

Roma Valiukienė

Užsienio kalbų institutas

Vilniaus universitetas

Universiteto g. 5, LT-01513 Vilnius, Lietuva

Tel.: +370 685 11 416

El. paštas romavaliukiene@gmail.com

Moksliniai interesai: integruotas mokymasis, specifinės anglų kalbos (ESP) medžiagos rengimas, anglų kalbos mokytojų rengimas

BŪTINYBĖ ŽIŪRĖTI Į IDKM ŽODYNO MOKYMĄ KOMPLEKSIŠKAI

Lietuvoje ir kitose šalyse, kur visų lygių švietimo institucijose požiūris į kalbos ir dalyko integruotą mokymą(si) vis dar atsargus ir nenuolatinis, mokymas šiuo metodu edukologams dar kelia daug klausimų. Dalyko mokytojų mokymas dirbti pagal IDKM (integruoto dalyko ir kalbos mokymo) metodiką apima išsistą kalbos aspektų spektrą, kuriame žodynui pagrįstai tenka vienas svarbiausių vaidmenų.

Šio straipsnio tikslas – apžvelgti pagrindines IDKM žodyno sudedamąsias dalis, t. y. dalyko terminų žodyną, dažnai vartojamų akademinį terminų žodyną ir metakognityviems įgūdžiams ugdyti reikalingą kalbą, bei įvertinti, kaip šias sudedamąsias dalis naudojo dalyko mokytojai per dvejus IDKM metodikos mokymo programos Vilniaus universitete metus.

Straipsnyje išryškintos svarbiausios IDKM žodyno ypatybės, siūloma mokant mokytojus IDKM metodikos daugiau dėmesio skirti tekstinės medžiagos rengimui. Tai aiškinama tuo, kad dalyko mokytojai jau pripažįsta dominuojantį tam tikro dalyko žodyno vaidmenį, tačiau jiems sunkiau yra suvokti, kad dažnai vartojamų akademinį terminų žodyną ir metakognityvių įgūdžių kalba taip pat yra tos pačios visumos dalis, o todėl ir neatsiejama jų darbo dalis. Kartu su nevisiškai susiformavusia gimtosios kalbos kompetencija, IDKM dalyko mokytojai jaučiasi metodiškai nevisaverčiais, o tai tik patvirtina ilgalaikio profesinio tobulinimosi poreikį.

REIKŠMINIAI ŽODŽIAI: IDKM, mokomoji parama (angl. scaffolding), akademinis žodynas, kognityvinės akademinės kalbos gebėjimai (CALP), metakognityviniai gebėjimai, bendradarbiavimas.

1. Įžanga

IDKM (integruoto dalyko ir kalbos mokymo) kontekste tikslinė kalba (K2) tampa komunikacijos įrankiu ir būtina priemone turinio dalykams mokyti, todėl integruoto dalyko mokymo programos apima ir įvairius kalbinius aspektus (įskaitant žodyną). Tais atvejais, kai IDKM būdą naudoja dalyko mokytojas, jo pirmiausia pareiga yra paruošti papildomą kalbos mokymo medžiagą nekalbinėms temoms ir dalykams dėstyti. Tam tikslui stengiamasi pasirinkti metodus, kurie atkartoja to dalyko mokymo ir mokymosi gimtąją kalbą (K1) būdus.

IDKM būdu dirbantiems dalyko mokytojams yra nelengva nustatyti, kokios K2 kalbos reikia turinui išdėstyti ir išmokyti. Mokiniai, ypač vyresnėse klasėse, mokytis IDKM būdu pradeda jau mokėdami daug plačiai vartojamų žodžių, atpažįsta paprasčiausias žodžių formas ir (arba) dažniausiai vartojamas daugiareikšmių žodžių reikšmes, bet jiems, be abejo, trūksta konkretaus dalyko žodyno ir universalių akademinių žodžių kategorizavimui (pvz., priemonė, įrankis, procesas), mąstymui (pvz., hipotezė, įrodymai, kriterijus), abstrakčių sąvokų ir sunkiai suprantamų terminų apibūdinimui, taip pat komunikacijai (pvz., pabrėžti, patvirtinti, derėtis) ar santykiams (pvz., dominuoti, atitikti, lokalizuoti) išreikšti reikalingų žodžių.

Žodyno mokymo ir mokymosi metodikai mokslininkai skiria daug dėmesio. Brianas Heatonas ir Donas Dunmore'as (1992) siūlo praplėsti K2 kalbos žodyną ir pagerinti to žodyno kokybę naudojant žodynus, spėjant žodžio reikšmę kontekste ar aiškinantis žodžio morfologines ypatybes. Ruth Gairns ir Stuartas Redmanas (2003) bei Davidas Crossas (1992) išsamiai analizuoja žodžių reikšmes ir formas, aptaria mokymo(si) principus, paremtus žodžių vartojimo dažnumu, kultūriniais veiksniais, vartojimo poreikiu, bei aiškina, kokį poveikį leksikono formavimui turi atminties lavinimas. Jeremy'o Harmerio (2007) nuomone, būtina žodžius rodyti kontekste ir skatinti mokinius savarankiškai ieškoti naujų leksinių vienetų bei junginių, šis autorius praktiniais pavyzdžiais analizuoja įvairias edukologines technologijas, padedančias kaupti bei plėsti K2 kalbos žodyną, pvz., vaizdines priemones, atitikimus (angl. *concordancers*), žodyno žaidimus ir žodyno naudojimą. Panašiai teigia ir Jimas Scriveneris, jis vadina leksiką „mūsų vidine duomenų baze“ (2005, p. 227), sudaryta iš žodžių bei fiksuotų ar tipinių žodžių kombinacijų, kuriuos galime greitai prisiminti ir iškart pavartoti. Būtent todėl šis autorius K2 žodyno mokymą sieja su įvairių kalbinių įgūdžių lavinimu, ypač pabrėždamas tikslinę kolokacijų (*collocations*) vartojimą praktinėms gyvenimiškoms užduotims atlikti. Šių pripažintų autorių studijos leidžia suprasti, kad K2 žodyno mokymas yra kompleksinė veikla, susijusi ir priklausoma nuo komunikacijos turinio ir konteksto.

Pasak autorių, rašančių apie IDKM, integruoto mokymo situacijoje žodyno ir konteksto santykis yra dar reikšmingesnis ir sudėtingesnis. Keithas Kelly (2009) pastebi, kad didžiausias integruoto mokymo sunkumas yra tas, jog įprastinėmis aplinkybėmis mokiniai gali būti puikiai susipažinę su tema K1 kalba, tačiau IDKM pamokose jiems gali trūkti užsienio kalbos žinių, kad galėtų veiksmingai bendrauti (klausyti, skaityti, kalbėti ir rašyti) tam tikra tema. Autoriaus nuomone, mokiniai susiduria su didele teksto žanrų ir struktūros įvairove ir tam, kad ją suvoktų ir galėtų paprašius atkurti, mokiniams gali prireikti pagalbos nepriklausomai nuo to, kokia yra jų K2 kompetencija. Pagal K. Kelly, struktūrinė kalbinė pagalba yra be galo svarbi, nes tam tikros temos tekstų žanrai ir struktūra negali būti tiesiog perkelti iš vienos kalbos į kitą, o mokiniai K2 kultūros nepažįsta taip gerai, kaip gimtosios kalbos kultūros. Autorius daro išvadą apie būtinybę išskaidyti mokymosi dimensijas į smulkesnes dalis, kur jos būtų kruopščiai analizuojamos siekiant mokiniui užtikrinti reikiamą kalbinę pagalbą.

Aptardamas K2 žodyno apimtį, Scottas Thornbury rašo, kad mokytojai turi tinkamai atsižvelgti ir į produkinius, ir į recepcinius gebėjimus, taip pat teigia, jog reikia mokytis

rašybos ir tarimo, išvestinių formų ir skirtingų reikšmės atspalvių. Autorius ragina mokytojus įvertinti mokinių „žinomų žodžių išmokimo laipsnį“, kuris padeda nustatyti, ar žodis yra laisvai vartojamas, ar dar reikia užuominų. Kitais žodžiais tariant, S. Thornbury pripažįsta, kad „funkcinio leksikono formavimas yra sudėtingesnis procesas nei paprastas žodžių mokymasis atmintinai“ (2002, p. 22), bet šis autorius neaprašo, į kokias kategorijas pagalbinis žodynas (angl. *scaffolding*) galėtų būti klasifikuojamas, kas būtų ypač paranku mokytojams IDKM kontekste.

Remiantis IDKM mokytojų kompetencijų aprašu (angl. *The IDKM Teacher's Competences Grid*; Bertaux *et al* 2010, p. 6), IDKM mokytojai turėtų sugebėti „tekste, audio ar video medžiagoje pastebėti mokiniams nežinomus (naujus) žodžius, terminus, idiomias ir diskurso struktūras“. Tačiau akivaizdu, jog K2 medžiagos gausa yra didelis iššūkis IDKM dalyko mokytojams, kurie gali ir neturėti jokio ankstesnio formalaus lingvistinio išsilavinimo.

Kadangi ne vienas autorius tiria ir analizuoja žodyno mokymą(si) skirtingais aspektais, bet nepristato aiškios K2 žodyno klasifikacijos integruotam mokymui, IDKM dalyko mokytojai pasigenda lengvai suprantamos ir pritaikomos strategijos. Šio tyrimo iškelta problema – pagrįsti būtinumą integruoti kognityvinės ir metakognityvinės kalbos aspektus IDKM dalyko pamokose. Tai reikalinga tam, kad IDKM mokytojai negalvotų, kad K2 žodyno mokymas tėra vien tik terminų išmokimas, ir ieškoti būdų, kaip padėti mokiniams išmokyti dalyko terminus kartu su kognityviniu akademinio žodynu ir metakognityviniams gebėjimams ugdyti reikalinga kalba.

Tyrimo tikslas – išanalizuoti trilypį IDKM žodyno pobūdį ir įrodyti, kad šie žodyno aspektai siejasi tarpusavyje bei lemia dalyko išmokimo lygį. Šiuo tikslu straipsnyje

- 1) apžvelgiamos mokomosios paramos (angl. *scaffolding*) priemonių naudojimas trijose pagrindinėse IDKM žodyno srityse – dalyko, akademinio ir mąstymo;
- 2) nagrinėjami IDKM mokytojams dvejonių keliantys klausimai;
- 3) siūlomi galimi būdai, kaip per nuolatinės ir įvairialypes lavinamąsias veiklas išsklaidyti dalyko mokytojų nerimą ir padėti ugdyti jų profesinį pasitikėjimą bei smalsumą.

2. Mokomoji parama formuojant dalyko žodyną naujoms žinioms ir supratimui ugdyti

Leksika yra kalbos pagrindas, tai labai svarbus veiksnys, lemiantis IDKM sėkmę praktikoje, tačiau kartais leksika klaidingai suvokiama tik kaip terminologija ir mokomojo dalyko žodynas, kuris K2 kalboje nebūtinai yra sunkesnis. Gali būti, kad didelė turinio žodyno dalis sutampa su bendruoju dažniausiai vartojamų žodžių sąrašu, tačiau dėl dvejo IDKM pobūdžio ir todėl, kad bendriniai K2 kalbos žodžiai gali turėti konkrečiam dalykui būdingą reikšmę, mokomoji parama (angl. *scaffolding*) yra būtina.

Didelė dalis apie IDKM rašančių mokslininkų sutaria, jog, norint išlaikyti dominuojantį mokinių kalbėjimą ir į bendravimą K1 kalba panašų dialoginį diskursą, reikalinga daug ir detalių mokomųjų priemonių, kurios padėtų mokiniams formuluoti mintis ir išmokyti kalbą. Pasak Okhee Lee (Lee *ir kt.* 2003, p. 22), mokomoji lingvistinė parama pasireiškia tada, kai „mokytojas vartoja mokinių komunikacinės kompetencijos lygį atitinkančio ilgio,

sudėtingumo ir abstraktumo sakinius taip, kad būtų bendraujama mokinių komunikacinės kompetencijos ar šiek tiek aukštesniu lygmeniu“. Tam antrina Patas Bertaux (Bertaux ir kt., 2010, p. 6) teigdamas, kad mokytojas turėtų padėti mokiniams „susigaudyti naujame žodyne ir išmokti naujų žodžių, terminų, idiomų ir diskurso struktūrų“.

Kaip nustatyta IDKM mokytojų kompetencijų apraše (Bertaux ir kt. 2010, p. 6), mokytojai turėtų taikyti „didelę mokomosios paramos kalbos vartojimui strategijų įvairovę tam, kad būtų įmanomas aukštos kokybės diskursas“. Dėl šios priežasties prasminga skirti pakankamai daug laiko mokant IDKM dalyko mokytojus, kaip apibrėžti pamokos temos ir kalbos tikslus, kaip išskaidyti mokymosi sekas į atskirus žingsnius ir kaip vartoti žodyną įvairiuose pamokos etapuose tam, kad mokiniai daug kalbėtų per visą pamoką ir taip išmoktų turinį.

Pedagoginė patirtis atskleidžia, kad, nepaisant plačiai pripažįstamos laikinos mokomosios paramos kalbai (angl. *temporary language scaffolding*) ir laikinos mokomosios paramos turiniui (angl. *temporary content support*) svarbos, dirbant IDKM būdu reikalingos ir didelės mokytojo pastangos. Kadangi mokydamiesi mokiniai turi remtis tuo, ką jau moka ta kalba, kad būtų galima žengti kitą žingsnį siekiant dėstomojo turinio supratimo, IDKM dalyko mokytojai turi suvokti savo mokinių K2 lygį, tad jie turėtų vadovautis Bendraisiais Europos kalbų metmenimis ir aptarti kalbos mokėjimo lygius su K2 kalbų mokytojais. Bendromis jėgomis įvertinus, kokios temos kalbos ir koku lygiu reikia mokyti, dalyko mokytojai lengviau išvengtų tik dalyko terminologijos mokymo arba rečiau klaidingai manytų, kad mokiniai jau moka tos temos žodyną. Kitais žodžiais tariant, nustačius būtinas kalbos žinias, kiekvienai pamokai būtų pabrėžiamas kalbos tęstinumo aspektas (Tudor 1996), o tai leistų produktyviau ir prasmingiau sujungti bei susieti informaciją apie mokinių kalbos mokymosi poreikius.

Kiti iššūkiai, susiję su mokomosios paramos teikimu, atsiranda dėl kalbos sudėtingumo. Kaip pažymėta Bendruosiuose Europos kalbų metmenyse (CEFR, Council of Europe 2002, p. 165), ypač sudėtinga kalba „išnaudoja tas dėmesio atsargas, kurias kitomis aplinkybėmis būtų galima skirti turiniui suprasti“. Bijodami viršyti turiniui išmokti skirtą laiką, IDKM dalyko mokytojai mokomąją paramą kartais sutelkia pavieniams svarbiausiems žodžiams ir nesistengia jos teikti frazių ir kolokacijų lygmeniu. Iš dalies tokį elgesį galima paaiškinti ribotomis galimybėmis išsamiai ir iki galo išsianalizuoti pilnus IDKM modulius: užuot atlikę išsamią analizę, dalyko mokytojai dažniau susitelkia į atskirus jų pamokai reikalingus IDKM elementus, nematydami visų modulių visumos, todėl ne visuomet žino, kurias kalbos funkcijas ir sąvokas jų mokiniai jau išmokę, o kurioms reikia kartojimo, įsiminimo ir išplėtimo. Toks ribotumas neretai būdingas pradedantiems IDKM dalyko mokytojams, ypač jei trūksta bendradarbiavimo su K2 kolegomis.

Be abejonės, mokomosios paramos reikalingų aspektų sąrašo viršuje yra specialusis pagrindinis žodynas (angl. *specialist core vocabulary*). Tam, kad užtikrintų jo išmokimą, mokytojai turėtų skirti užduotis, kuriose susiję žodžiai įsimenami ir adaptuojami per giminingus žodžius, žodžių darybą, kolokacijas (ypač veiksmožodines), sinonimus ir antonimus, vyksmo žodžius, apibrėžimus (naudojant žodžių korteles), žodžių reikšmes konkrečiame kontekste ir leksinius laukus, pvz., sąvokų žemėlapiams sudaryti reikalingas

žodžių rinkinys (angl. *concept mapping*). Puikiai suvokdami būtinybę lavinti mokymosi įgūdžius per žodžių skirstymą į kategorijas (pvz., veiksmazodžius, daiktavardžius, semantiškai „nepritampančius“, priešingos reikšmės žodžius, sinonimus arba tas pačias galūnes, žodžio kirtį ar skiemenų skaičių turinčius žodžius), IDKM dalyko mokytojai suprastų, kad mokomosios paramos priemonės padeda mokiniams sukurti tam tikrus lūkesčius ir priminti ankstesnes žinias bei patirtį. Kaip rodo pedagoginė patirtis, tokie pažangūs pratimai su žodžių šeimomis ir kolokacijomis yra nuolat naudojami, jei patys IDKM dalyko mokytojai geba pakankamai sklandžiai, tinkamai ir aiškiai kalbėti užsienio kalba.

Siekdami užtikrinti ilgalaikę paramą mokiniui bei tobulinti tiesioginės paramos strategijas, dalyko mokytojai turėtų aktyviai naudoti įvairiapusiškas vaizdinių priemonių galimybes, tai palengvintų K2 žodyno mokymąsi ir patiems mokytojams. Pavyzdžiui, ant sienų klijuojamuose lapeliuose užrašius pagrindines sąvokas ir terminus, mokiniai bet kuriuo metu galėtų pasitikrinti savo kalbines žinias; o tuos žodžius panaudojus kaip užuominas mokiniams dirbant savarankiškai pamokos metu būtų pasiektas tikslas, kad mokytojas dėstytų mažiau, o mokiniai atliktų daugiau tiriamojo darbo. Kitaip tariant, naudojant žodžių sieną (angl. *word wall*) ar kitą vaizdinę priemonę nuosekliai ir metodiškai, sumažėja mokytojui tenkantis krūvis ir skatinamas didesnis mokinių savarankiškumas.

Kita svarbi IDKM nuostata – ribotas ir saikingas K1 ir vertimo naudojimas pamokoje. R. Gairns (Gairns *ir kt.* 2003, p. 17) teigia, kad mokytojai turi sugebėti atskirti konkrečias ir abstrakčias sąvokas bei nuspręsti, ar nereikėtų pastarųjų geriau jau išversti užuot leidusis į beprasmius aiškinimus. Abstrakčios sąvokos yra sudėtingos, jas reikia įtikinamai paaiškinti, gal net pasitelkiant dvikalbius žodynus. Tokia pozicija remiamasi ir IDKM Mokytojų kompetencijų apraše (Bertaux *ir kt.* 2010, p. 6): mokytojas turi sugebėti „pritaikyti perėjimą nuo vienos kalbos prie kitos ir tarpukalbę“. Stebint pradedančius IDKM dalyko mokytojus, dažnai pasitaikanti nenuolatinės mokomosios paramos taikymo priežastis galėtų būti ta, kad paties mokytojo kalbinė kompetencija anglų kalba nėra iki galo susiformavusi, o tai tikrai nepadeda spręsti konceptualių sunkumų. Pastebėta, kad kartais mokytojai pirmenybę teikia pagrindinių sąvokų vertimui į K1 ir nepanaudoja aukštesnio lygmens kognityvinių metodų (pvz., žodyno elementų kategorizavimo).

Kalbant apie tam tikros temos dalyko žodyno, pakankamo mokytojo klausimams atsakyti, formavimą, daug dėmesio sulaukia išplėstinių tekstų naudojimas. IDKM pamokose mokiniams reikia išmokti tam tikram dalykui būdingų retai vartojamų, bet tikslių terminų rinkinį (Clegg 2009), todėl jiems būtina parengti tekstų pavyzdžių, kuriuose kalbiniai elementai įvedami paties mokymosi konteksto pagalba, o tai galiausiai palengvintų sudėtingų kalbos struktūrų suvokimą. Jei perskaičius tekstą mokinių prašoma pabraukti pagrindines frazes (ypač veiksmazodines), tai vėliau padeda jiems prisiminti su ta tema susijusį žodyną, savais žodžiais apibūdinti sąvokas, suskirstyti žodyną į kategorijas, susikurti žodžių mokymosi strategijas (morfologija, rėmimasis kontekstu) ir t. t.

Pradedantys IDKM dalyko mokytojai eksperimentuoja su įvairiais verbalinės ir rašytinės formos tekstais, iš dalies pritaikydami juos pagal mokinių kalbinę kompetenciją. Pasak tokių pedagogų, svarbiausių žodžių paryškinimas, užvedantys klausimai ir tekstų parengimas mokiniams nesunkiai suprantamos struktūros sakiniais, tokiu būdu išvengiant nereikalingo

ir sudėtingo žodyno, padeda mokiniams užtikrinti reikiamą kalbinio ir dalykinio turinio išmokimą. Visgi reiktų pastebėti, kad sunkumų kelia mokytojų nepatyrimas nuosekliai ir taupiai atrinkti temos žodyną mokymuisi, todėl dažnai sudaromos per plačios, per siauros arba vienos srities žodžių grupės, kurios nebūtinai tinka kitose temose.

Siekiant padėti IDKM dalyko mokytojams pasirinkti tinkamą leksiką, reikėtų skatinti juos mokytiis analizuoti rašytinius ir žodinius tekstus atitinkama tema bei iš jų pasisemti dėstomam turiniui būtinos (angl. *content-obligatory*) ir jam būdingos (angl. *content-compatible*) leksikos. Būtų tikslinga raginti mokytojus sudarinėti tipinės kalbos tekstynus pasitelkiant paprastą tekstynų (angl. *corpora*) sudarymo principą. Teoriškai nekalbinių dalykų mokytojai sutinka, kad nors iš pradžių tekstynų sudarymas atimtų daug laiko, vėliau žodžių sąrašuose galima būtų nurodyti svarbiausias konceptualias sąvokas, kurios ir yra dalyko pagrindas; tačiau praktiškai šis uždavinys reikalauja didžiulio darbo ir yra jiems sunkus. Mokytojai pripažįsta neturį pakankamų gebėjimų nuolat suskirstyti pagrindinį žodyną į dvi kategorijas, t. y. bendrinės anglų kalbos žodžius, vartojamus komunikacinėms veikloms bet kokia tema, ir bendrinės anglų kalbos žodžius, kurie turi ir tik tam tikram specifiniam turiniui būdingų reikšmių.

Trečioji IDKM dimensija yra nuolatinis žodyno ir turinio kartojimas tąsai ir tolesnei pažangai užtikrinti. Kaip įžvalgiai pastebėjo S. Thornbury (2002, p. 15), „receptinių [dalyko žodyno] žinių apimtis yra didesnė nei produkcinių žinių apimtis ir dažniausiai, nors ne visada, jos susiformuoja pirmiausia. Tai reiškia, kad mes suprantame daugiau žodžių, negu jų vartojame kalbėdami, ir kad mes pirmiau suprantame žodžius ir tik po to išmokstame juos ištartį“. Liss K. Sylven (2006) papildė, kad dažnas kontaktas (angl. *exposure*) su tiksline kalba yra svarbiausias žodyno ir komunikatyvinės kompetencijos formavimąsi lemiantis veiksnys. Be abejonės, kai kuriems mokiniams reikia didesnės mokomosios paramos nei kitiems, o gavę reikiamą paramą, mokiniai perima atsakomybę ant savo pečių. Jeigu mokiniams sudaromos tinkamos galimybės aktyviai dalyvauti praktinėse IDKM veiklose, jie gali parodyti ir savo produkcinius gebėjimus aktyviai vartodami išmoktą leksiką, t. y. rašyti arba kalbėti, o ne vien tik atpažinti žodžius, kai juos mato ar girdi. Iš to galima daryti išvadą, kad mokytojai pamokoje turėtų taikyti į mokinį orientuotą požiūrį, o naujus kalbos dalykus bei naują turinį atskleisti per jau išeitą medžiagą kartojimą.

Ne mažiau svarbu skatinti mokinius patiems imtis iniciatyvos naujai leksikai išmokti, jei gauta užduotis sudaro tokią galimybę, t. y. leksika per mokymąsi (angl. *language through learning*). Mokytojams siūloma skatinti mokinius, jei jie eksperimentuoja, bando ar rizikuoja, nors ir nepateikia turinio požiūriu tobulo atsakymo, nes tokioms užduotims atlikti reikia prisiminti anksčiau išmoktus žodžius, o tai lavina atmintį ir sutvirtina mokymąsi. Kaip teigia S. Thornbury (Thornbury 2002, p. 148), spėliojimas, turint tik rašytinį ar žodinį kontekstą, yra reikšmingas ir naudingas gebėjimas įgytinas ir K2 kalba, nes kiekvienas iš mūsų šitą gebėjimą įprastai taiko K1 kalboje. Ir priešingai – negalėtume laikyti IDKM mokymu tokios situacijos, kai IDKM dalyko mokytojai, galbūt pabijoję neigiamo poveikio dalyko turinio mokymuisi, nuspręstų naujos leksikos mokymąsi paremti jau žinomu turiniu, t. y. jei jie dar kartą išdėstytų jau žinomą medžiagą K2 kalba. Taigi tam, kad būtų galima IDKM mokytojams pasiūlyti koncentruotą ir konstruktyvią paramą, reikia empiriškai tirti jų pasitikėjimo lygį.

3. Akademinė kalba gaunamai informacijai apdoroti ir atsakui pateikti

R. Gairns (Gairns *ir kt.* 2003, p. 60) nustatė, kad tai, kaip mokiniai suvokia naujo žodyno naudą, nulemia ir tai, ar aktyviai jie dalyvauja mokymosi procese, todėl „kalbama ne apie leksikos viršenybę gramatikos atžvilgiu, o apie tikimybę, kad aktuali nauja leksika gali prisidėti prie bendro programos veiksmingumo“. Kitaip tariant, IDKM žodyno mokymas turėtų būti susietas su kitų kalbinių įgūdžių lavinimu siekiant, kad dalyko žinios ir įgūdžiai būtų įtvirtinti. Be to, parama mokiniui mokantis tam tikros dalyko temos IDKM žodžių turėtų sietis su pagalba išmokstant akademinę aplinkai reikalingus žodžius, tik taip bus užtikrintas visapusiškas dalyko programos rezultatas.

Kaip rodo pedagoginė patirtis, mokiniui tenkantis kognityvinio krūvio dydis priklauso nuo to, kiek jam žinoma yra užduoties schema (veiksmų planas ir forma), nes, kaip teigiama Bendruosiuose Europos kalbų metmenyse (Council of Europe 2002, p. 160), „kai mokinys gali beveik negalvodamas ar rutiniškai suprasti užduoties schemą, daugiau dėmesio lieka kitiems užduoties atlikimo aspektams“. Vadinasi, nuolat kuriami akademinio žodyno pagrindai padėtų suvokti IDKM dalyko turinį sklandžiau tiek mokytojui, tiek ir mokiniui.

Remiantis Do Coyle (Coyle *ir kt.* 2010, p. 59), tam, kad galėtų dalyvauti ugdymo aplinkoje, mokiniai privalo „vartoti ne tik turinui reikalingą (angl. *content-obligatory*), bet ir su turiniu suderinamą (angl. *content-compatible*) leksiką“; tik taip jie galės veiksmingai bendrauti tam tikra tema. Kitais žodžiais tariant, turėdami pakankamą bagažą akademinės kalbos ir jį nuolat vartodami aiškindamiesi dalyką, mokiniai ugdys gebėjimą lanksčiau perkelti ir pritaikyti įvairias kalbos formules ir struktūras skirtinguose kontekstuose be baimės būti nesuprasti ar neteisingai suprasti. IDKM kontekste sąsaja tarp dviejų žodyno aspektų tampa dar aiškesnė, nes mokinių dėmesys sužadinamas, kai nepakanka dalyko leksikos žinių, lygiai kaip ir akademinio žodyno atveju, nes pastarojo negalima paprasčiausiai „žinoti“ visiškai jo nesimokius.

Siekdami užtikrinti emocinį mokinių įsitraukimą į procesą, IDKM mokytojai turi būti labai gerai pasiruošę plėsti dažnai vartojamos akademinės leksikos žinias, pasitelkdami įvairius kontekstus ir sudarydami galimybes tokiai leksikai kartotis. Gyvybiškai svarbios yra tos akademinio žodyno sudėtinės dalys, kurios užtikrina veiksmingą jungiamosios (pvz., pateikti ataskaitą ir papasakoti, duoti pavyzdžių, nurodyti priežastį ir pasekmę, orientuotis vaizdinėje medžiagoje) ir funkcinės (pvz., apibūdinti procesą, reiškinį, veiksmą, padėtį, svorį, struktūrą, spalvą, sudėtį, dydį, formą, funkcijas, etapus ir seką, panašumus ir skirtumus; mokėti pateikti, nurodyti ir paaiškinti, aptarti ir pagrįsti) kalbos praktiką. Nereikėtų pamiršti ir registro, stiliaus, tono ir diskurso struktūros (pasyvi, aktyvi).

Akademinio žodyno apimtis yra didelė, todėl jo turi būti mokoma palaipsniui. Galimas daktas, kad, verbalizuodami sąvokas ar mintis, IDKM mokiniai turi įdėti daugiau pastangų, kad aiškiai suformuluotų mintį, o tai, be abejo, lėtina išmokimą. Suprantama, kad tinkamai praėjus „atsitraukimo“ ir „grupavimo“ etapais (angl. *backtracking and chunking*), išmokti dažniausiai vartojami anglų kalbos akademiniai žodžiai gerokai padidina mokyklinės skaitymo medžiagos supratimą. S. Thornbury (2002, p. 24) išreiškia nuomonę, kad dažnai vartojamų akademinų žodžių būtų mokoma palaipsniui, o ne visų iš karto. Galima būtų skatinti IDKM mokytojus remtis Averil Coxhead (2000) sudarytu akademinų

žodžių sąrašų, tačiau ne visi pedagogai pakankamai pasitiki savo jėgomis, o kai kurie ne iki galo patiki to sąrašo nauda.

Reikia taip pat pabrėžti, kad IDKM mokytojai, ypač pradedantys, turi apsišarvuoti kantrybe ir nuolat tikrinti, kaip mokiniai vartoja akademinę kalbą. Iššūkis padidėja, kai, iš pradžių išsiugdę pagrindinius tarpasmeninio bendravimo gebėjimus (angl. *BICS, Basic Interpersonal Communication Skills*), mokiniai, atrodytų, pradeda kalbėti geriau ir sklandžiau įdėdami mažiau pastangų. Pagal Jimą Cummingsą (1979), vėliau toks apgaulingas veiksmingumas gali kliudyti mokiniams palikti „komforto zoną“, kad ugdytų kognityvinės akademinės kalbos gebėjimus (angl. *CALP, cognitive academic language proficiency*). Toks klaidinantis mokinių kalbinių pasiekimų pobūdis sukelia akivaizdžių sunkumų IDKM dalyko mokytojams, kurie kartais abejoja savo pačių akademinės kalbos gebėjimais, todėl negali ar net nenori įtvirtinti labiau akademiško diskurso pamokoje.

Johnas Cleggas (2009) pateikia šio teiginio įrodymų. Jis pažymi, kad CALP įgūdžių formavimas yra svarbiausia IDKM sudėtinė dalis, tačiau ji visgi trukdo IDKM mokytojo darbui. Taip yra ne tik todėl, kad CALP įgūdžių yra daug ir dalyko mokytojai ne apie visus juos žino, bet ir todėl, kad IDKM kontekste mąstymo įgūdžiai turi būti formuojami per K2 kalbą, nors pirmąją kalbą taip nėra daroma nei kalbos, nei kitose pamokose. J. Cleggas pripažįsta, kad bendrasis akademinis žodynas nepagrįstai dažnai lieka nuošalyje, nes jo nemoko nei dalyko, nei K2 kalbos mokytojai. Nepaisant tokios sudėtingos situacijos, J. Cleggas tvirtina, kad atvira kalbinė parama yra veiksmingos IDKM pamokos, kurioje tinkamai derinamas dalyko ir turiniui būdingos kalbos mokymas, bruožas.

Kognityvinės užduotys (pvz., rišlaus teksto išdėstymas punktais, lentelė ar diagrama, ir atvirkščiai) reikalauja protinių pastangų, tad jas atlikti įmanoma tik tada, kai mokinys turi ir reikiamą žodyną (nors kalba vartojama ne ta pačia apimtimi ir ne ta pačia forma), ir transakcinės kalbos patirties. Transakcinė kalba („kelrodžiai“, angl. *signposts*), kuri susieja diskursą ir padeda suvokti reikšmę, yra laikoma labai svarbia. R. Gairns (*Gairns ir kt.* 2003, p. 70–71) atkreipia dėmesį į tai, kad „nesupratus jų [kelrodžių], atspėti reikšmę pagal kontekstą gali būti beveik neįmanoma“. Taigi iš esmės sutariama, kad kuo daugiau kognityvaus mąstymo reikalauja IDKM pamokos užduotis, tuo yra geriau (pvz., nustatyti, atrinkti, priderinti, rūšiuoti, įvertinti ir sudaryti seką).

Norint susidoroti su minėtomis kliūtimis, būtina sudaryti galimybes akademiniam žodynui išmokti, kartoti ir vartoti visose IDKM pamokose. Jei mokinys pakartotinai vartoja žodžius ir žodžių junginius atlikdamas paprastas ir sudėtingas kognityvines užduotis, susiformuoja įprotis, kuris padeda tobulinti ir kognityvinius gebėjimus. Kitais žodžiais tariant, nenorėdamas būti autoritariskas ir ką galvoti pasakantis mokytojas, IDKM mokytojas pamokoje turėtų ne užduoti išmokti pavienes frazes K2 kalba, bet skatinti „apibūdinti, rasti panašumų, palyginti“ ir t. t. Vadinasi, nėra lengva stebėti tokios rutininės schemos susiformavimą, jei CLIL dalyko mokytojai analizuoja tik atskiras pamokas, o ne visą IDKM dalyko kursą, nes toks apsiribojimas nesuteiktų progos pastebėti nuolatinės kognityvinės akademinės kalbos gebėjimų praktikavimo pamokose būtinybės. Dėl šios priežasties vertėtų pasitarti su K2 mokytojais ir, jei įmanoma, suderinti kognityvinės akademinės kalbos gebėjimų kalbos praktiką abiejose programose.

Aptarus kognityvinius IDKM žodyno aspektus – dalyko žodyną ir bendrąjį akademinį žodyną, būtina susieti juos su būtinybe ugdyti metakognityviniams gebėjimams reikalingą kalbą.

4. Metakognityviniams gebėjimams ugdyti skirta kalba

D. Coyle (Coyle *ir kt.* 2010, p. 29–30) teigia, kad kartu su vis didėjančių dalyko žinių bagažu, kaip numatyta dalyko programoje, mokiniai turi išsiugdyti gebėjimą kūrybiškai mąstyti ir veiksmingai spręsti uždavinius, t. y. „jiems reikia žinoti, kaip galvoti, kaip pagrįsti, kaip pasirinkti įvertinus turimą informaciją ir kaip kūrybiškai reaguoti į pasitaikančius sunkumus ir atsiveriančias galimybes“.

Savo tyrime J. Cleggas (2009) daro išvadą, kad IDKM būdingi metakognityviniai gebėjimai yra daugialypiai: jie apima kalbą, reikalingą bendravimui su mokytoju ir kitais mokiniais, ir tokius gebėjimus kaip žodyno, kurio mokosi, sisteminimas, savarankiškas žodyno pagrindų formavimas, tekstų ruošimas analizei ir rašto užduočių atlikimas kruopščiau nei pirmojoje kalboje.

Pasak D. Jarrett (1999), kurį cituoja D. Coyle (2010), mokiniai turi sugebėti paprašyti pakartoti ar paklausti reikšmės, pasakyti kitiems, ką ir kaip ką nors padaryti, sutikrinti informaciją, dalyvauti diskusijose ir teikti grįžtamąją informaciją, pristatyti išvadas ar rezultatus, išsakyti nuomonę ir argumentus, daryti apžvalgas ir apibendrinimus.

Šių pastebėjimų sąrašą toliau pratęsia Kay Bentley (2011, p. 64), kuri atkreipia dėmesį į funkcinės kalbos įvairovę ir gerai išugdytą gebėjimą klausinėti kaip svarbiausius veiksnius, reikalingus mokytojui įtraukti mokinius į aktyvią veiklą, t. y. priminti ankstesnes žinias, formuluoti naujas idėjas, skatinti bendradarbiauti, ugdyti mokinių nuovoką, nustatyti dalyko turinio keliamus sunkumus, padėti mokiniams ugdyti mąstymo įgūdžius ir susieti reiškinius, skatinti kūrybišką kalbėjimą, stebėti mokymąsi ir reaguoti į mokymosi poreikius.

IDKM pamokose tarpusavio sąveikos struktūra yra lankstesnė, todėl IDKM būdas sudaro daugiau galimybių mokiniams instinktyviai išsiugdyti tarpusavio bendravimo gebėjimus tiksline kalba. Mokiniai gali išdrįsti atviriau reikšti nuomonę ir mažiau bijo kalbos klaidų ir netikslumų, nors kartais jų pasisakymų trukmė ir sudėtingumas yra minimalus. Tokį sąlyginį palengvėjimą, o kartais ir nerimą gali jausti ir IDKM dalyko mokytojai, nes ir jie mokosi tikslinės kalbos. Taigi, įvairūs interaktyvaus šnekėjimo IDKM dalyko mokytojo vedamoje pamokoje aspektai (pvz., mokytojo klausimai, grįžtamoji informacija, mokinių atsakymai ir darbo pristatymai) kokybiškai gali būti labai skirtingi, tačiau išlieka be galo svarbūs.

Be to, veiklos, kuriose dominuoja žodinės užduotys, sukuria tinkamas situacijas mokiniams mokytis tiesiogiai bendraujant su mokytoju ir kitais mokiniais (Danton-Puffer 2008). Kadangi IDKM pamokas sudaro mokytojo klausimų ir mokinių atsakymų sekos, žinios yra ne perduodamos, bet konstruojamos kartu bendroje diskurso erdvėje (Mercer 1995). Atsižvelgiant į tai, šnekėjimas pamokoje turėtų būti suprantamas kaip svarbiausias mokinio lingvistinės ir intelektualinės patirties įgijimo šaltinis mokykloje, o IDKM dalyko mokytojų baimės galėtų būti mažesnės, jei jie būtų tinkamai pamokyti vadovauti mokinių bendravimui.

Toliau plėtojant šią mintį galima teigti, kad IDKM dalyko mokytojams reikia aiškiai suprasti, jog klasėje girdima kalba (t. y. mokymosi kalba) yra pagrindinė ir svarbiausia mokytojo priemonė mokyti visą klasę ar individualius mokinius, visgi turi priklausyti nuo mokinio kognityvaus įsitraukimo ir numatomo mąstymo įgūdžių lygio (Wright 1996). Tai IDKM kontekste yra ypač svarbu, todėl mokytojams reikia išmokti aiškiai formuluoti savo mintis, kad jų užduodami klausimai būtų atitinkamo lygmens ir kad tie klausimai būtų susieti su kognityviniais poreikiais.

Be to, metakognityviniai gebėjimai, pvz., mokymasis mokyti, turi būti ugdomi per darbą grupėse, uždavinių sprendimą ir mokinių apklausas, nes „individualus pažinimas prasideda nuo socialinės sąveikos“ (Vygotsky 1978). Tinkamai organizuotoje darbo grupėje, kur mokiniai išnaudoja vienas kito stipriąsias puses ir kompensuoja silpnąsias, yra be galo svarbu bendradarbiauti naudojant verbalines priemones. Tokioje bendradarbiavimo aplinkoje mokiniai gali patikrinti vienas kitą arba būti partneriais, kurie teikia konstruktyvią grįžtamąją informaciją (angl. *feedback*) bendraklasiams apie jų darbą. Realiame gyvenime darbo grupėje ir kitų mokymo bendradarbiaujant formų sėkmingas taikymas priklauso nuo IDKM dalyko mokytojų ir gali būti labai skirtingas.

Jei mokytojai nėra tinkamai pasirengę ir pakankamai savimi pasitikintys, kad galėtų ugdyti metakognityvinius gebėjimus K2 kalba, pastebima neadekvati pačių mokytojų tikslinė kalba bei mokinių žodyno nepakankamas lygis, todėl abiem pusėms nepavyksta paklausti apie atskirus dalykus ar sąvokas, t. y. užduoti klausimą, gauti informacijos ir taip patenkinti poreikius ar smalsumą. Jei IDKM dalyko mokytojai, kurie pripažįsta akivaizdžią problemą, kreipiasi pagalbos į K2 kalbos mokytojus, toks bendradarbiavimas gali suteikti jiems daugiau pasitikėjimo savimi vedant IDKM pamokas.

Galima daryti išvadą, kad ateityje dalyko ir K2 kalbų mokytojams tikrai reikės įtraukti mokinius ir kartu analizuoti, kaip kalbėti apie skaitymo ir supratimo strategijas, papildomos informacijos paiešką, pagalbos teikimą ir pagalbos prašymą ir t. t. Taip pat reikės aptarti, kokius klausimus užduoti, kad nebūtų apsiribota vien tik akivaizdaus atsakymo reikalaujančiais klausimais (angl. *display questions*), ir skirti mokiniams iššūkį keliančias uždavinių sprendimo, hipotezių kėlimo, analizės ir vertinimo reikalaujančias užduotis. Turi būti skatinamas tarpdalykinis bendradarbiavimas, kur nekalbinio dalyko ir kalbos mokytojai gali kartu parengti IDKM pamokos planą ar net stebėti kolegų pamokas; tai tikrai pakeltų IDKM mokytojų pasitikėjimą savo jėgomis.

5. Išvados

Šis straipsnis atskleidžia, kad toliau vystant integruoto dalyko mokymo formą žodyno formavimui turi būti skiriamas ypatingas dėmesys.

Vidinis mokytojų poreikis integruoti IDKM metodiką į dalyko programas bei stiprus noras suprasti, kaip plėtoti IDKM ir taikyti jį pamokose, aiškiai rodo, kad vis daugiau mokyklų yra pasirengusios pripažinti šį pažangų mokymo metodą, o tai savo ruožtu reiškia, kad IDKM metodika ir mokytojų profesinis tobulėjimas turėtų būti institucionalizuoti ir standartizuoti.

Straipsnis patvirtina svarbiausias IDKM žodyno ypatybes ir ragina IDKM metodikos instruktorius mokant IDKM būdu dirbsiančius nekalbinio dalyko mokytojus daugiau remtis tekstine medžiaga. Šis siūlymas argumentuojamas tuo, kad nekalbinių dalykų mokytojai jau ir taip pripažįsta dominuojantį specifinio dalyko žodyno vaidmenį, bet jiems vis dar sunku suvokti dažnai vartojamų akademinį žodžių žodyną ir metakognityviniams gebėjimams ugdyti reikalingą kalbą kaip būtiną ir neatsiejamą savo darbo dalį. Siekiant padėti dalyko mokytojams perimti IDKM metodiką, lemiamos reikšmės turi ilgalaikė profesinio tobulinimosi veikla.

Nenuoseklus požiūris į mokomąją paramą išryškino spragą, t. y. tai, kad IDKM dalyko mokytojai nevisiškai supranta, kiek žodžių turi būti išmokta IDKM tikslais. Todėl nuolatinis ir bendras turinio dalykų ir kalbos mokytojų dalyvavimas profesinio tobulinimosi veikloje galėtų patvirtinti teiginį, kad IDKM yra jų bendras reikalas ir kad IDKM reikalauja glaudaus skirtingų dalykų mokytojų bendradarbiavimo.

Be formalaus mokymo, turėtų būti puoselėjamas ir neformalus skirtingų dalykų mokytojų bendradarbiavimas. IDKM dalyko mokytojai gali dirbti komandose su mokyklos kalbos specialistais, kur kalbos specialistai atliktų „draugiškų kritikų“ (angl. *critical friend*) vaidmenį vertindami parengtos ar pritaikytos medžiagos kalbinę pusę. Straipsnyje aprašyti mokomosios paramos sunkumai tėra tik keli pavyzdžiai lingvistinių sunkumų, su kuriais susiduria IDKM mokytojai. Sudarydami patikimas komandas su kalbos mokytojais, IDKM dalyko mokytojai galėtų nuolat spręsti žodyno formavimo problemas, su kuriomis susiduria daugelis mokinių.

Straipsnyje siūloma vadovautis sąmoningo žodyno atrankos (angl. *corpus-informed approach*) požiūriu sudarant mokymo kursą aplinkoje, kurioje yra tiek daug išteklių, tokiu būdu siekiant parodyti, kaip mokymasis, ypač IDKM žodyno mokymasis, gali būti nulemtas duomenų, o ne intuicijos. Toks kruopščiai atrinktas žodynas mokytojams būtų tikrai naudingesnis nei geras vienakalbis žodynas arba tezaurus.

IDKM kontekste veiklos tyrinėjimo principas natūraliai nuveda prie situacijos, kai ir mokytojai, ir mokiniai tampa savarankiškais kalbos mokymo ir mokymosi proceso tyrėjais, gebančiais pačius save identifikuoti, kokios kalbos jiems reikia tolesniam mokymuisi, ir tokiu būdu tampantys mokymosi proceso šeiminkais. Taigi būtų naudinga imtis tyrimų tokio dvigubo mokymosi proceso poveikiui išanalizuoti.

Literatūra

- BENTLEY, K., 2011. *The TKT Course CLIL Module*. UK: Cambridge University Press.
- BERTAUX, P., COONAN, C., M., FRIGOLS-MARTÍN, M., J., MEHISTO, P., 2010. *The CLIL Teacher's Competences Grid*. Available from: <http://lendrento.eu/convegno/files/mehisto.pdf> (accessed on August 22, 2013).
- CLEGG, J., 2009. *Skills for CLIL*. Available from: <http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/articles/article-skills-for-clil/501230.article> (accessed on July 23, 2013).
- CROSS, D., 1992. *A practical handbook of language teaching*. Phoenix ELT.
- CUMMINGS, J., 1979. Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, No.19, 121-

129. In: Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. J., Demers, K. E., 2008. *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts*. Third edition. Routledge.

COUNCIL OF EUROPE, 2002. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching and assessment*. Council for Cultural Co-operation Education Committee Modern Languages Division, Strasbourg: CUP.

COXHEAD, A., 2000. *A new academic word list*. TESOL Quarterly, 34(2), p. 213–238. Available from: <http://www.victoria.ac.nz/lals/resources/academicwordlist/information.aspx> (accessed on July 13, 2013).

COYLE, D., HOOD, P., MARSH, D., 2010. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. UK: Cambridge University Press.

DANTON-PUFFER, C., 2008. *Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe*. Heidelberg: Carl Winter. Available from: <http://www.univie.ac.at/Anglistik/Dalton/SEW07/CLIL%20research%20overview%20article.pdf> (accessed on April 11, 2014).

GAIRNS, R., REDMAN, S., 2003. *Working with words. A Guide to teaching and learning vocabulary*. UK: Cambridge University Press.

HARMER, J., 2007. *The Practice of English Language Teaching*. UK: Pearson Education Limited.

HEATON, B., DUNMORE, D., 1992. *Learning to Study in English*. UK: Macmillan.

KELLY, K., 2009. *The language dimension of CLIL*. Available from: <http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/articles/the-language-dimension-of-clil/501228.article> (accessed on July 20, 2013).

LEE, O., AVALOS, M., 2003. Integrating science with English language development. *SEDL Letter XV(1)*, 21–27.

MERCER, N., 1995. The guided construction of knowledge. Clevedon: Multilingual Matters. In: Danton-Puffer, C. *Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe*. Heidelberg: Carl Winter, 2008. Available from: <http://www.univie.ac.at/Anglistik/Dalton/SEW07/CLIL%20research%20overview%20article.pdf> (accessed on April 11, 2014).

SCRIVENER, J., 2005. *Learning Teaching: A Guidebook for English Language Teachers*. Second Edition. UK: Macmillan.

SYLVEN, L. K., 2006. *Extramural exposure to English*. Vienna English Working Papers, Volume 15 No3 – Special Issue. Available from: http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/21-01-2014/views_current_research_on_clil_1.pdf (accessed on April 12, 2014).

TUDOR, I., 1996. *Learner-centredness as Language Education*. UK: Cambridge University Press.

VYGOTSKY, L. S., 1978. *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

THORNBURY, S., 2002. *How To Teach Vocabulary*. UK: Pearson Education Limited.

WRIGHT, T., 1996. *Roles of teachers and learners*. UK: Oxford University Press

Roma Valiukienė

Vilniaus universitetas, Lietuva

Moksliniai interesai: integruotas mokymasis, specifinės anglų kalbos (ESP) medžiagos rengimas, anglų kalbos mokytojų rengimas

BŪTINYBĖ ŽIŪRĖTI Į IDKM ŽODYNO MOKYMĄ KOMPLEKSIŠKAI**Santrauka**

Pasaulyje, o ypač Europoje, IDKM (integruoto dalyko ir kalbos mokymo) perspektyvos plečiasi, tačiau Lietuvoje IDKM yra dar gana naujas reiškinys ir sukaupia patirtis tėra fragmentiška. Todėl nenuostabu, kad edukologams kyla daug klausimų, kuriuos reikia aptarti ir nuodugniai išanalizuoti, kaip IDKM būtų galima taikyti įvairaus lygmens mokymo įstaigose. Nepatyrusiems IDKM gali pasirodyti tik kaip turinio dalyko mokymas užsienio kalba, bet kompetentingesni specialistai tikrai atkreips dėmesį į dvigubą IDKM pobūdį.

Pagrindinis šio straipsnio tikslas – apžvelgti pagrindines žodyno mokymo sudėtines dalis IDKM kontekste ir palyginti jas su pastebėjimais turinio dalykų mokytojų, kurie dalyvavo Vilniaus universitete dvejus metus trukusioje IDKM metodikos mokymo programoje. Šiuo tikslu buvo organizuojamos diskusijos, vykdoma stebėseną, analizuojami pamokų planai bei keičiamasi informacija neformaliose grįžtamosios informacijos teikimo sesijose, kurių metu buvo įsitikinta, kad, dirbant IDKM būdu, žodynas vaidina labai svarbų vaidmenį ir kad yra akivaizdi būtinybė nuosekliai tobulinti IDKM mokytojų metodinius įgūdžius.

Projekte dalyvavę mokytojai nedvejodami pripažįsta tam tikro dalyko žodyno dominuojantį vaidmenį, tačiau jiems dar sunku suvokti dažnai pasitaikančių akademinį žodžių ir metakognityviniams gebėjimams ugdyti reikalingos kalbos mokymą kaip neatskiriamą ir būtiną savo darbo dalį. Dalyko mokytojų pagrindinis tikslas yra išmokyti turinio, tad, dirbdami IDKM forma, jie savo vaidmenį suvokia kaip dar ambicingesnį, tuo pat metu jausdamiesi mažiau saugūs ir mažiau pasitikintys savimi, abejojantys, ar mokiniai gavo reikiamų dalyko žinių, įgūdžių ir patirties, ar mokinių nuostatos dėl tam tikrų turinio dalykų buvo tinkamai suformuotos. Tai galima suprasti, nes iš mokinių tikimasi ne prastesnių mokymosi rezultatų nei mokantis pirmąją kalbą, kurie lygiai taip pat ugdo kritinio mąstymo gebėjimus.

Projekto vykdymo metu IDKM dalyko mokytojai intensyviai mokėsi taikyti paramos priemonės mokant kalbos, tai atskleidė daug gana skirtingų patirčių. Mokytojams buvo sunku susidoroti su būtinos kalbos dalykais, mokomosios paramos reikalingos kalbos sudėtingumu; jie nenuosekliai taikė kognityvinės akademinės kalbos gebėjimų (CALP) komponentą; pastebėta, kad būtina tobulinti ir IDKM tinkamus metakognityvinių gebėjimų formavimo įgūdžius.

Mokymo programa parodė, kad norint padėti mokytojams konceptualiai suvokti mokomosios paramos IDKM kontekste sampratą, jiems reikia skirti daugiau teksto analizės užduočių, įtraukti juos į medžiagos rengimo veiklą ir grįžtamosios informacijos sesijas tikintis, kad galiausiai jie pamatys dalyko turinį kalbos specialisto akimis. Be to, mokymo medžiagos rengimo projektai gali paskatinti atsirasti visaapimančius IDKM modulius, o ne atskiras IDKM tipo pamokas. Kitais žodžiais tariant, norint tapti kvalifikuotu IDKM mokytoju, reikia dalyvauti nuolatiniame profesinio tobulinimosi veikloje.

REIKŠMINIAI ŽODŽIAI: IDKM, mokomoji parama (angl. scaffolding), akademinis žodynas, kognityvinės akademinės kalbos gebėjimai (CALP), metakognityviniai gebėjimai, bendradarbiavimas.

Roma Valiukienė

Vilnius University, Lithuania

Research interests: integrated learning, ESP materials development, English language teacher training

ACKNOWLEDGING THE MANIFOLD NATURE OF CLIL VOCABULARY**Summary**

While the perspective to CLIL is broadening in the world (esp. Europe), such teaching is still a relatively fresh and fragmentary experience in Lithuania. Not surprisingly, it raises a number of questions in educational circles and deserves thorough consideration and deep analysis with respect to its application in different school levels in this country. An inexperienced eye may view CLIL as a way of mere teaching a subject in a foreign language while a more competent professional with a better cultivated judgment will certainly highlight the dual nature of CLIL instruction.

The ultimate aim of this article is to overview fundamental ingredients of vocabulary teaching in CLIL and to investigate how they compare with the observations and concerns that content teachers articulated during the two year CLIL methodology training programme in Vilnius University. In order to achieve the aim, extensive discussions, monitoring, lesson plan analysis and informal peer feedback sessions were carried out, which confirmed the pivotal role of vocabulary in CLIL teaching and the apparent necessity to sharpen CLIL teachers' methodological skills consistently.

The teachers in question readily recognise the dominant role of subject-specific vocabulary yet feel challenged by the commitment to treat high frequency academic vocabulary and the language for metacognitive skills as integral and thus indispensable parts of their work. Content as their primary goal, in a CLIL situation subject teachers view their role as even more ambitious and they feel less safe and confident whether their students have gained necessary subject knowledge, skills and experiences and if learners' attitudes to certain content matters have been adopted favourably and appropriately. This concern is easily predictable because students are expected to consistently produce learning outcomes which are not less than when the subject is taught in L1 and which are not deficient of critical thinking skills.

Over the observed period, the CLIL teacher trainees intensely practised how to scaffold language, which showed their considerably varied experiences. So, they were challenged by language prerequisites or the complexity of language for scaffolding and they approached CALP (cognitive academic language proficiency) component inconsistently, and CLIL-specific metacognitive skills were also marked as an immediate need.

The training programme proved that in order to help teachers shape their conceptual understanding about scaffolding in CLIL they need to be further exposed to text analysis tasks, involved in materials development activities and participate in peer feedback sessions, which would eventually enable them to see content through the eyes of a language professional. Moreover, such materials design projects could instigate development of comprehensive CLIL modules rather than separate CLIL-like lessons. In other words, to qualify as a competent CLIL teacher, systematic professional development activities should take place.

KEY WORDS: CLIL, scaffolding, academic vocabulary, CALP, metacognitive skills, collaborative work.

Įteikta 2014 metų liepos 15 d.