL*-om (N = 116) i nastavom ESJ-a (N = 101). Pronašla je da su *CLIL* učenici bili nesigurniji po pitanju njihova stranojezičnoga umijeća, no njihova je motivacija za učenje općenito bila veća. U istraživanju s nešto starijim učenicima (N = 170, 13-14 godina) u Španjolskoj nisu utvrđene razlike u afektivnim čimbenicima (Amen-gual Pizzaro i Prieto-Arranz, 2015). Na razini cijeloga uzorka djevojčice su bile motiviranije od dječaka, ali nije bilo razlika između spolova unutar *CLIL* skupine ispitanika, što govori u prilog primjeni *CLIL* nastave za smanjivanje razlika između dječaka i djevojčica u području afektivnih čimbenika (Sylvén i Thompson, 2015). U istraživanju s učenicima u dobi od 12 do 15 godina (N = 393) Doiz i sur. (2014) nalaze veću motiviranost *CLIL* skupine ispitanika i upozoravaju na brojne individualne i kontekstualne razlike zbog kojih je rezultat bilo nemoguće pripisati primjeni *CLIL* metodologije. Jedan nalaz bio je da *CLIL* učenici osjećaju veću tjeskobu povezanu s upotrebom stranoga jezika od učenika poučavanih ESJ-u, što nije u skladu s tvrdnjom da zahvaljujući većoj količini govora učenika i manjoj pozornosti na tečnost i točnost *CLIL* nastava doprinosi stranojezičnom razvoju (Nikula i sur., 2013).

Zbog raznolikosti u tumačenju rezultata *CLIL*-a, kontradiktornim nalazima istraživanja i, često, nedovoljnim podacima o njegovoj primjeni, Hemmi i Banegas (2021) zaključuju da su tumačenja *CLIL*-a relevantna samo za kontekst u kojem su provedena, odnosno, da imaju lokalni karakter. Smatramo da je za hrvatski kontekst ranoga učenja ESJ-a važno znati više o primjeni *CLIL*-a na primarnoj razini poučavanja kako bi se potakle rasprave o potencijalnom doprinosu i primjerenosti *CLIL*-a našem odgojno-obrazovnom i društvenom kontekstu<sup>3</sup> u odnosu na europski obrazovni prostor u kojem se potiče sve ranije uvođenje *CLIL*-a, čak i na razini ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja (Cortina-Pérez i Andúgar, 2021; Mourão, 2021). Stoga samo proveli istraživanje manjega opsega koje opisujemo u nastavku.

<sup>2</sup> V. Doiz i sur. (2014), Heras i Lasagabaster (2015) te Sylvén i Thompson (2015) za više o odnosu motivacije i *CLIL*-a na različitim razinama obrazovanja.

<sup>3</sup> Primjerice, Turner (2013) upozorava na potencijalne opasnosti primjene *CLIL*-a u različitim društveno-političkim i obrazovnim kontekstima.



#### **4. ISTRAŽIVANJE O UČINKOVITOSTI *CLIL*-a I NASTAVE STRANOGA JEZIKA KAO ŠKOLSKOGA PREDMETA U RANOM UČENJU ENGLESKOGA JEZIKA**

U različitim europskim odgojno-obrazovnim sustavima provodi se komunikacijski pristup poučavanju stranoga jezika koji pretpostavlja da svrhovita komunikacija omogućuje lakše ovladavanje jezikom nego učenje izoliranih gramatičkih struktura jezika i leksika (Richards, 2006). Komunikacijski cilj poučavanja stranoga jezika u europskom obrazovnom prostoru može se ostvarivati nastavom stranoga jezika i/ili integrirano, *CLIL*-om. Austrija je jedna od europskih zemalja u kojoj se *CLIL* nastava primjenjuje već na razini primarnoga obrazovanja, dok se u Hrvatskoj provodi nastava stranoga jezika kao školskoga predmeta. Usporedbe između učenika poučavanih različitim oblicima nastave za razvoj komunikacijske jezične kompetencije mogu nam pokazati koliko su učinkovite nove metodologije kojima se pripisuju inovativnost i superiornost u odnosu na postojeće i prije nego što za to postoje jasni empirijski dokazi. Stoga smo proveli istraživanje u kojem uspoređujemo hrvatske i austrijske učenike mlađe školske dobi poučavane tradicionalnom nastavom ESJ-a i primjenom novije *CLIL* metodologije. Prema našim saznanjima, u razrednoj nastavi u Hrvatskoj s mlađim učenicima ne primjenjuje se *CLIL* u značenju u kojem smo ga prethodno predstavili.

##### **4.1. Cilj istraživanja i istraživačka pitanja**

Cilj istraživanja bio je usporediti stranojezična postignuća i motivaciju austrijskih i hrvatskih mlađih učenika koji su izloženi različitim načinima poučavanja, *CLIL*-u u Austriji i poučavanju predmeta Engleski jezik (PEJ) u Hrvatskoj, nakon tri i pol godine učenja. Željeli smo dobiti odgovore na tri istraživačka pitanja:

1. Hoće li *CLIL* doprinijeti uspješnijem rješavanju zadataka slušanja i čitanja s razumijevanjem nakon tri i pol godine učenja u odnosu na poučavanje PEJ-a?
2. Hoće li *CLIL* doprinijeti boljoj učeničkoj proizvodnji engleskoga vokabulara nakon tri i pol godine učenja u odnosu na poučavanje PEJ-a?
3. Postoje li razlike u motivaciji učenika izloženih *CLIL*-u i PEJ-u?

##### **4.2. Konteksti istraživanja**

U Hrvatskoj se na osnovnoškolskoj razini strani jezik poučava kao školski predmet, dok je u Austriji *CLIL* integriran u sve nastavne predmete osim

Njemačkog jezika i kulture. Odgojno-obrazovni ishodi za prva četiri razreda osnovne škole u oba konteksta usmjereni su ostvarivanju A1 razine komunikacijske jezične kompetencije (Council of Europe, 2001). Skupine obuhvaćene ovim istraživanjem razlikuju se u dobi na početku učenja ESJ-a jer austrijski učenici kreću u školu sa šest godina, a hrvatski u dobi od minimalno šest godina i šest mjeseci. Razlike se nalaze i u količini i intenzitetu učenja stranoga jezika. Austrijski učenici uče strani jezik jednom do dva puta tjedno u (sveukupnom) trajanju od 45 do 50 minuta, dok hrvatski učenici strani jezik slušaju dva školska sata (90 minuta) tjedno. Daljnja se razlika očituje u raspodjeli nastave. Dok austrijski učitelji mogu razdijeliti tjednu satnicu Engleskoga jezika u dnevne sesije tijekom jednoga školskog tjedna, u Hrvatskoj se slijedi stalan raspored sati u kojem su ili jedan dvosat stranoga jezika ili dva odvojena školska sata u trajanju od 45 minuta tjedno. Nadalje, u Austriji *CLIL* poučava ili izvorni govornik stranoga jezika koji je ujedno razredni učitelj ili razredni učitelj ima izvornoga govornika kao pomoćnika za poučavanje, dok hrvatske učenike poučavaju neizvorni govornici, učitelji razredne nastave ili predmetni učitelji ESJ-a. Hrvatski kontekst karakterizira sveprisutnost engleskoga jezika u različitim medijima, dok je engleski jezik u tradicionalnim medijima u Austriji ograničeno dostupan jer se svi programi sinkroniziraju na njemački jezik.

U hrvatskim se osnovnim školama nastavni sadržaji PEJ-a ostvaruju u korelaciji i integraciji s drugim predmetima te međupredmetnim temama<sup>4</sup>, međutim, to se događa s ciljem poučavanja ESJ-a, što je različito od ciljeva *CLIL*-a u kojem se ovladava sadržajem drugoga predmeta na stranom jeziku koji treba biti jednako važan kao i sadržaj predmeta poučavanja (Bentley, 2015; Kiely, 2011). U nastavi ESJ-a rabe se udžbenici različitih domaćih i inozemnih izdavača, dok nastavne materijale za provođenje *CLIL*-a u Austriji izrađuje učitelj. U nastavi ESJ-a učenici imaju mogućnost istovremeno razvijati tečnost i točnost, pogreške se toleriraju, a ispravlja se kada utječu na razumijevanje u komunikaciji i pri rješavanju zadataka usmjerenih na razvoj jezične točnosti. Tijekom oglednih sati<sup>5</sup> u austrijskoj školi učiteljica je

---

<sup>4</sup> Pristup poučavanju utemeljenom na sadržaju različitih kurikulskih predmeta (engl. *language across the curriculum*) oblik je *CLIL* nastave koji se provodio tijekom jednoga višegodišnjeg eksperimentalnog projekta ranoga učenja stranih jezika u Hrvatskoj (Štokić, 2013). Unatoč nalazima koji su ukazivali na prednosti primijenjenoga pristupa (v. Mihaljević Djigunović, 2013), nije došlo do njihove implementacije jer obrazovni autoriteti nisu prepoznali važnost posebnih uvjeta u kojima se provodilo poučavanje ispitanika u projektu (male skupine, jedan školski sat ESJ-a dnevno, usmjerenost na sadržaj i značenje, učiteljice posebno osposobljene za rad mlađim učenicima i dr.).

<sup>5</sup> Ovim je satima nazočila druga autorica ovoga rada, tada studentica na programu Erasmus+ mobilnosti u Austriji.

koristila ESJ kako bi upravljala nastavnim procesom i za poučavanje određenih predmetnih sadržaja. Primjerice, učenici su na jednom od oglednih sati učili o svemiru slušajući priču koju im je pričala učiteljica na engleskom jeziku uz upotrebu njemačkoga jezika za provjeru razumijevanja i značenja ključnih riječi. Pričanje priče obogatila je didaktičkim materijalima, crnim platnom, šljokicama, modelima planeta i mliječne staze. Učenici su se uključivali odgovarajući na postavljena pitanja, uglavnom na njemačkom jeziku, gledali video o dječaku koji posjećuje svaki planet Sunčeva sustava i priča o njima, razgovarali o onome što su vidjeli, radili u skupinama na zadatku u kojem su trebali poredati planete pravilnim redoslijedom od Sunca, pročitali i pridružili točne informacije o svakom planetu, čitali informativne kartice o planetima i samostalno rješavali radni list dopunjavanja na engleskom jeziku upisivanjem podataka o planetima. Kako vidimo, u *CLIL* nastavi s austrijskim ispitanicima naglasak je na ovladavanju ključnim vokabularom za razumijevanje sadržaja. Dok se materinski jezik u nastavi ESJ-a izbjegava, u *CLIL* nastavi s austrijskim ispitanicima materinski jezik ima važnu ulogu posredovanja značenja i osiguranja učeničkoga razumijevanja sadržaja.

### 4.3. Ispitanici

Jedna skupina ispitanika iz Austrije i jedna iz Hrvatske čine prigodni uzorak ispitanika u ovom istraživanju. Hrvatska skupina sastojala se od 17 učenika poučavanih PEJ-u, a austrijsku skupina činilo je 24 učenika poučavanih *CLIL*-om (Tablica 1).

**Tablica 1.**

*Ispitanici po vrsti nastave i spolu*

**Table 1**

*Participants by type of teaching and gender*

ISPITANICI			
SPOL	CLIL	PEJ	UKUPNO
dječaci	12	8	20
djevojčice	12	9	21
ukupno	24	17	41

*CLIL* = integrirano poučavanje nejezičnoga predmeta i engleskoga jezika

*PEJ* = poučavanje predmeta Engleski jezik

Ispitanici su bili u četvrtom razredu jedne privatne gradske škole u Austriji i jedne javne gradske škole u Hrvatskoj. Prema riječima njihove učiteljice, učenici u austrijskoj školi uglavnom su dolazili iz obitelji boljeg socio-

ekonomskoga statusa pa je za usporedbu s austrijskim učenicima izabrana gradska škola u Hrvatskoj koju također pohađaju učenici boljeg socioekonomskoga statusa u odnosu na druge škole u istom gradu.

#### 4.4. Instrumenti

U svrhu ostvarenja postavljenih ciljeva istraživanja korišteni su zadatci, odnosno, instrumenti iz drugih istraživanja s ispitanicima ove dobi (Tablica 2).

**Tablica 2.**

*Ispitane jezične vještine, vrste zadataka, izvor iz kojeg su preuzeti i maksimalni bodovi na zadacima*

**Table 2**

*Language skills, task types, task sources, and maximum scores*

JEZIČNA VJEŠTINA	VRSTA ZADATKA	AUTOR(I) ZADATKA	BODOVI	UKUPNO BODOVA
slušanje s razumijevanjem	višestruki izbor	Enever (2011)	12	32
	točno/netočno	Enever (2011)	20	
čitanje s razumijevanjem	višestruki izbor	Enever (2011)	8	30
	odgovor na pitanja	Radišić i Pavičić Takač (2011)	22	
vokabular (proizvodnja)	prijevod na engleski jezik	Radišić (2013)	50	50
			ukupno	123

Za prikupljanje podataka o razumijevanju ESJ-a koji učenici čuju i čitaju provedena su po dva zadatka, a o njihovoj proizvodnji vokabulara doznali smo primjenom zadatka prijevoda s materinskoga na engleski jezik. Prvi zadatak slušanja s razumijevanjem (Enever, 2011) sastojao se od 12 pitanja/tvrđnji te su ispitanici, u skladu s onim što su dvaput čuli, označavali jedan od tri ponuđena odgovora/crteža. Primjerice, ispitanici bi čuli *The sun is shining* te zaokružili jedan od tri ponuđena crteža na kojima je dan bio sunčan/kišan/vjetrovit. U drugom zadatku slušanja s razumijevanjem (Enever, 2011), koji se sastojao od 20 kratkih razmjena, učenici su trebali označiti jesu li razmjene koje čuju točne ili netočne dok su promatrali crtež sobe u kojoj se pet članova obitelji bave različitim aktivnostima. Primjerice, ispitanici su dvaput čuli razmjenu *1 Who is standing up? – Ben is standing up.* te označili kvačicom broj jedan u tablici pored crteža jer na crtežu dječak s majicom na kojoj piše Ben uistinu stoji. Nasuprot ovom odgovoru, za razmjenu *5 How many cars can you see under the table? – Under the table I can see five cars.* trebalo je staviti križić jer su na crtežu tri autića ispod stola. Ispitanici su sveukupno mogli ostvariti 32 boda na zadacima slušanja s razumijevanjem.

U prvom zadatku čitanja s razumijevanjem (Enever, 2011) ispitanicima je predstavljen šaljivi strip u boji o djevojčici Tini, dječaku Toniju i majmunčiću koji se tajno ušuljao u kuhinju i uzeo bananu sa stola dok su Tina i Toni razgovarali leđima okrenuti od stola. Ispitanici su na crno-bijeloj verziji istoga stripa između tri ili četiri ponuđena odgovora izabrali onaj koji odgovara sadržaju priče. U drugom zadatku čitanja s razumijevanjem ispitanici su pročitali priču *Emma's Favourite Doll* i odgovorili na 11 pitanja o njezinom sadržaju (Radišić i Pavičić Takač, 2011). Pitanja su bila napisana na engleskom jeziku, a ispitanici su odgovore pisali na materinskom, hrvatskom ili njemačkom jeziku, te su mogli ostvariti 0 bodova (za netočan odgovor), 1 bod (za djelomično točan odgovor) i 2 boda (za točan odgovor). Primjerice, na pitanje kamo Emma nosi lutku Daisy točan dogovor bio je da ju *nosi svugdje* (2 boda), dok je odgovoru da lutku *nosi na piknik* dodijeljen 1 bod, a odgovor *Ona je Emina najbolja prijateljica* bio je netočan. Pravopisna točnost nije utjecala na bodovanje nego točnost razumijevanja detalja iz priče. Ispitanici su sveukupno mogli skupiti 22 boda. Na zadatcima jezičnoga primanja (slušanja i čitanja s razumijevanjem) sveukupno je bilo 62 boda.

Poznavanje vokabulara na razini jezične proizvodnje ispitano je pomoću zadatka prijevoda<sup>6</sup> s materinskoga na engleski jezik u kojem su ispitanici preveli 11 uputa i jedno pitanje. Ispitanici su trebali poznavati 25 ključnih riječi (*answer, be quiet, blackboard, books, close, homework, listen, look, next to, notebook, open, page, pictures, please, question, read, ready, repeat, show, stop, story, talking, teacher, words, write*) koje su tvorile čestice u zadatku. Pravopisna točnost je zanemarena, a točnost odgovora se ocjenjivala bodovima od 0 do 2. Primjerice, za prijevod riječi *poslušajte* (iz upute *poslušajte priču*) ispitanici su dobili 2 boda ako su napisali *listen*, jedan bod ako su napisali *listening*, odnosno, 0 bodova dodijeljeno je odgovorima poput *lies* ili *read*. Ispitanici su sveukupno mogli skupiti 50 bodova na zadatku jezične proizvodnje vokabulara.

Za podatke o motivaciji učenika za učenje engleskoga jezika poslužio je upitnik sastavljen za potrebe projekta *Early Language Learning in Europe* (Enever, 2011; Mihaljević Djigunović i Lopriore, 2011) iz kojeg smo preuzeli osam pitanja na koja su ispitanici odgovarali označavanjem jednoga od pet ponuđenih odgovora. Ispitanici su se izjasnili o tome kako im se sviđa učiti engleski (od *nimalo mi se ne sviđa* (☹☹) do *jako mi se sviđa* (☺☺)), ko-

<sup>6</sup> Prijevod se smatra primjerenim oblikom zadatka za prikupljanje podataka o aktivnom vokabularu (Milton, 2009).

liko im je težak (*nimalo mi nije težak-jako mi je težak*) te koliko im se sviđa pjevati, govoriti, slušati engleski, učiti engleske riječi, igrati se na engleskom i pisati zadaću.

#### **4.5. Postupak**

Istraživanje je provedeno početkom 2019. godine tijekom dva školska sata engleskoga jezika, prema uputama koje su korištene u prethodnim istraživanjima (Enever, 2011; Radišić, 2013; Radišić i Pavičić Takač, 2011) pa se provođenje zadataka odvijalo prema unaprijed određenom protokolu. Rješavanju svakog zadataka i motivacijskoga upitnika prethodilo je rješavanje dvaju primjera. Obje skupine ispitanika slušale su istu snimku za zadatke slušanja s razumijevanjem, zadatke čitanja s razumijevanjem učenici su čitali i rješavali samostalno, a pri rješavanju zadatka prijevoda s materinskoga na strani jezik njihova im je učiteljica engleskoga jezika čitala jednu po jednu česticu s listića na kojem su učenici upisivali prijevod. S učenicima u Austriji istraživanje su provele druga autorica ovoga rada i učiteljica, s učenicima u Hrvatskoj treća autorica, učiteljica engleskoga jezika hrvatskoj skupini ispitanika. Za provođenje istraživanja dobivene su potrebne suglasnosti. Svi su podatci ručno uneseni u Excel tablicu, provjereni i pretvoreni u odgovarajući datoteku za analizu pomoću statističkoga programa SPSS, verzija 20. Zbog maloga i prigodnoga uzorka ispitanika za usporedbe dvaju skupina korišteni su neparametrijski statistički postupci.

### **5. REZULTATI I RASPRAVA**

#### **5.1. Rezultati usporedbe jezičnoga primanja i proizvodnje ispitanika izloženih CLIL-u i PEJ-u**

Rezultati o različitim nastavnim programima (PEJ vs. *CLIL*) i postignućima na zadatcima jezičnoga primanja i proizvodnje proizišli su iz podataka čije deskriptivne osobine (Tablica 3) pokazuju da su ispitanici PEJ skupine na tri od pet zadataka ostvarili bolji rezultat, dok su ispitanici *CLIL* skupine imali bolji rezultat na jednom zadatku. Na još jednom zadatku obje skupine bile su izjednačene po rezultatu.



**Tablica 3.***Deskriptivna statistika za rezultate na zadacima jezičnoga primanja i proizvodnje***Table 3***Descriptive statistics for results on language reception and production tasks*

ZADATAK	ISPITANICI	N	MIN	MAX	M (SD)	MDN
slušanje s razumijevanjem 1	CLIL skupina	20	9	12	11 (0,97)	11
	PEJ skupina	16	9	12	11,19 (0,91)	11
slušanje s razumijevanjem 2	CLIL skupina	20	8	19	16,95 (2,39)	17
	PEJ skupina	16	15	20	18,94 (1,28)	19
čitanje s razumijevanjem 1	CLIL skupina	23	3	7	4,83 (1,19)	5
	PEJ skupina	16	2	8	5,81 (1,97)	5,50
čitanje s razumijevanjem 2	CLIL skupina	23	4	22	17,74 (3,84)	18
	PEJ skupina	16	3	22	12,25 (5,13)	12,50
vokabular (proizvodnja)	CLIL skupina	20	2	36	17,55 (8,35)	17,50
	PEJ skupina	17	13	50	30,41 (12,42)	29

Međutim, veće vrijednosti ne znače da se radi i o statistički značajnim razlikama koje bi se mogle pripisati nastavi PEJ-a ili CLIL-a. Stoga je proveden test sume rangova (Mann-Whitney U test) za usporedbu dva nezavisna uzorka (Tablica 4). CLIL i PEJ skupine ispitanika jednako su dobro riješile prvi zadatak slušanja s razumijevanjem, međutim, statistički značajne razlike utvrđene su za rezultate na preostala četiri zadatka.

**Tablica 4.***Usporedba rezultata dvaju nezavisnih uzoraka (Mann-Whitney U test) za rezultate na četiri zadatka jezičnoga primanja i sveukupne jezične recepcije***Table 4***Comparison of two independent samples (Mann-Whitney U test) for the results on four language comprehension tasks and total language reception*

ZADATAK	ISPITANICI	N	$M_r$	MANN-WHITNEY U TEST	SIG.
slušanje s razumijevanjem 1	CLIL skupina	20	17,62	142,500	-
	PEJ skupina	16	19,59		
slušanje s razumijevanjem 2	CLIL skupina	20	13,00	50,000	,000**
	PEJ skupina	16	25,38		
čitanje s razumijevanjem 1	CLIL skupina	23	16,91	113,000	,043*
	PEJ skupina	16	24,44		
čitanje s razumijevanjem 2	CLIL skupina	23	25,35	307,000	,000**
	PEJ skupina	16	12,31		
ukupno na zadacima jezičnoga primanja	CLIL skupina	19	19,97	189,500	-
	PEJ skupina	16	19,59		

\*p &lt; 0,05

\*\*p &lt; 0,01

PEJ skupina ispitanika postigla je statistički značajno bolji rezultat na drugom zadatku slušanja s razumijevanjem ( $U = 50,00$ ;  $p < ,000$ ;  $r = ,61$ ), u skladu s nalazom Pladevall-Ballester i Vallbona (2016), ali različitim od Pižorn (2017). PEJ ispitanici imali su bolji rezultat i na prvom zadatku čitanja s razumijevanjem ( $U = 113,00$ ;  $p = ,043$ ;  $r = ,33$ ), no *CLIL* skupina značajno je bolje riješila drugi zadatak čitanja s razumijevanjem ( $U = 307,00$ ;  $p < ,000$ ;  $r = ,57$ ). Ovaj nalaz nije u skladu s nalazom Pladevall-Ballester i Vallbona (2016) u kojem nije bilo značajnih razlika između skupina, a povezivanje s nalazom Pižorn (2017) nije moguće zbog objedinjenih nalaza za djelatnosti čitanja i pisanja u tom istraživanju. Sveukupno, na zadacima jezičnoga primanja *CLIL* i PEJ ispitanici su ostvarili ujednačen rezultat, što potvrđuje nalaze Pladevall-Ballester i Vallbona (2016). To znači da se jedna ili druga vrsta nastave s našim ispitanicima nije pokazala značajnijom za njihov receptivni razvoj, u skladu sa zaključkom Goris i sur. (2019) o izostanku posebne učinkovitosti *CLIL*-a. S druge strane, kako su austrijski ispitanici polaznici privatne osnovne škole moguće je da dolaze iz obitelji boljega socioekonomskoga statusa u odnosu na hrvatske ispitanike, što se moglo odraziti na rezultate.

U sljedećem smo se koraku usmjerili na rezultate na zadatku jezične proizvodnje. Kako smo već vidjeli iz deskriptivnih podataka, PEJ skupina ostvarila je bolji rezultat te je usporedba sume rangova potvrdila statistički značajnu razliku ( $U = 70,50$ ;  $p = ,002$ ;  $r = ,56$ ) u korist hrvatskih ispitanika (Tablica 5).

**Tablica 5.**

*Usporedba rezultata na zadatku proizvodnje vokabulara između dvije nezavisne skupine ispitanika*

**Table 5**

*Comparison of achievement on the English language production task between two independent samples of participants*

ZADATAK	ISPITANICI	N	MDN	$M_r$	MANN-WHITNEY U TEST	SIG.
vokabular (proizvodnja)	<i>CLIL</i> skupina	20	20	14,02	70,500	,002**
	PEJ skupina	17	29	24,85		

\*\* $p < 0,01$

S obzirom na ujednačeno znanje ispitanika u području jezičnoga primanja i značajno bolje jezične proizvodnje hrvatskih ispitanika izgledno je objašnjenje nalaza u skladu sa zaključkom Agustín-Llach (2015) da *CLIL* poboljšava receptivne, ali ne utječe na produktivne jezične vještine. Pretpostavljamo da se takva poboljšana vještina jezičnoga primanja kao po-

sljedica poučavanja *CLIL* nastavom u našem istraživanju iskazala kroz ujednačen rezultat, a prisutan je i pozitivan utjecaj veće tipološke srodnosti engleskoga i njemačkoga jezika (Lindgren i Muñoz, 2013). Izgledno je da hrvatski učenici nedostatak tipološke srodnosti nadoknađuju kontaktom koji s engleskim jezikom ostvaruju u školi i u svoje slobodno vrijeme (Erk, 2021; Hendrih i Letica Kregelj, 2019). U Švedskoj je Sylvén (2013) pripisala izostanak pretpostavljenih prednosti provođenja *CLIL*-a, između ostaloga, specifičnostima konteksta u kojem prevladava jaka informalna izloženost ESJ-u. Isti argument nalazimo i kod Verspoor i sur. (2015) za učenje ESJ-a u dvojezičnim programima u Nizozemskoj.

Značajno slabiji rezultat *CLIL* učenika na zadatku proizvodnje vokabulara pomalo je neočekivan rezultat jer odudara od rezultata Agustín-Llach i Canga Alonso (2014) čiji su ispitanici na primarnoj razini učenja dugoročno jednako razvijali svoj vokabular, neovisno o tome jesu li bili poučavani *CLIL*-om ili su imali nastavu PEJ-a.

Istraživanja koja su se bavila diskursom u *CLIL* nastavi mogu pomoći razumijevanju našega nalaza. Analiza pitanja učitelja i odgovora učenika na *CLIL* nastavi pokazala je da predmetni učitelji uglavnom postavljaju pitanja na koja učenici odgovaraju kratkim odgovorima ili jednom riječju (Llinares i Pascual Peña, 2015), što je i zamijećeno u *CLIL* razredu. Također, učiteljičin je govor dominirao razrednim diskursom, što su u *CLIL* nastavi zamijetile Nikula i sur. (2013) koje dovode u pitanje sposobnost nastavnika koji nisu nastavnici stranoga jezika za prilagođavanje jezika poučavanju predmeta. Čini se da je nastava *CLIL*-a usmjerena poučavanju sadržaja te da će se jezik već pobrinuti za sebe (Lasagabaster i Doiz, 2016). Objašnjenje za nedostatak boljega aktivnog poznavanja vokabulara *CLIL* učenika mogla bi biti dominacija frontalne nastave i premalo aktivnoga usmenog angažmana učenika (Bruton, 2013). Pri tumačenju dobivenih rezultata treba uzeti u obzir da je učiteljica engleskoga jezika austrijskim ispitanicima bila izvorna govornica, odnosno, dvojezična učiteljica razredne nastave (engleski i njemački), što znači da su *CLIL* učenici mogli biti izloženi autentičnom i bogatom engleskom jeziku. Međutim, ne čini se da je takav kontekst dao prednost *CLIL* skupini. Utjecaj nastavničkih vještina, uloga razrednih i predmetnih učiteljica i kvalifikacija nastavnoga osoblja za provođenje *CLIL* nastave važna su pitanja na koja tek treba dobiti odgovore empirijskim putem.

## 5.2. Motivacija *CLIL* i *PEJ* skupina za učenje engleskoga kao stranoga jezika

O motivaciji dviju skupina ispitanika za učenje ESJ-a doznali smo usporedbom njihovih odgovora (Mann-Whitney U test). Obje skupine ispitanika dale su slične odgovore na postavljena pitanja (vidi podnaslov 4.4.), pa nije utvrđena statistički značajna razlika između skupina na upitniku o motivaciji za učenje ESJ-a ( $p = ,211$ ). Izostanak razlika u istraživanju s nešto starijim učenicima nalazimo kod Amengual-Pizzaro i Prieto-Arranz (2015).

Izostanak razlika u motivaciji za učenje engleskoga jezika ne iznenađuje ako uzmemo u obzir da neki smatraju kako je teško razlikovati *CLIL* od onoga što se i inače smatra dobrom praksom s mlađim učenicima, dakle, nastava u kojoj se učenje događa kroz aktivno sudjelovanje, uključivanjem aktivnosti poput igranja igara, pjevanja, crtanja, izrade različitih predmeta i slično (Anderson i sur., 2015; Coyle i sur., 2010). Stoga zaključujemo da su oba načina poučavanja imala jednak motivacijski učinak na ispitanike i potvrđuju nalaze drugih istraživanja ranoga učenja koje je, u pravilu, okarakterizirano pozitivnim stavom i motivacijom (Mihaljević Djigunović i Nikolov, 2019).

## 6. ZAKLJUČAK

*CLIL* se opisuje kao europski oblik dvojezične nastave usmjeren na ovladavanje nejezičnim predmetom koji se poučava stranim jezikom, najčešće engleskim. U teorijskom dijelu rada pokazali smo da se primjeni *CLIL*-a pripisuju razne prednosti, no mnogi upozoravaju na nedostatke i nedovoljnu empirijsku potvrdu pretpostavljene superiornosti. O (ne)utemeljenosti popularizacije *CLIL*-a važno je znati jer može imati različite učinke u sredinama koje nisu jednake (Sylvén, 2013; Verspoor i sur., 2015), a potrebna je i odgovarajuća pripremljenost odgojno-obrazovnoga sustava za uvođenje novih pristupa u nastavi (Turner, 2013; Vodopija-Krstanović i Badurina, 2020). Štoviše, austrijski obrazovni autoriteti upozoravaju na probleme, osobito u području obrazovanja učitelja i nastavnoga materijala, i ističu visoke financijske troškove povezane s uvođenjem *CLIL*-a u primarno obrazovanje (European Commission, 2006).

Dok je na razini razredne nastave u Hrvatskoj uobičajeni standard s učenicima mlađe školske dobi provođenje nastave ESJ-a kao školskoga predmeta, u Austriji nailazimo na *CLIL* nastavu. Stoga smo u predstavljenom istraživanju pokušali doznati o potencijalnim razlikama u ishodima između dva programa poučavanja, u poučavanju *PEJ*-a koja se oslanja na učenje

inoga jezika za uporabu (engl. *learning a second language to use it*) i u poučavanju *CLIL*-om u kojem se ini jezik koristi da bi se naučio (engl. *using a second language to learn it*, Kersten i Rhode, 2013). Nalazi predstavljenoga istraživanja pokazali su ujednačeni receptivni razvoj mlađih učenika u dvije zemlje, no značajnu razliku u proizvodnji vokabulara u korist hrvatskih ispitanika. Oni djelomično potvrđuju i djelomično pobijaju nalaze prethodnih istraživanja u drugim europskim zemljama. Stoga zaključujemo da su potrebna empirijska i projektna istraživanja i sustavno kvalitativno i kvantitativno praćenje individualnih i kontekstualnih čimbenika za bolje razumijevanje predstavljenoga problema.

## 7. IMPLIKACIJE I OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA

Činjenica je da se široko postavljena definicija *CLIL*-a pokazala fleksibilnom i omogućila različita tumačenja te diversifikaciju primjene u različitim odgojno-obrazovnim sustavima (Cenoz i sur., 2014; Hemmi i Banegas, 2021; Marsh i sur., 2001; Nikula, 2016). Ne treba zaboraviti da je prvotno zamišljen kao poučavanje koje integracijom sadržaja i stranoga jezika treba osigurati razumijevanje i učenje predmetnoga sadržaja, no nailazimo na tumačenja prema kojima se na nastavi stranoga jezika uče sadržaji nekog drugog predmeta. Pitanje je, može li se nastava stranoga jezika u kojoj se poučavaju sadržaji nejezičnoga predmeta koji su slabo povezani s ishodima toga predmeta, često pojednostavljeni i usmjereni na kognitivne sposobnosti nižega reda smatrati *CLIL* nastavom (Banegas, 2014)? U budućnosti treba ispitati primjernost *CLIL*-a za učenike mlađe školske dobi jer su se kognitivna i lingvistička ograničenja mlađih učenika te nerazvijena pismenost u prvom jeziku pokazala otežavajućim čimbenikom za uspješnost *CLIL*-a s tom dobnom skupinom (Agustín-Llach, 2015; Pladevall-Ballester, 2015). Osobito ističemo važnost provođenja dugoročnih istraživanja jer dosadašnji nalazi upućuju na mogućnost da se dobrobiti *CLIL* nastave mogu pokazati tek nakon višegodišnjega poučavanja (Goris i sur., 2019).

Kad je u pitanju hrvatski kontekst učenja i poučavanja stranoga jezika, zamijećeno je da su u primjeni različite hrvatske inačice termina *CLIL* koje jezični aspekt toga pristupa stavljaju na prvo mjesto (primjerice, *jezično i sadržajno/jezično-sadržajno integrirana nastava, integrirano poučavanje jezika i sadržaja; integrirano usvajanje stranog jezika i sadržaja; integrirano učenje jezika i nastavnog sadržaja*). Također, u našoj se zemlji već duži niz godina o temi *CLIL*-a provode radionice, mrežni seminari i drugi oblici usavršavanja za nastavnike ESJ-a, što je problematično iz dva razloga.

Prvo, *CLIL* ne bi trebali (samostalno) izvoditi nastavnici stranoga jezika ako nemaju kvalifikaciju za poučavanje nejezičnoga predmeta i, drugo, *CLIL* ne znači učenje istoga ili pojednostavljenoga sadržaja dvaput, na nastavi stranoga jezika i nastavi nejezičnoga predmeta (Coyle i sur., 2010; Hemmi i Banegas, 2021).

Sve pretpostavke kojima tumačimo dobivene rezultate treba provjeriti. S obzirom na to da se radi o manjim skupinama ispitanika koji dolaze iz različitih uvjeta poučavanja i školskih sredina, nedostatku informacija o socio-ekonomskom statusu njihovih obitelji, različitim kontekstima koje karakteriziraju razlike u izvanškolskoj dostupnosti ESJ-a te razlike u tipološkoj srodnosti materinskoga i stranoga jezika ispitanika, svi nalazi prvenstveno su značajni za kontekst škola i razreda u kojemu je istraživanje provedeno i onemogućuju uopćavanje dobivenih rezultata.

## LITERATURA

- Agustín-Llach, M. P. (2015). Age and type of instruction (CLIL vs. traditional EFL) in lexical development. *International Journal of English Studies*, 16(1), 75-96. DOI: 10.6018/ijes/2016/1/220691.
- Agustín-Llach, M. P. i Canga Alonso, A. (2014). Vocabulary growth in young CLIL and traditional EFL learners: Evidence from research and implications for education. *International Journal of Applied Linguistics*, 26(2), 211-227. DOI: 10.1111/ijal.12090.
- Amengual Pizarro, M. i Prieto-Arranz, J. (2015). Exploring affective factors in L3 learning: CLIL vs. Non-CLIL. U: M. Juan-Garau i J. Salazar-Noguera (ur.) *Content-based Language Learning in Multilingual Educational Environments*. (str. 197-220). Springer International Publishing Switzerland. DOI: 10.1007/978-3-319-11496-5.
- Anderson, C., Mcdougald, J. i Cuesta, L. (2015). CLIL for young learners. U: C. N. Giannikas, L. McLaughlin, G. Fanning i N. Deutsch Muller (ur.) *Children learning English: From research to practice*. (str. 137-152). Garnet Publishing.
- Artieda, G., Roquet, H. i Nicolás-Conesa, F. (2020). The impact of age and exposure on EFL achievement in two learning contexts: Formal instruction and formal instruction + Content and language integrated learning (CLIL). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(4), 449-472. DOI: 10.1080/13670050.2017.1373059.
- Banegas, D. (2014). An investigation into CLIL-related sections of EFL coursebooks: Issues of CLIL inclusion in the publishing market. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(3), 345-359. DOI: 10.1080/13670050.2013.793651.
- Banegas, D. (2017). Teacher-developed materials for CLIL: Frameworks, sources, and activities. *Asian EFL Journal*, 19(3), 31-48.
- Bentley, K. (2015). CLIL scenarios with young learners. U: J. Bland (ur.) *Teaching English to Young Learners: Critical Issues in Language Teaching with 3-12 Year Olds*. (str. 91-112). London: Bloomsbury Academic. DOI: 10.5040/9781474257145.ch-006.
- Bruton, A. (2013). CLIL: Some of the reasons why ... and why not. *System*, 41(3), 587-597. DOI:10.1016/j.system.2013.07.001.



- Cenoz, J., Genesee, F. i Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243-262. DOI: 10.1093/applin/amt011.
- Cortina-Pérez, B. i Andúgar, A. (2021). Teaching EFL at Spanish preschools: A comparative analysis from two different teachers' perspectives. U: T. Alexiou (ur.) *Research Papers in Language Teaching and Learning. Special issue: Innovations and trends in early foreign language context*, 11(1), 30-52.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Coyle, D. (1999). Supporting students in content and language integrated learning contexts: Planning for effective classrooms. U: J. Masih (ur.) *Learning through a foreign language: models, methods and outcomes* (str. 46-62). London: CILT.
- Coyle, D. (2008). CLIL-A pedagogical approach from the European perspective. U: N. Van Deusen-Scholl i N. H. Hornberger (ur.) *Encyclopedia of Language and Education: Second and Foreign Language Education, volume 4*. (str. 97-112). Boston, MA: Springer. DOI: 10.1007/978-0-387-30424-3\_92
- Coyle, D., Hood, P. i Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204. DOI: 10.1017/S0267190511000092.
- Dalton-Puffer, C. (2013). A construct of cognitive discourse functions for conceptualizing content-language integration in CLIL and multilingual education. *European Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 216-253. DOI: 10.1515/eujal-2013-0011.
- Doiz, A., Lasagabaster, D. i Sierra, J. M. (2014). CLIL and motivation: The effect of individual and contextual variables. *Language Learning Journal*, 42(2), 209-224. DOI: 10.1080/09571736.2014.889508.
- Ellison, M. (2019). CLIL in the primary school context. U: S. Garton i F. Copland (ur.) *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners*. (str. 247-268). London: Routledge.
- Enever, J. (2011). Introduction. U: J. Enever (ur.) *ELLiE: Early Language Learning in Europe*. (str. 9-20). London: British Council.
- Erk, M. (2021). Diversity in EELL: Matters of Context and Contact. U: J. Rokita-Jaśkow i A. Wolanin (ur.) *Facing Diversity in Child Foreign Language Education*. (str. 75-98). Cham, Switzerland: Springer International Publishing. DOI: 10.1007/978-3-030-66022-2\_2.
- European Commission (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: Eurydice. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/756ebdaa-f694-44e4-8409-21eef02c9b9b>.
- European Commission (2017). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe - 2017 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Goris, J. A., Denessen, E. J. i Verhoeven, L. (2019). Effects of content and language integrated learning in Europe: A systematic review of longitudinal experimental studies. *European Educational Research Journal*, 18(6), 675-698. DOI: 10.1177/1474904119872426.
- Hendrih, M. i Letica Krevelj, S. (2019). Why do sparkles make a sound in English? The impact of media exposure on child L2 vocabulary acquisition. *Jezikoslovlje*, 20(3), 447-473. DOI:10.29162/jez.2019.16

- Heras, A. i Lasagabaster, D. (2015). The impact of CLIL on affective factors and vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 19(1), 70-88. DOI: 10.1177/1362168814541736
- Hemmi, C. i Banegas, D. L. (2021). CLIL: An overview. U: C. Hemmi i D. L. Banegas (ur.), *International perspectives on CLIL*. (str. 1-20). London: Palgrave.
- Ioannou Georgiou, S. (2012). Reviewing the puzzle of CLIL. *ELT Journal*, 66(4), 495-504. DOI: 10.1093/elt/ccs047.
- Jäppinen, A-K. (2005). Thinking and content learning of mathematics and science as cognitional development in Content and language integrated learning (CLIL): Teaching through a foreign language in Finland. *Language and Education*, 19(2), 147-169.
- Kersten, K. i Rohde, A. (2013). Teaching English to young learners. U: A. Flyman Mattsson i C. Norrby (ur.) *Language Acquisition and Use in Multilingual Contexts*. (str. 107-121). Lund: Travaux de l'Institut de Linguistique de Lund, Vol. 52.
- Kiely, R. (2011). CLIL – History and background. U: S. Ioannou-Georgiou i P. Pavlou (ur.) *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education*. [https://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/fach/bilingual/Magazin/mat\\_aufsaetze/clilimplementation.pdf](https://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/fach/bilingual/Magazin/mat_aufsaetze/clilimplementation.pdf)
- Lantolf, J. P. (2007). Sociocultural theory: A unified approach to L2 learning and teaching. U: J. Cummins i C. Davison (ur.) *International handbook of English language teaching*. (str. 693-701). New York: Springer Science Business Media, LLC.
- Lasagabaster, D. i Doiz, A. (2016). CLIL students' perceptions of their language learning process: delving into self-perceived improvement and instructional preferences. *Language Awareness*, 25(1-2), 110-126. DOI: 10.1080/09658416.2015.1122019
- Lindgren, E. i Muñoz, C. (2013). The Influence of Exposure, Parents and Linguistic distance on Young European Learners' Foreign Language Comprehension. *International Journal of Multilingualism*, 10(1), 105-129. DOI:10.1080/14790718.2012.679275.
- Llinares, A. i McCabe A. (2020). Systemic functional linguistics: the perfect match for content and language integrated learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(3), 245-250. DOI: 10.1080/13670050.2019.1635985.
- Llinares, A. i Pascual Peña, I. (2015). A genre approach to the effect of academic questions on CLIL students' language production. *Language and Education*, 29(1), 15-30. DOI: 10.1080/09500782.2014.924964
- Lorenzo, F., Casal, S. i Moore, P. (2010). The effects of Content and language integrated learning in European education: Key findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. *Applied Linguistics*, 31(3), 418-442. DOI: 10.1093/applin/amp041.
- Marsh D., Maljers, A. i Hartiala, A. K. (2001). *Profiling European CLIL classrooms: Languages open doors*. Finska: University of Jyväskylä, Finland & European Platform for Dutch Education, The Netherlands. <https://www.ecml.at/Portals/1/resources/Publications/clilprofiling.pdf>
- Mattheoudakis, M., Alexiou, T. i Laskaridou, C. (2014). To CLIL or not to CLIL? The case of the 3rd experimental primary school in Evosmos. U: N. Lavidas, T. Alexiou and Areti-Maria Sougari (ur.) *Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics 3*. (str. 215-234). London: Versita. DOI: 10.2478/9788376560915.p13.
- Mihaljević Djigunović, J. (ur.) (2013). *Children and English as a Foreign Language*. Zagreb: FF press.

- Mihaljević Djigunović, J. i Lopriore, L. (2011). The learner: Do individual differences matter? U: J. Enever (ur.) *ELLiE: Early language learning in Europe*. (str. 43-59) British council.
- Mihaljević Djigunović J. i Nikolov M. (2019). Motivation of Young Learners of Foreign Languages, U: M. Lamb, K. Csizér, A. Henry i S. Ryan (ur.) *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*. (str. 515-533) Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan. DOI: 10.1007/978-3-030-28380-3.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije*, Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja RH.
- Milton, J. (2009). *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters. DOI: 10.21832/9781847692092.
- Mourão, S. (2021). English as a foreign language in ECE: itinerant teachers of English and collaborative practices for an integrated approach. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(3), 455-471. DOI: 10.1080/1350293X.2021.1928726.
- Muñoz, C. (2015). Time and timing in CLIL: A comparative approach to language gains. U: M. Juan-Garau i J. Salazar-Noguera (ur.) *Content-based Language Learning in Multilingual Educational Environments*. (str. 87-102). Switzerland: Springer International Publishing. 10.1007/978-3-319-11496-5\_6.
- Nikula, T. (2016). CLIL: A European approach to bilingual education. U: N. Van Deusen-Scholl i S. May (ur.) *Encyclopedia of Language and Education: Second and Foreign Language Education*. (str. 1-14). Springer International Publishing Switzerland. DOI: 10.1007/978-3-319-02323-6\_10-1.
- Nikula, T., Dalton-Puffer, C. i Llinares, A. (2013). CLIL classroom discourse: Research from Europe. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 70-100. DOI: 10.1075/jicb.1.1.04nik.
- Pérez Cañado, M. L. (2017). The effects of CLIL on L1 and content learning: Updated empirical evidence from monolingual contexts. *Learning and Instruction*, 57, 18-33. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2017.12.002.
- Pfenninger, S. E. (2016). All Good Things Come in Threes: Early English Learning, CLIL and Motivation in Switzerland. *Cahiers Du Centre De Linguistique Et Des Sciences Du Langage*, 48, 119-147. DOI: 10.26034/la.cdclsl.2016.429.
- Pižorn, K. (2017). Content and language integrated learning (CLIL): A panacea for young English language learners? U: J. Enever i E. Lindgren (ur.) *Early Language Learning: Complexity and Mixed Methods*. (str. 145-163). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. DOI: 10.21832/9781783098323-011.
- Pladevall-Ballester, E. (2015). Exploring primary school CLIL perceptions in Catalonia: Students' teachers' and parents' opinions and expectations. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 45-59. DOI: 10.1080/13670050.2013.874972.
- Pladevall-Ballester, E. i Vallbona, A. (2016). CLIL in minimal input contexts: A longitudinal study of primary school learners' receptive skills. *System*, 58, 37-48. DOI: 10.1016/j.system.2016.02.009.
- Radišić, M. (2013). *Jezični unos i rano ovladavanje engleskim kao stranim jezikom*. (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Radišić, M., Pavičić Takač, V. (2011). Odnos strategija čitanja i razumijevanja teksta u ranom učenju engleskog kao stranog jezika. U: I. Vodopija i D. Smajić (ur.) *Dijete i jezik danas; dijete i tekst*. (str. 313-329). Osijek: Učiteljski fakultet.

- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press. professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf.
- Seikkula-Leino, J. (2007) CLIL learning: Achievement levels and Iffective Factors. *Language and Education*, 21(4), 328-341. DOI: 10.2167/le635.0.
- Sylvén, L. K. (2013). CLIL in Sweden – why does it not work? A metaperspective on CLIL across contexts in Europe. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 301-320. DOI: 10.1080/13670050.2013.777387.
- Sylvén, L. K. i Thompson, A. S. (2015). Language learning motivation and CLIL: Is there a connection? *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3(1), 28-50. DOI: 10.1075/jicb.3.1.02syl.
- Štokić, L. (2013). English across the curriculum. U: J. Mihaljević Djigunović (ur.) (2013). *Children and English as a Foreign Language*. (str. 96-101). Zagreb: FF press.
- Turner M. (2013). CLIL in Australia: The importance of context. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(4), 395-410, DOI: 10.1080/13670050.2012.691086.
- Verspoor, M., de Bot, C. i Xu, X. (2015). The effects of English bilingual education in the Netherlands. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3(1), 4-27. DOI: 10.1075/jicb.3.1.01ver.
- Vodopija-Krstanović, I. i Badurina, D. (2020). Integrirano usvajanje stranoga jezika i sadržaja (CLIL): prednosti, izazovi i mjere. *Metodički vidici*, 11, 69-90. DOI: 10.19090/mv.2020.11.69-90.

## **A Comparison of the achievement of young learners of English as a foreign language in Austria and Croatia**

Mirna Erk

Selina Geli

Vlasta Živković

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is often recommended as an instructional approach for young learners, yet learning a foreign language as a school subject remains a common approach in many European countries. The aim of this paper is to present a small-scale study carried out with a group of pupils in Austria (N = 24) and another in Croatia (N = 17) in an effort to determine if the application of English CLIL in Austria leads to better learning outcomes than traditional ELT in Croatia. To measure the groups' respective receptive and productive English language skills, participants completed two listening comprehension tasks, two reading comprehension tasks, one translation task, and a questionnaire about motivation for EFL learning. Non-parametric statistical analyses showed that the groups did not differ in their comprehension of English. However, the Croatian participants did demonstrate significantly better outcomes in language production. The participants' motivation for English learning was equally high. The findings of this study contribute to discussions about the effect of linguistic and affective variables of different early English language programmes in the European context.

*Keywords: content and language integrated learning, early English language learning, English as a foreign language, language achievements; motivation*