

---

# Razvoj leksikalne zmožnosti pri učenju nemščine v srednji šoli: primerjava komunikacijskega pristopa in pristopa CLIL

Andreja Retelj

Pouk tujega jezika v zadnjih letih zaznamuje poučevanje po komunikacijskem pristopu. Smernice za poučevanje so zapisane v dokumentu, ki ga je Svet Evrope v angleškem jeziku izdal leta 2001, slovenski prevod pa smo dobili leta 2011 in ga poznamo pod imenom *Skupni evropski referenčni okvir: učenje, poučevanje* oziroma pod kratico SEJO. V slovenskem prostoru pouk tujega jezika (dalje TJ) natančneje opredeljujejo še učni načrti za posamezne TJ, ki izhajajo iz načel SEJO. V prispevku se osredotočamo na pouk nemščine, ki ga opredeljuje učni načrt za nemščino, ta pa, kot že zapisano, temelji in se sklicuje na SEJO (Učni načrt. Nemščina. Gimnazija, 2008: str. 4). Toda nekateri drugi sodobni pristopi poučevanja tujega jezika stremijo k temu, da bi bili učenci poleg obvladovanja vsakodnevnih sporočanj-skih situacij zmožni ustrezno uporabljati TJ tudi v izobraževalne in poklicne namene.

Pristop CLIL (angl. *Content and Language Integrated Learning*) je v zadnjih letih postal krovni termin za različne didaktične pristope, pri katerih se TJ uporablja za poučevanje vsebin iz drugih nejezikovnih predmetov. Coyle, Hood in Marsh (2010: str. 1) ga opišejo kot »dvosmeren pristop, pri katerem je ciljni jezik orodje za učenje in poučevanje vsebine in jezika«, Stryker in Leaver (1997) kot holističen in globalen pristop, ki spodbuja učenca, da se uči tujega jezika in ga uporablja za izražanje sporočil svojega šolskega vsakdana, Richards (2006: str. 27) kot procesni pristop, pri katerem je vsebina »gonilna sila učnih aktivnosti v razredu«, iz nje pa izhajajo ostale jezikovne spretnosti, *Eurydice* (2006: str. 64–67) kot generični termin, ki opiše vse tipe učenja, kjer je nematerni jezik (tuji, regionalni, jezik manjšin, uradni jezik) uporabljen za poučevanje nejezikovnih predmetov. Darn (2014) je

zbral več kot 40 različnih poimenovanj za didaktične pristope poučevanja angleščine kot TJ, ki sledijo CLIL načelom. Tudi v Sloveniji najdemo poleg termina pristop CLIL še poimenovanja, kot so npr. jezikovna kopel, jezikovna prha, imerzija, vsebinsko in jezikovno obogateno učenje tujega jezika, vsebinsko in jezikovno usmerjeno učenje, vsebinsko in integrirano učenje tujega jezika, vsebinsko in jezikovno integrirano učenje (prim. Lipavac Oštir in Jazbec, 2007).

Po Cumminsu (2008) lahko dijak razvije dve ravni znanja TJ; v enem do dveh letih osnovno raven (angl. *Basic Interpersonal Communication Skills – BICS*) za vsakdanjo komunikacijo in v od petih do sedemih letih višjo raven (angl. *Cognitive Academic Language Proficiency – CALP*), ki vsebuje tudi strokovna in specifična znanja.

S trenutno najbolj razširjenim komunikacijskim pristopom poučevanja TJ lahko zadovoljivo razvijemo jezikovne zmožnosti in spretnosti, ki zadoščajo za vsakdanjo jezikovno rabo v različnih govornih položajih (Cummins 2008; Gibbons in Cummins, 2002). Učni načrt za nemščino (2008) postavlja pričakovano izstopno raven na B2 pri dijakih, ki se nemščino učijo kot prvi tuji jezik, če se nemščine učijo kot drugega tujega jezika, pa na raven B1/B2 pri dijakih s predznanjem in na raven B1 pri začetnikih. Z jezikovnim znanjem na teh ravneh lahko zadovoljivo uresničimo veliko večino vsakdanjih sporočanjških namer, velik jezikovni primanjkljaj, zlasti z vidika leksikalne zmožnosti, pa nastaja predvsem na področju strokovnega besedišča, kar se posledično odraža v nezmožnosti rabe TJ za potrebe študija ali za poklicne namene. Ta primanjkljaj lahko delno omilimo z medpredmetnimi povezavami ali s timskim poučevanjem učitelja tujega jezika in učitelja stroke (Retelj in Pižorn, 2010), se pravi z didaktičnimi pristopi, ki nosijo značilnosti vsebinsko in jezikovno usmerjenih pristopov oziroma pristopa CLIL.

Številne študije iz različnih držav prikazujejo možnosti implementacije CLIL v različne izobraževalne sisteme, ki jih v grobem lahko delimo na tiste, ki dajejo večji poudarek vsebini, tiste, ki postavljajo večje težišče na TJ, in tiste, ki uravnoteženo razvijajo oba cilja (prim. Brinton et al., 1989; Chamot, 2009; Cummins, 1998; Grabe in Stoller, 1997; Johnson in Swain, 1997; Lyster, 2007; Met, 1998; Snow, Met in Genesee, 1989; Richards, 2006; Räsänen, 2008), ali na modele, ki so vezani na starostno obdobje učencev (prim. Coyle, Hood in Marsh, 2010).

Veliko število raziskav (Dalton-Puffer, 2007; Lasagabaster, 2008; Lasagabaster in Sierra, 2009; Retelj in Pižorn, 2010; Retelj, 2014; Ruiz de Zarobe in Jiménez Catalán, 2009; Wode, 1999) potrjuje, da s pristopom CLIL učenci dosegajo boljše rezultate, kot če se učijo tujega jezika po komunikacijskem pristopu.

Teoretična izhodišča za vsebinsko in jezikovno integrirano učenje TJ se naslanjajo na konstruktivizem in kognitivne teorije učenja. Kot najpoglavitnejše argumente za vsebinsko in jezikovno integrirano učenje zasledimo prihranek časa, kognitivni izziv, osredotočanje na jezik in vsebino hkrati, dejansko in osmišljeno rabo ciljnega jezika, stimuliran jezikovni iznos (Coyle, Hood in Marsh, 2010; Cummins in Swain, 1986; Met, 1994; 1998), samostojno učenje z raziskovanjem, učiteljevo nenehno oporo pri izgradnji jezikovnega in vsebinskega znanja (Skehan, 1998; Snow, Met in Genesee, 1989), izboljšanje splošne jezikovne zmožnosti ciljnega jezika, razvijanje govorne in komunikacijske zmožnosti, poglobljanje zavedanja o maternem in ciljnem jeziku, razvijanje plurilingvalnih interesov, intenzivnejši razvoj besedišča (Dalton-Puffer, 2007), višjo motivacijo za učenje, razvijanje medkulturne zmožnosti, večjo avtonomijo učenja in boljše pripravljenost na vseživljenjsko učenje (Stryker in Leaver, 1997), večjo samozavest učencev in intenzivnejšo rabo ciljnega jezika pri pouku ter boljše razumevanje ciljnega jezika (Wiesemes, 2009).

Poučevanje po pristopu CLIL zbuja tudi številne dvome o uspešnosti, saj naj bi bilo v praksi redko izvedljivo (Bruton, 2011; Mehisto, Marsh in Frigols, 2008). Zaradi pre nizkega jezikovnega znanja lahko učenci izkažejo premajhno vsebinsko znanje (Johnson, 1997), poudarek je predvsem na specifičnem besedišču, vezanem na strokovne predmete, premalo se posveča splošnemu besedišču in razvijanju splošne tujejezikovne zmožnosti (Met, 1998), dolgoročno ne prihaja do velikih razlik med poučevanjem besedišča po pristopu CLIL v primerjavi s komunikacijskim pristopom (Denman, van Schooten in de Graaff, 2013). Ruiz de Zarobe in Jiménez Catalán (2009) opozarjata, da kljub dobrim rezultatom učencev po pristopu CLIL ne moremo sklepati, da je pristop edini vzrok za boljše dosežke, kajti učenci, ki se učijo tujega jezika po CLIL pri nejezikovnih predmetih, imajo bistveno več ur pouka od učencev, ki se TJ učijo samo pri običajnem pouku TJ.

Bruton (2011), ki je pod drobnogled vzel številne empirične raziskave iz Španije, ugotavlja, da so v večini raziskav primerjali učence, ki se poleg rednega pouka tujega jezika učijo v tem jeziku še dodatni predmet, z učenci, ki se učijo TJ samo pri rednem pouku tujega jezika. Zato opozarja, da večina španskih raziskav poleg neustrezne raziskovalne metodologije popolnoma napačno analizira podatke in daje zaključke, ki so v škodo ne samo posameznikom, ampak celotnemu šolskemu sistemu, saj je pristop CLIL neupravičeno postal paradni konj pristopov k poučevanju TJ v Španiji in tudi drugod po Evropi.

Pomanjkljivosti, ki se očitajo CLIL, strne Richards (2006) v tri probleme. To so: problematika na ravni vsebine, problematika usposobljenos-

ti učiteljev in problematika ocenjevanja. Na ravni vsebine, ki je ključna in pri pouku po pristopu CLIL zavzema osrednje mesto, namreč lahko prihaja do drugotenja vloge jezika. Zaradi osredinjenosti na vsebino in zahtev po vsebinskem znanju naj bi učenci sicer učinkovito razvijali tujejezikovno zmožnost, vendar na račun pravilnosti in točnosti, ki se ju postavlja v ozadje. Drugi problem je usposobljenost učiteljev, ki zadeva predvsem jezikovno usposobljenost učiteljev stroke. Tretji problem pa predstavlja problematika ocenjevanja, saj sta jezik in vsebina tako tesno povezana, da je težko postaviti ločnico med jezikovnim in vsebinskim znanjem.

Nekateri glasni nasprotniki CLIL v Sloveniji, ugotavljata Lipavc Oštir in Jazbec (2007; 2010), vidijo v CLIL tudi nevarnost, da bi se pre malo razvijala materinščina. Vendar raziskave kažejo, da je ta strah popolnoma odveč, saj se ob ustreznih učiteljskih podporah (angl. *Scaffolding*) poleg tuje jezika lahko krepi tudi izražanje v materinščini (Lasagabaster, 2013).

### **Razvijanje leksikalne zmožnosti po pristopu CLIL**

Dalton - Puffer (2007) ugotavlja, da se s pristopom CLIL zelo dobro razvijajo nekatere zmožnosti in spretnosti, npr. receptivne spretnosti, morfologija, ustvarjalnost in tudi besedišče. Te ugotovitve podkrepijo tudi študije, ki so raziskovale porast receptivnega besedišča (Canga Alonso, 2013; Ruiz de Zarobe in Jiménez Catalán, 2009; Xanthou, 2010). Pristop CLIL naj bi omogočal več priložnosti za implicitno ali eksplicitno učenje besedišča v smiselni situaciji (Muñoz, 2007). Coyle (2005) je izdelala koncept, imenovan jezikovni triptih (angl. *The Language Triptych*), ki prikazuje jezikovno progresijo po pristopu CLIL, ki jo mora razvijati učitelj. Ta progresija vsebuje tri medsebojno povezane vidike, in sicer jezik učenja, jezik za učenje in jezik skozi učenje. Jezik učenja predstavlja besedišče, strukture in poznavanje rabe, kar učencu omogoča spoznavanje vsebine. Jezik za učenje zajema vse, kar učenec potrebuje za učinkovito sodelovanje v procesu učenja, npr. večine argumentiranja, izražanja mnenja, navodila. Jezik skozi učenje se nanaša na različne priložnosti, skozi katere učenec spozna novo besedišče in strukture, jih nadgrajuje, spozna nove načine rabe. Stryker in Leaver (1997) sta prepričana, da učenec v učnem procesu, ki združuje tuji jezik in vsebino, razvija mehanizme za razumevanje sporočila tudi pri neznanem besedišču in v drugih kontekstih. Učenci tako razvijajo učne strategije za odkrivanje pomena neznanega besedišča in razumevanje neznanih slovničnih struktur ter se učijo znajti v jezikovno nepredvidljivih situacijah ciljnega jezika. Prav tako pa ob uspešnem razumevanju avtentičnega besedila razvijajo boljšo samopodobo, povečujejo lastno motivacijo za učenje in boljše dosežke. Vendar Canga Alonso (2013), ki je raziskoval razlike med spoloma pri razvijanju recep-

tivnega besedišča po pristopu CLIL, opozarja, da so dejanski dosežki po omenjenem pristopu velikokrat odvisni od ključnega faktorja – metodologije poučevanja.

Greenwood (2002) poudarja, da usvajanje besedišča pri CLIL ne sme biti samoumevna posledica samostojnega branja, kajti vsi učenci, kljub navodilom in spodbudam, enostavno ne berejo. Da bi učenci dosegali uspehe, Greenwood (prav tam) učiteljem predlaga uporabo semantične kategorizacije besed, s katero prikazujejo podobnosti in razlike posameznih besed, tehniko besedne mreže, pri kateri skupaj z učenci izdelujejo učne karte za besedišče z definicijo besede in asociacijami, ter da implicitni pristop učenja besedišča spremljajo naloge, ki učence opozarjajo na novo besedišče. Bravo in Cervetti (2009) na podlagi ugotovitev številnih raziskav na področju vsebinsko obogatene učenja izdelata nekaj smernic za poučevanje besedišča. Izpostavita premišljeno izbiro besedišča iz določenega tematskega področja, predstavitev specifičnega besedišča v raznolikih kontekstih, poučevanje besedišča po tematskih področjih, povezovanje specifičnega besedišča z že znanim besediščem in veliko količino izpostavljenosti besedišču. Tudi Järvinen (2009) v priročniku za poučevanje po pristopu CLIL predlaga bogat vnos, opozarjanje učencev na novo in pomembno besedišče, uporabo jezikovnih korpusov za izbiro besedišča in učenje kolokacij, rabo slovarjev in drugih orodij, eksplicitno poučevanje najpomembnejšega besedišča ter spodbujanje rabe besedišča pri pisanju in govorjenju. Kot primerne vrste nalog svetuje grupiranje besedišča, izdelavo učnih kart za besedišče, izdelavo miselnih vzorcev in drugih vizualnih upodobitev besedišča, ki jih omogoča tehnologija.

Raziskave kažejo, da lahko poučevanje po pristopu CLIL pozitivno vpliva na razvoj leksikalne zmožnosti v TJ, vendar je treba posebno pozornost nameniti načinom poučevanja besed, kajti učenje oziroma kasnejše poznavanje besedišča in raba nista sama po sebi posledica bogatega jezikovnega vnosa.

## Metodologija

### Problem in cilji raziskave

Številne študije, ki smo jih navedli v teoretičnem delu, potrjujejo, da ima pristop CLIL izjemne prednosti in da pomembno prispeva k povečanju poznavanja strokovne terminologije v TJ. Glede na to, da so po pristopu CLIL zaradi izbora učnih vsebin učenci količinsko zagotovo bolj izpostavljeni strokovnemu jeziku in da je posledično poznavanje tovrstnega besedišča večje, pa smo z našo raziskavo želeli ugotoviti, ali poučevanje po pristopu CLIL prispeva k povečanju splošne leksikalne zmožnosti dijakov, ki se učijo nemščine kot drugega tujega jezika.

### Raziskovalna hipoteza

Postavili smo tri raziskovalne hipoteze.

Hipoteza 1: Dijaki eksperimentalne skupine, ki se učijo po pristopu CLIL, bodo izkazali večjo leksikalno znanje, ki se kaže kot višji končni rezultat na preizkusu znanja besedišča, kot dijaki kontrolne skupine, ki se učijo po komunikacijskem pristopu.

Hipoteza 2: Dijaki eksperimentalne skupine, ki se učijo po pristopu CLIL, bodo izkazali večji aktivni priklic besedišča od dijakov kontrolne skupine, ki se učijo po komunikacijskem pristopu.

Hipoteza 3: Dijaki eksperimentalne skupine, ki se učijo po pristopu CLIL, bodo uspešnejši pri samostojni rabi besedišča pri pisanju.

### Metoda

Uporabili smo eksperimentalno metodo tradicionalnega empirično-analitičnega pedagoškega raziskovanja. Zasnovali smo enofaktorski eksperiment z oddelki kot primerjalnimi skupinami. Raziskava je potekala v eksperimentalni skupini, kjer smo uvajali eksperimentalni faktor, to je pristop CLIL, in v kontrolni skupini, kjer je pouk potekal po običajnem komunikacijskem pristopu. Eksperiment je obsegal 20 šolskih ur. Obe primerjalni skupini sta imeli 3 ure pouka nemščine tedensko, saj smo eksperiment zasnovali tako, da smo pristop CLIL izvajali pri pouku nemščine, in s tem preprečili, da bi bila ena skupina izpostavljena večjemu jezikovnemu vnosu, kar bi lahko vplivalo na pridobljene rezultate. V obeh skupinah so dijaki spoznavali temo *brana in pijača*, vendar po različnih pristopih. Pri načrtovanju pouka v eksperimentalni skupini smo izhajali iz učnih ciljev enega jezikovnega in enega nejezikovnega predmeta, in sicer nemščine in kemije, ter zasnovali medpredmetni pouk nemščine in kemije. V kontrolni skupini smo uporabili gradiva iz učbenika *Themen aktuell 1* in delovnega zvezka *Pause 1*, za eksperimentalno skupino pa smo v sodelovanju z učiteljico kemije izdelali gradiva po načelih pristopa CLIL, saj ustreznega potrjenega učbenika za nemščino, ki bil osnovan po načelih tega pristopa ni (prim. Coyle, 2005).

### Vzorec

V raziskavo je bilo vključenih 129 dijakov prvih letnikov gimnazije. Razdeljeni so bili v 6 razredov. Trije razredi, to je 69 dijakov, so bili uvrščeni v eksperimentalno skupino in trije, to je 60 dijakov, so predstavljali kontrolno skupino. Pred uvedbo eksperimenta smo si pridobili pisna soglasja staršev in dijakov. Prav tako smo kontrolirali dejavnike, ki bi lahko vplivali na rezultate raziskave. Ugotovili smo, da med obema primerjalnima skupinama ni statistično pomembnih razlik v času učenja nemščine

( $\chi^2 = 2,202$ ;  $p = 0,179$ ), pri stikih z jezikom izven šole ( $\chi^2 = 1,209$ ;  $p = 0,337$ ) in po spolu ( $\chi^2 = 0,001$ ,  $p = 0,979$ ).

### Pripomočki

Podatke o dejavnih, ki smo jih kontrolirali, smo razbrali iz posredovanih osebnih podatkov. Podatke o leksikalnem znanju udeležencev smo zbrali s preizkusom znanja besedišča, ki smo ga za namen raziskave izdelali sami. Preizkus znanja je vseboval 6 nalog, od tega 5 nalog, ki so preverjale poznavanje in rabo besedišča v kontekstu, kar smo poimenovali aktivni priklic besedišča, in eno nalogo esejskega tipa, ki je preverjala samostojno rabo besedišča na obravnavano temo. Pri sestavi preizkusa smo upoštevali učne cilje in standarde znanja glede na trenutno veljaven učni načrt. Posebej smo bili pozorni na merske karakteristike preizkusov znanja. Objektivnost smo zagotavljali z istimi pogoji pri reševanju in z notnimi kriteriji pri popravilu preizkusa. Za empirično validacijo smo uporabili rešitev faktorjske analize, in sicer odstotek pojasnjene variacije s prvim skupnim faktorjem, katerega vrednost je 44,8 % (ES) in 43,6 % (KS) ter je višji od predpostavljenega kriterija spodnje meje (20 %), kar kaže na ustrezno veljavnost preizkusa znanja. Zanesljivost preizkusa smo ugotavljali z uporabo Cronbachovega koeficienta alfa, ki znaša 0,73 za ES in KS, kar pomeni, da je preizkus znanja v mejah sprejemljive zanesljivosti. Za ugotavljanje občutljivosti smo izračunali indeks težavnosti in indeks diskriminativnosti za posamezne naloge, kjer smo ugotovili, da so naloge primerne težavnosti in da dobro razlikujejo med seboj.

### Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Pridobljene podatke na preizkusu znanja smo najprej zbrali v Microsoft Excelu in jih nato statistično obdelali s pomočjo programa SPSS. Za ugotavljanje razlik v rezultatih med obema primerjalnima skupinama smo izbrali t preizkus.

### Rezultati

Najprej v Tabeli 1 prikazujemo povprečne rezultate celotnega preizkusa znanja za kontrolno in eksperimentalno skupino.

Povprečni dosežki kažejo, da dijaki ES pri vseh nalogah dosegajo višje rezultate od dijakov KS. Primerjava aritmetičnih sredin za ES in KS je pokazala, da so razlike pri rezultatih preizkusa znanja med ES in KS statistično značilne (glej Tabelo 2). F preizkus je pokazal, da ne moremo zavrniti domneve o enakosti varianc ( $F = 3,268$ ;  $p = 0,073$ ). Izid t preizkusa pa pokaže, da so med skupinama statistično pomembne razlike ( $t = 7,023$ ;  $p = 0,000$ ). Statistično preizkušanje potrjuje hipotezo 1, ki pravi,

da bodo dijaki ES po pretečenem eksperimentu izkazali večjo leksikalno zmožnost, ki se kaže kot višji skupni rezultat na preizkusu znanja.

Tabela 1: Dosežki na preizkusu znanja po posameznih nalogah za eksperimentalno skupino (ES) in kontrolno skupino (KS).

kontrolna skupina (KS)						
	naloga 1	naloga 2	naloga 3	naloga 4	naloga 5	naloga 6
aritmetična sredina	3,4	3,4	9,2	10,9	2,2	3,4
standardni odklon	1,5	1,5	2,6	3,3	2,6	2,2
minimum	0	0	1	0	0	0
maksimum	5	5	15	16	8	9
eksperimentalna skupina (ES)						
	naloga 1	naloga 2	naloga 3	naloga 4	naloga 5	naloga 6
aritmetična sredina	3,8	5,1	11,1	12,8	3,3	6,4
standardni odklon	1,3	0,9	2,4	1,6	2,1	1,9
minimum	0	2	4	9	0	2
maksimum	5	6	16	16	8	10
možne točke	5	6	16	16	10	10

Tabela 2: Izid t preizkusa v skupnem rezultatu na preizkusu znanja med eksperimentalno skupino (ES) in kontrolno skupino (KS).

skupina	N	aritmetična sredina	standardni odklon	preizkus homogenosti varianc		preizkus razlik aritmetičnih sredin	
				F	p	t	p
ES	69	42,42	7,00	3,268	0,073	7,023	0,000
KS	60	32,40	9,17				

V nadaljevanju smo želeli ugotoviti tudi, ali prihaja do razlik med obema skupinama pri prvih petih nalogah, ki zahtevajo aktivni priklic besedišča. Statistično preizkušanje razlik med obema primerjalnima skupinama je pokazalo, da je razlika statistično značilna. F preizkus je pokazal, da ne moremo zavrniti domneve o enakosti varianc ( $F = 2,400$ ;  $p = 0,124$ ). Izid t preizkusa pokaže, da so med skupinama statistično pomembne razlike ( $t = 5,680$ ;  $p = 0,000$ ). Na podlagi statističnega preizkušanja lahko potrdimo hipotezo 2, ki pravi, da bodo dijaki eksperimentalne skupine dosegli boljši rezultat pri nalogah aktivnega priklica besedišča.



Tabela 3: Izid t preizkusa razlik v dosežkih na preizkusu znanja med eksperimentalno skupino (ES) in kontrolno skupino (KS) pri nalogah aktivnega priklica besedišča.

skupina	N	aritmetična sredina	standardni odklon	preizkus homogenosti varianc		preizkus razlik aritmetičnih sredin	
				F	p	t	p
ES	69	35,97	6,07	2,400	0,124	5,680	0,000
KS	60	29,00	7,84				

Na koncu nas je zanimalo še, ali so razlike statistično pomembne pri nalogi proste rabe besedišča. Statistično preizkušanje razlik med ES in KS pri šesti nalogi pokaže, da so razlike statistično pomembne. F preizkus je pokazal, da ne moremo zavriniti domneve o enakosti varianc ( $F = 0,687$ ;  $p = 0,409$ ). Izid t preizkusa pokaže, da so med skupinama statistično pomembne razlike ( $t = 8,428$ ,  $p = 0,000$ ). Potrdimo lahko tudi hipotezo 3, da bodo dijaki eksperimentalne skupine po pristopu CLIL dosegli boljše rezultate pri nalogi proste rabe besedišča od dijakov kontrolne skupine, ki se učijo po komunikacijskem pristopu.

Tabela 4: Izid t preizkusa razlik v dosežkih na preizkusu znanja med eksperimentalno skupino (ES) in kontrolno skupino (KS) pri nalogi proste rabe besedišča.

skupina	N	aritmetična sredina	standardni odklon	preizkus homogenosti varianc		preizkus razlik aritmetičnih sredin	
				F	p	t	p
ES	69	6,44	1,94	0,687	0,409	8,428	0,000
KS	60	3,40	2,16				

## Diskusija

Po pristopu CLIL postane TJ medij za sporazumevanje in učni jezik hkrati, saj učenci spoznavajo učne vsebine, ki bi jih sicer obravnavali pri različnih šolskih predmetih, pa tudi drugje, v uradnem učnem jeziku. CLIL je pristop k učenju in poučevanju, ki združuje dva cilja hkrati – učenje TJ in spoznavanje strokovne vsebine. Tovrstni pristop naj bi ponujal ne samo možnosti za povečanje tujejezikovnih zmožnosti v primerjavi s komunikacijskim pristopom, ampak naj bi posegal na področje kognitivne-

ga razvoja učenca, saj se TJ uči preko vsebin, ki so primerne za njegovo starost in njegove kognitivne zmožnosti.

Rezultati številnih raziskav po svetu potrjujejo uspešnost pristopa CLIL ne glede na TJ, ki je bil kot medij vpeljan. Ugodni vplivi CLIL se kažejo med drugim kot višja tujejezikovna zmožnost učencev, višja motivacija za učenje, večja avtonomija učencev, mi pa ugotavljamo tudi, da lahko s CLIL pozitivno vplivamo na razvoj leksikalne zmožnosti.

Naša raziskava je pokazala, da so si dijaki, ki so se učili po CLIL, bolje zapomnili tako enostavnejše kot tudi kompleksnejše besedišče ter ga znali pravilno uporabiti. Prav tako so izkazali boljše razumevanje besedil na njihovi predvideni jezikovni ravni A1 po SEJO kot tudi besedil, ki jih lahko uvrstimo nekoliko višje po lestvici (na raven A2). Ker so bili dijaki pri pouku TJ nenehno izpostavljeni izzivom, ki so bili tik nad njihovo ravno jezikovnega znanja, hkrati pa so izhajali iz vsebin, ki so jih lahko povezovali z drugimi šolskimi predmeti (v našem primeru z biologijo in kemijo), menimo, da so bili primorani nenehno aktivno spremljati pouk, se bolj intenzivno posvečati sprotnemu učenju besedišča in razviti strategije za učenje ter razumevanje besedišča tudi pri besedilih, ki presegajo njihovo jezikovno znanje. Tudi pri samostojni rabi besedišča so se dijaki s CLIL odrezali bolje, kajti njihova besedila so bila daljša, vsebovala so več zahtevnejših besed in fraz, ki so jih usvojili implicitno preko obravnavanih besedil, prav tako smo v njihovih izdelkih zasledili kompleksne stavčne strukture, ki jih lahko uvrstimo precej nad njihovo pričakovano jezikovno zmožnost.

## Sklep

V slovenskem izobraževalnem prostoru je pristop CLIL sorazmerno slabo poznan. Nekaj raziskav za nemščino sta prinesla projekt *CLILiG*, kjer je sodelovala tudi Slovenija (prim. Lipavic Oštir in Jazbec, 2007), in projekt *Sporazumevanje v tujih jezikih/Uvajanje tujega jezika (UTJ) in jezikovnega/medkulturnega uzaveščanja (JiMU) v prvo vzgojno izobraževalno obdobje OŠ za zgodnje učenje* (prim. Lipavic Oštir in Jazbec, 2010). Na ravni gimnazijskega izobraževanja pa so tovrstne raziskave v Sloveniji še precej redke. Nekaj primerov CLIL pri nas najdemo kot medpredmetno načrtovan pouk tujega jezika (prim. Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc, 2010). Ugotovitve naše raziskave kažejo, da se je s pristopom CLIL kvantitativno in kvalitativno povečala leksikalna zmožnost dijakov v primerjavi z dijaki, ki so se TJ učili po komunikacijskem pristopu. Pouk po pristopu CLIL je tako prispeval, da je bila leksikalna prirast ob isti količini ur pouka večja kot pri običajnem pouku, osnovanem na komunikacijskem pristopu. Te ugotovitve nas silijo v ponovni razmislek o izbiri vsebin, ki se obravna-

jo pri pouku TJ, kajti presplošne in premalo zahtevne vsebine ter nenehno vračanje k že znanim vsebinam nujno ne prispeva k taki porasti jezikovnega, zlasti leksikalnega znanja, kot bi jo ob ustreznih vsebinah lahko dosegli. Z vsebinami, ki bi učencem predstavljale večji kognitivni izziv, bi lahko ne samo dosegali višjo tujejezikovno zmožnost, ampak bi jim lahko približali ter osmislili učenje drugih tujih jezikov, ki so zaradi vseskozi prisotne angleščine nekoliko deprivilegirani. Še zlasti se kažejo te potrebe v srednješolskem izobraževanju, saj se vstopna starost učencev, ko se začnajo učiti TJ v osnovnih šolah, z leti znižuje, vsebine, s katerimi se srečujejo, pa ostajajo vedno enake.

## Literatura

- Bravo, M. A., in Cervetti, G. N. (2009) Teaching Vocabulary Through Text and Experience in Content Areas. V Graves, M. F. (ur.). *Essential Readings on Vocabulary Instruction*. Newark: International Reading Association, Inc., str. 141–152.
- Brinton, D., Snow, M., in Wesche, M. (1989) *Content-Based Second Language Instruction*. New York: Newbury House.
- Brown, D. (2002) English Language Teaching in the »Post-Method« Era: Towards Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. V Richards, J. C., in Renandya, W. A. (ur.). *Methodology of Language Teaching An Anthology of Current Practice*. Cambridge: CUP, str. 9–18.
- Bruton, A. (2011) Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some research. *System* 39, str. 523–532.
- Canga Alonso, A. (2013) The receptive vocabulary of Spanish 6th-grade primary school students in CLIL instruction: A preliminary study. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning* 6 (2), str. 22–41.
- Chamot, A. (2009) *The CALLA Handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. New York: Pearson Education.
- Coyle, D. (2005) *CLIL - Planning Tools for Teachers*. [Http://clilrb.ucoz.ru/\\_ld/o/29\\_CLILPlanningToo.pdf](http://clilrb.ucoz.ru/_ld/o/29_CLILPlanningToo.pdf). [12. 5. 2013].
- Coyle, D., Hood, P., in Marsh, D. (2010) *CLIL Content and Integrated Learning*. Cambridge: CUP.
- Cummins, J., in Swain, M. (1986) *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and policy*. London: Longman.
- Dalton-Puffer, C. (2007) *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Darn, S. (2014) [Http://www.stevedarn.com/?Writings](http://www.stevedarn.com/?Writings). [15. 1. 2014].
- Denman, J., van Schooten, E., in de Graaff, R. (Hogeschool Rotterdam in Universiteit Utrecht) Attitudes for language learning in junior vocational secondary CLIL programs. [Http://clil-ren.org/clil-ren-symposium-at-clil2013/](http://clil-ren.org/clil-ren-symposium-at-clil2013/). [21. 1. 2014].
- Eurydice Report - Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe (2006) [Http://www.eurydice.org/index.html](http://www.eurydice.org/index.html). [21. 2. 2013].
- Gibbons, P., in Cummins, J. (2002) *Scaffolding, Language Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Grabe, W., in Stoller, F. (1997) Reading and vocabulary development in a second language: A case study. V J. Coady in T. Huckin (ur.). *Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP, str. 98-122.
- Greenwood, S. C. (2002) Making Words Matter: Vocabulary Study in the Content Areas. *The Clearing House* 75 (5), str. 258-263.
- Johnson, R. K., in Swain, M. (ur.) (1997) *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: CUP.
- Järvinen, H. M. (2009) *Handbook. Language in Content Instruction*. Turku: University of Turku.
- Larsen-Freeman, D., in Anderson, M. (2011) *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Lasagabaster, D. (2008) Foreign Language Competence in Content and Language Integrated. *The Open Applied Linguistics Journal* 1, str. 31-42.
- Lasagabaster, D., in Sierra, J. (2009) Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal* 1 (2), str. 4-17.
- Lasagabaster, D. (2013) The use of the L1 in CLIL classes: The teachers' perspective. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning* 6 (2), str. 1-21. doi:10.5294/laclil.2013.6.2.1 eISSN 2322-9721.
- Lipavic Oštir, A., in Jazbec, S. (2007) Slovenien - CLIL in deutscher Sprache in der Periode des Frühspracherwerbs. *Frühes Deutsch* 16 (11/2007), str. 11-14.
- Lipavic Oštir, A., in Jazbec, S. (ur.) (2010) Pot v večjezičnost - zgodnje učenje tujih jezikov v I. VIO osnovne šole [Elektronski vir]. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. [Http://www.zrzs.si/pdf/vecjezicnost.pdf](http://www.zrzs.si/pdf/vecjezicnost.pdf). [2. 4. 2015].
- Lyster, R. (2007) *Learning and Teaching Language Through Content. A counterbalanced approach*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Mehisto, P., Marsh, D., in Frigols, J. M. (2008) *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education.
- Met, M. (1994) Teaching content through a second language. V Genesee, F., *Education Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum*. New York: Cambridge University Press, str. 159–182.
- Met, M. (1998) Curriculum Decision-Making in Content-based Language Teaching. V Cenoz, J., in Genesee, F. (ur.). *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters LTD, str. 35–63.
- Muñoz, C. (2007) CLIL: Some thoughts on its psychological principles. *RESLA, Vol. Monografico*, str. 11–17.
- Retelj, A., in Pižorn, K. (2010) Povezovanje tujih jezikov z nejezikovnimi predmeti: misija nemogoče? *Vestnik za tuje jezike* 2 (1/2), str. 135–142.
- Retelj, A. (2014) *Vplivi različnih didaktičnih pristopov na razvoj leksikalne zmožnosti pri pouku tujega jezika*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Richards, J. (2006) *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: CUP.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2011) Which language competencies benefit from CLIL? An insight into applied linguistics research. V Ruiz de Zarobe, Y., Sierra, J., in Gallaro de Puerto, F. (ur.). *Content and foreign language integrated learning*. Bern: Peter Lang, str. 123–153.
- Ruiz de Zarobe, Y., in Jiménez Catalán, R. M. (ur.) (2009) *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe*. Bristol, New York, Ontario: Multilingual Matters.
- Rutar Ilc, Z., in Pavlič Škerjanc, K. (ur.). (2010) *Medpredmetne in kurikularne povezave: priručnik za učitelje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Skehan, P. (1998) *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: OUP.
- Skupni evropski jezikovni okvir za jezike (2011) Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva. [http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj\\_solstva/Jeziki/Publikacija\\_SEJO\\_komplet.pdf](http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/Jeziki/Publikacija_SEJO_komplet.pdf). [22. 1. 2013].
- Snow, M. A., Met, M., in Genesee, F. (1989) A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. *Tesol Quarterly* 23 (2), str. 201–217.
- Stryker, S. B., in Leaver, B. (1997) *Content-Based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods*. Washington: Georgetown University Press.

- Učni načrt. Nemščina. Gimnazija. (2008) Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, Zavod RS za šolstvo.
- Wiesemes, R. (2009) Developing Theories of Practices in CLIL: Clil as Post-method Pedagogies? V Ruiz de Zarobe, Y., in Jiménez Catalán, R. M. (ur.). *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, str. 41–59.
- Wode, H. (1999) Language learning in European immersion classes. V Masih, J. (ur.). *Learning through a foreign language: models, methods and outcomes*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT), str. 16–29.
- Xanhou, M. (2010) Current trends in L2 vocabulary learning and instruction. Is CLIL the right approach? V *14th International Conference: Advances in Research on Language Acquisition and Teaching - Selected Papers*. Thessaloniki: Greek Applied Linguistics Association, str. 459–471.