



Európska únia
Európsky sociálny fond

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Danica Gondová

Aktívne učenie sa žiakov v CLIL-e

2013

Publikácia bola vydaná a financovaná z prostriedkov ESF
v rámci národného projektu Profesijný a kariérový rast
pedagogických zamestnancov.
ITMS kód projektu 26120130002
ITMS kód projektu 26140230002

Aktívne učenie sa žiakov v CLIL-e

Danica GONDOVÁ

Bratislava 2013

Názov:	Aktívne učenie sa žiakov v CLIL-e
Autor:	PaedDr. Danica Gondová, PhD.
Recenzenti:	doc. PaedDr. Zdena Kráľová, PhD. doc. PhDr. Silvia Pokrivčáková, PhD.
Vydavateľ:	Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave
Odborná redaktorka:	Mgr. Terézia Peciarová
Grafická úprava:	Ing. Monika Chovancová
Vydanie:	1.
Rok vydania:	2013
Počet strán:	64
ISBN	978-80-8052-480-7

OBSAH

Úvod	4
1 CLIL – integrované vyučovanie obsahu a jazyka	6
1.1 Charakteristika CLIL-u	6
1.1.1 Definície CLIL-u	8
1.2 Princípy CLIL-u	9
1.3 Komunikácia v triede	12
1.3.1 Formulácia inštrukcií	13
1.3.2 Typy otázok	14
1.3.3 Vyučovanie v skupinách	15
1.3.4 Spätná väzba	16
1.3.5 Používanie materinského jazyka	17
1.4 Výhody a výzvy CLIL-u	18
1.5 Kompetencie učiteľa CLIL-u	20
2 Ciele a plánovanie v CLIL-e	22
2.1 Ciele CLIL-u	22
2.1.1 Obsah	23
2.1.2 Komunikácia	24
2.1.3 Kognícia	29
2.1.4 Kultúra	32
2.2 Plánovanie tematického celku	33
3 Jazykové štruktúry v CLIL-e	36
3.1 Jazyk v CLIL-e	36
3.2 Slovná zásoba a gramatika	39
3.3 Metódy učenia sa slovnej zásoby	41
3.3.1 Receptívne úlohy	43
3.3.2 Produktívne úlohy	44
3.4 Stratégie učenia sa slovnej zásoby	45
4 Jazykové zručnosti v CLIL-e	48
4.1 Receptívne zručnosti – počúvanie a čítanie s porozumením	49
4.1.1 Výber a úprava materiálov	52
4.1.2 Proces počúvania a čítania s porozumením	55
4.2 Rozvoj produktívnych jazykových zručností	58
Záver	61
Zoznam bibliografických odkazov	62

Úvod

Význam štúdia cudzích jazykov v posledných rokoch narastá, pretože schopnosť komunikovať vo viacerých jazykoch umožňuje mobilitu pracovníkov i študentov. Jednou z požiadaviek Európskej komisie je, aby všetci občania Európskej únie ovládali okrem materinského jazyka ďalšie dva jazyky na takej úrovni, aby ich mohli používať ako pracovné jazyky. Podobné požiadavky sú zakotvené aj v zákone o výchove a vzdelávaní č. 245/2008 Z. z., ktorý zdôrazňuje získanie komunikačnej kompetencie nielen v materinskom, ale aj v dvoch cudzích jazykoch (2008, s. 5).

K ďalším cieľom, ktoré sú zakotvené v uvedenom zákone, patrí odbúranie encyklopedického hromadenia vedomostí a získavanie kompetencií, ktoré pripraví žiakov na celoživotné vzdelávanie a na profesionálny život. Nevyhnutným predpokladom dosiahnutia týchto cieľov je voľba metód, foriem a spôsobov výchovy a vzdelávania, ktoré žiaka aktivizujú a stavajú do centra výchovno-vzdelávacieho procesu.

Jedným z prístupov, ktorý umožňuje dosiahnuť uvedené ciele, volí metódy orientované na žiaka a podčiarkuje individualizovaný prístup k žiakom, je *integrované vyučovanie obsahu a jazyka*, známe ako CLIL (Content and Language Integrated Learning).

CLIL integruje vyučovanie cudzieho jazyka a vyučovanie predmetu (napr. chémie, fyziky, dejepisu alebo hudobnej výchovy a pod.), povedané inými slovami – vybraný predmet alebo jeho časť sa žiaci učia prostredníctvom cieľového jazyka. Kombinácia predmetov a jazyka dáva žiakom možnosť lepšie sa pripraviť na život v zjednotenej Európe, v ktorej je mobilita pracovníkov a študentov čoraz väčšou samozrejmosťou a mala by byť dosiahnuteľná pre každého občana Európy.

V CLIL-e žiaci komunikujú o svojom študijnom odbore v cieľovom jazyku, a tak sa ho učia používať ako pracovný jazyk. To im otvára dvere nielen na pracovné trhy v zahraničí, ale aj k vzdelaniu na zahraničných univerzitách.

CLIL má aj množstvo ďalších výhod. Je motivujúci, pretože dáva žiakom možnosť používať jazyk v zmysluplných situáciách, v ktorých sa sústreďujú na vyjadrovanie významov alebo na vyriešenie úlohy. Učenie sa jazyka nie je teda cieľom samým osebe, pretože cieľom je nadobudnutie vedomostí a zručností z daného predmetu. Jazyk je prostriedok, ktorý žiakom pomáha tieto ciele dosiahnuť, vďaka čomu sa ľahšie vyrovnávajú s negatívnymi afektívnymi faktormi, ktoré často sprevádzajú tradičné učenie sa cudzieho jazyka. CLIL stavia na konštruktivistických princípoch učenia sa, a preto sú kooperácia medzi žiakmi a vzájomné učenie sa jeho prirodzenou súčasťou. Vďaka takémuto prístupu získavajú žiaci nielen komunikačnú kompetenciu, ale rozvíjajú si aj ďalšie kompetencie potrebné na celoživotné vzdelávanie.

Cieľom publikácie je predstaviť a priblížiť CLIL, jeho ciele a princípy plánovania v CLIL-e všetkým záujemcom, ktorí si chcú prehĺbiť vedomosti z tejto oblasti.

Keďže publikácia je určená predovšetkým predmetovým učiteľom, ktorí chcú vyučovať svoj predmet prostredníctvom anglického jazyka, venujeme veľký priestor plánovaniu gramatických štruktúr a slovnej zásoby v aktivitách, ktoré umožňujú okamžité používanie jazyka v zmysluplných kontextoch.

Veríme, že predkladaná publikácia sa stane pre učiteľov CLIL-u užitočným a praktickým sprievodcom.

Autorka

1 CLIL – integrované vyučovanie obsahu a jazyka

CLIL (Content and Language Integrated Learning – integrované vyučovanie obsahu a jazyka) patrí v súčasnosti k výrazným kurikulárnym trendom v Európe a stal sa už i neoddeliteľnou súčasťou jazykovej politiky Slovenska, čo je prezentované v rôznych dokumentoch týkajúcich sa jazykovej politiky SR. Ako vyplýva z názvu, CLIL integruje vyučovanie učiva daného predmetu s vyučovaním cudzieho jazyka – má teda interdisciplinárny charakter.

V prvej kapitole sa budeme venovať rôznym spôsobom aplikácie CLIL-u, jeho princípom a výhodám.

Uvedieme tiež, aké kompetencie by mal mať učiteľ CLIL-u, aby mohol túto metódu efektívne využívať.

Ciele

Oboznámiť sa s charakteristikou CLIL-u a jeho definíciami.

Navrhnuť aktivity umožňujúce aplikáciu princípov CLIL-u.

Uvedomiť si, ktoré faktory ovplyvňujú komunikáciu v triede a zahrnúť ich do plánovania hodín.

Oboznámiť sa s výhodami a problémami metódy CLIL a možnosťami jej využitia.

Oboznámiť sa s možnosťami motivácie žiaka v CLIL-e.

Oboznámiť sa s kompetenciami učiteľa CLIL-u.

1.1 Charakteristika CLIL-u

CLIL je akronym, ktorý *sa používa od 90-tych rokov*. Chápe sa ním výchovno-vzdelávacia koncepcia, v ktorej sa obsah vedomostného predmetu vyučuje prostredníctvom cudzieho jazyka.

Za kľúčové slovo tu považujeme slovo *prostredníctvom*, ktoré naznačuje, že ide o *integráciu* vyučovania predmetu a cudzieho jazyka. V CLIL-e ide o dosiahnutie nielen predmetových, ale aj jazykových cieľov. Nestačí jednoducho vyučovať v inom jazyku – dôležité je zabezpečiť, aby sa žiaci s podporou učiteľa učili daný jazyk chápať a používať ho (Scrivener, 2012, s. 327). Okrem hodín CLIL-u majú žiaci aj tradičné cudzojazyčné vyučovanie.

CLIL je potrebné odlišiť od bilingválneho vyučovania. Hlavný rozdiel je v tom, že vyučovací jazyk je pre žiaka cudzím jazykom, ktorým má možnosť komunikovať len v triede, ale nie mimo nej, pretože daný jazyk nie je prirodzeným komunikačným jazykom v danej komunite alebo spoločnosti.

V našom kontexte sa o bilingválnom vyučovaní hovorí aj vtedy, ak viac ako 50 % vyučovacieho času prebieha v cudzom jazyku.

CLIL sa chápe predovšetkým ako predmetové vyučovanie, o čom svedčí aj to, že CLIL hodiny sú v rozvrhoch uvádzané ako predmetové, nie jazykové hodiny. Na rozdiel od predmetového vyučovania majú však hodiny CLIL-u *duálne* – predmetové a jazykové ciele. Vyučovanie jazyka teda nie je separované a odtrhnuté od kontextu, ale je integrovanou súčasťou predmetového vyučovania, ktoré zároveň určuje aj jazykové ciele. Povedané inými slovami, žiaci sa učia tú gramatiku a slovnú zásobu, ktorú potrebujú, aby mohli o obsahu predmetu komunikovať v cieľovom jazyku.

Výskumy poukazujú na to, že žiaci sa najlepšie naučia cudzí jazyk vtedy, ak sa ich pozornosť sústreďí na učenie sa niečoho iného, v tomto prípade obsahu predmetu a nie na učenie sa jazyka kvôli jazyku samotnému. Na hodinách CLIL-u sa žiaci sústreďujú na obsah a neuvedomujú si, čo všetko sa naučia z jazyka podvedome. Jazyk si osvojujú tak, že sa učia chápať významy, ktoré sú pre nich bezprostredne dôležité a sú relevantné pre úlohu, ktorú práve riešia (Scrivener, 2012, s. 328). V CLIL-e sa žiaci učia gramatiku alebo slovnú zásobu vtedy, keď danú jazykovú štruktúru potrebujú na pochopenie učiva, vyriešenie úlohy alebo krátko predtým. Učia sa teda také jazykové štruktúry, ktoré sú kontextualizované a funkčne potrebné na danej hodine. Povedané inými slovami, v CLIL-e je potrebné pamätať na to, že jazyk (t. j. gramatika a slovná zásoba) sa musí „vynárať“ z kontextu. Na hodine CLIL-u sa môže

vyskytnúť jedna alebo dve aktivity, ktorých cieľom je rozvoj jazyka, ale tieto by nemali byť hlavným cieľom hodiny (Tennant, 2012).

Z metodického hľadiska je medzi tradičným vyučovaním jazyka a učením sa jazyka na hodinách CLIL-u zásadný rozdiel. Tradičné vyučovanie cudzieho jazyka sa zameriava na získanie komunikačnej kompetencie v cieľovom jazyku, ktorej súčasťou sú jazykové zručnosti (počúvanie, čítanie, hovorenie, písanie). Cieľom jazykového vyučovania je teda komunikačná kompetencia a v jej rámci rozvoj jazykových zručností. Na CLIL hodinách sú však tieto zručnosti prostriedkom, ktorý slúži na získavanie informácií, tvorbu rôznych výstupov alebo na prezentáciu nadobudnutých informácií.

K. Bentleyová (2010, s. 6) rozlišuje medzi tzv. **mäkkým** (soft) a **tvrdým** (hard) **CLIL-om**. V mäkkom CLIL-e sa niektoré tematické celky z rôznych predmetov preberajú na hodinách cudzieho jazyka, vyučujú ich teda učitelia cudzieho jazyka a ciele sú dané jazykom. Obvykle ide o jednu vyučovaciu hodinu do týždňa. Ak ide o tvrdý CLIL, približne polovica učebného plánu sa vyučuje prostredníctvom cieľového jazyka, pričom predmet vyučuje predmetový učiteľ a jazykové ciele sú určované potrebami predmetu. Okrem toho hovorí K. Bentleyová (2010, s. 6) aj o **modulárnom** CLIL-e, ktorý sa od tvrdého CLIL-u líši tým, že učitelia si vyberú z predmetu len niektoré tematické celky, ktoré sa vyučujú prostredníctvom cieľového jazyka. Ich časová dotácia býva okolo 15 hodín za polrok.

1.1.1 Definície CLIL-u

V literatúre sa stretneme s mnohými definíciami CLIL-u. Táto rôznorodosť vyplýva z rôznych kontextov, v ktorých sa CLIL aplikuje, a pravdepodobne aj z jeho rôznych podôb.

D. Coyleová, P. Hood a D. Marsh (2010, s. 1) definujú CLIL ako prístup k vzdelávaniu, ktorý má duálne ciele a v ktorom sa ďalší jazyk používa na učenie sa a vyučovanie obsahu a jazyka. To znamená, že výchovno-vzdelávací proces sa nesústreďuje len na obsah alebo len na jazyk. Obidva sú vzájomne poprepájané, aj keď v danom momente môže byť dôraz na jednom alebo na druhom. Na druhej strane podľa L. Gaja (2007, s. 564) CLIL zastrešuje rôzne typy

bilingválneho vzdelávania. V správe Eurydice (2006, s. 9) sa akronym CLIL používa ako generický pojem opisujúci všetky typy vzdelávania, v ktorých sa druhý jazyk (cudzí, menšinový a/alebo iný oficiálny štátny jazyk) používa ako prostriedok vyučovania určitých predmetov, ktoré sú súčasťou učebného plánu.

Podľa C. Daltonovej-Pufferovej (2007, s. 1) sa pojem integrované vyučovanie obsahu a jazyka (CLIL) vzťahuje na tie vzdelávacie kontexty, v ktorých sa ako vyučovací jazyk používa jazyk, ktorý je iný ako materinský jazyk.

D. Graddol (2006, s. 86) spresňuje, že CLIL je prístup k bilingválnemu vzdelávaniu, v ktorom sa odborné predmety (napr. prírodné vedy alebo geografia) a angličtina vyučujú spoločne. Od tradičného vyučovania v angličtine sa líši tým, že od žiaka sa neočakáva, že pred začatím štúdia bude úroveň jeho angličtiny dostatočná na to, aby štúdium zvládol samostatne.

V našich podmienkach je CLIL taký prístup k vzdelávaniu, ktorý má duálne ciele a v ktorom sa predmety vyučujú prostredníctvom cudzieho jazyka, pričom žiaci neovládajú cudzí jazyk tak, aby v ňom mohli študovať samostatne. Paralelne s hodinami CLIL-u majú žiaci aj tradičné cudzojazyčné vyučovanie. Rozsah vyučovania predmetov prostredníctvom cudzieho jazyka neprekračuje 50 %.

1.2 Princípy CLIL-u

V našej práci vychádzame z predpokladu, že väčšina škôl, ktorá CLIL aplikuje, sa rozhodne pre tvrdý CLIL, teda predmetoví učitelia, ktorí nie sú učiteľmi cudzích jazykov, sa v procese vyučovania usilujú o dosiahnutie duálnych cieľov. Ich cieľom teda nie je len rozvoj kognitívnych funkcií žiaka v danom predmete, ale aj rozvoj komunikačných kompetencií žiaka.

Nejde ani o vyučovanie jazyka, ani o vyučovanie predmetu, ale o ich splynutie, a preto si tento prístup vyžaduje aj nové, *inovatívne metódy* vyučovania. Od iných, už etablovaných prístupov, ako je napr. vyučovanie angličtiny na špecifické účely (ESP) alebo rôzne formy bilingválneho vyučovania, sa CLIL odlišuje plánovanou pedagogickou integráciou kontextualizovaného obsahu,

kognície, komunikácie a kultúry vo vyučovacom procese (Coyleová, 2002, s. 45). Aby bolo možné dosiahnuť ciele CLIL-u, je potrebné využívať takú metodiku vyučovania, ktorá umožňuje aplikovať metódy, ktoré sú orientované na žiaka a ktoré zároveň podporujú rozvoj jazyka a komunikačnej kompetencie žiaka. Treba si uvedomiť, že v CLIL-e sa všeobecno-vzdelávací alebo odborný predmet neučí v cudzom jazyku, ale *prostredníctvom* cudzieho jazyka. CLIL kladie veľký dôraz na kogníciu a komunikáciu a vychádza zo socio-kultúrnych, konštruktivistických princípov učenia sa (Coyleová a kol., 2010, s. 3), ktoré zdôrazňujú autonómiu žiaka.

V CLIL-e je mimoriadne dôležité, aby žiak samostatne konštruoval svoje nové vedomosti, aby sa učil na základe vlastných skúseností a aby ho metódy, ktoré sú v triede s CLIL-om aplikované, aktivizovali.

Z tejto perspektívy je potrebné, aby bolo vyučovanie v CLIL-e implementované na základe viacerých princípov, z ktorých spomenieme aspoň niektoré (Gondová, 2011c). Predovšetkým je dôležité, aby **vyučovanie bolo orientované na žiaka**, t. j. žiak sa stáva subjektom vyučovacieho procesu, ovplyvňuje jeho priebeh, spolurozhoduje o cieľoch vyučovania, o výbere metód a pod. Takéto postavenie žiaka je dôležité najmä z toho dôvodu, že náročnosť súbežného vyučovania obsahu a jazyka si vyžaduje dôkladné spracovanie nových vedomostí žiakom, ktoré sa pri transmisívnom vyučovaní nedá dosiahnuť. Hodina s CLIL-om by sa preto mala skladať z čo najväčšieho množstva aktivít, ktoré umožňujú mnohosmernú komunikáciu medzi žiakmi v malých skupinách alebo vo dvojici, samostatné spracovanie učiva a samostatné riešenie úloh nielen s konvergentným, ale aj divergentným riešením. J. Scrivener (2005, s. 41) považuje za aktivitu len tú časť hodiny, počas ktorej je činný predovšetkým žiak a ktorá mu umožňuje pracovať s jazykom alebo ho používať, a tak produkovať požadovaný výstup.

Učiteľ je v triede s CLIL-om facilitátorom, ktorý vytvára podmienky pre žiakov na učenie sa, pomáha im úspešne riešiť zadané úlohy a pri ich riešení aj jazykovú podporu, aby sa jazyk nestal pre žiakov neprekonateľnou bariérou. Ďalším predpokladom úspešnej aplikácie CLIL-u je **zmysluplné učenie sa**, teda také učenie sa, ktoré **má pre žiaka význam**. Predovšetkým je dôležité, aby si žiaci vedeli nové učivo prepojiť s vedomosťami a skúsenosťami, ktoré

majú, a aby si ho dokázali začleniť do svojho vlastného poznania. Je dôležité, aby postupovali od celku k jednotlivostiam (Y. Freemanová, D. Freeman, 1998, s. 17), aby najprv chápali celkový obraz a až potom aj špecifické detaily. Pri osvojovaní si nových konceptov si zároveň osvojujú aj nový jazyk (najmä slovnú zásobu), ktorý im umožňuje nové koncepty pomenovať, pracovať s nimi a verbalizovať ich pochopenie.

Z tohto dôvodu sa pre nich aj učenie sa nového jazyka stáva zmysluplným, pretože ho používajú ako prostriedok učenia sa a komunikácie a nie v umele navodených situáciách.

Jazyk nie je pre nich cieľom samým osebe, nesústreďujú sa naň, ale na obsah, ktorý chcú komunikovať, vďaka čomu strácajú inhibície a odbúrava sa ich strach z chyby. Gramatika a jazyková presnosť sú v kontexte CLIL-u obvykle druhoradé, dôležitejšie je dosiahnuť cieľ komunikácie. Cudzí jazyk prestáva byť pre žiakov len školským predmetom, pretože ho používajú na to, na čo je určený – na komunikáciu.

V CLIL-e je obsah (učivo predmetu) integrovaný do života žiakov a do ich kultúry a dáva im možnosť poznávať nielen život v ich bezprostrednom okolí, ale vďaka obsahu, ktorý je prezentovaný v cudzom jazyku, sa učia poznávať aj iné kultúry a získavajú tak interkultúrnú kompetenciu.

CLIL je prístup, ktorý je orientovaný predovšetkým na rozvoj zručností a kompetencií žiakov, nielen na získavanie vedomostí. Na hodinách CLIL-u je **vyučovanie orientované na proces**, čo umožňuje žiakovi osvojiť si rôzne spôsoby riešenia úloh a rôzne stratégie učenia sa, spoznať svoj vlastný štýl učenia sa, naučiť sa sebahodnoteniu a sebareflexii. Získava teda nielen faktické a konceptuálne vedomosti, ale aj procedurálne a metakognitívne, čo prispieva k rozvoju jeho autonómie.

Pretože CLIL má duálne ciele, je nevyhnutné, aby žiaci získali okrem vedomostí a zručností, ktoré si vyžaduje obsah, aj komunikačnú kompetenciu. Dosiahnutie tohto cieľa vyžaduje, aby žiaci mali čo najviac možností komunikovať, povedané inými slovami, vyžaduje **interakciu medzi žiakmi**. To sa dá dosiahnuť vtedy, ak učiteľ využíva také formy vyučovania, ktoré umožňujú mnohosmernú komunikáciu, t. j. ak čo najviac využíva prácu v malých skupinách alebo vo dvojici. Mnohosmerná komunikácia aktivizuje žiakov, podporuje ich samostatnosť, zvyšuje ich komunikačnú aktivitu,

umožňuje im učiť sa jeden od druhého a učiť sa komunikovať. V neposlednom rade prispieva aj k proceduralizácii (automatizácii) explicitných vedomostí z jazyka, vďaka čomu žiak získava sekundárne jazykové zručnosti.

Požiadavka, aby **vyučovanie zohľadňovalo potreby žiaka**, je v CLIL-e vzhľadom na náročnosť programu veľmi dôležitá.

Didaktické materiály, ktoré sa využívajú na hodinách s CLIL-om, sú spracované iným spôsobom ako didaktické materiály v materinskom jazyku, pretože zohľadňujú jazykový aspekt a sú spracované tak, aby pomáhali žiakom zvládnuť potrebné jazykové štruktúry. Ako sme už uviedli, odzrkadľujú aj proces učenia sa a prezentujú žiakom rôzne stratégie učenia sa.

Pri plánovaní tematických celkov a hodín je potrebné brať do úvahy aj rôzne učebné štýly žiakov, ich rôzne inteligencie, kognitívnu a jazykovú vyspelosť a tempo učenia sa a na základe týchto východísk pripravovať rôznorodé aktivity. Takéto plánovanie je predpokladom úspešnosti žiaka a umožňuje každému z nich dosiahnuť ciele vyučovania a prežívať úspech, čo je zase predpokladom motivácie žiakov.

Podľa J. Willisovej (1996, s. 14) je motivácia jednou z troch podmienok úspešného učenia sa jazykov a je základným predpokladom, že žiak nadobudne pozitívne afektívne vlastnosti a bude pracovať aktívne a angažovane.

1.3 Komunikácia v triede

Ak chceme dosiahnuť, aby si žiaci rozvíjali komunikačné kompetencie, kognitívne zručnosti a dosahovali aj ďalšie ciele CLIL-u, je potrebné, aby sme v procese vyučovania rešpektovali princípy CLIL-u a aby sa nimi riadila aj komunikácia v triede, t. j. rozsah vstupov v cudzom jazyku, spôsob zadávania inštrukcií, práca v skupinách a mnohosemerná komunikácia, spôsob kladenia otázok a využívanie materinského a cudzieho jazyka.

Žiak sa úspešne naučí komunikovať v cudzom jazyku len vtedy, ak je expozícia jazyku dostatočná. To znamená, že žiak musí mať dostatok príležitostí cieľový jazyk počúvať alebo v ňom čítať rôzne materiály, dostáva teda dostatok vstupov v cieľovom jazyku, ktoré mu dávajú príležitosť všímať si, ako sa jazyk používa na vyjadrovanie významov v rôznych socio-lingválnych

situáciách a ako ho používajú nielen rodení hovoriaci, ale aj učiteľ alebo spolužiaci na hodine. Zároveň je potrebné, aby mal žiak dostatok príležitostí na produkovanie výstupov v cudzom jazyku, t. j. aby mal možnosti v cudzom jazyku hovoriť a písať. CLIL podčiarkuje práve komunikačnú funkciu jazyka a zdôrazňuje, že žiaci musia jazyk *používať* v autentických kontextoch, aby sa ním naučili komunikovať (podrobnejšie o vstupoch a výstupoch pozri 4). Úlohy, ktoré žiaci riešia na hodinách CLIL-u, by mali mať reálny obsah a kontext a ako také musia obsahovať *informačnú medzeru*, ktorá je jedným z charakteristických znakov autentickej komunikácie. Informačná medzera znamená, že účastníkom komunikácie chýbajú informácie, ktoré musia získať buď z textových materiálov, alebo navzájom jeden od druhého. Vďaka informačnej medzere majú žiaci dôvod (cieľ) na komunikáciu, a preto je dôležité, aby ju obsahovali úlohy, ktoré žiaci riešia.

1.3.1 Formulácia inštrukcií

Z hľadiska komunikácie v triede zohrávajú významnú úlohu aj **inštrukcie** učiteľa. Schopnosť zadávať inštrukcie patrí medzi základné zručnosti učiteľov, pretože od nich často závisí úspešnosť aktivity (Nunan, Lamb, 1996, s. 96). Skúsenosti poukazujú na to, že zadávanie inštrukcií v cudzom jazyku žiakom na nižších jazykových úrovniach je náročnejšie, pretože pri ich formulovaní učiteľ musí vyberať jazykové prostriedky veľmi starostlivo a musí si pomáhať aj rečou tela. Je však potrebné si uvedomiť, že zadávanie inštrukcií a ich porozumenie predstavujú reálnu, autentickú komunikačnú situáciu v triede, pretože žiaci musia pochopiť informácie, ktoré im učiteľ poskytuje, aby mohli splniť úlohu. Preto je na hodine s CLIL-om potrebné zadávať inštrukcie v cudzom jazyku. Ak žiaci nerozumejú, učiteľ môže požiadať šikovnejšieho z nich, aby inštrukcie preložil, ale nemal by ich prekladať sám učiteľ. V prípade náročnejších aktivít, ktoré si vyžadujú zložitejšie inštrukcie, môže byť efektívnejšie zadávanie inštrukcií v materinskom jazyku.

J. Scrivener (2005, s. 90-91) sformuloval základné pravidlá na zadávanie inštrukcií takto:

- Naplánujte si inštrukcie pre jednotlivé aktivity.
- Poskytnite iba základnú informáciu v jednoduchom a zrozumiteľnom jazyku.

- Používajte krátke vety – každá krátka veta obsahuje len jednu informáciu.
- Nehovorte o veciach, ktoré sú samozrejmé.
- V triede jasne oddelte inštrukcie od iných jazykových prejavov. Pred zadávaním inštrukcií zabezpečte v triede ticho, nadviažte so žiakmi očný kontakt a presvedčte sa, že vás počúvajú.
- Zadávajte inštrukcie postupne a vysvetlite ich význam.
- Overte si, či študenti rozumejú, čo majú robiť.

1.3.2 Typy otázok

Ďalším faktorom, ktorý významne ovplyvňuje komunikáciu v triede, sú **typy otázok**, ktoré žiakov aktivizujú, zapájajú ich do interakcie, plnia motivačnú funkciu a poskytujú učiteľovi spätnú väzbu o tom, či žiak pochopil učivo.

P. Gavora (2003, s. 100) delí otázky na reprodukčné, aplikačné a produkčné. Pomocou *reproduktívnych* otázok učiteľ zisťuje, či si žiaci pamätajú učivo a či mu rozumejú. Reprodukčné otázky majú predovšetkým diagnostickú funkciu a odpovede na ne majú konvergentné riešenie. Môžu byť buď otvorené, alebo zatvorené. Produkcia jazyka pri zatvorených otázkach je nízka, otvorené otázky si samozrejme vyžadujú viac jazyka. V oboch prípadoch sú však odpovede žiakov dopredu známe, z čoho vyplýva, že v takýchto úlohách absentuje informačná medzera. Odpovede nie sú ani autentické, pretože žiak len memoruje, čo sa naučil, resp. opakuje učivo, ktoré si zapamätal. Ide teda o reprodukciu myšlienok (a jazyka), ktoré žiak získal z rôznych vstupov. *Aplikačné* otázky umožňujú žiakovi aplikovať nadobudnuté vedomosti v nových situáciách. Aj tieto otázky majú konvergentné riešenia, vyžadujú si však zložitejšie myšlienkové operácie (napr. porovnávať, vyvodzovať). Reprodukčné a aplikačné otázky rozvíjajú nižšie kognitívne operácie žiaka: pamätať si, chápať a aplikovať (Anderson a kol., 2001).

Produkčné otázky majú autentický charakter, to znamená, že sa podobajú otázkam, s ktorými sa žiaci stretávajú v reálnom živote. Odpovede na ne majú divergentné riešenia a žiakovi umožňujú rozvoj vyšších myšlienkových operácií (pozri 2.1.4): analyzovať, hodnotiť, tvoriť (Anderson a kol., 2001). Z jazykového hľadiska sú najnáročnejšie, pretože žiak musí formulovať vlastné myšlienky a samostatnejšie a tvorivejšie produkovať jazyk, aj keď niekedy s jazykovou podporou od učiteľa.

S kladením otázok súvisí aj čakací čas. Je vhodné, aby učiteľ dal po položení otázky žiakom čas na premyslenie, aby požadovanie okamžitej odpovede nezvýhodňovalo pohotovejších žiakov. Dostatočne dlhý čakací čas dáva príležitosť každému žiakovi na sformulovanie vlastnej odpovede, čím získava priestor na učenie sa. Produktívne otázky si vyžadujú na odpoveď ešte viac času ako reproduktívne, a preto je vhodné nechať žiakov riešiť takéto úlohy v malých skupinách, kde si môžu navzájom pomáhať.

1.3.3 Vyučovanie v skupinách

Tradičné vyučovanie často prebieha frontálne. Vzhľadom na to, že CLIL vychádza z konštruktivistických princípov učenia sa a žiaci si majú konštruovať vlastné vedomosti, je potrebné, aby vyučovanie prebiehalo v malých skupinách, v ktorých žiaci riešia zadané úlohy samostatne.

Vyučovanie v skupinách umožňuje kooperáciu medzi žiakmi. Žiaci si môžu navzájom pomáhať, učiť sa jeden od druhého a motivovať sa. Ďalšou výhodou skupinovej práce je, že umožňuje mnohosmernú komunikáciu, čo je z hľadiska cieľov druhého komponentu CLIL-u – komunikácie – veľmi dôležité, pretože skupinová práca umožňuje interakciu medzi žiakmi a výrazne zvyšuje komunikačný čas žiaka, čo prispieva k rozvoju ich komunikačnej kompetencie. Skupinová práca ďalej prispieva k rozvoju pozitívnych afektívnych vlastností žiakov, pretože im poskytuje bezpečné prostredie, v ktorom sa môžu navzájom pri riešení problémov radiť a učiť sa jeden od druhého. Tým zároveň prispieva k ich socializácii a aktivizácii. Výskumy poukazujú na to, že pri práci v skupine viac žiakov dospeje k správne mu riešeniu ako pri individuálnej práci a okrem toho vedia svoje odpovede presnejšie sformulovať (a to tak v materinskom, ako aj v cudzom jazyku).

Výber žiakov do skupín (Harmer, 2004, s. 119-122) je buď *náhodný* (žiaci si napríklad ťahajú lístky), *spontánny* (o výbere partnerov rozhodujú samotní žiaci), alebo *riadený* (o výbere žiakov do skupín rozhoduje učiteľ). Pri riadenom výbere sa učiteľ rozhoduje, či vytvorí *homogénne* alebo *heterogénne* skupiny a aké kritériá pri delení žiakov použije. V homogénnych skupinách sú žiaci spĺňajúci rovnaké kritériá, napr. výkonnosť, pohlavie, bydlisko a pod., na druhej strane členmi heterogénnych skupín sú rôznorodí žiaci, napr. z hľadiska výkonov.

1.3.4 Spätná väzba

Z hľadiska komunikácie v triede je dôležitý aj spôsob poskytovania **spätnej väzby** a postoj voči chybe, ktoré do veľkej miery ovplyvňujú výkon žiakov. V CLIL-e sa chyba chápe ako prirodzená súčasť učenia sa a žiaci robia chyby nielen v jazyku, ale aj pri osvojovaní si vedomostí z daného predmetu. Pretože učiteľ sa na hodine s CLIL-om sústreďuje predovšetkým na učivo predmetu a na komunikáciu významov, k oprave gramatických chýb dochádza len v tých aktivitách, ktoré sú orientované na jazyk alebo vtedy, ak narúšajú porozumenie. Aj táto skutočnosť prispieva k rozvoju pozitívnych afektívnych vlastností žiaka a k rozvoju jeho komunikačnej kompetencie.

Z hľadiska motivácie má veľký význam *afektívna* spätná väzba, ktorú využívame predovšetkým na to, aby sme žiaka pochválili za jeho snahu a aktivitu a dali mu najavo, že oceňujeme pokrok, ktorý urobil.

Cieľom *kognitívnej* spätnej väzby je dať žiakovi na vedomie, že jeho odpoveď je správna, alebo mu naznačiť, že v odpovedi je nejaký problém (buď z predmetového, alebo jazykového hľadiska). Nemusíme mu povedať, že sa dopustil chyby, ale položíme mu napr. otázky: *Čo tým myslíš? Môžeš to povedať ešte raz? Nechápem celkom, čo si chcel povedať.* (*What did you mean? Can you say that again? I don't quite understand what you mean.*), ktoré simulujú situácie v reálnom živote. Kognitívna spätná väzba by mala byť optimálna. Ak žiaka prerušujeme príliš často, aby sme ho opravili, žiak si uvedomí, že nás viac zaujíma jazyková správnosť ako význam jeho výpovede a táto skutočnosť ho môže odradiť od snahy komunikovať. Na druhej strane nedostatok kognitívnej spätnej väzby môže spôsobiť upevnenie chýb. Aj na hodinách CLIL-u je potrebné venovať pozornosť aspoň niektorým jazykovým problémom, aby učiteľ žiakom pomohol dosiahnuť aj jazykové ciele. Patrí k nim napr. výslovnosť terminológie alebo správne používanie tých gramatických štruktúr, ktoré sa používajú na vyjadrovanie rôznych jazykových funkcií potrebných na učenie sa alebo v procese učenia sa daného predmetu (bližšie pozri 3.1). Vzhľadom na to, že väčšina aktivít na hodinách s CLIL-om je orientovaná na význam (učivo predmetu), učiteľ obvykle neposkytuje žiakom spätnú väzbu na produkciu jazyka okamžite, môže im ju však poskytnúť oneskorene. Počas aktivity si robí poznámky o opakujúcich sa chybách a po skončení aktivity môže napísať chybné vety na tabuľu a požiadať žiakov, aby ich opravili

vo dvojiciach alebo malých skupinách a napokon opravu skontrolujú spoločne. Ďalšou možnosťou je pripraviť pracovný list (ideálne v spolupráci s učiteľom anglického jazyka) a dať ho žiakom riešiť na niektorej z nasledujúcich hodín.

Pri analýze chýb je potrebné si uvedomiť, či ide o pošmyknutia jazyka (*slips*), chyby (*errors*) alebo pokusy (*attempts*). *Slips* sú chyby, ktoré si žiak dokáže bez problémov opraviť sám, ak mu učiteľ naznačí, že niečo nie je v poriadku. *Errors* sú chyby, ktoré žiaci nevedia samostatne opraviť, hoci danú štruktúru už študovali, a *attempts* sú chyby, ktorých sa žiaci dopúšťajú z dôvodu, že sa pokúšajú použiť jazykovú štruktúru, ktorú ešte nepoznajú (Edge in Harmer 2004, s. 93). Toto rozlíšenie má veľký význam pri oprave chýb.

Ak sa učiteľ CLIL-u rozhodne venovať na hodine jazykovým problémom, mal by od žiakov očakávať, že si „*slips*“ opraví sami. „*Errors*“ im pomáhajú opravovať spolužiaci. Ak ide o „*attempts*“, učiteľ buď zopakuje danú vetu správne, alebo ju nechá nepovšimnutú. V inej situácii môžu byť práve „*attempts*“ pre učiteľa signálom, že žiaci potrebujú na komunikáciu gramatickú alebo lexikálnu štruktúru, ktorú neovládajú. Učiteľ im ju poskytne buď okamžite, ak je to vhodné (*language through learning* – pozri 3.1), alebo ju zaradi do plánu na niektorú z ďalších hodín. Inou možnosťou je požiadať o spoluprácu učiteľa anglického jazyka.

1.3.5 Používanie materinského jazyka

Ďalším faktorom, ktorý má vplyv na komunikáciu v triede, je používanie *materinského jazyka* a jeho podiel na CLIL hodinách. Žiaci, ktorí sa učia prostredníctvom CLIL-u, si musia rozvíjať aj kompetencie v materinskom jazyku, a to je tiež jeden z dôvodov, prečo v cieľovom jazyku prebieha obvykle menej ako 50 % vyučovacieho času. Prístup k používaniu materinského jazyka je na jednotlivých školách rôzny, a preto je potrebné, aby si každá škola zdefinovala svoju jazykovú politiku ešte predtým, ako začne s aplikáciou CLIL-u. Podľa D. Wolfa (2009, s. 558) by mala byť trieda s CLIL-om funkčne bilingválna, t. j. používanie materinského jazyka a materiálov v materinskom jazyku vo všetkých situáciách, v ktorých je to potrebné, by malo podporovať a rozvíjať multiperspektívny, kontrastívny a integrovaný pohľad na obsah predmetu. Je však potrebné zdôrazniť, že aktivity v materinskom a cieľovom

jazyku by sa mali navzájom dopĺňať a v žiadnom prípade by nemalo ísť o preklad. Vhodným striedaním aktivít v oboch jazykoch (*code switching*) docielime, že si žiaci budú rozvíjať komunikačnú kompetenciu v každom z nich. Komunikácia v triede rozhodujúcim spôsobom ovplyvňuje dosahovanie vyučovacích cieľov. Na dosahovanie cieľov CLIL-u je potrebné, aby žiak mal čo najviac príležitostí cieľový jazyk počúvať a používať, čo sa dá dosiahnuť len vtedy, ak zabezpečíme, aby žiaci mali dostatok priestoru na mnohosemernú komunikáciu, na riešenie divergentných úloh a v neposlednom rade aj na vyvážené používanie materinského a cieľového jazyka.

1.4 Výhody a výzvy CLIL-u

Výskum aj praktické skúsenosti z etablovaných škôl svedčia o tom, že CLIL je skutočne inovatívny a umožňuje rýchle napredovanie žiakov v získavaní kognitívnych zručností a komunikačnej kompetencie. Progres žiakov najmä v jazyku je obvykle oveľa rýchlejší a väčšina dosiahne vyššiu úroveň ako pri tradičnom vyučovaní. Ďalšie, najčastejšie uvádzané výhody CLIL-u sú, že:

- integruje rôzne učebné obsahy a učí žiakov chápať súvislosti,
- učí žiakov komunikovať v cudzom jazyku v rôznych situáciách, umožňuje im osvojiť si terminológiu špecifickú pre jednotlivé predmety, resp. odbory, a tým ich pripravuje na štúdium a pracovný život v zahraničí, prehľbuje povedomie žiakov o materinskom i cieľovom jazyku,
- žiaci sa neučia jazyk pre budúcnosť, komunikujú ním „tu a teraz“,
- využíva jazyk ako prostriedok osvojenia si učiva z nejazykového predmetu,
- využíva aktivizujúce vyučovacie metódy a aktívne zapája žiakov do vyučovacieho procesu,
- podporuje rozvoj kognitívnych zručností žiakov, učí ich myslieť a riešiť problémy vo viacerých jazykoch, čím prispieva k rozvoju autonómie žiaka,
- umožňuje mnohosemernú komunikáciu žiakov a spoluprácu medzi nimi, čím zvyšuje komunikačný čas žiakov,
- kladie dôraz na rozvoj zručností a kompetencií (nielen jazykových, ale aj predmetových a všeobecných),
- nenásilné osvojovanie si cudzieho jazyka zvyšuje motiváciu žiakov.

Práve motivačný faktor sa považuje za jednu z najväčších výhod CLIL-u. Ako sme už uviedli, motivácia je jeden zo základných predpokladov úspešného učenia sa cudzích jazykov. Je dobre známe, že ak žiaci nie sú motivovaní, neučia sa. Výskumy poukazujú na to, že z hľadiska učenia sa cudzieho jazyka je CLIL motivačný najmä preto, že dáva žiakom príležitosť vidieť, ako sa cieľový jazyk používa v autentických kontextoch. Okrem toho im dáva príležitosť okamžite v interakcii používať jazyk, ktorý študujú, a poskytuje im dôvody na učenie sa jazyka, pretože ho potrebujú, aby pochopili učivo predmetu a aby prezentovali svoje chápanie v cudzom jazyku.

Zároveň tým dáva žiakom pocit uspokojenia a úspechu, pretože používajú materiály, ktoré sú nahraté alebo napísané v cudzom jazyku a v ňom aj komunikujú. Sústreďenie sa na obsah pomáha žiakom vyrovnáť sa s negatívnymi afektívnymi faktormi. Skúsenosti ukazujú, že aj žiaci, ktorí na tradičných jazykových hodinách veľa nehovoria, strácajú na hodinách CLIL-u inhibície a zapájajú sa do komunikácie.

K motivácii žiakov prispieva aj skutočnosť, že CLIL si vyžaduje využívanie rozličných inovatívnych a aktivizujúcich metód. Keďže vychádza z konštruktivistických princípov vyučovania, kooperácia a vzájomné učenie sa sú prirodzenou súčasťou prístupu. Žiaci získavajú v CLIL-e nielen komunikačnú kompetenciu, ale majú príležitosť získavať aj ďalšie kompetencie, ktoré sú nevyhnutné na celoživotné vzdelávanie sa. Majú príležitosť pracovať kreatívne, hľadať vlastné riešenia nastolených problémov, stávajú sa zodpovední za vlastné učenie sa, hodnotia vlastnú prácu, ako aj prácu spolužiakov. To všetko sú činnosti, ktoré stimulujú záujem žiakov a zvyšujú ich motiváciu.

CLIL síce prináša veľké množstvo výhod, ale učitelia musia byť pripravení vyrovnáť sa s mnohými výzvami. V súčasnosti jeden z hlavných problémov spočíva v tom, že takmer neexistujú univerzitné programy, ktoré by učiteľov pripravovali na vzdelávanie v CLIL-e.

Teoretická príprava na aplikáciu CLIL-u v konkrétnych podmienkach danej školy je jednoduchou na jednotlivých učiteľoch. Ak sa predmetoví učitelia rozhodnú aplikovať CLIL, musia byť pripravení na to, že si budú musieť osvojiť metodiku vyučovania anglického jazyka a musia byť pripravení aj na celoživotné cudzojazyčné vzdelávanie.

CLIL kladie veľké nároky aj na prípravu učiteľov na vyučovanie, pretože

hotové materiály na hodiny CLIL-u, ktoré by rešpektovali požiadavky školských vzdelávacích plánov, v podstate neexistujú. Aj keď internet poskytuje množstvo materiálov, ktoré sa dajú na hodinách použiť, ich vyhľadávanie môže trvať pomerne dlho a veľmi často je potrebné modifikovať ich pre potreby CLIL-u, pretože mnohé z nich neobsahujú jazykovú podporu.

Časovo náročná môže byť aj spolupráca učiteľov, najmä predmetových a učiteľov cudzích jazykov, ktorá je obvykle nevyhnutným predpokladom úspešnosti CLIL-u, pretože predmetoví učitelia obvykle nie sú zároveň aj kvalifikovaní angličtinári. CLIL vyžaduje od učiteľov aj pripravenosť pracovať s rôznymi informačnými zdrojmi.

V prípade, že sa škola rozhodne zaviesť modulárny CLIL, ktorý zároveň využíva medzipredmetové vzťahy (napríklad téma ochrany životného prostredia), je nevyhnutné urobiť zmeny aj v organizačnej štruktúre vyučovania. Táto forma vyučovania kladie opäť zvýšené nároky na prípravu hodín (a celého tematického celku) a na spoluprácu všetkých zainteresovaných učiteľov. Aplikácia CLIL-u môže byť náročná aj finančne, pretože kladie zvýšené nároky na materiálne zabezpečenie vyučovania. Je potrebné zabezpečiť rôzne knižné publikácie a učebnice, odbornú literatúru a rôzne hotové didaktické materiály.

1.5 Kompetencie učiteľa CLIL-u

Učiteľmi CLIL-u sú na Slovensku obvykle absolventi učiteľských odborov, ktorí nemajú v kombinácii cudzí jazyk a cieľový jazyk nie je ani ich materinským jazykom. Aplikácia CLIL-u je pre nich náročná, pretože musia využívať také metódy, ktoré podporujú vyučovanie jazyka, povedané inými slovami – ktoré poskytujú žiakom pri učení sa jazykovú podporu.

Na hodinách s CLIL-om všetci učitelia preberajú na seba zodpovednosť za rast jazykových kompetencií žiakov, pretože hodiny s CLIL-om majú duálne ciele. Aj keď sa prístup učiteľov k poskytovaniu jazykovej podpory môže líšiť, náročnosť štúdia predmetov v cudzom jazyku sa zmierni, ak sú v procese vyučovania a učenia sa v CLIL-e implementované metódy poskytujúce jazykovú podporu (Coyleová a kol., 2010, s. 7).

Ak hovoríme o tvrdom CLIL-e, učitelia CLIL-u pociťujú často nedostatky vo svojej kvalifikácii, pretože nemajú kompetencie v oblasti cudzích jazykov. V ideálnej situácii by bol kompetentným učiteľom CLIL-u absolvent, ktorý má vo svojej aprobácii cudzí jazyk, čo je skôr výnimka ako pravidlo. Okrem toho často nie je postačujúca ani vhodná kombinácia predmetov, pretože učiteľ musí byť schopný integrovať vyučovanie cieľového jazyka a predmetu, definovať obsahové a jazykové ciele a využívať metódy umožňujúce jazykovú podporu.

Z dôvodov, ktoré sme uviedli vyššie, je spolupráca medzi predmetovými učiteľmi (učiteľmi CLIL-u) a učiteľmi cudzieho jazyka dôležitým predpokladom úspechu pri aplikácii CLIL-u. V niektorých školách učia aspoň niektoré hodiny s CLIL-om dvaja učitelia v partnerstve (tímové vyučovanie), čo si vyžaduje dôkladné plánovanie hodín, dobrú komunikačnú kompetenciu a kompetencie učiť v tíme.

Učitelia CLIL-u často vyjadrujú obavy z toho, či je ich angličtina dostatočne dobrá na to, aby učili svoj predmet v angličtine. Pociťujú nedostatok vhodných učebníc a materiálov, ktoré by mohli na vyučovaní využívať a obávajú sa aj toho, že keď začnú aplikovať CLIL, budú musieť modifikovať väčšinu pracovných listov a prezentácií, ktoré už majú pripravené v slovenčine. To všetko si samozrejme vyžaduje kompetencie, ktoré musia učitelia CLIL-u získať, a tak CLIL poskytuje aj im mnohé príležitosti na učenie sa.

Na záver môžeme konštatovať, že vyučovanie predmetu prostredníctvom cudzieho jazyka sa líši od vyučovania toho istého predmetu v materinskom jazyku. Kladie veľké nároky nielen na prípravu učiteľov na vyučovanie, ale aj na žiakov, ktorých jazyková úroveň v cieľovom jazyku je oveľa nižšia ako v materinskom jazyku a často nemajú veľa skúseností s učením sa cudzieho jazyka. Preto sa domnievame, že aj keď sa v niektorej škole rozhodnú aplikovať „tvrdý CLIL“, je vhodnejšie začať s jeho modulárnym variantom, ktorý postupne pripraví obe zúčastnené strany na zvýšenú expozíciu cudziemu jazyku a na prácu prostredníctvom cudzieho jazyka vo viacerých predmetoch. Aj keď je CLIL pre učiteľov často veľmi náročný, hodnotia ho veľmi kladne a nadšene, pretože je podnetný, stimulujúci a motivujúci pre žiakov, ktorí často dosahujú v CLIL-e lepšie výsledky a učia sa s nadšením.

2 Ciele a plánovanie v CLIL-e

Ciele CLIL-u vychádzajú zo štyroch základných komponentov, ktorými sú obsah, komunikácia, kognícia a kultúra (Coyleová, 2007, s. 9-10).

Plánovanie tematických celkov a vyučovacích hodín by malo odzrkadľovať všetky tieto ciele s prihliadnutím na potreby žiakov a na ich kognitívnu a jazykovú zrelosť.

Ciele

Pochopiť plánovanie cieľov v CLIL-e.

Plánovať duálne ciele v CLIL-e.

Vytvoriť úlohy, ktoré umožňujú dosiahnutie duálnych cieľov CLIL-u.

Plánovať používanie materinského a anglického jazyka v triede s CLIL-om.

Tvoriť otázky podporujúce rozvoj komunikatívnej kompetencie v anglickom a materinskom jazyku v triede s CLIL-om.

2.1 Ciele CLIL-u

Väčšina autorov uvádza, že CLIL má duálne ciele – predmetové a jazykové, ktoré je potrebné formulovať tak, aby rozvíjali vyššie myšlienkové funkcie žiakov, ich analytické a hodnotiace myslenie, kreativitu a komunikačné kompetencie.

D. Coyleová (2007, s. 9-10) uvádza, že CLIL má štyri základné komponenty, ktorými sú *obsah* (učivo predmetu), *komunikácia* (jazyk, v ktorom prebieha učenie sa), *kognícia* (rozvoj vyšších myšlienkových funkcií žiaka a jeho meta-kognície) a *kultúra* (globálna agenda občianstva). V angličtine označujeme tieto pojmy ako *content*, *communication*, *cognition*, *culture*, a práve preto sa veľmi často hovorí o štyroch C (4 Cs).

Tento rámec predpokladá, že efektívna aplikácia CLIL-u sa realizuje cez progres vo vedomostiach, zručnostiach a chápaní obsahu, angažovanosť v kognitívnom spracovaní, interakciu v komunikatívnom kontexte, rozvoji primeraných jazykových vedomostí a zručností, ako aj v získavaní prehľbujúceho sa interkultúrneho povedomia cez uvedomovanie si samého seba a okolitého sveta. Z tohto hľadiska sa pri aplikácii CLIL-u žiak učí používať jazyk, ktorý je vhodný na rôzne situácie, pričom zároveň používa jazyk na efektívne učenie sa (Coyleová, 2007, s. 9).

2.1.1 *Obsah*

Výber **obsahu** je pre CLIL veľmi dôležitý. Na Slovensku vo väčšine škôl vyučujú v CLIL-e jeden alebo viaceré predmety, niektorí autori však odporúčajú vytvárať moduly, v ktorých sú integrované viaceré predmety, napr. vlastiveda, prírodoveda, hudobná a výtvarná výchova na I. stupni, alebo chémia, fyzika, biológia a geografia na II. stupni alebo na strednej škole (napr. v module globálne otepľovanie a jeho vplyv na životné prostredie v mieste bydliska žiaka). Na Slovensku by bolo možné v rámci CLIL-u vyučovať aj prierezové témy.

Pri výbere tém je vhodné porovnať učebné osnovy predmetov, ktoré sa budú realizovať v CLIL-e a vybrať také tematické celky, ktoré sa do určitej miery prelínajú, pretože to žiakom uľahčí zvládnutie slovnej zásoby tak v cudzom, ako aj v materinskom jazyku. Obsah (učivo) rozhoduje o tom, akú gramatiku a hlavne akú slovnú zásobu sa budú musieť žiaci naučiť, a preto je potrebné analyzovať učivo z hľadiska požiadaviek jazyka a prezentovať ho tak, aby bolo pre žiakov zrozumiteľné. Niektorí autori odporúčajú porovnať jazykové požiadavky dané učivom predmetu s učivom, ktoré žiaci preberajú na tradičných hodinách cudzieho jazyka.

Ak si učivo predmetu vyžaduje používanie gramatických štruktúr, ktoré žiaci ešte neprebrali, je možné požiadať učiteľov cudzieho jazyka o spoluprácu a o zaradenie daných štruktúr do ich tematických plánov. Takáto spolupráca je dôležitá najmä v základných školách, kde žiaci pracujú s jazykom na úrovni A2 Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (Common European Framework for Languages, 2001) a nemajú ešte prebraté všetky jazykové štruktúry.

Učivo je potrebné vyberať tak, aby vychádzalo z potrieb a záujmov žiakov. Treba ho prispôbiť aj kognitívnej zrelosti žiakov a ich jazykovej úrovni, aby bolo pre nich zvládnuteľné, ale nemali by sme obmedzovať jeho rozsah. V nižších ročníkoch, resp. na nižšej jazykovej úrovni žiakov je dôležité vybrať také učivo, ktoré sa dá dobre prezentovať aj vizuálne alebo inými neverbálnymi prostriedkami. Vizualizácia učiva do veľkej miery uľahčuje porozumenie v cieľovom jazyku.

Pri výbere učiva môžu pomôcť otázky, ktoré uvádzame nižšie. Treba si z nich vybrať tie, ktoré v danom kontexte považujeme za najdôležitejšie, poprípade doplniť ich zoznam o ďalšie, ktoré sú v našom kontexte relevantné. To platí aj o otázkach, ktoré uvádzame pri ďalších komponentoch CLIL-u:

- Ktoré učivo je pre triedu s CLIL-om najvhodnejšie?
- Aká je kognitívna náročnosť učiva? Ide o abstraktné alebo názorné učivo? Ktoré nižšie a vyššie kognitívne zručnosti si budú žiaci rozvíjať?
- Čo všetko by už žiaci mali z daného učiva vedieť?
- Čo sa žiaci naučia?
- Ovládajú žiaci gramatiku, slovnú zásobu a jazykové funkcie, ktoré si daný modul (tematický celok) vyžaduje?
- Akým spôsobom sa dajú v rámci daného modulu (tematického celku) rozvíjať jazykové zručnosti žiakov?
- Ako sa dá učivo vizualizovať?
- Je potrebné zvýšiť v danom predmete počet hodín v rámci školského vzdelávacieho programu? (Časová náročnosť vyučovania je pri aplikácii CLIL-u obvykle vyššia.)
- Ktoré časti modulu (tematického celku) budú realizované v aktivitách v cieľovom jazyku a ktoré v materinskom jazyku? (podľa Coyleovej a kol., 2010, s. 75-78)

2.1.2 *Komunikácia*

Ďalším komponentom, z ktorého vychádzajú ciele CLIL-u, je **komunikácia**. Realizácia komunikácie v triede má veľký význam na dosahovanie duálnych cieľov CLIL-u. Aby sa žiaci úspešne učili komunikovať v cudzom jazyku, je potrebné zabezpečiť, aby mu boli vystavení čo najviac, t. j. aby mali dostatok

príležitostí na interakciu s textami (hovorenými alebo písanými). Expozícia jazyku dáva žiakom možnosť všímať si, ako sa v ňom vyjadrujú rôzne významy, t. j. aké gramatické štruktúry alebo lexikálne jednotky sa používajú v rôznych kontextoch. Žiaci môžu byť vystavení jazyku cez rôzne materiály, ktoré sú určené buď na čítanie, alebo na počúvanie. Preto je potrebné dopĺňať výklad učiteľa čo najčastejšie metódami, ktoré umožnia žiakom získať informácie z textov, internetu, video nahrávok a ďalších autentických materiálov.

Na druhej strane je potrebné dať žiakom dostatok príležitostí na produkciu jazyka (hovorenie a písanie) a viesť ich k tomu, aby jazyk používali čo najčastejšie. Deje sa to pri riešení rôznych úloh v malých skupinách, keď žiaci používajú jazyk v autentickej komunikácii. Práca v malých skupinách umožňuje všetkým žiakom podieľať sa na aktivitách súčasne, čím zvyšuje ich komunikačnú aktivitu. To im poskytuje príležitosť na automatizáciu jazyka, ako aj na podvedomé osvojovanie si rôznych gramatických a lexikálnych štruktúr (*akvizícia jazyka*). Je potrebné si uvedomiť, že identifikovanie tematického celku (modulu), resp. obsahu pre hodiny CLIL-u nie je ešte odpoveďou na otázku, čo vlastne učenie sa obsahu znamená. Okrem odpovede na otázku, čo sa má žiak naučiť, je potrebné odpovedať aj na otázku, ako sa to naučí. V tomto prípade je potrebné identifikovať jazyk, ktorý žiaci potrebujú na učenie sa obsahu.

Počas aktivít žiaci produkujú výstup, ktorý by mal byť presne zadefinovaný ešte pred začiatkom aktivity. V aktivitách žiaci používajú jazyk na to, aby sa naučili obsah. Jazyk sa teda používa ako *prostriedok učenia sa* a nie ako cieľ sám osebe. Žiakov treba naučiť, ako majú jazyk v procese učenia sa obsahu používať. Ak učiteľ ignoruje postupné učenie sa gramatiky a slovnej zásoby v kontexte CLIL-u a neposkytuje žiakom primeranú pomoc pri používaní jazykových štruktúr a vyjadrovaní významov, ignoruje základnú rolu, ktorú jazyk v procese učenia sa hrá. Tým sa celý proces učenia sa *prostredníctvom* cudzieho jazyka redukuje na vyučovanie *v cudzom jazyku* (Coyleová a kol., 2010, s. 33).

Z jazykového hľadiska je predovšetkým potrebné rozhodnúť o tom, či budeme od žiakov očakávať produkciu *limitovaného* alebo *autentického výstupu*. Na úrovni A1, A2, ale často aj B1 a B2 je produkcia autentického výstupu

v akademickom kontexte pre žiakov z jazykového hľadiska náročná a je potrebné naplánovať produkciu limitovaného výstupu. To znamená, že je potrebné naplánovať, ktorú jazykovú štruktúru budú žiaci pri odpovedi potrebovať. Tá často závisí od myšlienkovkej operácie, ktorú si úloha vyžaduje (napr. zadefinuj, navrhni, porovnaj a pod.).

Charakteristickým znakom limitovaného výstupu je, že odpoveď žiakov alebo aspoň jej časť sa dá dopredu predvídať, t. j. učiteľ dopredu vie, akú gramatickú štruktúru budú žiaci v odpovedi používať. Predtým, ako žiaci začnú pracovať vo dvojici, učiteľ formuluje otázku a demonštruje odpoveď s požadovanou štruktúrou. Niekedy môže ísť o úlohy s konvergentnou odpoveďou, ktorá je dopredu známa. Takéto úlohy rozvíjajú nižšie myšlienkové operácie žiaka. Niektoré z nich môžu mať aplikačný charakter.

Učiteľ: *In what way is... similar to...?*

Žiak: *They are both... .*

... is like... (in that it...).

... is similar to... (in that it...).

... are similar... (in that they...).

Iné úlohy vyžadujú od žiaka tvorivé alebo hodnotiace myslenie.

Aby dokázal sformulovať svoje riešenia v cudzom jazyku, poskytneme mu jazykovú štruktúru:

Učiteľ: *What should we do to protect the environment near our school?*

Žiak: *We should... (recycle...).*

Aj napriek tomu, že takýto výstup je limitovaný z jazykového hľadiska, otázky tohto typu môžu vyžadovať od žiaka samostatné, divergentné odpovede. V uvedenom príklade musia žiaci premýšľať o problémoch týkajúcich sa životného prostredia v blízkosti ich školy a navrhovať vlastné riešenia.

Z predmetového hľadiska majú tieto úlohy charakter analytických, tvorivých a/alebo hodnotiacich úloh, v ktorých žiaci riešia skutočný problém, a preto ich nevnímajú ako gramatické cvičenie. Takéto úlohy sú kognitívne náročné, z hľadiska jazyka sú však pomerne ľahké, pretože žiaci majú vzor (jazyková podpora), pomocou ktorého produkujú vlastné myšlienky. Tvorivé a hodnotiace úlohy sú pre žiakov motivujúce, pretože im umožňujú používať jazyk na skutočnú komunikáciu. Je veľmi dôležité, aby si učiteľ uvedomil charakter výstupu už pri plánovaní, aby mohol zvoliť úlohy, ktoré budú pre žiakov zvládnutelné, a metódy, ktoré umožnia jazykovú podporu.

Výstup môže byť limitovaný z viacerých dôvodov. Jedným z nich je skutočnosť, že žiaci ešte neovládajú dostatok jazykových štruktúr na to, aby sa samostatne vyjadrovali a produkovali autentické odpovede. V takom prípade je potrebné zadávať úlohy tak, aby žiaci formulovali odpovede s jazykovou podporou učiteľa (podrobnejšie pozri kapitoly 3 a 4).

Ďalším dôvodom produkcie limitovaného výstupu sú úlohy, ktoré vyžadujú od žiakov jednoslovné alebo veľmi krátke odpovede na reprodukívne otázky. Často sa používajú v úlohách, ktorých cieľom je opakovanie vedomostí z prebratého učiva, demonštrácia pochopenia učiva alebo jeho aplikácia. Používajú sa aj pri práci s rôznymi druhmi textov, pri ktorých sa od žiakov vyžaduje ich pochopenie. Pochopenie textu demonštrujú žiaci odpoveďami na úlohy k textu.

Vo výstupe, ktorý je z jazykového hľadiska autentický, používajú žiaci jazykové štruktúry, ktoré ovládajú, pričom o ich výbere rozhodujú sami. Podobne ako odpovede pri produkovani limitovaného výstupu môžu byť zatvorené alebo otvorené. V otvorených odpovediach je jazyk oveľa komplexnejší, ako pri limitovanom výstupe. Autentický výstup produkujú žiaci v rôznych diskusných úlohách, pri riešení problémových úloh ap. Všetky tieto úlohy majú divergentný charakter a mnohé z nich simulujú situácie z reálneho života.

V každom tematickom celku žiaci potrebujú zvládnuť jazyk, ktorý si obsah vyžaduje, pričom ide najmä o novú slovnú zásobu, aby pochopili obsah učiva (language of learning – pozri 3.1). V prípade, že je potrebná aj nová gramatika, ktorá je dôležitá na pochopenie obsahu (napr. minulé časy v dejepise), predmetoví učitelia majú niekoľko možností (Coyleová a kol., 2010, s. 59): naučiť gramatickú štruktúru, keď ju žiaci potrebujú na hodine s CLIL-om, pričom sa sústredia nielen na význam, ale aj na formu (je potrebné vysvetliť, ako sa minulý čas tvorí); požiadať učiteľa cudzieho jazyka, aby požadovanú jazykovú štruktúru zaradil do svojho tematického plánu; alebo integrujú gramatickú štruktúru do hodiny s CLIL-om a vďaka expozícii a častému používaniu si ju žiaci osvoja.

Pri plánovaní jazykových cieľov a jazykovej podpory môžu pomôcť nasledujúce otázky (treba si z nich vybrať tie, ktoré považujeme za najdôležitejšie):

- Akú slovnú zásobu, resp. štruktúry špecifické pre daný obsah (učivo) potrebuje žiak zvládnuť, aby sa mohol učiť obsah v cudzom jazyku (napr.

jazyk potrebný na porovnávanie, opisovanie, definovanie, vyjadrovanie hypotéz, hodnotenie a pod.)?

- Ktorú slovnú zásobu a ktoré jazykové štruktúry má žiak zvládnuť aj v cudzom jazyku?
- Ktoré časti tematického celku budú preberané v cudzom a ktoré v materinskom jazyku?
- Akým spôsobom budú nové štruktúry a nová slovná zásoba v cudzom jazyku žiakom prezentované?
- Akým spôsobom poskytneme žiakom jazykovú podporu? Akým spôsobom sa žiaci naučia jazyk, ktorý je pre daný obsah špecifický?
- Akým spôsobom im pomôžeme s jazykom, ktorý potrebujú v procese učenia sa (napr. požiadať o pomoc, vyžiadať si ďalšie informácie, požiadať o vysvetlenie významu)?
- Aké sú jazykové požiadavky jednotlivých úloh a aktivít?
- V ktorých aktivitách budú mať žiaci možnosť používať nové jazykové štruktúry a slovnú zásobu, prípadne opakovať známu slovnú zásobu?
- Akým spôsobom budú v rámci tematického celku integrované recepívne (počúvanie, čítanie) a produktívne (hovorenie, písanie) jazykové zručnosti?
- Ako zabezpečíme opakované používanie novej slovnej zásoby a nových jazykových štruktúr v rámci tematického celku (prípadne aj mimo neho), aby si ju žiaci zapamätali?
- Aké jazykové požiadavky kladú na žiakov zvolené aktivity (napr. práca v skupine, realizácia prieskumu)?
- Ako budeme postupovať, ak sa žiaci v procese učenia sa stretnú s novými jazykovými štruktúrami?
- Ako si môžu žiaci precvičovať jazykové funkcie a pojmy, ktoré už ovládajú? Môžeme jazyk, ktorý už vedia, obohatiť o nové štruktúry?
- Aké stratégie môžu použiť, aby sa nové jazykové štruktúry naučili samostatne?
- Rozumejú žiaci jazyku, ktorý je potrebný na osvojovanie si metakognitívnych zručností? Ako ho naučíme čo najefektívnejšie? Je vhodnejšie realizovať túto časť hodiny v materinskom jazyku? (podľa Coyleovej a kol., 2010, s. 75-78)

2.1.3 Kognícia

Aby bolo učenie sa obsahu efektívne, je potrebné, aby žiaci boli na procese učenia sa kognitívne zaangažovaní a učitelia CLIL-u by mali uvažovať o tom, ako umožniť žiakom premýšľať o učive a posudzovať vlastné učenie sa. To predpokladá, že žiaci si musia uvedomovať proces učenia sa a rozvíjať si metakognitívne zručnosti, napr. učiť sa učiť (Coyleová a kol., 2010, s. 29).

Kognitivizácia osobnosti žiaka sa považuje z hľadiska poznávania a poznávacích procesov za najdôležitejšiu psychickú funkciu a rozvoj kognitívnej dimenzie psychiky žiakov je aj jedným z najdôležitejších cieľov CLIL-u. Podľa M. Zelinu (1996, s. 15) je cieľom kognitivizácie „naučiť človeka poznávať, myslieť, riešiť problémy“. Ďalším cieľom kognitivizácie je rozvíjať metakognitívne zručnosti žiakov, teda ich schopnosti a zručnosti učiť sa učiť, kontrolovať výsledky vlastnej činnosti, zvládnuť sebamonitorovanie, sebaovládanie a sebareguláciu a v neposlednom rade aj pracovať s informáciami, vedieť ich vyhľadávať, orientovať sa v nich a využívať ich (Zelina, 1996, s. 20-21).

Kognitivizácia je kompetencia žiaka spracovať problémy týkajúce sa daného učiva a jej súčasťou sú nielen vedomosti, ktoré žiak potrebuje, aby mohol dané problémy riešiť, ale aj zručnosti súvisiace s riešením týchto problémov na úrovni nižších i vyšších myšlienkových operácií. Nestačí však, aby si žiaci osvojili určité penzum vedomostí a základné myšlienkové operácie, je tiež potrebné, aby dostali príležitosť tieto vedomosti využívať pri riešení problémov a v kreatívnych a hodnotiacich úlohách.

V súčasnosti najznámejšia taxonómia kognitívnych procesov je taxonómia L. W. Andersona a D. R. Krathwohla et al. (2001), ktorí upravili Bloomovu taxonómiu a dimenziu kognitívnych procesov rozšírili o dimenziu vedomostí.

Dimenzia kognitívnych procesov sa skladá z nižších myšlienkových operácií (pamätať si, chápať, aplikovať), ktoré rozvíjajú reproduktívne myslenie žiakov. Pri týchto úlohách si žiaci vyberajú správnu odpoveď z vedomostí, ktoré si už osvojili a ktoré poznajú buď z výkladu učiteľa, alebo z iných zdrojov. Vyššie myšlienkové operácie (analyzovať, hodnotiť, tvoriť) rozvíjajú produktívne vedomosti žiakov, ktorí využívajú už osvojené vedomosti na hľadanie vlastných

odpovedí v rôznych divergentných úlohách a pri riešení problémových úloh. Dimenzia kognitívnych procesov je poprepájaná s dimenziou vedomostí, ktorá poskytuje rámec na skúmanie rôznych typov vedomostí: faktografických, konceptuálnych, procedurálnych a metakognitívnych (Anderson a kol., 2001, s. 38-62).

Faktografické vedomosti predstavujú vedomosti o izolovaných faktoch daného obsahu (terminológia, dátumy, mená, udalosti, symboly, značky, miesta a pod.) a existujú na pomerne nízkej úrovni abstrakcie.

Konceptuálne vedomosti obsahujú vedomosti týkajúce sa pojmov, ich kategorizácie, klasifikácie a vzťahov medzi nimi (napr. vedomosti o rôznych geologických obdobiach, o častiach vety). Patria k nim aj vedomosti o rôznych teóriách, modeloch alebo štruktúrach (napr. vedomosti o vzájomných vzťahoch medzi chemickými zákonitosťami, ktoré sú základom chemických teórií, vedomosti o genetických modeloch), zákonitostiach a zovšeobecneniach (napr. vedomosti o základných zákonoch fyziky, zovšeobecnenia týkajúce sa jednotlivých kultúr).

Procedurálne vedomosti sú vedomosti o tom, ako niečo robiť, a možno ich vyjadriť ako sériu krokov, resp. postup. Môže ísť o vedomosti týkajúce sa zručností potrebných v danom predmete (napr. algoritmy riešenia kvadratických rovníc, zručnosti potrebné na realizáciu chemického pokusu). Ďalej môže ísť o vedomosti týkajúce sa metód, ktoré sú špecifické pre daný predmet (vedomosti o výskumných metódach používaných v spoločenských vedách, vedomosti o metódach literárnej kritiky) a napokon sú to vedomosti týkajúce sa kritérií na používanie jednotlivých postupov (napr. kritériá, pomocou ktorých sa žiak rozhodne, aké metódy použije pri riešení algebrických rovníc; kritériá, na základe ktorých sa žiak rozhodne, aký typ eseje bude písať a ako ho napíše).

Metakognitívne vedomosti sú vedomosti o kognícii vo všeobecnosti, ako aj uvedomovanie si a vedomosti o vlastnej kognícii (Anderson a kol., 2001, s. 55) a rozhodujúcou mierou prispievajú k zodpovednosti žiakov za vlastné učenie sa. Ich súčasťou sú stratégie učenia sa (napr. ako opakovať učivo, aby si ho zapamätal; stanoviť si ciele pre čítanie textu), schopnosť vybrať si vhodné stratégie učenia sa a vedomosti o tom, ako stratégie používať. Vďaka metakognitívnym vedomostiam si žiak dokáže sám uvedomiť kognitívnu náročnosť jednotlivých úloh.

Ďalšou dôležitou súčasťou metakognície je sebazpoznanie, to znamená poznanie vlastných silných a slabých stránok v súvislosti s kogníciou a učením sa, poznanie svojho učebného štýlu a schopnosť ohodnotiť svoje učenie sa i svoj výkon.

Ciele CLIL-u je možné dosiahnuť len v prípade, keď učiteľ dáva žiakom možnosť riešiť čo najviac produktívnych úloh, ktoré rozvíjajú ich vyššie myšlienkové operácie a okrem faktografických a konceptuálnych vedomostí aj procedurálne a metakognitívne vedomosti.

Pri plánovaní hodiny je potrebné si uvedomiť, ktoré myšlienkové operácie si budú žiaci rozvíjať, a hodiny treba plánovať tak, aby umožňovali žiakom získavať všetky typy vedomostí na úrovni všetkých kognitívnych zručností. Ďalší veľmi dôležitý aspekt plánovania je poskytnúť žiakom jazyk (t. j. gramatiku a slovnú zásobu), ktorý potrebujú, aby dané procesy zvládli.

Pri plánovaní cieľov spojených s rozvojom kognitívnych zručností žiaka môžu pomôcť nasledujúce otázky:

- Ktoré kognitívne zručnosti je najvhodnejšie rozvíjať v rámci daného tematického celku?
- Ako zabezpečíme rozvoj nižších aj vyšších myšlienkových operácií žiakov?
- Akými aktivitami podporíme rozvoj jednotlivých kognitívnych zručností?
- Ako budeme pristupovať k jazykovým nárokom, ktoré jednotlivé úlohy kladú na žiaka, aby sme zabezpečili postupné učenie sa jazyka?
- Aké produktívne otázky musíme zvoliť, aby sme žiaka postavili pred samostatné riešenie problémov, analyzovanie, hodnotenie alebo tvorbu hypotéz?
- Chceme, aby žiaci formulovali vlastné otázky? Ak áno, aké?
- Aké možnosti dáme žiakom na to, aby diskutovali o svojich nových vedomostiach a o tom, ako ich chápu?
- Ako zistíme, čo sa žiaci naučili? Ako využijeme formatívne hodnotenie na poskytovanie spätnej väzby a na zlepšenie procesu učenia sa? (podľa Coyleovej a kol., 2010, s. 75-78)

2.1.4 Kultúra

Štvrtým komponentom CLIL-u je **kultúra**. Podľa D. Coyleovej, P. Hooda a D. Marsha (2010, s. 39) platí, že ak kultúra určuje spôsob, akým interpretujeme svet a na túto interpretáciu používame jazyk, tak CLIL otvára interkultúrne dvere a žiaci môžu získať skúsenosť, ktorú by nemohli mať v tradičnom monolingválnom prostredí.

V tejto súvislosti je potrebné uvedomiť si, že nejde o kultúru v zmysle umenie, zvyky, festivaly, národné jedlá a pod., ale o kultúru v širšom zmysle slova, t. j. aj o významy a hodnoty, ktoré si človek osvojuje v prostredí, v ktorom sa učí jazyk. Niektoré prvky takto chápanej kultúry sú pomerne ťažko uchopiteľné, pretože sú neoddeliteľnou súčasťou nášho každodenného života a často si ich uvedomíme až pri stretnutí s inou kultúrou. Z tohto dôvodu je potrebné umožniť žiakom vždy, keď je to možné a vhodné, aby si uvedomovali vlastnú kultúru a vlastnú identitu, aby poznávali svoje bezprostredné okolie a prostredníctvom neho aj širší kultúrny kontext a iné kultúry a uvedomovali si, že existuje veľká rôznorodosť názorov a životných štýlov. Takéto poznanie im pomôže rešpektovať a tolerovať iné kultúry.

Jazyk a kultúra sú veľmi úzko spojené a správanie, ktoré sa považuje za vhodné v jednej kultúre, je často nevhodné v inej. Z jazykového hľadiska je preto dôležité, aby si žiaci osvojili čo najširší rozsah registrov v cieľovom jazyku, ktoré im umožnia voliť vhodné jazykové prostriedky v rôznych socio-lingválnych situáciách.

Pri plánovaní kultúrnych cieľov (ak je to vhodné) nám môžu pomôcť nasledujúce otázky:

- Aké kultúrne aspekty existujú v rámci daného tematického celku?
- Dá sa tematický celok modifikovať tak, aby boli kultúrne aspekty dosiahnuteľnejšie?
- Akým spôsobom zaangažujeme žiakov na rozvoji ich multikultúrnej kompetencie?
- Kde je pridaná hodnota v štúdiu tohto tematického celku v cudzom jazyku? Aké možnosti sa ponúkajú? (podľa Coyleovej a kol., 2010, s. 75-78)

2.2 Plánovanie tematického celku a hodiny

Pri rozhodovaní o cieľoch tematického celku a hodiny z hľadiska obsahu by si mal učiteľ položiť tieto otázky (Bentleyová, 2010, s. 30-36):

- Čo by mali žiaci na konci tematického celku alebo hodiny **vedieť**?
Ktorá časť učiva je pre nich už známa a ktorá je celkom nová?
 - Žiaci si pamätajú (mená objaviteľov a ich objavy).
 - Žiaci *chápu* (význam jednotlivých zámorských objavov).

Z hľadiska aktivizácie žiaka a rozvoja jeho autonómie je vhodné použiť tabuľku K-W-H-L:

Tabuľka K-W-H-L

K = know	W = want	H = How	L = learned
What do you know about it?	What do you want to learn ?	How will you learn it?	What have you learned ?
(Čo o tom vieš ?)	(Čo sa chceš naučiť ?)	(Ako sa to naučíš?)	(Čo si sa naučil ?)

Takto sformulované otázky pomáhajú žiakom stanoviť si ciele učenia sa a pomáhajú im tiež uvedomiť si, či ciele dosiahli.

- Čo by mali **byť** žiaci na konci hodiny **schopní urobiť**?
 - Žiaci vyhodnotia (význam zámorských objavov pre ďalší rozvoj Európy).
 - Žiaci *vedia* *vyznačiť* (trasy jednotlivých zámorských objavov na mape).
- Čoho by si mali **byť** žiaci na konci hodiny **vedomí**?
 - Žiaci si uvedomujú význam kooperácie v skupinách.
 - Žiaci *si* *uvedomujú*, *ako* (jednotlivé objavy ovplyvnili život v Európe).

Ďalším krokom je analýza a výber kognitívnych a metakognitívnych zručností, ktoré chceme, aby si žiaci v rámci daného tematického celku rozvíjali (Bentleyová, 2010, s. 30-36):

- Ktoré kognitívne zručnosti si bude žiak rozvíjať?
 - Žiaci **poskytnú informácie**, ktoré pomôžu ostatným v skupine odpovedať na otázky.
 - Žiaci **vyhodnotia** (objavy podľa ich dôležitosti).
 - Žiaci **identifikujú...**
 - Žiaci **porovnávajú...** (Vennov diagram).
 - Žiaci **klasifikujú...**
- Ktoré metakognitívne zručnosti si bude žiak rozvíjať?
 - Žiaci si budú zaznamenávať svoje zistenia.
 - Žiaci si budú navzájom poskytovať spätnú väzbu.
 - Žiaci sa učia kooperácii v skupine a organizovať prácu v skupine.

Tretím krokom je formulácia jazykových cieľov a zadefinovanie jazyka, ktorý budú žiaci pri učení sa daného tematického celku potrebovať. Predovšetkým je potrebné identifikovať kľúčové slová a frázy (language **of** learning – pozri 3.1). Je tiež potrebné naplánovať aktivity, ktoré umožnia žiakom jazyk aktívne precvičovať a používať v malých skupinách, aby všetci dostali príležitosť na hovorenie. Opäť však zdôrazňujeme, že primárnym cieľom týchto aktivít je učenie sa obsahu a jazyk je prostriedkom na dosiahnutie týchto cieľov. V tejto súvislosti treba identifikovať tie jazykové štruktúry, ktoré budú žiaci potrebovať, aby mohli úspešne splniť cieľ aktivity (language **for** learning – pozri 3.1).

V prípade, že od žiakov budeme požadovať, aby napísali napr. laboratórnu prácu, je tiež potrebné analyzovať takýto text z hľadiska požiadaviek diskurzu a poskytnúť žiakom vhodnú jazykovú podporu pri písaní takejto správy.

Z hľadiska komunikácie a rozvoja jazyka by mal učiteľ pri plánovaní tematického celku a hodiny prihliadať na nasledujúce aspekty (Bentleyová, 2010, s. 30-36):

- Akú jazykovú podporu bude žiak potrebovať, aby zvládol učivo a úvod do problematiky (napr. pri práci s textom na čítanie alebo počúvanie)?

Obsahujú materiály špecifickú slovnú zásobu alebo akademickú slovnú zásobu, ktorá je pre žiakov nová – **language of learning** (pozri 3.1)?

Učiteľ by si mal urobiť zoznam slovnej zásoby špecifickej pre daný tematický celok a rozhodnúť, ktoré slová sú žiakom známe a ktoré sú pre nich nové. Treba sa tiež rozhodnúť, ktoré výrazy alebo lexikálne jednotky si žiak osvojí počas práce s materiálmi a ktoré je potrebné naučiť žiaka predtým, ako začne s materiálmi pracovať.

Do novej slovnej zásoby odporúčame zaradiť aj mená ľudí, krajín alebo inštitúcií a venovať pozornosť ich výslovnosti, pretože tá je obvykle iná ako ich výslovnosť v slovenčine.

- Aké jazykové štruktúry budú žiaci používať, aby zvládli úlohy (language for learning)? (pozri 3.1)
- V akých aktivitách si budú žiaci precvičovať slovnú zásobu a jazykové štruktúry ústne?

Na záver by sme chceli zdôrazniť, že potreby žiakov v jednotlivých školách, ktoré sa rozhodnú aplikovať CLIL, môžu byť rôzne. Preto všetky myšlienky a návrhy, ktoré uvádzame v tejto kapitole, nemajú byť chápané preskriptívne. Mali by byť akýmsi podnetom na diskusiu medzi učiteľmi CLIL-u na ďalšej škole, ktorí si z množstva návrhov vyberú tie, ktoré zodpovedajú ich vlastnému kontextu a potrebám žiakov.

3 Jazykové štruktúry v CLIL-e

Ako sme už uviedli v predchádzajúcich kapitolách, v CLIL-e žiaci potrebujú zvládnuť slovnú zásobu, ktorá im umožní pochopiť učivo, ktoré sa majú naučiť. Okrem toho však musia zvládnuť aj akademický jazyk, ktorý je spoločný pre viaceré predmety a ktorý im umožňuje učiť sa prostredníctvom cudzieho jazyka. Učiteľ preto potrebuje využívať také metódy, ktoré umožňujú žiakom zvládnuť obsah, ale zároveň im poskytujú aj jazykovú podporu.

Ciele

Pochopiť rozdiely medzi:

- jazykom potrebným na učenie sa (language of learning),
- jazykom potrebným v procese učenia sa (language for learning) a
- jazykom, ktorým si žiaci osvoja v procese učenia sa (language through learning).

Identifikovať odborný a akademický jazyk.

Získať kompetencie vyučovať slovnú zásobu a ostatné jazykové prostriedky v CLIL-e.

Tvoriť úlohy zamerané na rozvoj odbornej slovnej zásoby a jazykových štruktúr používaných v odbornom jazyku.

3.1 Jazyk v CLIL-e

Na hodinách s CLIL-om musia žiaci ovládať nielen všeobecný jazyk, ale aj jazyk, ktorý sa používa v akademickom školskom prostredí. J. Cummins (In Bentleyová, 2010, s. 8) označuje všeobecný jazyk ako *Basic Interpersonal Communication Skills – BICS* (základné interpersonálne komunikačné zručnosti), ktorý si žiak osvojuje obvykle na tradičných hodinách cudzieho jazyka a ktorý využíva v rôznych spoločenských situáciách. Jazyk potrebný na prácu

v akademickom kontexte označuje ako *Cognitive Academic Language Proficiency* – CALP (ovládanie kognitívneho akademického jazyka). Akademický jazyk je kognitívne náročnejší ako všeobecný jazyk, pretože je abstraktnejší a u žiaka predpokladá zvládnutie nových pojmov a jazyka súbežne.

V akademickom kontexte je náročnejšie aj zvládnutie štyroch základných jazykových zručností, pretože texty určené na akademické účely majú špecifický diskurz (stavbu textu), ktorému musí žiak pri práci s rôznymi textami nielen rozumieť, ale musí ho vedieť aj produkovať v úlohách vyžadujúcich ústnu alebo písomnú produkciu jazyka (napr. napísanie laboratórnej správy na prírodných vedách). Rovnako náročnejšia je gramatika, pretože v akademických textoch je obvykle komplexnejšia, napr. v textoch sa používa viac druhov vedľajších viet, pasívne tvary, rôzne druhy infinitívov a pod.

Akademický jazyk, ktorý sa používa v triede s CLIL-om, je určený obsahom, ktorý sa žiaci potrebujú naučiť a aktívne používať v procese učenia sa. V tejto súvislosti mnohí autori hovoria o jazykovom triptychu, ktorý bol skonštruovaný v dôsledku potreby integrovať kognitívne náročný obsah s učením sa a používaním jazyka. Poskytuje prostriedky, pomocou ktorých je možné analyzovať jazykové potreby v rôznych kontextoch CLIL-u a transparentne rozlišuje medzi rôznymi typmi jazykových požiadaviek, ktoré majú vplyv na CLIL (Coyleová a kol., 2010, s. 60). V rámci tohto triptychu rozlišujú autori tri typy jazyka: jazyk potrebný na učenie sa (**language of learning**), jazyk potrebný v procese učenia sa (**language for learning**) a jazyk osvojený v procese učenia sa (**language through learning**).

Jazyk potrebný na učenie sa učiva predmetu (language of learning) obsahuje základné koncepty a zručnosti, ktoré sú pre daný obsah relevantné. Ide o jazyk, ktorý je pre daný predmet špecifický (odborný jazyk) a ktorý zahŕňa aj odbornú slovnú zásobu (terminológiu). Súčasťou odborného jazyka môžu byť aj špecifické gramatické tvary, jazykové funkcie, špecifické žánre a pod.

Jazyk potrebný v procese učenia sa (language for learning) umožňuje žiakom fungovanie v cudzojazyčnom prostredí, pomáha im teda zvládnuť proces učenia sa prostredníctvom cudzieho jazyka a získavať kognitívne a meta-kognitívne zručnosti prostredníctvom cudzieho jazyka. Žiaci si napríklad navzájom kladú otázky, na niektorých hodinách majú porovnávať, pýtať sa na význam a pod.

Príklady jazykových štruktúr, ktoré si vyžaduje proces učenia sa prostredníctvom cudzieho jazyka:

Získavanie informácií:

- *What do you know about...?*
- *Can you tell me what you think about...?*
- *Tell me something about...*

Porovnávanie:

- *Jupiter is bigger than Earth.*
- *There are more people in Žilina than in Martin.*
- *There are not so many people in Martin than in Žilina, but in Bratislava there are four times more people than in Žilina.*
- *What is the difference between...?*

Klasifikácia:

- *The different elements in... are...*

Pýtanie sa na význam:

- *What does... mean?*
- *What is the English for...?*

Žiadosť o vysvetlenie:

- *I don't quite understand what you mean.*
- *What does that mean?*
- *What do you mean?*

Efektívne učenie sa prebieha len vtedy, ak je žiak zaangažovaný v procese učenia sa a sám konštruuje svoje nové vedomosti v analytických, hodnotiacich alebo kreatívnych úlohách, ktoré mu dávajú príležitosť používať nielen odborný a akademický, ale aj všeobecný jazyk. V tomto procese sa často objavujú aj ďalšie jazykové štruktúry, ktoré sú pre žiaka nové a ktoré potrebuje, aby dokázal verbalizovať svoje chápanie alebo riešenie. Získava ich teda v procese učenia sa (language through learning). Je nutné, aby učiteľ poskytol potrebný jazyk žiakovi hneď alebo si aspoň zaznamenal takéto potreby žiakov a vrátil sa k nim neskôr, resp. požiadal o spoluprácu učiteľa cudzieho jazyka. Takéto jazykové potreby sa môžu objaviť pomerne často, je však ťažké predvídať ich dopredu.

Mnohí skúsení učitelia CLIL-u zastávajú stanovisko, že náročnosť treba zvyšovať vždy len v jednej oblasti. Ak je učivo kognitívne náročné, učiteľ

by mal pri jeho vysvetľovaní používať také jazykové prostriedky (slovnú zásobu a gramatiku), ktoré žiaci už poznajú, samozrejme s výnimkou jazyka špecifického pre daný obsah.

Na druhej strane, ak žiaci opakujú učivo, je možné rozvíjať ich jazyk, najmä jazykové funkcie. Veľkú pozornosť treba venovať aj využívaniu neverbálnych jazykových prostriedkov, ktoré podporujú porozumenie.

Žiaci by sa mali učiť slovnú zásobu a frázy vyjadrujúce významy pomocou rôznych metód (pozri 3.2.1). Aj keď preklad má v kontexte CLIL-u svoje miesto, nie je dostatočný, pretože ak sa naň žiaci naučia spoliehať, nebudú mať dostatok príležitostí na učenie sa prostredníctvom cudzieho jazyka.

3.2 Slovná zásoba a gramatika

Slovná zásoba, ktorú musia v CLIL-e žiaci zvládnuť, sa dá rozdeliť na tri skupiny. Do prvej skupiny patrí odborná slovná zásoba, ktorá je pre daný predmet špecifická (*subject-specific vocabulary*) a v podstate obsahuje terminológiu daného predmetu. Pomerne často ide o slová, ktoré majú nízku frekvenciu výskytu a ktoré sa vzhľadom na predmet vyznačujú veľkou presnosťou (špecifickosťou), napr.: *ecosystem, habitat, equation, circle, subtraction, circulatory system, blood pressure*. Odborná slovná zásoba pomáha žiakom zvládnuť učivo daného predmetu (*language of learning*).

Druhú skupinu tvoria slová, ktoré sú súčasťou akademického jazyka každého predmetu (*content-compatible vocabulary*), napr. *analyze, interpret, define, compare, contrast* atď. Mnohé z týchto slov sa používajú aj vo všeobecnom jazyku, ale v danom predmete majú svoj špecifický význam (napr. *size, circle*). Táto jazyková rovina obsahuje slovnú zásobu, ktorú žiaci potrebujú na zvládnutie učiva, ako aj na pochopenie a splnenie zadaných úloh.

Tretiu skupinu tvorí slovná zásoba, ktorá je najrozsiahlejšia a ktorá je súčasťou všeobecného jazyka (*because, about, become, day*). Vyskytuje sa vo všetkých materiáloch, s ktorými žiaci pracujú, a musia ju používať aj pri produkcii jazyka. Na hodinách CLIL-u jej učitelia obvykle nevenujú pozornosť, ale často sa stáva, že práve všeobecný jazyk si žiaci *osvojujú* v procese učenia sa. Napríklad žiak použije vetu: *I haven't finished my work already*. Ak ho učiteľ opraví (*I haven't finished my work yet.*) a dá mu príležitosť opakovať podobnú

štruktúru niekoľkokrát, žiak si ju osvojí podvedome. V takom prípade hovoríme o akvizícii jazyka.

Gramatika, ktorá je súčasťou hodín CLIL-u, je daná potrebami predmetu a žiaci často potrebujú zvládnuť gramatiku, ktorá je z hľadiska obťažnosti náročnejšia a na tradičných hodinách jazyka sa obvykle preberá neskôr. Ide napr. o pasívne tvary, podmienovací spôsob alebo rôzne druhy vedľajších viet, ktoré žiaci preberajú až na vyšších úrovniach učenia sa jazyka.

Pri vyučovaní gramatiky si treba uvedomiť, že každá gramatická štruktúra je nositeľom významu, má teda svoju jazykovú funkciu. Pretože od učiteľa CLIL-u sa neočakáva, že bude nahrádzať tradičného učiteľa cudzích jazykov, a navyše mnohí učitelia CLIL-u nie sú kvalifikovaní učiteľia cudzieho jazyka, domnievame sa, že pri vyučovaní gramatiky je vhodné zvoliť lexikálny prístup a vyučovať jednotlivé gramatické štruktúry ako lexikálne jednotky.

Napr. žiaka naučíme, že štruktúra ... *is made from*... znamená ... *vyrába sa*... Nie je potrebné, aby učiteľ CLIL-u vysvetľoval žiakom aj gramatickú štruktúru, ktorou je v tomto prípade pasívum.

Podobný spôsobom môžeme učiť aj ďalšie gramatické štruktúry:

There is a(n)...

Nachádza sa... (často sa používa pri opise)

We should recycle materials.

Mali by sme recyklovať materiály. (vyjadrenie rady alebo odporúčania)

If you heat water, it evaporates.

Ak sa voda zohrieva, vyparuje sa. (vyjadrenie všeobecne platnej pravdy)

If we do not do anything about it, the soil pollution will...

Ak s tým nič neurobíme, znečistenie pôdy bude... (vyjadrenie predpovede)

K vyučovaniu gramatiky pristupujeme nie z hľadiska formy (pasívum, budúci čas, minulý čas), ale z hľadiska jej jazykovej funkcie, resp. významu. Okrem už uvedených funkcií spomenieme aspoň niektoré: zadávanie inštrukcií (*Divide the animals into six groups.*), poskytovanie informácií (*London is the capital of Great Britain.*), vyjadrovanie meniacej sa situácie (*The climate is getting warmer.*), vyjadrovanie súhlasu (*Yes, you're right.*), vyjadrovanie príčiny a následku, hypotéz, porovnávanie atď. Jazykových funkcií je veľa a pri učení

sa veľmi často závisia od toho, aké myšlienkové operácie chceme, aby žiaci realizovali. Ak chceme, aby porovnávali, poskytneme im jazykovú štruktúru, pomocou ktorej to budú robiť:

Compare the planets in the Solar System:

... is larger/smaller/hotter than...

... is the largest/smallest/hottest of all.

Žiaci používajú dané štruktúry na vyjadrovanie významov. Pri riešení úlohy sa sústreďia na obsah, v tomto prípade na svoje vedomosti o slnečnej sústave, a nie na to, ako sa tvorí komparatív alebo superlatív. Zároveň majú možnosť danú štruktúru počas práce vo dvojici alebo v skupine niekoľkokrát opakovať, čím dochádza k získavaniu jazykových návykov a postupne aj k automatizácii používania takýchto štruktúr, a teda aj k získavaniu produktívnych zručností. Použitie jednotlivých gramatických štruktúr závisí od zadania úlohy. Jazyk potrebný na poskytovanie informácií je iný ako jazyk potrebný na vysvetľovanie príčiny a následku alebo na zdôvodňovanie. Je potrebné, aby učiteľ analyzoval učivo a plánované úlohy z hľadiska jazykových potrieb a poskytol žiakom štruktúry, ktoré budú v procese učenia sa a spracúvania úloh potrebovať.

3.3 Metódy učenia sa slovnej zásoby

Na hodinách CLIL-u je dôležité, aby učitelia prezentovali žiakom rôzne metódy, pomocou ktorých pracujú so slovnou zásobou (alebo s frázami vyjadrujúcimi jazykové funkcie) na hodine a viedli ich k tomu, aby si spomedzi nich vybrali ako stratégie učenia sa tie, ktoré sú pre nich najvhodnejšie. Celkovo je možné rozdeliť metódy učenia sa slovnej zásoby na dve skupiny podľa toho, či sú orientované na učiteľa alebo na žiaka.

Do prvej skupiny patria metódy, ktoré sú považované za tradičné, pretože aktívny je predovšetkým učiteľ, ktorý slovnú zásobu vysvetľuje buď pomocou vizuálnych materiálov, alebo slovne. Pri vysvetľovaní slovnej zásoby pomocou vizuálnych materiálov sa dajú využiť:

- a) **realie:** použite reálnych predmetov, ktoré sa nachádzajú v triede alebo ktoré učiteľ prinesie,

- b) **obrázky:** použite obrázkov, fotografií, kresieb, ktoré ilustrujú význam nových slov, používajú sa obvykle v prípade, že nie je možné priniesť reálne predmety do triedy,
- c) **mimika, napodobňovanie činnosti a gestá.**

Pri slovnom vysvetľovaní sa dajú použiť:

- a) **synonymá a opozitá:** použitie iných slov s podobným (*beautiful* → *pretty*) alebo opačným (*bad* → *good*) významom,
- b) **vymenovanie:** vymenovanie slov, ktoré patria do určitej skupiny (napr. význam slova *vegetable* sa dá vysvetliť nasledovne: *carrots, onions and tomatoes are vegetables*),
- c) **vysvetlenie pomocou definície:** vysvetlenie významu slova v anglickom jazyku (napr.: *A circle is a completely round flat shape.*),
- d) **vysvetlenie pomocou použitia slova v kontexte:** použitie situácie alebo vety, v ktorých je použité cieľové slovo, pričom žiaci hádajú jeho význam z kontextu (*She tried to **analyse** the problem and define it.*),
- e) **preklad:** preklad slova do materinského jazyka. Tento spôsob je efektívny najmä vtedy, ak je cieľová slovná zásoba abstraktná a definície, resp. vysvetlenia sú pomerne vágne. V CLIL triede umožňuje žiakom zvládnuť napr. terminológiu v oboch jazykoch, resp. uvedomiť si, čo daný pojem znamená v materinskom jazyku a opačne. Slová by však nemal prekladať učiteľ, mal by to žiadať od žiakov. Neodporúča sa, aby sa žiaci učili slovíčka z dvojjazýčných zoznamov slov, pretože preklad izolovaných slov je veľmi často nepresný a je vytrhnutý z kontextu.

V druhej skupine sú metódy známe ako *discovery activities* (objavovacie metódy). Ide o úlohy, v ktorých žiaci pracujú samostatne a pokúšajú sa odhadnúť význam slov buď na základe svojich doterajších vedomostí, alebo pomocou textu, ktorý čítali alebo počúvali. Celkovo ich možno rozdeliť na receptívne a produktívne úlohy.

V receptívnych úlohách žiaci vyberajú správne slovo z daných možností, v produktívnych ho musia vytvoriť samostatne. Pre názornosť uvádzame niekoľko príkladov receptívnych a produktívnych úloh (Thornbury, 2004, p. 93-101).

3.3.1 Receptívne úlohy

Identifikácia slov: Cieľom úloh je identifikovať požadované slová. Jednou z možností je, že žiaci hľadajú v texte na čítanie alebo na počúvanie slová podľa pokynov učiteľa (napr. všetky domáce zvieratá alebo všetky slová, ktoré charakterizujú ekosystém). V takejto úlohe žiaci pracujú so slovnou zásobou na základe daného kontextu, a ak niektoré slovo nepoznajú, pokúšajú sa určiť jeho význam pomocou kontextu. Pri opakovaní cieľovej slovnej zásoby môžeme použiť metódu známu ako *word soup*, ktorou žiaci tiež identifikujú slová. Ide o skupinu písmen so skrytými slovami, ktoré musia nájsť v horizontálnych, vertikálnych alebo diagonálnych riadkoch. Písmená, ktoré nie sú použité, môžu tvoriť tajničky.

Výber slov: Ide o kognitívne náročnejšiu úlohu, pretože žiaci si musia uvedomiť význam slov, aj ich vyberať z určitej skupiny na základe kritérií, ktoré určí učiteľ alebo o nich rozhodnú sami. Jednou z úloh môže byť *odd one out*, keď žiaci hľadajú slovo, ktoré do danej skupiny slov nepatrí. Svoje rozhodnutie musia zdôvodniť. Napr.: *carrot – cauliflower – apple – cabbage – parsley*. V inej úlohe môžu žiaci dostať skupinu slov, v ktorej sú napr. slová označujúce rôzne druhy zeleniny a ich úlohou je vybrať slová označujúce strukoviny. Ďalšou úlohou je dopĺňanie viet alebo textu slovami, ktoré sú uvedené v rámečku nad textom. Na hodine CLIL-u ide o slová, ktoré sú súčasťou slovnej zásoby špecifickejšej pre daný predmet a pri vyberaní slov musí žiak premýšľať o obsahu textu (vety) a na základe toho dopĺňať slová. Napr. do textu o ľudskom tele, v ktorom je opísaná činnosť jednotlivých orgánov, musia doplniť pomenovania orgánov, ktoré majú v rámečku. Ak uvedieme do rámečka viac pomenovaní, ako potrebujú, zvýšime náročnosť úlohy.

Priradovanie je ďalším typom úlohy, ktorý umožňuje prezentáciu alebo precvičovanie slovnej zásoby v rôznych fázach učenia sa slovnej zásoby. Takéto úlohy sa dajú vytvoriť rôznym spôsobom:

- priradovanie slov k obrázku,
- priradovanie slov k ich synonymám alebo antonymám,
- priradovanie slov k ich definíciám,
- priradovanie slov, ktoré patria k sebe – kolokácií (*sharp rise*),
- priradovanie slov k ich prekladu,
- pexeso.

Triedenie vyžaduje od žiakov, aby rozdelili slová na skupiny podľa kategórií, ktoré si vytvoria buď sami, alebo ich určí učiteľ. Výskumy poukazujú na to, že žiaci si lepšie zapamätajú slová, ktoré patria do nejakej skupiny, ako izolované slová. Môžeme ich napr. požiadať, aby roztriedili zvieratá do skupín: cicavce – vtáky – ryby – obojživelníky – plazy – bezstavovce – stavovce.

Iným typom úlohy je **zoradovanie** slov alebo fráz **do poradia**. Môžeme im napríklad zadať úlohu, aby zoradili frázy vyjadrujúce životný cyklus žaby alebo frázy opisujúce chemický experiment.

3.3.2 Produktívne úlohy

Doplňovanie viet alebo textu je úloha, ktorá sa často používa s cieľom precvičovať novú slovnú zásobu (často terminológiu) alebo ju testovať. Je pomerne náročná, pretože žiak musí správne pochopiť text (vetu) a potom doplniť slovo, ktoré chýba, bez toho, aby si mal z čoho vyberať. Musí si naň spomenúť pomocou kontextu, ktorým môže byť jedna veta, niekoľko viet alebo niekedy aj celý text. Je to veľmi dobrá úloha na opakovanie odbornej slovnej zásoby:

... *drink milk when they are babies.*

All... have feathers and are born from...

Ak chceme, aby bola úloha ľahšia, môžeme dať žiakom k dispozícii prvé písmeno. V niektorých úlohách, najmä pre mladšie deti, môžeme do medzier vložiť obrázky.

Tvorivé úlohy sú ešte náročnejšie ako úlohy na doplňovanie. Žiak dostane niekoľko slov a jeho úlohou je použiť dané slová v kontexte, ktorý vytvorí sám na základe vedomostí z predmetu a jazyka. Formulácia viet je ľahšia ako tvorba dlhších, súvislých textov, preto na nižších jazykových úrovniach môžeme žiakov požiadať, aby vytvorili vety, ktoré jasne ukazujú význam daného slova. Obmenou tejto úlohy je tvorba pravdivých tvrdení, napr. *The frog is an amphibian.* Žiaci môžu tvoriť aj pravdivé alebo nepravdivé tvrdenia a ostatní žiaci potom rozhodujú, ktoré z nich je pravdivé alebo nepravdivé, napr. *The whale is a fish.* Nepravdivé tvrdenia môžu opravovať. (*No, the whale is not a fish, it's a mammal.*) Výstupom môže byť ústna alebo písomná prezentácia. Takéto úlohy sú veľmi dôležité z hľadiska učenia sa jazyka, pretože pomocou nich si žiaci uchovávajú slová v pamäti.

Inou tvorivou úlohou je tvorba myšlienkových máp (*mind maps*), ktoré žiaci tvoria samostatne bez pomoci učiteľa. Žiakom pomáhajú vytvoriť si určitú schému v slovnej zásobe a okrem toho im pomáhajú vidieť súvislosti medzi jednotlivými pojmami.

Riešenie receptívnych i produktívnych úloh poskytuje učiteľovi dostatočný priestor na formatívne hodnotenie žiakov počas práce v skupinách a na poskytovanie jazykovej podpory. Všetky úlohy sa dajú využiť na sumatívne hodnotenie obsahu, ako aj jazyka. Cieľ hodnotenia je závislý od formulácie úlohy.

3.4 Stratégie učenia sa slovnej zásoby

Ak sa žiaci stretávajú na hodine s rôznymi metódami na učenie sa slovnej zásoby, vyberú si z nich také postupy, ktoré im vyhovujú najviac, ktoré im umožňujú pracovať a používať novú slovnú zásobu zmysluplným a cieľavedomým spôsobom a ktoré sa potom stanú ich **stratégiami** učenia sa slovnej zásoby. Získavajú tak metakognitívne zručnosti, čo je tiež jeden z cieľov CLIL-u. Je potrebné si uvedomiť, že žiaci si ľahšie a rýchlejšie osvoja stratégie, ak učiteľ využíva metódy orientované na žiaka.

Pri učení sa slovnej zásoby je potrebné, aby si žiak osvojil stratégie, ktoré mu učenie sa slovnej zásoby uľahčia. Žiak potrebuje vedieť, ako požiadať učiteľa o vysvetlenie alebo zopakovanie niektorého pojmu, musí si vedieť samostatne vyhľadať významy slov v slovníku a mal by si tiež zvoliť takú stratégiu na učenie sa slovnej zásoby, ktorá vyhovuje jeho učebnému štýlu a potrebám.

T. Hedgeová (2000, s. 117) delí stratégie učenia sa slovnej zásoby na kognitívne, metakognitívne a komunikačné.

Kognitívne stratégie umožňujú žiakom pochopiť význam nových slov, kategorizovať ich a udržiavať ich v aktívnej slovnej zásobe. Medzi kognitívne stratégie patrí schopnosť žiakov určiť význam slov z kontextu alebo pomocou slov, ktoré v oboch jazykoch znejú podobne (napr. *internal organs* – *vnútorné orgány*). Ďalšou stratégiou je opýtať sa na význam niekoho iného alebo použiť slovník. Žiaci by sa mali naučiť používať okrem bilingválnych slovníkov aj monolingválne, pretože obsahujú viac informácií o jednotlivých

slovách. Pri opakovaní slovnej zásoby a jej precvičovaní môžu žiaci využívať pamäťové stratégie. K nim patrí napr. ilustrovanie významu, ktoré si dnes môžu žiaci robiť aj samostatne, pretože niektoré elektronické slovníky im ponúkajú možnosť vytvoriť si vlastný obrázkový slovníček. K ďalším stratégiám patrí vytváranie si asociácií, zgrupovanie slov podľa významu alebo vytváranie myšlienkových máp.

Metakognitívne stratégie využívajú žiaci pri plánovaní, monitorovaní a hodnotení vlastného procesu učenia sa. Patria k nim stratégie, ktoré umožňujú žiakom zhromažďovať potrebné slovíčka z autentických textov, vytvárať rôznymi spôsobmi ich zoznamy, kategorizovať ich, vytvárať si kartičky so slovami, aktivizovať slovnú zásobu vo vnútornom monológ, plánovať si učenie sa slovnej zásoby a v neposlednom rade aj sebamonitorovanie počas procesu učenia sa a sebahodnotenie (Hedgeová, 2000, s. 78).

Jednou z najobľúbenejších stratégií, ktoré žiaci používajú pri opakovaní slov, je učenie sa z bilingválneho slovníčka, ktorý si tvorí väčšina študentov, a pri opätovnom štúdiu slov opakujú jednotlivé slovíčka v tom istom poradí znova a znova. Mnohí autori túto stratégiu neodporúčajú, pretože žiaci sa takto učia slová, ktoré sú celkom vytrhnuté z akéhokoľvek kontextu a navyše si postupne zapamätajú, v akom poradí idú jednotlivé slovíčka za sebou.

Okrem tradičných bilingválnych zoznamov si žiaci môžu vytvárať zoznamy, ktoré obsahujú:

- nové slovo, jeho vysvetlenie po anglicky s použitím definície, synonyma alebo antonyma a **preklad** (môže, ale nemusí byť),
- nové slovo a jeho použitie vo vete, ktorá ilustruje jeho význam,
- nové slovo a jeho obrázok alebo iná ilustrácia.

Tieto zoznamy sú síce náročnejšie na čas, ale sú zmysluplnejšie, pretože ilustrujú význam slova v kontexte. Okrem zoznamov slov sa žiaci môžu učiť novú slovnú zásobu z kartičiek, ktoré môžu byť vypracované rovnakými spôsobmi ako zoznamy slov. Ich výhoda spočíva v tom, že pri opakovaní si ich žiak môže pomiešať, aby zamedzil tomu, že si na niektoré slovo spomenie len preto, že si pamätá, po ktorom slove v zozname nasleduje.

Ďalšou stratégiou je robiť si poznámky do knihy, hoci pri tomto spôsobe je opakovanie slovnej zásoby problematickejšie.

Komunikačné stratégie súvisiace so slovnou zásobou používajú žiaci v interakcii. Ide o stratégie, ktoré zabráňujú neúspechu v komunikácii. Pri počúvaní žiak potrebuje vedieť odhadnúť význam neznámych slov alebo ich ignorovať, ale mal by tiež vedieť, ako požiada svojho partnera o vysvetlenie. Pri hovorení je potrebné, aby sa žiak naučil využívať gestá a mimiku a vysvetľovať význam slov, ktoré si buď nepamätá, alebo nepozná, pomocou definícií, synonym alebo antonym. Je teda dôležité, aby dokázal udržiavať rozhovor aj napriek tomu, že má nedostatky v slovnej zásobe.

Pri voľbe metódy by mal učiteľ vysvetliť jej ciele, aby žiaci získali tie vedomosti, ktoré sú potrebné na osvojenie si danej stratégie. I. S. P. Nation (2001, s. 223) uvádza viaceré možnosti, z ktorých si učiteľ môže vybrať:

- demonštrovať novú stratégiu,
- nacvičovať jednotlivé kroky stratégie postupne,
- dať žiakom príležitosť použiť danú stratégiu pri práci v malej skupine, aby si mohli vzájomne pomáhať,
- po skončení úlohy žiaci informujú ostatných o jednotlivých krokoch stratégie,
- žiaci hovoria o svojich ťažkostiach a úspechoch pri využívaní danej stratégie mimo triedy,
- učiteľ systematicky monitoruje používanie danej stratégie a poskytuje žiakom spätnú väzbu,
- žiaci konzultujú používanie stratégie s učiteľom, a ak treba, požiadajú o radu.

Rozvoj jazyka je v CLIL-e veľmi dôležitý, aj keď za prvoradý sa považuje obsah predmetu a jeho ciele, ktoré rozhodujú o tom, aký jazyk sa žiak bude učiť. Aby žiak zvládol učivo predmetu, musí si osvojiť slovnú zásobu, ktorá je pre predmet špecifická. Musí tiež zvládnuť jazykové štruktúry a funkcie, ktoré sú pre predmet špecifické alebo ktoré mu umožňujú zvládnuť proces učenia sa v cieľovom jazyku. Pri učení sa jazykových štruktúr je potrebné využívať rôzne metódy, predovšetkým tie, ktoré sú orientované na žiaka a ktoré mu umožňujú osvojovanie si rôznych stratégií potrebných pri učení sa jazykových štruktúr.

4 Jazykové zručnosti v CLIL-e

Ako sme už uviedli, na to, aby sa žiaci učili cudzí jazyk efektívne, je potrebné dodržať tri základné podmienky (Willis, 1996, s. 14), ktorými sú dostatok vstupov a dostatočná expozícia cudziemu jazyku (input – počúvanie a čítanie), dostatok priestoru na používanie jazyka (hovorenie a písanie) a motivácia. V tejto kapitole sa budeme venovať dvom z nich – rozvoju receptívnych a produktívnych zručností žiakov na hodinách CLIL-u.

Ciele

Chápať význam expozície cudziemu jazyku (input) a produkcie cudzieho jazyka (output) v CLIL-e pre úspešné učenie sa cudzieho jazyka.

Získať kompetencie vyučovať receptívne a produktívne jazykové kompetencie v CLIL-e.

Tvoriť úlohy určené na rozvoj kompetencií čítanie a počúvanie s porozumením v CLIL-e.

Získať kompetencie manažovať jazykovú podporu v CLIL triede.

Vyučovanie predmetu v cudzom jazyku je pre učiteľa náročnejšie na prípravu a plánovanie ako vyučovanie v materinskom jazyku. Úroveň, ktorú žiaci dosahujú v cudzom jazyku, je najmä na základnej škole obvykle nižšia ako ich jazyková úroveň v materinskom jazyku. Preto je potrebné upraviť učivo tak, aby bolo pre žiakov zvládnuteľné. Žiaci sa jazyk ešte len učia, a preto pri vyučovaní predmetu prostredníctvom cudzieho jazyka treba počítať s tým, že budú mať problémy s porozumením textov, s efektívnym čítaním, s používaním slovnej zásoby a gramatiky, s hovorením a písaním v cudzom jazyku a pod.

Ako sme už uviedli, základným predpokladom rýchleho a efektívneho učenia sa a osvojovania si cudzieho jazyka je dostatok vstupov v cudzom jazyku,

t. j. žiaci musia mať dostatok príležitostí na počúvanie a čítanie cieľového jazyka. K učeniu sa však dochádza len vtedy, ak je splnená podmienka zrozumiteľnosti týchto vstupov, to znamená, že môžu byť len mierne nad jazykovou úrovňou žiakov. Materiály určené na počúvanie alebo na čítanie by mali spĺňať aj komunikačný cieľ a práve to je jedna z najsilnejších stránok CLIL-u, pretože žiaci nevnímajú jazyk ako predmet štúdia, ale ako prostriedok, ktorý je nositeľom významov, a obsah sa stáva veľmi silným mechanizmom, ktorý podporuje komunikáciu v cudzom jazyku (Liubinienė, 2009, s. 89). V kontexte CLIL-u sa teda žiaci sústreďujú na obsah a komunikáciu, a práve vďaka tomu sa učia jazyk efektívne.

Na hodine CLIL-u sa od žiakov očakáva, že budú počúvať učiteľov výklad o novom učive, čítať a písať o ňom. Okrem toho musia o novom obsahu hovoriť v buď malých skupinách, alebo prezentovať výsledky svojej práce pred celou triedou a často musia o novom učive aj písať.

Všetky tieto zručnosti treba vyučovať explicitne, nestačí sa spoliehať na to, že žiaci si ich osvoja.

4.1 Receptívne zručnosti – počúvanie a čítanie s porozumením

Počúvanie a čítanie sú interaktívne procesy, v ktorých sa žiak pokúša interpretovať informácie z textov, s ktorými pracuje. Snaží sa pritom spojiť to, čo počúva alebo číta s vedomosťami (prekonceptmi), ktoré už má. Ak sa žiak pri počúvaní alebo čítaní spolieha na tieto vedomosti, aby pochopil význam textu, využíva stratégiu „zhora nadol“ (top-down) (Scrivener, 2005, s. 178-181, 187-188), ktorá je v CLIL-e primárnou stratégiou.

Na hodinách CLIL-u je potrebné vytvárať žiakovi podmienky na to, aby mohol počúvať čo najviac a aby informácie získaval samostatne z rôznych audio alebo audiovizuálnych materiálov alebo z materiálov určených na čítanie.

Zručnosť počúvanie s porozumením si žiak rozvíja na hodine viacerými spôsobmi: počúva učiteľa, jeho inštrukcie a výklad, počúva odpovede spolužiakov alebo vyjadrenia, ktorými členovia skupiny prispievajú do diskusie. Pretože od žiakov sa očakáva, že pochopia výklad učiteľa a budú reagovať na jeho otázky a podnety, učiteľov výklad by mal byť dobre zorganizovaný do logicky

usporiadaných celkov, mal by obsahovať predvídateľné tvrdenia, príklady a zhrnutia a mal by byť čo najviac podporovaný vizuálnymi pomôckami. Počúvanie a pochopenie spolužiakov môže byť náročnejšie, pretože ich vyjadrenia nie sú vždy dobre zorganizované a jazyk nie je presný.

Ďalším zdrojom textov na počúvanie sú rôzne zvukové nahrávky, filmy alebo videá, ktoré učitelia používajú na ilustráciu alebo vizualizáciu učiva.

Trieda s CLIL-om poskytuje veľa príležitostí aj na prácu s písanými textami, najmä ak si uvedomíme, že aj tieto texty môžu byť pre žiakov zdrojom informácií. Žiaci môžu čítať pracovné listy, texty z tabule alebo učebnice. Materiály, ktoré sú pripravené ako učebné texty, sú obvykle dobre zorganizované do odsekov, majú nadpisy a podnadpisy a jednotlivé kapitoly alebo podkapitoly sú očíslované. Ďalšou výhodou je, že sú aj vizualizovné (fotografie, schémy, diagramy, grafy).

Vzhľadom na to, že CLIL vychádza z konštruktivistických princípov vyučovania, je potrebné aj pri prezentácii nového učiva využívať predovšetkým metódy orientované na žiaka. Výklad učiteľa je transmisívny a žiaci pri ňom len pasívne prijímajú vedomosti. Je preto potrebné umožniť im, aby samostatne vyhľadávali informácie v rôznych textových materiáloch, a to nielen v učebnici, ale aj v doplnkových materiáloch alebo na internete. Budú tak čítať extenzívne aj intenzívne a získavať zručnosti, pomocou ktorých sa orientujú v obsahu, v indexoch a registroch. Naučia sa tiež zvládnuť techniky rýchleho čítania (skimming a scanning) alebo vyhľadávať kľúčové slová. Okrem toho sa naučia rozlišovať periférne informácie od dôležitých arobiť si stručné a výstižné poznámky.

Je veľmi dôležité, aby boli poznámky žiakov dobre zorganizované a aby sa pri ich písaní naučili používať rôzne schémy a diagramy (graphic organizers), ktoré im text vizualizujú a pomáhajú im vidieť, ako jednotlivé fakty a myšlienky spolu súvisia. Povedané inými slovami – diagramy pomáhajú žiakom konštruovať vlastné vedomosti a poznanie. Ich ďalšou výhodou je to, že pomáhajú minimalizovať jazykové požiadavky a žiaci sa tak môžu sústrediť na kľúčovú slovnú zásobu, myšlienkové procesy a obsah. Na druhej strane takto vypracované poznámky pomáhajú učiteľovi identifikovať silné a slabé stránky myšlienkových procesov žiakov.

Pre názornosť uvádzame aspoň tri príklady. Prvým z nich je schéma, ktorá umožňuje znázorniť proces:

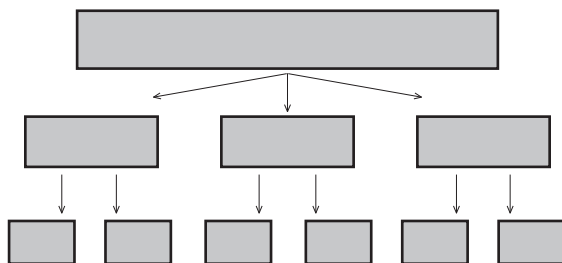


Schéma znázorňujúca proces

Iný diagram sa dá využiť pri organizovaní vedomostí z rôznych predmetov (napr. pri rôznych klasifikáciách):

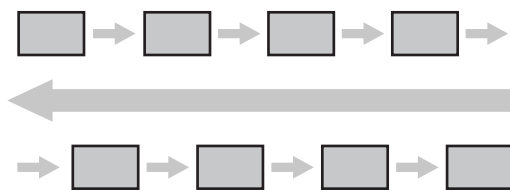
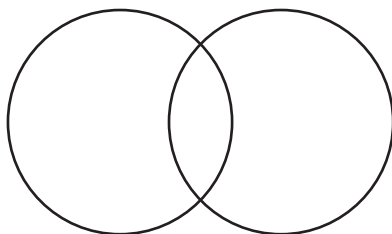


Diagram na klasifikáciu

Jedným z najznámejších diagramov je Vennov diagram, ktorý sa často používa pri porovnávaní. Vlastnosti, ktoré sú pre porovnávané prvky spoločné, sú uvedené v prieniku dvoch alebo troch kruhov. Tie, ktoré sú typické len pre jeden prvok, sú napísané v druhej časti kruhu.



Vennov diagram

4.1.1 Výber a úprava materiálov

Pri výbere materiálov je potrebné brať do úvahy vek a jazykovú úroveň žiakov. Ako sme uviedli v predchádzajúcich častiach, texty musia byť zrozumiteľné, a preto môžu byť len mierne nad jazykovou úrovňou žiakov. V súčasnosti sa dajú na internete nájsť rôzne CLIL materiály (napr. na stránkach onestopclil), ktoré spĺňajú jazykové požiadavky, nie vždy sú však vhodné pre tú vekovú skupinu žiakov, pre ktorú ich potrebujeme. Úprava audio alebo audiovizuálnych materiálov je väčšinou nemožná. Hoci sú niekedy po jazykovej stránke náročnejšie, ich veľkou výhodou je názornosť, ktorá žiakom pomôže pochopiť učivo. Voľba vhodných úloh pomáha prekonať aj jazykové bariéry.

Pokiaľ ide o písomné materiály, je potrebné predovšetkým rozhodnúť, ktoré časti učiva budú žiaci spracúvať v cudzom a ktoré v materinskom jazyku. Texty v cudzom jazyku treba obvykle zjednodušiť, aby boli pre žiakov zrozumiteľné. Je však nutné neobmedzovať vybraný obsah učiva a prezentovať v texte všetky kľúčové pojmy. Podľa jazykovej úrovne žiakov treba *zjednodušiť všeobecnú slovnú zásobu* a hlavne *gramatické štruktúry*, čo platí najmä pre úrovne A1 alebo A2 Spoločného európskeho referenčného rámca. Je veľmi dobré, ak pri takejto úprave textov spolupracuje predmetový učiteľ s učiteľom cudzieho jazyka.

Existuje viacero metód, ktoré sa dajú na úpravu textov použiť. Niektoré môže učiteľ použiť priamo pri príprave materiálov, iné v prípravnej fáze na čítanie (ale aj na počúvanie) a ďalšie počas spracúvania textu alebo v poslednej fáze po prečítaní textu, ktorej cieľom je hlbšie spracovanie informácií z textu (podrobnejšie pozri 4.1.2). Jednou z takýchto metód sú **schémy** alebo **diagramy**, ktoré sme už spomínali. Skôr ako budeme od žiakov vyžadovať ich samostatnú tvorbu pri písaní poznámok z daného učiva, musíme im rôzne diagramy prezentovať a naučiť ich s nimi pracovať.

Podobný účel, aký plnia diagramy, môže plniť aj **osnova** vo všetkých fázach práce s textom. Pomáha žiakom rozdeliť si text na jednotlivé časti, pochopiť jeho organizáciu a pomáha im aj pri vypracovaní si poznámok z textu. Pre názornosť uvádzame časť osnovy, ktorú vypracovali J. Echevarria et. al (2010, s. 38). Najmä v prvých štádiách učenia sa práce s textom odporúčajú autori vyplniť dopredu niektoré časti osnovy, do ktorej potom žiaci vpisujú ďalšie informácie:

I. Major organs	
A	Heart
1.	pumps blood throughout the body
2.	.....
B	.....
1.	.....
2.	.....
3.	.....
II. Major Vessels	
A	Artery
1.	.....
2.	.....
B	Vein
1.	.....
2.	.....
C	.....
1.	.....
2.	.....

The Circulatory System

J. Echevarria et. al (2010, s. 38) konštatujú, že schémy, diagramy alebo osnovy sa dajú využívať počas celého procesu čítania alebo počúvania s porozumením. Pred čítaním (alebo počúvaním) textu slúžia ako sprievodcovia textom a ako doplnkový materiál, ktorý pomáha žiakovi pri príprave na čítanie (počúvanie) textu a aktivizuje jeho vedomosti. Ak má žiak vypracovaný diagram k dispozícii počas čítania textu, pomáha mu sústrediť sa na najdôležitejšie fakty a chápať vzťahy medzi jednotlivými pojmami.

Keď sa žiaci naučia pracovať s diagramami a osnovami, môže im dať učiteľ čiastočne vyplnený alebo prázdny diagram (osnovu), v ktorom vyplňajú informácie počas práce s textom. Žiaci pracujú buď v skupinách alebo môže ísť najskôr o individuálnu prácu, výsledky ktorej si navzájom skontrolujú a upravujú v skupinách. Počas monitorovania ich práce získava učiteľ spätnú väzbu o tom, ako žiaci porozumeli učivu a kde nastali problémy. Otvára sa mu teda priestor na formatívne hodnotenie a poskytnutie pomoci žiakom,

ktorí túto pomoc potrebujú. Pomocou prázdnych alebo čiastočne vyplnených diagramov sa žiak učí spracúvať text a samostatne si tvoriť poznámky, čo je ďalšia výhoda tejto metódy.

Po prečítaní textu sa dajú diagramy využívať na získanie informácií o porozumení učiva (formatívne hodnotenie), ale aj na sumatívne hodnotenie žiaka. Interpretácia diagramu dáva žiakom možnosť produkovať jazyk (hovorenie aj písanie). Pritom si upevňujú nielen špecifickú slovnú zásobu, ale aj jazyk, ktorý potrebujú používať v procese učenia sa. Ak ich napr. požiadame o interpretáciu *Vennovho diagramu*, musia používať jazyk potrebný na vyjadrovanie rozdielov a podobností (porovnávanie a kontrast). Pri práci v malej skupine si potrebné štruktúry osvojujú a upevňujú, a tak si rozvíjajú produktívne jazykové zručnosti.

Diagramy sa dajú použiť aj pri sumatívnom hodnotení toho, ako žiaci zvládli obsah učiva alebo jazyk potrebný na zvládnutie učiva. Z hľadiska hodnotenia obsahu sú diagramy veľmi výhodné, pretože žiak nemusí tvoriť vety, stačí, ak vyplní požadované schémy, diagramy alebo osnovy (pozri nižšie). Pri takomto spôsobe hodnotenia získame zároveň aj informáciu o tom, do akej miery zvládli žiaci potrebnú terminológiu, teda jazyk potrebný na učenie sa (language of learning).

Ak chceme hodnotiť, do akej miery zvládli žiaci hovorenie o danom obsahu, môžeme im dať k dispozícii vyplnený diagram alebo osnovu, ktorú potom interpretujú. Najmä na nižších jazykových úrovniach (A1, A2) nie je vhodné súčasne hodnotiť obsah aj jazyk, pretože pre žiakov je produkcia cudzieho jazyka ešte príliš náročná a sústredenie sa na obsah a jeho interpretáciu v cudzom jazyku môže byť nad ich sily (Coyleová a kol., 2010, s. 123-130).

Schémy, diagramy, tabuľky alebo osnovy pomáhajú žiakom **vizualizovať** text. Z hľadiska pochopenia učiva zohráva vizualizácia veľmi dôležitú úlohu. Ďalším prostriedkom vizualizácie je *zvýraznenie kľúčových slov a rozdelenie textu na krátke časti* (najmä na nižších jazykových úrovniach). Ak ku každej časti priradíme *obrázok*, ktorý ilustruje význam textu, značne uľahčíme žiakovi jeho pochopenie. Niekedy sa dá text zjednodušiť aj tak, že namiesto komplexných viet používame odrážky. Ďalšou metódou, ktorá pomáha žiakom vizualizovať text, sú poznámky na okraji textu, ktoré vypracuje učiteľ

na okraji pracovného listu alebo vytvorí žiakom priestor na ich napísanie. Takéto poznámky by mali žiaka upozorňovať na kľúčové pojmy, definície a pod., napr. *príčiny neúspechu, výhody postupu* a pod.

Ďalšou metódou je *označovanie jednotlivých častí textu* na základe jeho porozumenia a žiakovho poznania. Počas čítania textu môžu žiaci označiť znakom (✓) tie časti textu, v ktorých sú informácie, ktoré poznajú. Tie časti textu, v ktorých sa dozvedia nové informácie, označia znamienkom (+). Vedľa častí textu, ktoré obsahujú informácie, ktoré nie sú v súlade s ich poznaním alebo s ktorými nesúhlasia, napíšu znamienko (-). Otáznik (?) použijú vedľa častí textu, ktoré obsahujú informácie, o ktorých by sa chceli dozvedieť viac. Táto metóda núti žiakov premýšľať o obsahu textu a čítať aktívne. Po označení textu môžu pracovať v skupine a prediskutovať všetky problémy.

Práca so zvukovým alebo písomným materiálom v kontexte CLIL-u môže byť pre žiaka náročná, a preto je potrebné vyberať materiály veľmi starostlivo. Primeraná úprava textov a využitie metód, ktoré umožňujú jazykovú podporu a uľahčujú žiakovi pochopenie obsahu, sú preto veľmi dôležité.

4.1.2 Proces počúvania a čítania s porozumením

Proces čítania a počúvania s porozumením je vždy orientovaný na význam (obsah) textu (nie na jeho gramatiku alebo lexiku) a ako taký pozostáva z troch fáz: pred čítaním/počúvaním, počas čítania/počúvania a po čítaní/počúvaní. Každá fáza má svoje ciele.

Pred počúvaním alebo čítaním textu je potrebné, aby sme žiakov na prácu s textom pripravili. Úlohy, ktoré žiaci robia pred prácou s textom, majú buď motivačný charakter, aktivizujú prekoncepty žiakov, aktivizujú slovnú zásobu žiakov, ktorá súvisí s učivom, alebo sa v nich žiaci oboznámia s kľúčovou slovnou zásobou, ktorú potrebujú, aby pochopili význam textu.

Úlohy, ktoré majú motivačný charakter, pomáhajú obvykle aj zisťovať, s akými prekonceptmi a vedomosťami prichádzajú žiaci na vyučovanie a zároveň aktivizujú aj slovnú zásobu žiakov (nielen v materinskom, ale aj v cudzom

jazyku – podľa toho, aký jazyk učiteľ vyberie). Medzi najtypickejšie úlohy patria:

- opis obrázkov, ktoré súvisia s učivom,
- prečítanie si nadpisu a podnapisov (poprípade vyznačených kľúčových slov) a tvorba otázok, na ktoré by chceli v texte získať odpovede,
- žiaci si môžu prečítať alebo vypočúť prvý odsek textu a pomocou neho sa pokúsia predvídať jeho obsah,
- žiaci sa pokúšajú predvídať obsah každého odseku zvlášť (napr. na základe obrázka), po diskusii v skupinách a potom po spoločnej diskusii si vypočujú alebo potichu prečítajú text, aby zistili, či mali pravdu,
- žiaci si prečítajú niekoľko tvrdení a rozhodnú sa, ktoré z nich sú pravdivé a ktoré nepravdivé, správnosť riešenia overujú prečítaním alebo počúvaním textu,
- žiaci si prečítajú informácie v diagrame alebo v osnove a diskutujú o danej téme,
- žiaci sa pokúsia doplniť chýbajúce informácie v diagrame alebo v osnove, správnosť odpovedí overujú počas čítania alebo počúvania textu a okrem toho dopĺňajú aj informácie alebo fakty, ktoré nevedeli,
- ak žiaci majú zvládnuť nejaký proces (napr. vývoj motýľa), môžu zoradiť do správneho poradia kartičky, na ktorých je krok za krokom proces rozpisovaný (na každej kartičke je len jeden krok); aktivitu môžu robiť tak, že kartičky všetci vidia a len ich zoradia alebo si každý prečíta svoju kartičku a potom sa v diskusii pokúšajú dať jednotlivé kroky procesu do správneho poradia,
- KWLH: vyplnia tabuľku – viem – chcem vedieť – ako to zistím – čo som sa naučil, vo fáze pred počúvaním alebo čítaním textu vyplnia len prvé dva stĺpce.

V niektorých situáciách je potrebné, aby sme aktivizovali slovnú zásobu žiakov predtým, ako im zadáme úlohu spojenú s čítaním textu. Môžeme ich požiadať, aby:

- napísali čo najviac slov súvisiacich s daným obsahom,
- označili obrázok/obrázky,
- opísali obrázky,
- vo dvojiciach si premysleli riešenie nejakého problému súvisiaceho s danou témou (napr. ochrana životného prostredia).

V iných situáciách ich treba vopred naučiť niektoré kľúčové slová. Ak ide o dva alebo tri výrazy, učiteľ sa môže opýtať na ich význam žiakov. Ak ich nikto nepozná, vysvetlí ich význam. Ak ide o väčší rozsah slovnej zásoby, môže učiteľ využiť jednu z objavovacích metód, ktoré sme uviedli v kap. 3.3. Úlohy, ktoré žiaci robia pred čítaním alebo počúvaním textu, sú veľmi dôležité, pretože ich motivujú, zaangažujú ich do danej témy a vyvolajú v nich túžbu dozvedieť sa viac.

V druhej fáze procesu žiaci čítajú alebo počúvajú text. Ide vždy o intenzívne čítanie alebo počúvanie, pretože počas neho žiaci riešia úlohu. Úlohy spojené s procesom čítania alebo počúvania sú veľmi dôležité, pretože sú pre žiaka nástrojom, ktorý im pomáha vyhľadávať v texte kľúčové informácie a učiteľovi poskytujú spätnú väzbu o tom, ako žiak učivo chápe a či má problém s jazykom. Výber úlohy vždy závisí od jazykovej a kognitívnej vyspelosti žiakov.

Najbežnejšie úlohy na čítanie a počúvanie s porozumením:

- odpovedzte na otázky k textu,
- doplňte chýbajúce informácie v diagrame, osnove, tabuľke, myšlienkovvej mape a pod., pokročilejší žiaci môžu dostať na vyplnenie aj prázdny diagram, osnovu, tabuľku, myšlienkovú mapu,
- označte obrázok (napr. v zemepise časti rieky),
- dajte informácie (alebo fázy procesu) do správneho poradia,
- rozhodnite, či sú tvrdenia pravdivé alebo nepravdivé.

V tretej fáze procesu, teda po prečítaní alebo počúvaní textu je potrebné, aby žiak pracoval na úlohách, ktoré súvisia s obsahom učiva a s informáciami, s ktorými sa oboznámil v texte a ktoré mu dávajú príležitosť používať cieľovú slovnú zásobu aktívnym spôsobom. Učiteľ by mal v tejto fáze odpovedať na dve základné otázky: akým spôsobom bude rozvíjať vyššie myšlienkové operácie žiakov a ako zabezpečí, aby žiaci medzi sebou komunikovali o danom obsahu. Pri formulácii úloh je potrebné analyzovať aj jazykové požiadavky, aké úlohy kladú na žiakov, aby sme im vedeli pomôcť s jazykovými štruktúrami, ktoré potrebujú na vyjadrovanie rôznych významov. Ak je jazyk, ktorý žiaci potrebujú pri riešení úloh s vyššími myšlienkovými operáciami, príliš zložitý, môžeme prejsť na materinský jazyk.

Úlohy, ktoré žiaci riešia po prečítaní alebo počúvaní textu, sú z jazykového hľadiska väčšinou zamerané na rozvoj produktívnych jazykových zručností (hovorenie a písanie), ktorým sa budeme venovať v ďalšej časti kapitoly.

4.2 Rozvoj produktívnych jazykových zručností

Už sme uviedli, že práca s textom je pre žiakov veľmi dôležitá, pretože vďaka nej získajú dostatočné množstvo vstupov v cieľovom jazyku a majú možnosť pozorovať, ako sa cieľový jazyk používa na vyjadrovanie významov. Texty môžeme využiť aj na to, aby sme ich pozornosť upriamili na niektoré jazykové štruktúry, ktoré potom používajú v ďalších aktivitách.

Úlohy určené na rozvoj produktívnych zručností žiakov by mali byť orientované na obsah a umožňovať jeho upevňovanie a rozvoj. Zároveň v nich žiaci musia používať jazyk, ktorý sa v rámci daného obsahu učí. Keďže v centre pozornosti je obsah, často je nutné poskytnúť žiakom jazykovú podporu, aby riešenie problémových úloh nestroskotalo na ich jazykových problémoch. Predovšetkým je potrebné, aby sme úlohy, ktoré majú žiaci riešiť, prispôbili ich jazykovej úrovni. Môžeme napríklad klást kognitívne náročné otázky, ktoré si vyžadujú len krátke odpovede. Žiakom môžeme tiež poskytnúť stimuly, t. j. dať im začiatok odpovede (t. j. *language for learning*), čo im umožní zamerať sa na obsah, napr.:

Describe the picture.

In the picture, there are... The first one is... The second one is...

Explain the advantages of using biomass to produce electricity.

One advantage of... is...

There is no... involved...

Hovorenie stimuluje aj vypracovaný diagram alebo osnova, ktoré môže žiak po vypracovaní použiť ako stimul na to, aby pomocou takejto vizuálnej opory a poskytnutej slovnej zásoby zosumarizoval obsah textu a demonštroval jeho pochopenie. Ďalšou úlohou, ktorá stimuluje hovorenie, je aktivita známa ako *jigsaw*. Učiteľ rozdelí učivo na niekoľko častí (dve až štyri) a potom si každá skupina žiakov naštuduje pridelenú časť učiva. Po vypracovaní poznámok,

doplnení tabuľky alebo diagramu a po overení, že každý žiak v skupine učivu rozumie, sú žiaci prerozdelení do skupín tak, aby v každej skupine bol jeden žiak z pôvodnej domovskej skupiny a každý „expert“ potom vysvetlí svoju časť učiva ostatným. Po skončení práce si môže celá trieda skontrolovať vedomosti v teste alebo každá skupina ústne prezentuje alebo napíše zhrnutie učiva.

Dôležité je, aby žiaci presne vedeli, aký výstup sa od nich očakáva a aby ho počas skupinovej práce pripravili. Ak je úloha kognitívne náročná, žiaci môžu o probléme a jeho riešení diskutovať v slovenčine, výstup však na záver sformulujú pomocou stimulov od učiteľa v angličtine. Žiaci, ktorí majú s jazykom veľké problémy, by mali mať možnosť odpovedať aj v slovenčine, aby neboli demotivovaní.

Jedným z výstupov, ktoré žiakov motivujú a zároveň im umožňujú využívať IKT, je vypracovanie powerpointovej prezentácie podľa kritérií a pomocou stimulov, ktoré dostanú od učiteľa. Prezentáciu realizujú pred celou triedou. Prezentácie môžu byť slovné alebo obrázkové (tie sú náročnejšie z jazykového hľadiska, lebo pri samotnej prezentácii žiaci nemajú jazykovú podporu). Z kognitívneho hľadiska môžu mať takéto prezentácie rôznu náročnosť, ale vzhľadom na ich časovú náročnosť odporúčame, aby boli využívané predovšetkým na prezentáciu tvorivých a hodnotiacich riešení.

Motivujúcou úlohou je aj príprava otázok, ktorými sa overuje pochopenie a aplikácia učiva. Otázky pripravuje každá skupina žiakov pre ostatné skupiny. Obmenou úlohy je príprava definícií pre kľúčové pojmy daného učiva. Žiaci si v skupine pripravujú určitý počet definícií (napr. aspoň tri, šikovnejší môžu v danom časovom limite pripraviť aj viac) a ostatní sa potom pokúšajú uhádnuť, o ktorý pojem ide.

Oblúbenou a veľmi variabilnou aktivitou je aktivita známa ako *20-questions game*, v rámci ktorej musia žiaci uhádnuť, na čo dvaja z nich myslia. Môžu pritom klásť len také otázky, na ktoré je odpoveď áno alebo nie. Táto hra sa dá využiť na rôznej jazykovej i kognitívnej úrovni.

Hovorenie stimuluje aj aktivita *odd one out*, v ktorej musia žiaci rozhodnúť, ktorá vec (predmet, rastlina, živočích) do danej skupiny nepatrí a svoje rozhodnutie musia zdôvodniť (napr.: *horse, whale, elephant, carp*).

Ďalšou aktivitou, ktorá zapája žiakov do diskusie, je produkcia argumentov za a proti, ktorá sa dá robiť na rôznej jazykovej úrovni. Na nižších úrovniach je potrebná jazyková podpora.

Úlohy na rozvoj zručnosti písanie si vyžadujú veľkú jazykovú podporu, najmä v prvých štádiách učenia sa jazyka. Mali by nasledovať až potom, keď žiaci mali možnosť počúvať alebo čítať informácie o danom obsahu a potom ich spracúvať v rôznych aktivitách rozvíjajúcich hovorenie. Je veľmi dôležité, aby žiaci najprv medzi sebou hovorili o tom, čo budú písať, a ak je to potrebné, tak niekedy aj v materinskom jazyku.

Na nižších jazykových úrovniach je potrebné, aby bolo písanie riadené v čo najväčšej miere. Žiaci by mali mať k dispozícii zoznam slovnej zásoby, ktorú môžu použiť, alebo aj začiatky viet, ktoré potom dopĺňajú na základe riešenia úlohy.

Ak požadujeme, aby písali napr. laboratórne práce alebo prípadové štúdie, treba im poskytnúť vzor takejto práce a potom aj rámec na jej napísanie, aby jazykové problémy neboli brzdou v procese učenia sa predmetu.

Záver

CLIL je jedným z najmodernejších prístupov k učeniu sa, pretože vďaka duálnym cieľom a princípom, na ktorých stavia, umožňuje žiakom nielen získavať vedomosti z predmetu, ale učí ich vedomosti aj spracovať a používať pri riešení úloh, v ktorých prichádzajú s vlastnými divergentnými riešeniami. Žiak sa stáva v procese učenia sa subjektom vyučovacieho procesu a aktívne na ňom participuje vďaka metódam, ktoré sú orientované na žiaka.

Prostredníctvom aktivizujúcich metód si rozvíja nielen nižšie myšlienkové operácie, ale aj vyššie myšlienkové operácie, ktoré mu umožňujú hľadať nové riešenia a pristupovať k problémom samostatne. Žiak sa učí v komunikácii s inými žiakmi, aby mohol dosiahnuť duálne ciele CLIL-u a poznávať sám seba a svoj učebný štýl.

V našej práci sme sa pokúsili sústrediť na tie aspekty CLIL-u, ktoré pomôžu učiteľom úspešne aplikovať vo vyučovacom procese také metódy, ktoré im pomôžu dosiahnuť ciele CLIL-u a umožnia im opierať sa o princípy, z ktorých CLIL vychádza, aby poskytl žiakom síce náročné, ale aj motivujúce a uspokojujúce skúsenosti z učenia sa.

Zoznam bibliografických odkazov

- ANDERSON, L. W., KRATHWOHL, D. R. et al. 2001. *A Tasonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Tasonomy of Educational Objectives*. United States : Addison Wesley Longman, Inc., 2001. ISBN 0-8013-1903-X.
- BENTLEY, K. 2010. *The TKT Course. CLIL Module*. Cambridge : University of Cambridge, 2010. ISBN 978-0-521-15733-9.
- Common European Framework for Languages* [online]. 2001. [cit. 2013-01-05]. Dostupné na internete: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf>.
- COYLE, D. 2002. Against all odds: Lessons from Content and language Integrated Learning in English secondary schools. In DANIEL, W. C., JONES, G. M. 2002. *Education and Society in Plurilingual Contexts*, Brussels : Brussels University Press, 2002, ISBN 90-5487-322-1.
- COYLE, D. 2007. *Content and Language Integrated Learning. Motivating Learners and Teachers* [online]. [cit. 2013-01-06]. Dostupné na internete: <http://www.bayern-bilingual.de/realschule/userfiles/Bilingual_konkret/SLR13_Coyle.pdf>.
- COYLE, D., HOOD, P., MARSH, D. 2010. *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. ISBN 978-0-520-13021-9.
- DALTON-PUFFER, C. (2007). *Discourse in Content-and-Language-Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Group, 2007. ISBN 978-90-272-1981-7.
- ECHEVARRIA, J., VOGT, M., SHORT, D. J. 2010. *Making Content Comprehensible for Elementary English Learners. The SIOP Model*. Washington, D.C. : Pearson, 2010. ISBN 978-0-205-62756-1.
- EURYDICE. 2006. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe* [online]. Brüssel : EURYDICE. [cit. 2013-01-03]. Dostupné na internete: <http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-in-europe_en.pdf>.
- FREEMAN, Y. S., FREEMAN, D. E. 1998. *ESL/EFL teaching: Principles for success*. Portsmouth, NH : Heinemann, 1998. ISBN 0-325-00079-4.
- GAJO, L. 2007. Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: how does bilingualism contribute to subject development? In *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. ISSN 1367-0050, 2007, roč. 10, č. 5, s. 563-582.
- GAVORA, P. 2003. *Učiteľ a žiak v komunikácii*. Bratislava : Univerzita Komenského Bratislava, 2003. ISBN 80-223-1716-0.

- GONDOVÁ, D. 2009a. Význam využívania aktivizujúcich metodických postupov na hodinách cudzích jazykov. In *Acta humanica*. ISSN 1336-5126, 2009, roč. 6, č. 1, s. 18-46.
- GONDOVÁ, D. 2009b. Aktivizácia žiakov na hodinách cudzieho jazyka. In *Cudzie jazyky a kultúry v modernej škole*. Brno : Masarykova univerzita, 2009. s. 161-181. ISBN 978-80-210-4974-1.
- GONDOVÁ, D. 2010a. CLIL – cesta k rozvoju žiaka. In *Acta humanica*. ISSN 1336-5126, 2010, roč. 7, č. 2, s. 15-33.
- GONDOVÁ, D. 2010b. Using Activities as a Way of Proceduralization of Learners' Language knowledge. In *Communications : scientific letters of the University of Žilina*. ISSN 1335-4205, 2010, roč. 12, č. 3, s. 30-34.
- GONDOVÁ, D. 2011a. *Teaching English: a guidebook for English teacher trainees 2*. Žilina : Žilinská univerzita, 2011. ISBN 978-80-554-0324-3.
- GONDOVÁ, D. 2011b. *Aktivizujúce metódy vo vyučovaní cudzieho jazyka: dizertačná práca*. Bratislava : Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, 2011.
- GONDOVÁ, D. 2011c. Princípy vyučovania v CLILe. In *Aplikácia metódy CLIL vo vyučovaní na základnej škole*. Martin : Evanjelická základná škola, 2011. s. 34-39. ISBN 978-80-970723-6-0.
- GONDOVÁ, D. 2012. CLIL očami žiakov. In *CLIL – nová výzva*. Ústí nad Labem : Pedagogická fakulta Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2012. s. 7-36. ISBN 978-80-7414-507-0.
- GONDOVÁ, D., ŠIPOŠOVÁ, M. 2010. *Teaching English: a guidebook for English teacher trainees*. Žilina : Žilinská univerzita, 2010. ISBN 978-80-554-0252-9.
- GRADDOL, D. 2006. *English Next, British Council Publications* [online]. 2006. [cit. 2013-01-13]. Dostupné na internete: <<http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf>>.
- HARMER, J. 2004. *The Practice of English Language Teaching*. London : Longman, 2004. ISBN 0-582-40385-5.
- HEDGE, T. 2000. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford : Oxford University Press, 2000. ISBN 0-19-442172-4.
- LIUBINIENĖ, V. 2009. Developing Listening Skills in CLIL. In *Studies about languages* [online]. Kalbu Studijos, 2009. ISSN 1648-2824. [cit. 2013-01-19]. Dostupné na internete: <http://www.kalbos.lt/zurnalai/15_numeris/14.pdf>.
- MARSH, D. 2002. *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential* [online]. Public Services Contract DG EAC : European Commission [cit. 2013-01-19]. Dostupné na internete: <http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/david_marshall-report.pdf>.
- NATION, I. S. P. 2001. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. ISBN-13 978-0-521-80498-1.
- NUNAN, D., LAMB, C. 1996. *The Self-Directed Teacher: managing the learning process*. Cambridge : Cambridge University Press, 1996. ISBN 0-521-49773-6.

- SCRIVENER, J. 2005. *Learning Teaching*. Oxford : Macmillan Education, 2005. ISBN 1-4050-1399-0.
- SCRIVENER, J. 2012. *Learning Teaching*. Oxford : Macmillan Education, 2012. ISBN 9780230729841.
- TENNANT, A. 2012. *CLIL extra (for EFL teachers)* [online]. [cit. 2013-01-12]. Dostupné na: <http://www.onestopenglish.com/clil/what-is-clil/clil-extra/clil-extra-for-efl-teachers/550013.article>
- THORNBURY, S. 2004. *How to Teach English Vocabulary*. Essex : Longman, 2004. ISBN 0-582-42966-8.
- WILLIS, J. 1996. *A Framework for Task-Based Learning*. London : Longman, 1996. ISBN 0-582-25937-8.
- WOLFF, D. 2009. Content and language integrated learning. In KNAPP, K., SEIDL-HOFER, B. 2009. *Handbook of foreign language communication and learning*. Berlin : Mouton de Gruyter, 2009. s. 545-573. ISBN 978-3-11-018833-2.
- Zákon o výchove a vzdelávaní č. 245/2008 Z. z.* [online]. [cit. 2013-01-02]. Dostupné na internete: <http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/245_2008.pdf>.
- ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : IRIS, 1996. ISBN 80-967013-4-7.