

PAMATIZGLĪTĪBAS SKOLOTĀJA PROFESIONALITĀTE MĀCĪBU SATURA UN VALODAS INTEGRĒTAS APGUVES NODROŠINĀŠANAI

Comprehensive Teacher's Professionalism for Content and Language Integrated Provision

Zenta Anspoka
Latvijas Universitāte, Latvija

Abstract. *Topicality of the problem is determined by several factors as well as the amendments on the Education Law and the General Education Law, which provide for a gradual transition to the acquisition of general secondary education in Latvian only, educational content reform and teachers experience to work in an ethnically and linguistically heterogeneous environment. The aim of the study is to analyse comprehensive school teachers theoretical background and practice experience to work in the content and language integrated teaching and learning approach. Because language not a subject only but a mean of acquiring other subjects in the comprehensive school, too, all teachers need theoretical knowledge and practical experience to plan and carry out two important tasks in the teaching/learning process – to help to students to acquire different subjects content and purposefully to use language for this. The research methods are analyses of theoretical literature and interviewing combined with classroom observations results.*

According research results the most important problems are insufficient knowledge about language role for acquisition of content, insufficient cooperation between teachers, part - understood issue, how to work with different texts as well as necessity to change attitude towards the pedagogical process and responsibility for learning outcomes.

Keywords: *collaboration, competence, content and language integrated learning (CLIL).*

Ievads **Introduction**

Pētāmās problēmas aktualitāte izriet no vairākiem faktoriem. Būtiskākie no tiem ir šādi:

- salīdzinot ar 20.gadsimta 80. – 90.gadiem, pamatizglītības iestādes kļuvušas etniski un lingvistiski daudzveidīgākas,
- nacionālās izglītības un sabiedrības integrācijas politikas uzdevums ir stiprināt katra indivīda piederību Latvijas kultūrai un palīdzēt iekļauties

Latvijas informācijas telpā (Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2014.-2020. gadam [LNAP], 2012),

- Valsts izglītības satura centra īstenotais projekts “Kompetenču pieeja mācību saturā” un tā ietvaros apstiprinātie jaunie pamatizglītības standarti nosaka, ka pilnveidotā mācību satura un tā apguvei plānotās pieejas mērķis ir padarīt mācības skolēnam aktuālas, novērst mācību satura fragmentarismu un dublēšanos dažādos mācību priekšmetos, nodrošināt mācību satura apguves pēctecību, tā dodot iespēju katram skolēnam saskatīt kopsakarības starp faktiem, plašākas zināšanas tos izmantot praksē (Skola 2030, 2019).

No iepriekš teiktā izriet, ka viens no skolotāja profesionālās kompetences rādītājiem ir prasme sadarboties. Sadarbība starp dažādu mācību priekšmetu skolotājiem svarīga tāpēc, ka mūsdienu izglītības mērķi nav iespējams nodrošināt ilgstoši pastāvošajā mācību priekšmetu sistēmā, jo šī sistēma skolēnam dod iespēju apgūt tikai konkrētā mācību priekšmeta saturu, nevis prasmi saskatīt savstarpējo saistību starp dažādām zinātnes jomām, prasmi iegūtās zināšanas pārnest citās situācijās, kā arī attīstīt sociālās prasmes un kritisko domāšanu. Ne mazāk svarīgi ir apzināties, ka atšķirīgs ir skolēnu mācību valodas prasmes līmenis un mācīšanās prasme. Taču pamatizglītības programmas apguves procesā visos mācību priekšmetos ir jāstrādā ar dažāda satura, apjoma un stila tekstiem. Strādājot ar mācību tekstiem, skolēns mācās ne tikai atrast un atbilstoši mērķim izlasīt informāciju, bet arī to analizēt, klasificēt, salīdzināt un atklāt attieksmes starp dažādiem faktiem. Savu spriedumu un slēdzienu izteikšanai skolēns izmanto valodu. Pietam pamatizglītības izglītības programmas paredz, ka skolēns mācās un mācīšanās procesā izmanto ne tikai dzimto valodu vai otro valodu, bet arī vismaz divas svešvalodas.

Ja skolēns ir spiests strādāt ar mācību saturu, kurā valodas līdzekļu lietojums neatbilst viņa valodas prasmes līmenim, pazeminās izziņas darbības produktivitāte, pasliktinās pašizjūta, skolēns nespēj kontrolēt savu darbību, pārdzīvo par neveiksmēm, rodas emocionāla spriedze, un tas veicina arī mācīšanās motivācijas un pašvērtējuma pazemināšanos (Anspoka, 2010).

Lai darbs ar mācību tekstu būtu mērķtiecīgs un katra skolēna vajadzībām atbilstošs, visu mācību priekšmetu skolotājiem svarīgi plānot gan satura apguves mērķtiecīgu virzību, gan valodas līdzekļu izmantošanu tā apguvei (Anspoka, 2016).

Raksta mērķis ir analizēt pamatizglītības skolotāju teorētisko un praktisko gatavību mācību procesā izmantot satura un valodas integrētās apguves pieeju.

Pētījuma metodoloģija *Methodology of research*

Pētījumā analizētas teorijas par mācību satura un valodas integrētu apguvi (Coyle, 2007; Druvieta, 2015; Marsh, 2012; Nemeth, 2009), izglītības politikas un šobrīd mācību saturu noteicošie dokumenti (LNAP, 2012; Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu, pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem un pamatizglītības programmu paraugiem [NVPSMPP], 2014).

Empīriskā pētījuma dati vākti pedagoģiskā procesa vērojuma un skolotāju aptaujas laikā.

Tā kā pētījumā iesaistīts neliels respondentu skaits (anketēti 12 vispārizglītojošo pamatskolu skolotāji un novērotas 9 dažādu mācību priekšmetu stundas 1. – 9. klasē), tad pētījumu var uzskatīt par gadījuma pētījumu.

Lai būtu augstāka pētījuma datu ticamība, datu vākšanas mērķis un procedūra respondentiem tika izskaidrota.

Apstrādājot datus, ņemtas vērā pētījuma gaitā konstatētās neprecizitātes. Veicot iegūto datu analīzi, meklēta saistība starp apgalvojumiem un pierādījumiem, kā arī izmantota tā saucamā triangulācijas metode, t.i., izmantotas vairākas datu iegūšanas metodes (anketa, kurā ietverti gan slēgtie, gan atvērtie jautājumi, pedagoģiskā procesa vērojums un tā analīze pārrunās ar skolotājiem). Iegūtie dati ranžēti un interpretēti, balstoties uz teorijām un respondentu komentāriem pārrunu laikā.

Rezultāti un diskusija *Results and discussion*

Ilgstoši skolu prakse ir bijusi mācību priekšmetus dalīt valodu priekšmetos un satura priekšmetos, kā arī uzskatīt, ka valoda un tās kultūra ir tikai valodu stundu jautājums. Mūsdienās izpratne par valodas lomu skolēna izglītībā ir padziļinājusies, un valodas apguve nav tikai pašmērķis. Valoda tiek apgūta, lai to skolēns spētu kvalitatīvi izmantot ne tikai ikdienas komunikācijā, bet arī citu mācību priekšmetu, tajā skaitā arī pašas valodas apguvei (Moe, Härmälä, Kristmanson, Pascoal, & Ramoniené, 2015).

Lai skolēns spētu kvalitatīvi apgūt ne tikai mācību saturu, bet uztvertu mācīšanos arī kā jēgpilnu darbību, kurā viss ir savstarpēji saistīts un nozīmīgs, viens no risinājumiem, ir tā saucamā mācību priekšmeta satura un valodas integrētās apguves pieejas (turpmāk tiek lietots angļu valodas akronīms – CLIL) izmantošana. Tā paredz, ka, mācoties valodu, skolēns apgūst kādu mācību priekšmetu, un otrādi – apgūstot kādu noteiktu tematu, vienlaicīgi apgūst arī valodu (Druvieta, 2015; Marsh, 2012).

Eiropā CLIL tiek uzskatīta par vienu no jaunākajām pieejām mācību satura plānošanā un tā apguves metodikā. Ja vēl pirms dažiem gadiem CLIL pieeja tika izmantota valodu, īpaši otrās valodas un svešvalodu apguves procesā vai bilingvālās mācībās mazākumtautību izglītības programmās, tad šobrīd tās izmantošanas robežas ar katru gadu paplašinās (Moe et al., 2015).

Mūsdienīgā mācību procesā dažādu valodu mācīšana un mācīšanās netiek atrauta no citu mācību priekšmetu mācīšanās. Kā liecina izglītības zinātnes pētījumi, šī pieeja veicina gan skolēna lingvistisko, gan kognitīvo un sociālo attīstību (Druviete, 2015).

Ņemot vērā to, ka valoda ir gan mācību priekšmets, gan līdzeklis skolā, nevaram vairs dalīt skolotājus valodu skolotājos un citu mācību priekšmetu skolotājos, jo tikai no abu sadarbības būs atkarīgs, kādas valodas likumsakarības tiks apgūtas un kādas – pilnveidotas citās dabiskās situācijās (Moe et al., 2015; Coyle, 2007).

CLIL pieeja dod iespēju vienlaicīgi ar mācību priekšmeta satura apguvi pilnveidot skolēna vārdu krājumu, gramatikas likumsakarību lietojuma pieredzi mutvārdu un rakstu runā, kā arī zināšanas par dabu, sabiedrību un tās daudzkulturālismu. Domājot, kā apgūt mācību saturu, vienlaikus plānojot arī valodas līdzekļus tā apguvei, skolēnam ir vairāki ieguvumi: ir dota iespēja tekstā kvalitatīvāk uztvert faktoloģisko un kulturoloģisko informāciju, uztvert vārdu nozīmju lietojumu dažādos kontekstos, kā arī apgūt konkrētās valodas lietojuma tradīcijas. Šajā pieejā mācību stundās skolēns vienā un tajā pašā laikā īsteno daudz vairāk uzdevumu, nekā to darītu priekšmetiskās pieejas gadījumā. Tie ir gan uzdevumi, kas attiecas uz satura apguvi, gan valodas vai pat vairāku valodu attīstības uzdevumi, kā arī uzdevumi, kas veicina skolēna mācīšanās prasmes, sadarbības un radošas darbības pieredzes apguvi. Ja vienā mācību priekšmetā skolēns mācās apgūt jaunu pieredzi, tad citā – to pašu vingrinās darīt pamatīgāk (Coyle, 2007; Nemeth, 2009).

CLIL pieejā veidojas nepastarpināts sakars starp jēdzienu un vārdu. Leksikas un terminoloģijas apguve vai pilnveide notiek dabiskā ceļā. Dominē, nevis saturs, bet veids, kādā skolēns to apgūst, un tas ir svarīgi, jo mūsdienās skola vairs nevar piedāvāt visu, kas nepieciešams skolēnam un viņa personības attīstībai (Vaivade, 2015).

Mērķtiecīgi organizētā satura un valodas integrētā apguves procesā skolēns vienlaicīgi apgūst arī valodas pamatfunkcijas, jo īpaši komunikatīvo, vispārinošo, regulējošo funkciju, veido savu attieksmi pret apkārtējo pasauli, valodas un runas kultūru (Druviete, 2015; Nemeth, 2009).

Šāda mācīšanās nodrošina arī skolēna kritiskās domāšanas aktivizēšanos, paaugstinātu iesaistīšanos mācību procesā, kā arī starpdisciplināritāti, kad, apgūstot vienas jomas zināšanas un prasmes, skolēns tās var izmantot citā jomā (Fadel, Bialika, & Triling, 2015).

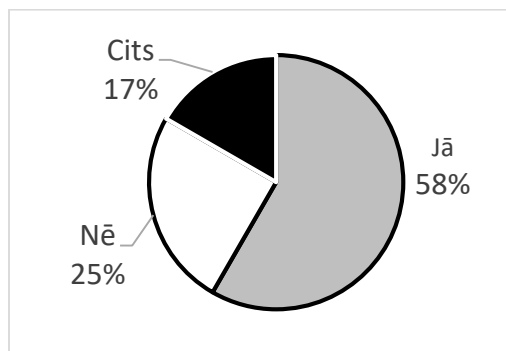
Lai varētu analizēt pamatizglītības skolotāju profesionālo kompetenci izmantot CLIL, tika novērotas dabaszinību, sociālo zinību un matemātikas stundas skolā, kurā īstenotas pamatizglītības programmas latviešu mācībvalodā. Būtiski atzīmēt, ka visās klasēs bija etniskā un lingvistiskā daudzveidība, kā arī skolēni ar valodas attīstības traucējumiem un citām individuālām vajadzībām, kas noteica nepieciešamību plānot ne tikai mācību priekšmetu saturu, bet arī valodas līdzekļus tā apguvei.

Pedagoģiskā vērojuma mērķis bija izzināt, kā, strādājot ar mācību tekstiem, tiek izmantoti valodas līdzekļi, kādi sasniedzamie rezultāti ir plānoti mācību priekšmeta satura apguvē un kādi – valodas attīstībā.

Iegūtie rezultāti ļauj secināt, ka tikai četrās no deviņām novērotajām mācību stundām skolotāji apzināti uzmanību pievērta valodas līdzekļu izmantošanai konkrēta mācību satura apguvei. Pārējos gadījumos dominē priekšmeta saturs, nerēķinoties, ar to, kādi valodas līdzekļi tiek izmantoti tā uztverei un apguvei atbilstoši skolēnu vajadzībai.

Ar skolotājiem analizējot to stundu norisi, kurās dominē priekšmetiskā pieeja, un īpaši tās situācijas, kurās skolēniem radās grūtības uztvert un izprast mācību priekšmeta saturu, un noskaidrojot cēloņus, visos gadījumos pamatā bija nepietiekama vārdos vai vārdu savienojumos ietvertās nozīmes izpratne, neprasme veikt konkrēto uzdevumu, nepārzinot konkrētā teksta veidošanas nosacījumus vai nezināšana, ka to, ko apguvis valodas stundās var izmantot arī citā mācību priekšmetā, piemēram, 5. klasē matemātika, apgūstot tematu "Pirmskaitļi un salikti skaitļi" skolēnu izpratni būtu tikai padziļinājusies, ja skolotājs būtu pievērsis uzmanību pamatterminu leksiskajai nozīmei, pamata un skaitļa vārdu lietojumam, teksta izkārtojumam burtnīcā. Savukārt dabaszinībās 3. klasē temata "Ķermeņi un vielas" apguves procesā skolēniem pietrūka izpratnes par to, kas ir priekšmets, viela un parādība. Analizējot dabaszinību standartu un latviešu valodas standartu un šo mācību priekšmetu programmas (NVPSMPP, 2014), atklājas, ka valodas mācībā gandrīz vienlaicīgi tiek apgūta lietvārda leksiskā nozīme. Sociālo zinību nodarbībā 7. klasē par tematu "Vērtības" skolēniem netika pievērsta uzmanība terminu "sajūtas" un "izjūtas, vārdu "iecieta" un "līdzcieta" leksiskajai nozīmei, bet, rakstot, eseju par tematu "Manas vērtības" skolēni to darīja, nezinot, kas ir eseja, kāda ir tās struktūra, jo valodas stundās to paredzēts mācīt tikai 9. klasē (NVPSMPP, 2014).

Pārrunās ar skolotājiem atklājās, ka 66,5% respondentu šo pieeju uzskata par būtisku mācību procesā, bet nav sistēmisku zināšanu. Galvenokārt tās ir fragmentāras zināšanas, kas iegūtas neformālā ceļā, un tāpēc nav pārlicināti, vai prot plānot satura un valodas izmantošanu mācību procesā. No 12 respondentiem puse respondentu uzskata, ka to vairāk dara intuitīvi.



1.attēls. Atbalsts CLIL pieejai
Figure 1 Support for CLIL approach

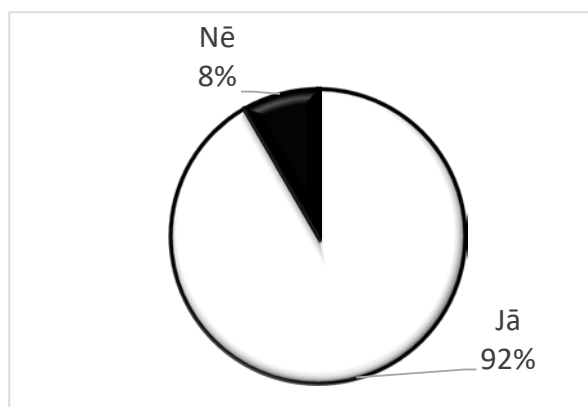
No visiem aptaujātajiem respondentiem 58% ir pārliecināti, ka CLIL pieeja ir aktualizējama visās pamatizglītības programmās neatkarīgi no mācībvalodas, bet tam ir nepieciešamas savstarpēji saskaņotas mācību programmas, mācību līdzekļi un mācību metodika. Savukārt 25% respondentu nav pārliecības par šīs pieejas lietderību. Šie respondenti CLIL pieeju atzīst kā pieņemamu tikai mazākumtautību izglītības programmās vai svešvalodu apguves procesā. Pārējo 17% respondentu atziņa ir viena un tā pati – nav pieredzes un nav arī viedokļa.

Savukārt mācību stundās, kurās tiek izmanto CLIL pieeju, var novērot, ka veicamie uzdevumi ir precīzāki, līdz ar to skolēni labāk izprot to būtību un strādā daudz intensīvāk. Arī skolotāji atzīst, – kopš brīža, kad šī pieeja kļuvusi par dominējošo pieeju, skolēnu mācīšanās ir jēgpilnāka, skolēni pret valodu un savu un citu valodu ir vērīgāki, biežāk pamana valodas kļūdas, vairāk ir jautājumu, kā veikt konkrētu pierakstu, kādas pieturzīmes lietot vai kā tekstu noformēt. CLIL pieeja dod iespēju izmantot daudzveidīgus atbalsta materiālus, dažādot mācību metodiku (darbu ar attēliem, tabulām, shēmām, balstvārdiem, vārdnīcām, interneta resursiem u. c.). Divi respondenti ar konkrētiem skolēnu mācību rezultātus apliecināšiem faktiem atklāj, ka šādā veidā strādājot, skolēniem, īpaši, ja viņiem nav pietiekami augsts mācību valodas prasmes līmenis, CLIL ir stimulē darbam, nebaidoties arī kļūdīties, ir lielāka drošības sajūta, jo citos mācību priekšmetos var izmantot to pieredzi, kas iegūta valodas mācībā un otrādi. Savukārt mācību priekšmetu skolotājiem CLIL pieejā radusies jauna pieredze skolēnu darbu diferencēt, piedāvājot strādāt lingvistiski homogēnās un heterogēnās grupās.

Arī anketēšanas rezultāti apliecina, 67% respondentu CLIL dod iespēju panākt lielāku skolēnu savstarpēju sadarbību, mācīšanos vienam no otra.

Uz pētījumā izvirzīto jautājumu, kā notiek valodu skolotāju un konkrēto mācību priekšmetu skolotāju sadarbība, iegūtās atbildes apliecina, ka sākumskolas posmā līdz 4. klasei viens skolotājs māca lielāko daļu mācību priekšmetu un tāpēc tikai no skolotāja profesionālās kompetences ir atkarīga

darba kvalitāte. Taču, sākot ar 5. klasi, dominē tā saucamā priekšmetiskā pieeja, un tad svarīga ir dažādu mācību priekšmetu skolotāju sadarbība.



2.attēls. *Skolotāju sadarbība*
Figure 2 *Teacher collaboration*

Pētījumā iesaistīto respondentu atbildes liecina, ka 92% gadījumu sadarbība ir minimāla. Pamatā tās ir pārrunas par konkrētā klasē radušās problēmām vai epizodiskas konsultācijas. Tikai 8% respondentu atzīst, ka sadarbība tiek gan mērķtiecīgi plānota, gan arī regulāri notiek. Tiek izmantoti tādi sadarbības veidi kā saskaņotu mācību programmu veidošana, kopīgi metodiskie semināri, konsultācijas, integrēti diagnosticējošie vai pārbaudes darbi, mācību priekšmetu olimpiādes un konkursi.

No visiem aptaujātajiem respondentiem 42% respondentu ir pārliecināti, ka, sākot īstenot projekta “Kompetenču pieeja mācību saturā” ietvaros apstiprinātos pamatizglītības standartus (Skola 2030, 2019), situācija uzlabosies.

Konkrētais gadījuma pētījums atklāj, ka skolas pedagoģijā aktuāls ir arī vienotas terminoloģijas un līdzīgi kā angļu valodā latviska akronīma lietojums. Šobrīd gan teorētiskajā literatūrā, gan praksē CLIL tiek uzskatīta gan par pieeju, gan modeli, metodi, metodisko paņēmieni, darba paņēmieni, mācīšanas vai mācīšanās veidu, mācīšanas pieredzi, pat darba organizācijas formu. Pieņemot par pamatu uzskatu, ka pieeja veids, no kā atkarīga satura, metožu, paņēmieni izvēli un saikne starp objektiem vai subjektiem (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000), tad CLIL uzskatāma par pieeju. CLIL ir veids, kas nosaka valodas un citu mācību priekšmetu satura savstarpējo saskaņotību, mācību līdzekļu, mācību metožu, mācību darba organizācijas formu un sasniegumu vērtēšanas sistēmas izvēli atkarībā no satura un valodas apguves mērķa, uzdevumiem un skolēna vajadzībām.

Secinājumi Conclusions

Satura un valodas integrētas apguves aktualitāti nosaka vispārizglītojošo pamatskolu neatkarīgi no mācībvalodas etniskā un lingvistiskā daudzveidība, nacionālās izglītības un sabiedrības integrācijas politika un pilnveidotā mācību satura un tā apguvei plānotās pieejas mērķis novērst mācību satura fragmentārismu un dublēšanos dažādos mācību priekšmetos, nodrošināt mācību satura apguves pēctecību un iespēju katram skolēnam saskaņot kopsakarības starp apgūto dažādās jomās, zināšanas tās izmantot praksē.

Viens no risinājumiem, lai skolēns spētu kvalitatīvi apgūt ne tikai mācību saturu, bet uztvertu mācīšanos arī kā jēgpilnu darbību, kurā viss ir savstarpēji saistīts un nozīmīgs, ir mācību priekšmeta satura un valodas integrētās apguves pieejas izmantošana, kas paredz, mācoties valodu, apgūt kādu mācību priekšmetu, un otrādi - apgūstot kādu noteiktu tematu, vienlaicīgi apgūt vai pilnveidot valodu.

Satura un valodas integrētās apguves pieeja dod iespēju vienlaicīgi ar mācību priekšmeta satura apguvi pilnveidot skolēna vārdu krājumu, gramatikas likumsakarību lietojuma pieredzi mutvārdu un rakstu runā, kā arī zināšanas par dabu, sabiedrību, tās dažādajām kultūrām.

Mācību procesā, vienlaikus plānojot ne tikai saturu, bet arī valodas līdzekļus tā apguvei, skolēns vienā un tajā pašā laikā īsteno daudz vairāk uzdevumu, nekā to darītu priekšmetiskās pieejas gadījumā. Mācību stundās, kurās izmanto CLIL pieeju, skolēni strādā intensīvāk, mācīšanās ir jēgpilnāka, lielāka vērtība ir pret savu un citu valodu, tās lietojumu dažādās situācijās.

CLIL pieeja dod iespēju dažādot metodiku, jo mācību procesā dominē, nevis saturs, bet veids, kādā skolēns to apgūst, un tas ir svarīgi, jo mūsdienās skola vairs nevar piedāvāt visu, kas nepieciešams skolēnam, viņa personības attīstībai.

Lai nodrošinātu CLIL pieeju, stiprināma mācību priekšmetu skolotāju un valodas skolotāju savstarpējā sadarbība, saskaņotu mācību programmu veidošana, pilnveidojamas skolotāju teorētiskās zināšanas un praktiskā darba pieredze. Risināma arī tāda problēma kā skolēniem paredzēto mācību līdzekļu saskaņota izstrāde. Skolotājiem piedāvājama izvērsta CLIL īstenošanas metodika.

Skolas pedagoģijā aktuāls ir vienotas terminoloģijas un akronīma lietojums. CLIL uzskatāma par pieeju, jo tas ir veids, kas nosaka valodas un citu mācību priekšmetu satura savstarpējo saskaņotību, mācību līdzekļu, mācību metožu, darba organizācijas formu un sasniegumu vērtēšanas sistēmas izvēli atkarībā no satura un valodas apguves mērķa, uzdevumiem un skolēna vajadzībām.

Summary

Topicality of content and language integrated learning (CLIL) is determined by several factors. The following factors could be mentioned as the most important ones: current ethnic and linguistic diversity of comprehensive schools regardless of the language of instruction, policy of national education and social integration and the goal of the developed learning content and the envisaged approach for its acquisition to eliminate fragmentation and duplication in different subjects, provide succession of learning content acquisition and an opportunity for each pupil to see interconnections between the acquired in different areas, apply their knowledge in practice.

CLIL is an approach which enables learners, while learning a language, to acquire a subject and vice versa – acquiring a certain topic, the language is acquired or developed simultaneously. It provides an opportunity not only to acquire languages in mutual relation and the content of another subject, but also perceive learning as a purposeful activity, in which everything is mutually related and important.

During the learning process, when planning simultaneously not only the content, but also the language means for its acquisition, the pupil implements a lot more tasks at the same time than it would be done in the subject approach case. Empirical studies confirm that in the lessons where the CLIL approach is applied, students work more intensively, learning is more purposeful, more attention is paid to own and another language, its application in different situations. The CLIL approach enables the teacher to vary methodology, as in the learning process the content does not dominate, but rather the way how the pupil acquires it, and it is important, since nowadays the school cannot offer any longer everything what the pupil and their personal development need.

The outcomes of the empirical research lead to the conclusion that the need to integrate the content and language acquisition is topical not only in the bilingual learning process, foreign language or the second language learning process, but also in any lesson regardless of the language of instruction. In order to provide the CLIL approach purposefully and systematically in the learning process, the subject teachers and language teachers' mutual cooperation, development of a coherent study programme have to be invigorated, the teachers' theoretical knowledge and practical work experience have to be improved. Also, such a problem as coherent development of the learning aids meant for pupils has to be solved, but detailed methodology for CLIL implementation should be offered to teachers.

Application of common terminology and acronym is topical in school pedagogy. CLIL has to be considered as an approach as it is a way which determines the mutual coherence of the content of the language and other subjects, selection of learning aids, learning methods, the form of work organization and system of achievement assessment, depending on the content and the language acquisition goal, tasks and pupil's needs.

Literatūra References

- Anspoka, Z. (2016). Language Diversity in the Classroom and Different Subject Teachers' Professional Competence: Some Problems and Solutions. *International Dialogues on Education: Past and Present. IDE-Online Journal*. Edited by Olaf Beuchling, Dr. Reinhard Golz, Erika Hasebe-Ludt, 30- 36. Retrieved from <https://www.ide-journal.org/>
- Anspoka, Z. (2010). Valoda kā līdzeklis pamatizglītības programmā: dažas problēmas un risinājumi. *ATTE Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching*, 25.-132.
- Coyle, D. (2007). *Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers in the CLIL teachers tool kit: A classroom guide*. Nottingham: The University of Nottingham.
- Druvieta, I. (2015). Bilingvālā izglītība un CLIL: vēsturiskais atskats un attīstības prognozes. *CLIL jeb mācību satura un valodas integrēta apguve: izglītības paradigmas maiņa. Populārzinātnisku rakstu krājums. Atbild. Red. S. Lazdiņa. Nr.3. Rīga: Latviešu valodas aģentūra*, 19. – 37.
- Fadel, C., Bialika, M., & Triling, B. (2015). *Four-Dimensional Education: The Competencies Learners. Needed to Succeed*. Boston: The Center for Curriculum Redesign.
- Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2014. – 2020. gadam* (2012). Retrieved from <https://likumi.lv/doc.php?id=253919>
- Marsh, D. (2012). Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory. University of Córdoba. Retrieved from helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/8689/2013000000658.pdf
- Moe, E., Härmälä, M., Kristmanson, P.L., Pascoal, J., & Ramoniené, M. (2015). *Language skills for successful subject learning. CEFR – linked descriptors for mathematics and history/civics*. The European Centre for Modern Languages. Retrieved from <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-flyer/flyer-language-descriptors-EN-druck.pdf>
- Nemeth, K. (2009). *Many Languages, One Classroom: Teaching Dual and English Language Learners*, Maryland: Gryphon House.
- Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu, pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem un pamatizglītības programmu paraugiem. Ministru kabineta noteikumi Nr.468* (2014). Pieejams: <https://likumi.lv/doc.php?id=268342>
- Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca* (2000). Autoru kol. Rīga: Zvaigzne ABC. *Skola 2030* (2019). Pieejams: <https://www.skola2030.lv/par-projektu>
- Vaivade, V. (2015). CLIL pedagoģiskie aspekti: mērķi, uzdevumi un īstenošana. *CLIL jeb mācību satura un valodas integrēta apguve: izglītības paradigmas maiņa. Populārzinātnisku rakstu krājums. Atbild. Red. S. Lazdiņa. Nr.3. Rīga: Latviešu valodas aģentūra*, 84. – 100.