UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Mgr. Pavlína Jahnová

INTEGROVÁNÍ OBSAHU NEJAZYKOVÉHO PŘEDMĚTU A CIZÍHO JAZYKA

Disertační práce

Obor: Pedagogika se zaměřením na anglický jazyk

Školitelka: Doc. PhDr. Alena Lenochová, CSc.

OLOMOUC 2011

Prohlašuji, že jsem svou disertační práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní informační zdroje, které jsem použila.

V Olomouci …….…… …….……

Pavlína Jahnová

Poděkování

Děkuji své školitelce Doc. PhDr. Aleně Lenochové, CSc. za její odborné vedení, poskytování cenných rad, ochotu, trpělivost a čas, který mi věnovala.

Děkuji ředitelce Základní školy Svatoplukova ve Šternberku Mgr. Tamaře Kaňákové za to, že mi ve školním roce 2008/2009 umožnila uskutečnit výzkum na zmíněné škole, a paní učitelce Mgr. Miroslavě Gágyorové za její vstřícnost a spolupráci při realizaci hodin CLIL.

Velké díky patří i mým rodičům, bratrovi, Lukášovi a Lindě, kteří mi poskytovali obrovskou podporu po celou dobu psaní této práce.

OBSAH

ÚVOD 8
Cíle disertační práce 10
Použité metody řešení 12
Struktura disertační práce 13

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Teoretická východiska práce 16
1.1 Jazykové vzdělávání v Evropě a v České republice 16
1.1.1 Cizí jazyky v evropském kontextu 16
1.1.2 Jazykové vzdělávání v České republice 21
1.1.2.1 Jazykové vzdělávání v české škole v minulosti 21
1.1.2.2 Jazyková výuka v české škole dnes 22
1.2 Mezipředmětové vztahy a integrace v současné škole 25
1.2.1 Vymezení pojmů 25
1.2.2 Mezipředmětové vztahy a integrace v současné škole v ČR 28
1.2.3 Propojení cizího jazyka s dalšími předměty 30

2. Co je CLIL 32
2.1 Vymezení pojmu 32
2.1.1 Přístup CLIL a jeho podoby 33
2.2 Význam a potenciál přístupu CLIL 35
2.2.1 Přínos přístupu CLIL pro výuku 36
2.2.2 Další důvody, proč CLIL realizovat 37
2.3 Nástin vývoje CLIL 38
2.3.1 Počátky CLIL 39
2.3.2 CLIL ve 20. a 21. století 40
2.3.2.1 Terminologické vymezení pojmů 40
2.4 Realizace CLIL v Evropě 44
2.4.1 Stupně vzdělávání a CLIL 45
2.4.2 Předměty vyučované prostřednictvím CLIL 45
2.4.3 Cílové jazyky využívané v hodinách CLIL 46
2.5 CLIL v České republice 47

3. Vybrané aspekty učení (se) prostřednictvím CLIL 50
3.1 Motivace 50
3.1.1 Vymezení pojmů 50
3.1.2 Motivace k učení 51
3.1.3 Motivace a cizí jazyky 54
3.1.4 Motivace prostřednictvím přístupu CLIL 55
3.2 Učební styly žáků a učební strategie 57
3.2.1 Učební styly žáků 58
3.2.1.1 Učební styly a teorie mnohočetných inteligencí 60
3.2.2 Učební strategie 62
3.2.3 Učební styly, učební strategie a CLIL 64
3.3 Krashenova teorie osvojování jazyka a CLIL 65
3.3.1 Hypotéza učení a osvojování jazyka 66
3.3.2 Hypotéza „srozumitelného vkladu" 67
3.3.3 Hypotéza „afektivního filtru" 67
3.3.4 Krashenovy hypotézy a CLIL 68

4. Projektové a tematické vyučování jako možné způsoby realizace CLIL 70
4.1 Projektové vyučování 70
4.1.1 Vymezení pojmů 70
4.1.2 Hlavní aspekty projektového vyučování 72
4.1.3 Projektové vyučování a CLIL 73
4.2 Tematické vyučování 75
4.2.1 Integrovaná tematická výuka 75
4.2.2 Prvky tematického vyučování 76
4.2.3 Tematické vyučování a CLIL 77

5. Praktické otázky realizace CLIL 79
5.1 Učitel pro CLIL 79
5.1.1 Kvalifikace učitele CLIL 79
5.1.2 Příprava učitelů pro CLIL 81
5.2 Vyučování prostřednictvím CLIL 85
5.2.1 Uvedení CLIL do škol 86

5.2.2 Specifika CLIL výuky 87
5.2.2.1 Cíle vyučovacích hodin CLIL 87
5.2.2.2 Didaktické principy CLIL 88
5.2.3 Materiály pro CLIL 92
5.3 Problémy spojené se zaváděním a realizací CLIL 93
5.3.1 Překážky bránící zavedení nebo rozšíření CLIL 93
5.3.2 Diskutabilní otázky spojené s realizací CLIL 94

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6. Charakteristika výzkumného šetření 97
6.1 Kvalitativní versus kvantitativní přístup 97
6.2 Použité metody výzkumu 98
6.2.1 Akční výzkum 99
6.2.2 Dotazník 99
6.2.3 Obsahová analýza 100

7. Integrování nejazykového předmětu a cizího jazyka na základní škole hlavního vzdělávacího proudu 101
7.1 Popis a analýza postupu při zavádění CLIL do vyučování 101
7.1.1 Výběr školy 102
7.1.2 Výběr předmětu 103
7.1.3 Časové vymezení výzkumu a výběr třídy 103
7.1.4 Charakteristika žáků zapojených do výzkumu 105
7.2 Plánování hodin integrujících obsah předmětu a cizí jazyk 105
7.2.1 Stanovení cílů vyučovacích hodin 106
7.2.2 Učební materiály 107
7.2.3 Výběr aktivit, metod a organizačních forem výuky 108
7.2.4 Používání mateřského a cizího jazyka v hodinách 109
7.3 Popis a analýza hodin integrujících učivo OV a cizí jazyk 109
7.3.1 Popis průběhu první vyučovací hodiny CLIL a její hodnocení 110
7.3.2 Popis průběhu druhé vyučovací hodiny CLIL a její hodnocení 113
7.3.3 Popis průběhu třetí vyučovací hodiny CLIL a její hodnocení 117
7.3.4 Popis průběhu čtvrté vyučovací hodiny CLIL a její hodnocení 121

7.3.5 Popis průběhu páté vyučovací hodiny CLIL a její hodnocení 123
7.3.6 Popis průběhu šesté vyučovací hodiny CLIL a její hodnocení 125
7.3.7 Shrnutí 128
7.4 Analýza zpětné vazby od žáků 130
7.4.1 Popis dotazníku 130
7.4.2 Interpretace výsledků dotazníkového šetření 130
7.4.3 Shrnutí 133
7.5 Závěry a diskuze k výsledkům akčního výzkumu 135

8. Názory učitelů na možnost uplatnění CLIL ve vyučování 140
8.1 Dotazníkové šetření 141
8.1.1 Popis dotazníku 141
8.1.2 Výsledky dotazníkového šetření a jejich interpretace 143
8.1.2.1 Podrobná charakteristika zkoumaného souboru 143
8.1.2.2 Zkušenosti učitelů s přístupem CLIL a jejich názory na tento způsob výuky 146
8.1.3 Zjišťování statistické významnosti četností odpovědí 153
8.1.4 Ověřování hypotéz 154
8.1.5 Shrnutí výsledků 160
8.2 Obsahová analýza písemných prací učitelů 161
8.2.1 Výsledky obsahové analýzy a jejich interpretace 162
8.2.2 Shrnutí 170

ZÁVĚR 171

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY 177

SEZNAM PŘÍLOH 190

ÚVOD

V evropském výchovně vzdělávacím kontextu je již několik let v popředí zájmu oblast jazykového vzdělávání, zdůrazňována je zejména potřeba zvyšování jazykové vzdělanosti. Podle Hofmannové a Novotné (2002/2003, s. 5) *„jde o jev, který přímo souvisí se společensko-ekonomickou integrací a globalizací.“* Podpora vzdělávání v oblasti cizích jazyků patří mezi priority Evropské unie. V roce 2003 zveřejnila Evropská komise dokument Podpora jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti: Akční plán 2004-2006*,* v němž uvádí, že schopnost rozumět a komunikovat kromě mateřského také v jiných jazycích by měla být základní výbavou všech evropských občanů. Na tento fakt poukazuje již Průcha (1999, s. 260), který konstatuje: *„Evropská unie má mezi svými četnými postuláty také ten, že občané by měli mít znalost nejméně dvou jazyků (kromě jazyka své země), jimiž se mluví v jiných členských zemích*.“ Důvodů, proč Evropská unie usiluje v oblasti jazykového vzdělávání o podporu vícejazyčnosti, existuje mnoho. Za všechny uveďme to, že občané s dobrými jazykovými kompetencemi mají *„skvělé uplatnění a mohou plně využívat předností evropského občanství a výhod jednotného trhu. Jejich jazykové kompetence jsou vyhledávané a velmi atraktivní pro zaměstnavatele. Cílem EU je, aby se všichni obyvatelé společenství mohli podílet na těchto výhodách.“* (Knihová, 2004, s. 6)

Evropská unie se snaží k výše zmíněným cílům směřovat a podnikla některé kroky k tomu, aby evropské země mohly v oblasti jazykového vzdělávání postupovat společně. V roce 2001 byl Radou Evropy, Sekcí moderních jazyků, vydán stěžejní dokument Common European Framework of Reference for Languages, přeložený do češtiny jako Společný evropský referenční rámec pro jazyky (2002), který má, mimo jiné, za úkol *„překonat bariéry v komunikaci mezi odborníky pracujícími v oboru moderních jazyků, které vyplývají z existence různých vzdělávacích systémů v Evropě.“* (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002, s. 1). V tomto dokumentu je také uvedeno, že by nabídka jazyků vzdělávacích institucí měla být různorodá a žáci i studenti by měli dostat příležitost k rozvoji vícejazyčné kompetence.

Výše zmíněná situace se samozřejmě promítla i do oblasti jazykové výuky a vzdělávání v České republice. Jak je uvedeno v Národním plánu výuky cizích jazyků (2006, online, s. 1), „*cílem je vytvořit odpovídající podmínky pro zvýšení jazykových znalostí*

a jazykových kompetencí obyvatelstva České republiky v cizích jazycích, aby občané dovedli porozumět a komunikovat i v cizích jazycích." Současnou snahou je k tomuto cíli směřovat.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání České republiky (2007, online, s. 106) reflektuje zmíněnou tendenci a přinesl povinnou výuku cizího jazyka již od 3. ročníku primárního stupně základní školy s tím, že přednostně by měla být žákům nabídnuta výuka anglického jazyka. Další cizí jazyk by měl být následně zařazen nejpozději v 8. ročníku nižšího sekundárního stupně základní školy. Zároveň také dochází ke zvyšování jazykových požadavků na žáky a studenty v České republice. Pedagogičtí odborníci se proto snaží zavádět do výuky cizích jazyků na úrovni různých stupňů vzdělávání nové, inovační přístupy a strategie doporučené Radou Evropy, které jsou reflektovány ve výše zmíněném Národním plánu a přispějí ke zlepšení jazykových kompetencí žáků a studentů i naplnění cíle EU. Mezi navrhovanými strategiemi se objevuje i rozšíření výuky typu CLIL ve školách.

CLIL představuje možnost, jak obohatit vyučování a poskytnout žákům množství příležitostí k používání cizího jazyka i mimo hodiny cizího jazyka, v reálných situacích, což má nesmírný význam nejen z hlediska rozvoje jazykových kompetencí, ale i z hlediska motivace. Přestože v některých zemích Evropy je dnes tento přístup již běžně využíván v rámci všech stupňů vzdělávání, do povědomí české pedagogické veřejnosti proniká teprve postupně a jeho uplatnění v podmínkách českých škol zatím není příliš zmapováno. Proto jsem se rozhodla zpracovat toto téma v rámci předložené disertační práce. Snažím se v ní prozkoumat, jakým způsobem je možné zmíněný přístup začlenit do výuky na základní škole hlavního vzdělávacího proudu, dále zjistit, jak na výuku, která obsahuje CLIL, reagují žáci, a v neposlední řadě analyzovat názory učitelů na tento přístup a možnost jeho rozšíření do škol.

Cíle disertační práce

Tato disertační práce si klade za cíl:

- v rovině teoretické:
  - popsat přístup CLIL;
  - definovat základní pojmy, které s tímto přístupem souvisí;
  - popsat významné aspekty vyučování prostřednictvím CLIL;
  - nastínit problémy spojené se zaváděním a realizací zmíněného přístupu.

- rovině empirické:
  - prozkoumat možnosti využití cizího jazyka v hodinách nejazykového předmětu na základní škole hlavního vzdělávacího proudu;
  - zjistit, jak na výuku, která do určité míry integruje nejazykový předmět a cizí jazyk, reagují žáci;
  - analyzovat názory učitelů na CLIL a možnost začlenění tohoto přístupu do výuky.

S ohledem na charakter stanovených cílů empirické části práce byl realizovaný výzkum rozdělen do dvou samostatných částí. Nejprve byly zkoumány možnosti začlenění cizího jazyka do hodin nejazykového předmětu na základní škole hlavního vzdělávacího proudu. Vzhledem k převažující kvalitativní metodologii nebyly v této části výzkumu ověřovány hypotézy, nýbrž byly hledány odpovědi na následující výzkumné otázky:

- Jakým způsobem lze CLIL na základní škole hlavního vzdělávacího proudu realizovat?
- Co všechno je třeba brát v úvahu před zavedením přístupu CLIL do výuky a zajistit v průběhu implementace?
- Jsou žáci základních škol schopni zvládnout výuku založenou na CLIL? Pokud ano, za jakých podmínek?
- Jak žáci hodnotí integraci cizího jazyka a nejazykového předmětu?

V další části byly analyzovány názory učitelů cizích jazyků na různé aspekty přístupu CLIL a byly ověřovány následující hypotézy:

- Učitelé, kteří se dále zajímají o problematiku spojenou s vyučováním cizích jazyků, jsou o CLIL informováni častěji než učitelé, kteří se dále nezajímají o problematiku spojenou s vyučováním cizích jazyků.
- Mladší učitelé mají větší zájem získat informace o CLIL než starší učitelé.
- Ochota učitelů realizovat CLIL se liší v závislosti na typu školy, na které vyučují.
- Učitelé s kratší pedagogickou praxí jsou ochotnější realizovat CLIL než učitelé s delší pedagogickou praxí.
- Učitelé kvalifikovaní pro výuku cizího jazyka a nejazykového předmětu vyjadřují větší ochotu realizovat CLIL než učitelé, kteří mají jinou aprobaci.
- Názory učitelů na uskutečnitelnost CLIL se liší v závislosti na typu školy, na které vyučují.

Použité metody řešení

V rámci výzkumného šetření byly použity kvalitativní i kvantitativní výzkumné techniky.

1. Akční výzkum

Pomocí akčního výzkumu bylo zjišťováno, jakým způsobem a při splnění jakých podmínek je možné využívat cizí jazyk v hodinách nejazykového předmětu na základní škole hlavního vzdělávacího proudu. Naplánovala jsem a realizovala celkem šest vyučovacích hodin založených na CLIL. Bezprostředně po každé hodině jsem učinila záznamy o skutečném průběhu hodin, které jsem pak na základě sebereflexe vyhodnotila. Vlastní popis a hodnocení hodin byly doplněny také zpětnou vazbou od žáků, kteří se akčního výzkumu zúčastnili.

2. Dotazník

Další použitou metodou je dotazníkové šetření. Dotazník sloužil ke zjišťování názorů učitelů na CLIL a jejich zkušeností s realizací tohoto přístupu. Rozbor výsledků dotazníkového šetření je rozdělen na dvě části. V první části jsou analyzovány odpovědi na jednotlivé otázky, v druhé části jsou ověřovány stanovené hypotézy, a to za pomoci testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní, nebo pro kontingenční tabulku.

Kromě toho bylo dotazníkové šetření využito i při získávání zpětné vazby od žáků, kteří se zúčastnili akčního výzkumu.

3. Obsahová analýza

Prostřednictvím obsahové analýzy byly hlouběji zkoumány názory učitelů na některé aspekty přístup CLIL. Analyzováno bylo celkem 22 písemných prací, ve kterých se oslovení učitelé zamýšlejí nad několika otázkami, které jim byly ke CLIL položeny.

Struktura disertační práce

Disertační práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

I Teoretická část

Teoretická část se věnuje následujícím tématům:

1) Teoretická východiska práce
2) Co je CLIL
3) Vybrané aspekty učení (se) prostřednictvím CLIL
4) Tematické a projektové vyučování jako možné způsoby realizace CLIL
5) Praktické otázky realizace přístupu CLIL

ad 1) První kapitola pojednává o jazykovém vzdělávání v Evropě i v České republice a zabývá se rovněž problematikou mezipředmětových vztahů a integrace v současné škole.

ad 2) Tato kapitola popisuje a vysvětluje některé aspekty integrovaného přístupu k vyučování, jenž je běžně označován jako CLIL. Rovněž jsou zde objasněny principy a význam tohoto pojetí výuky a je nastíněno, do jaké míry a jakým způsobem je CLIL uplatňován v zemích Evropy s bližším přihlédnutím k České republice.

ad 3) V této kapitole je pozornost věnována několika oblastem, které bývají v souvislosti s přístupem CLIL velmi často zmiňovány. Jedná se o motivaci, oblast učebních stylů a strategií a dále některé psycholingvistické teorie zabývající se učením a osvojováním cizího jazyka.

ad 4) Čtvrtá kapitola charakterizuje dva způsoby vyučování, prostřednictvím nichž bývá přístup CLIL realizován. Jedná se o projektové a tematické vyučování.

ad 5) V této kapitole jsou blíže prozkoumány některé oblasti přístupu CLIL, které vyplývají z jeho realizace v praxi. První část se zabývá otázkou kvalifikace a přípravy učitelů pro CLIL. Dále jsou popsány aspekty vyučování prostřednictvím CLIL, které

je potřeba před realizací promyslet. Na závěr jsou zmíněny některé problémy spojené se zaváděním a realizací přístupu CLIL.

II Praktická část

Praktická část se věnuje následujícím tématům:

1) Charakteristika výzkumného šetření
2) Integrování nejazykového předmětu a cizího jazyka na základní škole hlavního vzdělávacího proudu
3) Názory učitelů na možnost uplatnění CLIL ve vyučování

ad 1) Tato kapitola blíže charakterizuje výzkumné šetření, které se v rámci disertační práce uskutečnilo, popisuje jeho hlavní cíle a zvolené metody sběru dat.

ad 2) V této kapitole je popsána ta část výzkumu, ve které byly zkoumány možnosti začlenění cizího jazyka do hodin nejazykového předmětu na základní škole hlavního vzdělávacího proudu, dále bylo zjišťováno, co všechno je potřeba brát v úvahu před zavedením přístupu CLIL do výuky a zajistit v průběhu implementace, a v neposlední řadě byly hodnoceny reakce žáků na výuku prostřednictvím CLIL.

ad 3) Tato kapitola popisuje další část výzkumu, ve které jsou analyzovány názory učitelů cizích jazyků na různé aspekty přístupu CLIL a je zjišťováno, jaké zkušenosti s tímto přístupem zmínění učitelé mají.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Teoretická východiska práce

V poslední době procházejí české školy řadou změn, které mají přímou souvislost se změnami ve společnosti a současně korespondují se vzdělávacími trendy v evropských zemích. V debatách o prioritách ve vzdělávání se, kromě jiného, dosti často vyskytuje otázka jazykové vybavenosti žáků a studentů jako občanů Evropské unie, patrná je také snaha používat ve vyučování nové vyučovací metody a formy a překonávat tradiční izolovanost vyučovacích předmětů. Tyto oblasti velmi úzce souvisejí s tématem této disertační práce, proto první kapitola pojednává o jazykovém vzdělávání v Evropě i v České republice a zabývá se rovněž problematikou mezipředmětových vztahů a integrace v současné škole.

1.1 Jazykové vzdělávání v Evropě a v České republice

Jak již bylo nastíněno v úvodu, koncepce jazykového vzdělávání v České republice velmi úzce souvisí s evropskou jazykovou politikou. V následujících částech se proto blíže podíváme jak na jazykové vzdělávání v kontextu sjednocené Evropy, tak i na vzdělávací politiku v oblasti cizích jazyků v České republice.

1.1.1 Cizí jazyky v evropském kontextu

Mezi subjekty, které v současné době nejvíce určují jazykovou politiku v Evropě, patří Rada Evropy a Evropská unie (dále jen EU). Walterová (2004, s. 272) upozorňuje na rozdílné přístupy těchto mezinárodních subjektů k cizím jazykům. Uvádí, že *„Rada Evropy považuje znalosti cizích jazyků za realizaci individuálních lidských práv, a to v kontextu výchovy k demokratickému občanství, zatímco EU spojuje jazykové znalosti zvláště s mobilitou a zaměstnaností, které považuje za předpoklad k úspěchu.“* (ibid.) Je tedy zřejmé, že zatímco Rada Evropy se podporou jazykového vzdělávání snaží naplňovat lidská práva, posilovat demokracii a vědomí evropské kulturní identity, zaujímá Evropská unie pragmatičtější pohled a znalost cizích jazyků zdůrazňuje zejména jako předpoklad úspěšné společensko-ekonomické integrace. Ačkoli se Rada Evropy a Evropská Unie ve zmíněných přístupech liší, v dalších otázkách spojených s jazykovým vzděláváním se shodují a při naplňování konkrétních cílů postupují

koordinovaně. Faktem je, že jazyková politika EU často navazuje na doporučení formulované Radou Evropy, neboť, jak podotýká Mothejzíková (2005/2006, s. 131), *„Rada Evropy se již dlouhodobě systematicky a z nejrůznějších hledisek věnuje nejzávažnějším aspektům výuky cizím jazykům tak, jak to vyžaduje společensky a kulturně mnohotvárná podoba spojené Evropy.“*

Cíle nového pojetí jazykové výuky formuluje Rada Evropy jako:

- právo všech občanů osvojit si a používat svůj národní jazyk, i když je to jazyk národnostní menšiny,
- právo všech občanů osvojit si během povinné školní docházky alespoň dva cizí jazyky,
- povinnost všech vlád podporovat osvojování cizích jazyků ve škole i mimo ni,
- posílení principu vícejazyčnosti.

(srovnej Janíková, 2006, s. 205)

Z uvedeného je patrné, že Rada Evropy přináší do jazykového vzdělávání nový rozměr. Osvojení si alespoň dvou cizích jazyků během povinné školní docházky totiž nepovažuje jen za potřebu či nutnost, ale zároveň za právo každého člověka. Znalost několika cizích jazyků tak přestává být výsadou jen některých jedinců a začíná se týkat všech.

Také v základním dokumentu určujícím politiku EU v oblasti výuky cizích jazyků, v Bílé knize EU o vzdělávání a odborné přípravě (*White Paper on Education and Training: Teaching and Learning - Towards the Learning Society*), kterou vydala Evropská komise v roce 1995, se objevuje zmínka o tom, že všichni občané EU by na konci povinné školní docházky měli ovládat alespoň tři jazyky – mateřský a dva jazyky některých členských států EU. Na tomto místě je nutné dodat, že některé materiály Rady Evropy hovoří o tom, že v případě druhého a dalších cizích jazyků by měla být podporována i výuka jazyků sousedních zemí.

Je zřejmé, že jak Evropská unie, tak i Rada Evropy usilují v oblasti jazykového vzdělávání o to, aby evropští občané získali během svého života dobré jazykové znalosti a dovednosti, protože *„pouze prostřednictvím lepších znalostí evropských moderních*

jazyků bude možno zlepšit komunikaci a interakci mezi Evropany s různými mateřskými jazyky, a tak podpořit mobilitu v Evropě, vzájemné porozumění a spolupráci a překonat předsudky a diskriminaci.“ (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002, s. 2) Kromě toho by výuka a šíření jazyků členských států EU měla také napomoci uplatňování evropské dimenze v obsahu vzdělávání.

Rada Evropy i Evropská unie si přejí udržovat a dále rozvíjet bohatství a různorodost jazyků a kultur v Evropě. Toho je možné docílit prostřednictvím větších vzájemných znalostí národních jazyků a jazyků určitých regionů včetně těch, jejichž vyučování není příliš rozšířeno (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002, s. 3), proto je snahou podporovat diverzifikovaný přístup k učení jazyků.

V materiálech Rady Evropy se v souvislosti s jazykovou výukou hovoří o posílení principu vícejazyčnosti. Vícejazyčnost (plurilingvismus) se liší od multilingvismu, který znamená paralelní znalost několika jazyků, případně koexistenci různých jazyků v dané společnosti. Multilingvismu lze dosáhnout například rozšířením nabídky jazyků v určité škole, kdežto koncepce vícejazyčnosti tento rámec překračuje. Mění cíl jazykového vzdělávání a to tak, že už není pojímán jednoduše jako zvládnutí jednoho nebo dvou, či dokonce tří jazyků chápaných izolovaně, kdy za jediný možný vzor je považován rodilý mluvčí daného jazyka. Místo toho je cílem, aby učící se jedinec, který stojí v centru této koncepce, rozvíjel takový jazykový repertoár, v němž hrají svou roli všechny jeho jazykové schopnosti. Jinými slovy, ke komunikativní kompetenci učícího se jedince přispívají všechny znalosti a zkušenosti s jazyky, které se i navzájem ovlivňují. (Srovnej Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002, s. 4-5)

Ve snaze podpořit jazykové učení a vyučování a dosáhnout toho, aby se evropští občané učili jazykům efektivněji, vybudovala Rada Evropy ve Štýrském Hradci Evropské středisko pro moderní jazyky. Toto středisko je součástí Odboru jazykového vzdělávání a jazykové politiky Rady Evropy a jeho hlavní náplní je realizace mezinárodních vzdělávacích projektů, jež jsou převážně určeny školitelům, výzkumným pracovníkům a klíčovým multiplikátorům v oblasti jazykového vzdělávání. Projekty, které toto středisko pořádá, se snaží soustředit pozornost na řešení aktuálních otázek a proškolení těch, kteří v praxi realizují jazykové vzdělávání. Informace o práci střediska a pořádaných projektech je možné získat na oficiálních stránkách této instituce

(www.ecml.at). O tom, že jsou aktivity pořádané tímto střediskem přínosné, jsem se sama přesvědčila, neboť jsem se zúčastnila jednoho ze seminářů pořádaného tímto střediskem. Informace a zkušenosti zde získané mne do jisté míry inspirovaly při psaní této práce.

Činnost Evropského střediska moderních jazyků se vztahuje k činnosti Sekce jazykové politiky, jejímž hlavním úkolem je vytváření strategií a postupů na podporu jazykové rozmanitosti a vícejazyčnosti. Mezi významné počiny této sekce patří například vytvoření dvou důležitých nástrojů, které mají mimo jiné usnadnit spolupráci mezi vzdělávacími institucemi v různých zemích Evropy. Jedná se o Společný evropský referenční rámec pro jazyky, na jehož základě pak vzniklo Evropské jazykové portfolio.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky byl vydán v roce 2001 (do češtiny přeložen v roce 2002). Tento dokument (dále jen Referenční rámec) poskytuje obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, doporučení pro vývoj kurikul, zkoušek i cizojazyčných učebnic, v úplnosti popisuje, co se musí žáci naučit, aby užívali cizí jazyk ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat. Referenční rámec zároveň definuje úrovně ovládání jazyka, které umožňují měřit pokrok žáků v každém stádiu učení se jazyku a v průběhu celého života (ibid., s. 1). Kromě toho zmíněný dokument umožňuje harmonizovat cíle, úkoly a funkce jazykového vzdělávání v evropských zemích a také vzájemně srovnávat jednotlivé jazykové programy pomocí podrobně definovaných referenčních úrovní.

Referenční rámec poskytuje cenné podněty a impulsy pro nově koncipovanou cizojazyčnou výuku, proto je již běžně využíván v mnoha evropských zemích při vytváření národního jazykového kurikula, a to i přesto, že je vymezen pouze jako doporučení, nikoli jako závazná norma. Dle Maškové (2003/2004, s. 128) patří Česká republika mezi první evropské země, které začaly uplatňovat principy tohoto dokumentu, a to v oblasti výuky a hodnocení jazyků ve všech relevantních dokumentech, zejména pak při vypracovávání Rámcových vzdělávacích programů a při vývoji nových maturitních zkoušek.

Jak již bylo řečeno, na základě Referenčního rámce bylo zpracováno Evropské jazykové portfolio - dokument, který by měl sloužit žákům, ale i jejich učitelům jako významný

nástroj v procesu vyučování a učení. Evropské jazykové portfolio bylo v České republice vydané v letech 2001 a 2002. Do dnešní doby vznikly celkem čtyři české verze tohoto portfolia, a to pro žáky ve věku do 11 let a od 11 do 15 let, a dále pro studenty ve věku 15-19 let a dospělé studenty.

Little a Perclová (2005, s. 3) rozlišují dvě základní funkce portfolia. V první řadě můžeme hovořit o funkci informativní – portfolio informuje o tom, co majitel portfolia umí v cizích jazycích. Jeho cílem však není nahradit vysvědčení či diplomy udělované na základě oficiálních zkoušek, nýbrž doplnit je dodatečnými informacemi o jazykových zkušenostech a konkrétními důkazy o tom, co v cizím jazyce majitel portfolia zvládl. Podle zmíněných autorů tato funkce souvisí se snahami Rady Evropy usnadnit individuální mobilitu a sladit regionální a jazykové kvalifikace s mezinárodně uznávanými standardy. Druhá funkce je pedagogická – portfolio pomáhá rozvíjet schopnost sebereflexe a sebehodnocení, žáci postupně přebírají zodpovědnost za vlastní učení. Janíková (2006, s. 210) v tom vidí souvislost s další snahou Rady Evropy, a to podpořit rozvoj autonomie žáka a celoživotní jazykové vzdělávání. Little a Perclová (2005, s. 3) uvádějí, že naplňováním informativní a pedagogické funkce pomáhá Evropské jazykové portfolio realizovat některé klíčové politické cíle Rady Evropy, zejména zachování jazykových a kulturních odlišností, podporu jazykové a kulturní tolerance, podporu plurilingvismu a výchovu k demokratickému občanství.

Z pilotních projektů (viz Little a Perclová, 2005, s. 17-24), které ověřovaly jeho funkce, vyplynulo, že rozšíření Evropského jazykového portfolia může do jisté míry přispět ke zkvalitnění vzdělávacího procesu v oblasti výuky cizích jazyků. Potvrdilo se, že používání portfolia má pozitivní vliv na motivaci žáků, dochází k rozvíjení jejich schopnosti sebereflexe a je podporována také žákova vlastní iniciativa v učení. Proto některé dokumenty (např. dále zmíněný Akční plán 2004-2006) hovoří o tom, že v budoucnu by se Evropské jazykové portfolio mohlo stát pevnou součástí výuky cizích jazyků.

Na podporu jazykového vzdělávání v členských zemích Evropské unie byl Komisí Evropské unie vypracován a v roce 2003 schválen dokument nazvaný Podpora jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti: Akční plán 2004-2006 (*Promoting Language Learning and Linquistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*). V tomto

dokumentu jsou definovány tři základní oblasti jazykového vzdělání, na které by měla být zaměřena pozornost. Jedná se o celoživotní jazykové vzdělávání, zlepšování jazykové výuky a vytváření vhodného prostředí pro jazykové vzdělávání. Kromě stanovení priorit v jednotlivých oblastech jazykového vzdělávání předkládá tento plán také konkrétní návrhy, sérii aktivit, které mohou představovat hlavní krok pro zlepšení podpory jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti. Mezi navrženými aktivitami se objevuje mimo jiné i návrh podpořit obsahově a jazykově integrované učení – CLIL, které bude podrobně popsáno později (viz kapitola 2. Co je CLIL).

Dlužno říci, že všechny výše zmíněné evropské cíle jazykového vzdělávání, doporučení, ale také obsah uvedených dokumentů se do jisté míry promítají do oblasti jazykového vzdělávání v členských zemích Evropské unie. Česká republika není výjimkou.

1.1.2 Jazykové vzdělávání v České republice

V souvislosti s evropskou vzdělávací politikou také vzdělávací politika České republiky považuje znalost cizích jazyků za důležitou pro život ve sjednocující se Evropě. Lze však souhlasit s Průchou (1999, s. 254), který podotýká, že v historii českého vzdělávacího systému zaujímaly cizí jazyky vždy významné místo.

1.1.2.1 Jazykové vzdělávání v české škole v minulosti

Věnujeme-li krátký pohled do minulosti české školy a zaměříme-li se na výuku cizích jazyků v rámci všeobecného a odborného vzdělávání na školách (konkrétně gymnasiích, reálných gymnasiích a reálkách) od r. 1918, kdy se konstituuje samostatný český stát, zjistíme, že mezi vyučovanými cizími jazyky si v té době významné postavení udržovaly klasické jazyky - latina, řečtina (srovnej Průcha, 1999, s. 254). Dominujícím živým jazykem pak v důsledku historického a kulturního vývoje českého národa byla němčina. V kurikulech zmíněných škol se však postupně prosazuje také francouzština a v menší míře i angličtina. Pozornost se tak začíná přesouvat k výuce živých jazyků.

V 50. a 60. letech 20. století se cizí jazyk stává součástí vyučování na základních školách, a to jak v evropském, tak i světovém měřítku (srovnej Janíková, 2006, s. 203-

204). Ovšem v českém kontextu byla jazyková výuka v té době značně politicky ideologizována a do popředí zájmu se dostala výuka ruského jazyka. Jak uvádí Průcha (1999, s. 255), *„…školským zákonem z roku 1948 byl zaveden jednotný vzdělávací systém, v němž se stala ruština povinným cizím jazykem na všech školách základní a středoškolské (vyšší sekundární) úrovně vzdělávání.“* Ačkoli angličtina, němčina, či francouzština (případně jiné „západní“ jazyky) nebyly z jazykového vzdělávání vyloučeny a mohly se stát druhým (nepovinným, nebo povinně volitelným) cizím jazykem, část mládeže se dle stejného autora (ibid.) s jiným cizím jazykem než ruským v průběhu své vzdělávací dráhy nesetkala. Tato situace trvala až do listopadu 1989, kdy došlo ke změně režimu a s tím souvisejícím společensko-politickým změnám, které se odrazily i v jazykové politice státu.

Po roce 1990 vznikly nové kurikulární dokumenty, ve kterých byl kromě jiného formulován demokratický a svobodný přístup k osvojování cizích jazyků a zdůrazněn význam znalosti cizích jazyků pro posílení mezinárodní komunikace. Průcha (ibid., s. 255-256) uvádí, že první cizí jazyk (žáci obvykle volili mezi angličtinou, nebo němčinou) byl v té době zaveden do povinného obsahu základního vzdělávání od 5. ročníku. Druhý cizí jazyk se pak stal volitelným cizím jazykem v 7.-8. ročníku. V roce 1995, v souvislosti s opětovným rozšířením povinného základního vzdělávání na devět ročníků, došlo k dalším změnám v oblasti jazykového vyučování. První cizí jazyk se stal povinným pro všechny žáky již od 4. ročníku základní školy a druhý cizí jazyk jedním z povinně volitelných předmětů v 7.-9. ročníku. Z uvedeného vyplývá, že již od 90. let 20. století postupně dochází v České republice ke snižování věkové hranice, kdy se žáci začínají učit prvnímu cizímu jazyku. Patrný je také zvýšený zájem o osvojování si druhého cizího jazyka. Obě tyto tendence pokračují i v současnosti.

1.1.2.2 Jazyková výuka v české škole dnes

Ovládání cizích jazyků jako společenská potřeba, a tedy nutnost učit se jim, je zdůrazňována v Národním programu rozvoje vzdělání v České republice, který byl publikován pod názvem Bílá kniha v roce 2001. V návaznosti na evropskou jazykovou politiku je zde jako jeden z cílů stanoveno dorozumět se v jednom a postupně ve dvou cizích jazycích. Otázce, jakým způsobem dosáhnout toho, aby bylo zkvalitněno

a posíleno jazykové vzdělávání v České republice, se pak podrobněji věnují další oficiální dokumenty.

Na základě již dříve zmíněného akčního plánu Evropské unie byl v České republice koncipován Národní plán výuky cizích jazyků (2006), jenž si stanovil za cíl vytvořit odpovídající podmínky pro zvýšení jazykových znalostí a jazykových kompetencí obyvatelstva České republiky v cizích jazycích. V úvodu Národního plánu je vyjmenováno několik oblastí, strategických linií, které by měly přispět k naplnění zmíněného cíle. Hovoří se zde například o zajištění dostatečného počtu kvalifikovaných učitelů jazyků a podpoře jejich dalšího vzdělávání, rozšíření a aplikaci moderních výukových metod, zpracování kvalitních výukových materiálů aj.

V dokumentu je také poznamenáno, že požadavek, aby každý občan EU byl schopen komunikovat kromě mateřského alespoň ve dvou dalších jazycích, je v oblasti obsahu vzdělávání naplňován prostřednictvím nových kurikulárních dokumentů - Rámcových vzdělávacích programů. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2007) se jazykovému vyučování věnuje vzdělávací oblast *Jazyk a jazyková komunikace*. Vzdělávací obory *Cizí jazyk* a *Další cizí jazyk* jsou charakterizovány následovně: *„Cizí jazyk a Další cizí jazyk přispívají k chápání a objevování skutečností, které přesahují oblast zkušeností zprostředkovaných mateřským jazykem. Poskytují živý jazykový základ a předpoklady pro komunikaci žáků v rámci integrované Evropy a světa.“ (*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007, online, s. 20)

Podobně jako v již citovaných evropských dokumentech je i v Rámcovém vzdělávacím programu zdůrazňován fakt, že osvojování cizích jazyků pomáhá snižovat jazykové bariéry, přispívá ke zvýšení mobility a také umožňuje poznávat odlišnosti ve způsobu života lidí jiných zemí i jejich odlišné kulturní tradice. Hovoří se zde rovněž o tom, že by se vyučování cizího jazyka, stejně jako výuka jakéhokoliv jiného předmětu, mělo realizovat za použití nových, moderních metod, které budou splňovat kritéria moderního vyučování a zohledňovat potřeby žáků.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (ibid., s. 98) přináší povinnou výuku cizího jazyka již od 3. ročníku primárního stupně základní školy, avšak při dostatečném zájmu žáků, respektive jejich rodičů, je možné začít s výukou cizího

jazyka i v nižších ročnících. Stejný dokument dále říká, že přednostně musí být nabídnuta výuka anglického jazyka, ovšem žák, respektive jeho zákonný zástupce, má právo zvolit si i jiný cizí jazyk. V tom případě ale musí být školou upozorněn na skutečnost, že nemusí být zajištěna žádoucí návaznost ve vzdělávání zvoleného cizího jazyka, zejména pokud jde o přechod na jinou základní či střední školu. Co se týká druhého cizího jazyka, do školního roku 2011/2012 je zařazen jako volitelný. Škola má povinnost nabídnout ho žákům nejpozději v 8. ročníku základní školy či v odpovídajícím ročníku gymnázia. Žák si však druhý cizí jazyk nemusí nutně zvolit a může dát přednost jinému vzdělávacímu obsahu, jenž je nabízen, a který lépe odpovídá jeho zájmům. V praxi se tak žák může setkat s druhým cizím jazykem až na vyšším sekundárním stupni.

Vrátíme-li se zpět k Národnímu plánu výuky cizích jazyků, zjistíme, že jsou v něm zpřesňovány jazykové požadavky na žáky v České republice. Na konci základního vzdělávání (tedy na konci 9. ročníku) by podle tohoto dokumentu měli žáci dosáhnout v oblasti receptivního i produktivního ovládání prvního cizího jazyka úrovně A2 (podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, 2002) a na konci středního vzdělávání minimální jazykové úrovně B2. Taková jazyková vybavenost by měla absolventům sekundárního vzdělávání umožnit bezproblémovou komunikaci s obyvateli ostatních zemí Evropské unie.

Součástí Národního plánu výuky cizích jazyků je i Akční plán výuky cizích jazyků pro období 2005-2008. Podle Pavlíčkové (2006/2007, s. 71) je možné přivítat Akční plán jako pokus o stanovení priorit a rámcových metodických směrů jazykového vzdělávání. Celkové zaměření tohoto plánu vychází opět ze zásad jazykové politiky EU. Zmíněný dokument je rozdělen do několika oblastí a v každé z těchto oblastí jsou popsány aktivity, které budou postupně realizovány.

Některé z navržených aktivit přímo reflektují evropskou jazykovou politiku. V oblasti *Cizí jazyky v základním vzdělávání* se například kromě požadavku preferovat anglický jazyk jako první cizí jazyk objevuje zároveň i požadavek podpořit výuku málo užívaných cizích jazyků a též podpořit mnohojazyčnost tím, že nabídka jazyků bude co největší a žákům budou nabízeny jazyky sousedních států. Další navrženou aktivitou je zavedení Evropského jazykového portfolia do škol. Podle Akčního plánu zavedení

portfolia přispěje ke zlepšení jazykového vzdělávání, proto budou pedagogičtí pracovníci proškoleni pro práci s ním.

V souladu s Akčním plánem Evropské unie se i v českém Akčním plánu pojednává o výuce některých předmětů (úplně nebo částečně) v cizím jazyce (CLIL). Přístup CLIL je zde popisován jako velmi účinný nástroj ke zlepšení jazykových znalostí a dovedností. Dle českého dokumentu může být výuka typu CLIL rozšířena jen za předpokladu, že školy budou mít k dispozici dostatek učitelů, kteří na patřičné požadované úrovni zvládají nejen jazyk, ale jsou i kvalifikovanými učiteli nejazykových předmětů. Jako jedna z navržených aktivit se proto objevuje požadavek rozšířit nabídku studijních programů aprobací nejazykový předmět s jazykem a rovněž studijních programů cíleně připravujících na výuku typu CLIL (viz kapitola 2. Co je CLIL).

1.2 Mezipředmětové vztahy a integrace v současné škole

V souvislosti s transformací české školy na prahu 21. století dochází k tomu, že tradiční model školního vzdělávání již přestává být dostačující. Patrná je snaha přizpůsobit pojetí výuky aktuálním požadavkům a reagovat tak na globální společenské změny. Jsou proto zaváděny nové přístupy ke vzdělávání vycházející z nových poznatků, jenž se týkají procesu učení. Skalková (2004, s. 76) podotýká, že jde mimo jiné i o postupy, které usilují o syntézu moderní vědy, jako jsou integrované vyučování, úsilí o koordinaci učiva, vytváření syntetických předmětů, či transdisciplinárních programů, které již zcela odstraňují hranice mezi předměty. V následující části si tedy vymezíme pojmy integrace a mezipředmětové vztahy a podíváme se blíže na tuto problematiku v kontextu České republiky.

1.2.1 Vymezení pojmů

Pojem „integrace“ (scelení, ucelení, úplnost) je v pedagogice chápán různými způsoby a má různý význam (Podroužek, 2002, s. 11). Šimíčková (2005, s. 44) soudí, že je nutné rozlišit zejména mezi pojmy integrované vyučování a integrované vzdělávání:

Integrované vyučování znamená, že vyučování je realizováno pomocí integrování obsahů jednotlivých vyučovacích předmětů. Odstupuje se tak od klasického

předmětového vyučování, neboť na základě integrovaného vyučování může být sestaveno tzv. integrované kurikulum, tedy vzdělávací program založený na integrovaném vyučování. Na druhé straně *integrované vzdělávání* popisuje přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol.

Někteří autoři (například Podroužek, 2002, Kovaliková, 1995) nepoužívají pojem integrované vyučování, nýbrž pojem integrovaná výuka. Podle Průchy, Walterové a Mareše (2009, s. 357) může termín výuka označovat synonymicky totéž, co vyučování v jeho běžném významu (vyučování je to, co se každodenně odehrává ve školních třídách v průběhu vyučovací hodiny), avšak v teoriích obecné didaktiky se výuka objasňuje šířeji než vyučování – jako systém, který zahrnuje jak proces vyučování, tak i cíle, obsah či prostředky výuky. I v této práci proto bude používán spíše pojem integrovaná výuka.

Podroužek (2002, s. 11) definuje ještě další pojem - *integrovaná škola*. Jedná se o propojení různých stupňů a typů školního vzdělání v jednu organizační jednotku, např. propojení mateřské školy a základní školy. Stejný autor (ibid., s. 11-12) chápe integrovanou výuku v širším slova smyslu jako konsolidování, koncentrování a koordinaci učiva:

Konsolidování učiva - sjednocení či ustálení obsahu různých vyučovacích předmětů v samostatný učební předmět. Hovoříme o tzv. vnější integraci, kdy dochází ke spojování učebních předmětů z podobných kognitivních oblastí. Tento přístup integrace v podstatě kopíruje intrapředmětový přístup.

Koncentrování učiva – soustředění a řešení určitého problému současně z různých hledisek jednotlivých vědních oborů a vytvoření nového syntetického učebního předmětu. Jedná se o tzv. vnitřní integraci, kdy je daná problematika koncipována tak, aby umožňovala jednotný pohled na vybraný problém a jeho řešení z několika vědních oborů současně. Vytváříme tak mezipředmětové vztahy v rámci zvoleného tématu.

Koordinace učiva – je založena na principu využívání a aplikování obsahu nebo formy jednoho učebního předmětu druhým. Význam koordinace učiva spočívá se využívání bilaterálních mezipředmětových vazeb, které učivo aktualizují, poskytují širší výběr námětů k práci a umožňují přirozenou aplikaci probírané látky.

Lze říci, že integrace je protikladem separace předmětů podle vědních oborů (Rakoušová, 2008, s. 15). V současné moderní době je integrovaný přístup k vyučování žádoucí, neboť přináší řadu výhod. Podroužek (2002, s. 13) vidí výhody integrované výuky zejména v tom, že umožňuje efektivnější uplatňování mezipředmětových vazeb v obsahu jednotlivých předmětů a propojuje teoretické poznatky s praktickými činnostmi žáků. Integrace učebních předmětů také dle stejného autora (ibid., s. 42) umožňuje mnohem efektivnější využití času ve výuce a častější využívání netradičních forem a metod výuky zaměřených na aktivní činnost žáků.

Mezipředmětové vztahy definují Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 154-155) jako *„vazby mezi jednotlivými vyučovacími předměty přesahujících předmětový rámec, podporující pochopení souvislostí dílčích obsahů, prostředek mezipředmětové integrace."* Janás (1985, s. 20) konstatuje, že v pedagogické literatuře se termínem mezipředmětové vztahy obvykle označuje široká oblast didaktických vazeb týkajících se obsahu vyučování. Zároveň však zdůrazňuje, že stejně významná je i oblast společných metod a forem vyučování a učení a časová návaznost učiva, které též zahrnuje do mezipředmětových vztahů.

Dle Hendricha (1988, s. 101) vynikne důležitost mezipředmětových vztahů, pokud si uvědomíme, že všechny předměty, jež tvoří učební plán na daném stupni a typu školy, mají určitou strukturu směřující ke společnému výchovně vzdělávacímu cíli. Také Janás (1985, s. 18) se domnívá, že mezipředmětové vztahy zaujímají v systému vyučovacích předmětů na škole důležité místo, neboť jejich správné uplatňování přispívá ke zkvalitnění a zefektivnění vyučovacího procesu.

Podobně Skalková (In Janás, 1985, s. 13) vysvětluje, že vytváření mezipředmětových souvislostí má vést k překonání izolovaných struktur poznatků jak v rámci jednoho vyučovacího předmětu, tak i mezi poznatky z různých předmětů. Rovněž zdůrazňuje, že nejde jen o sjednocení obsahové, ale i o kvalitu myšlenkových procesů žáků. S tím se shoduje i Plch (1987, s. 9 a s. 13), který uvádí, že využíváním mezipředmětových vztahů žáci poznávají vzájemné souvislosti a zároveň se zdokonaluje jejich poznávací činnost.

Rakoušová (2008, s. 15) vysvětluje rozdíl mezi integrací a mezipředmětovými vztahy. Integraci chápe jako spojování ve smyslu pronikání jednoho předmětu do druhého. Zatímco separované předměty sledují izolovaně své cíle, integrované předměty, jenž v sobě zahrnují několik předmětů jednotlivých věd, zahrnují všechny cíle najednou. Zároveň se formuluje nový cíl, který vyplývá z integrovaného celku. Tím se liší integrace od mezipředmětových vztahů, kdy k těmto průnikům nedochází.

Podle Pařízka (In Janás, 1985, s. 18) lze hlavní rysy integrace obsahu vzdělání vyjádřit mimo jiné takto:

- Do pojetí i do konkrétního obsahu vyučovacího předmětu se promítají důležité přístupy a poznatky jiných předmětů, předmět studia je tím pádem objasňován z více hledisek a v širších souvislostech.
- Žáci poznávají společné metody a přístupy různých věd, rozvíjí se jejich dialektické myšlení orientované na souvislosti, získávají syntetické poznatky, a tím překlenují hranice jednotlivých předmětů.
- Podstatným rysem integrace je propojení poznatků a praktické činnosti žáků.

Na základě uvedených informací lze konstatovat, že rozšíření integrované výuky a využívání mezipředmětových vztahů je žádoucí, neboť může velkou měrou přispět ke zkvalitnění vyučovacího procesu a k lepšímu rozvoji myšlenkových procesů žáků. Do jaké míry jsou mezipředmětové vztahy a integrovaná výuka uplatňovány na českých školách je uvedeno v následující části.

1.2.2 Mezipředmětové vztahy a integrace v současné škole v České republice

Integrativní tendence v obsazích vzdělávání jsou jednou z nejvýraznějších změn zachycených v současných školských dokumentech, zejména v Bílé knize a Rámcových vzdělávacích programech. Bílá kniha (2001) předznamenala nové pojetí kurikula, které již není založeno na osvojení si co největšího množství faktů, ale klade důraz na získání klíčových kompetencí. Úlohou školy má být poskytnout systematickou a vyváženou strukturu základních pojmů a vztahů, které umožní zařazovat informace do smysluplného kontextu vědění i životní praxe. Snahou je prohloubit vzájemnou provázanost mezi cíli, obsahem vzdělávání a dosaženými kompetencemi. Důraz

je kladen na všestrannou komunikaci a znalost cizích jazyků, ale také na zvládnutí informačních technologií či posílení demokracie, tolerance a spolupráce v běžném životě. Hovoří se také o posílení integrace výuky a mezipředmětových vztahů či uplatnění nových témat.

Všechny výše zmíněné snahy se promítly při tvorbě Rámcových vzdělávacích programů. Ty kromě klíčových kompetencí a závazných výstupů vymezují minima a maxima vyučovacích hodin a definují vzdělávací oblasti a obory, které zahrnují závazný obsah vzdělávání. Zároveň však umožňují upravit vzdělávání podle skutečných podmínek školy a potřeb žáků, neboť každá škola si vytváří svůj vlastní školní vzdělávací program. Lze souhlasit s Walterovou (2004, s. 259), která poukazuje na skutečnost, že tím dochází k posílení autonomie školy a je posílena profesní kompetence učitelů - tvůrců a realizátorů školního vzdělávacího programu.

Rámcové vzdělávací programy vycházejí vstříc tendenci posilovat mezipředmětové vztahy a uplatňovat integrovanou výuku, a to nejen tím, že umožňují propojovat obsahy jednotlivých vzdělávacích oborů, ale také tím, že definují průřezová témata, jež přispívají k utváření komplexnějšího a integrovaného pohledu na různá jiná témata a otevírají prostor pro využívání moderních výukových metod. Záleží tak na každé škole, jakým způsobem koncipuje svůj školní vzdělávací plán, a zdali v něm převáží tradiční či integrované pojetí vyučování.

Například Šimíčková (2005, s. 44) spatřuje obsahovou kurikulární integraci v současné české škole zejména v možnostech integrování předmětů, integrování témat, v projektovém vyučování, takzvaných integrovaných dnech školy (v určitých dnech nebo jednom dni škola realizuje jedno společné téma) či v kooperativním učení, které autorka považuje za jeden z prvků integrovaného vyučování, jemuž by měli učitelé v praxi dávat přednost před frontálním vyučováním.

Širší využívání integrované výuky a integrovaných předmětů je sice v současné době žádoucí, její praktické zavádění však přináší určitá úskalí. Podroužek (2002, s. 44) vyjmenovává některé problémy, jež je nutné řešit zejména v počátcích realizace integrované výuky. Jedná se o následující problémy:

- neexistence učebních textů, jejichž koncepce by vycházela z integrovaného kurikula a zásad integrované výuky,
- nepřipravenost vyučujících k integrované výuce,
- nedůvěra odborníků, vyučujících a širší veřejnosti k netradičnosti integrovaného pojetí výuky,
- malá propracovanost řešení problematiky didaktické transformace vědních poznatků na didaktizované poznatky pro integrovanou výuku.

Stejný autor však zároveň podotýká, že integrovaná výuka představuje jednu z perspektivních změn v koncipování učebních předmětů v současné škole a uvádí příklady úspěšného uplatňování integrované výuky v Německu.

1.2.3 Propojení cizího jazyka s dalšími předměty

Jak již bylo řečeno, uvádění poznatků do vzájemných souvislostí a vztahů rozvíjí žákův intelekt, posiluje paměť a přispívá k jeho celkovému rozvoji. Proto by mezipředmětové vztahy a integrace neměly být opomíjeny, a to při výuce žádného předmětu, tedy ani při výuce cizích jazyků.

O přirozeném propojení cizího jazyka s obsahem dalších vyučovacích předmětů můžeme hovořit v souvislosti s používáním jazykových učebnic. Každá učebnice obsahuje mnoho textů, jejichž důležitou funkcí je kontextově zapojená prezentace nových gramatických struktur, slovní zásoby, frazeologie a rozvíjení řečových dovedností. Nicméně každý text má určité téma a obsah, který mu dodává také významnou informativní hodnotu. V mnoha učebnicích byly a dodnes jsou hojně využívány například texty zaměřené na reálie země či zemí, v nichž se osvojovaný jazyk používá, případně jiné oblasti související s daným jazykem. Postupně se cizojazyčné texty v učebnicích začínají stále více dotýkat témat různých vyučovacích předmětů (zvláště pokud jsou tato témata nějak propojena s daným jazykem, případně danou zemí). V současné době je snaha propojovat cizí jazyk se vzdělávacím obsahem dalších předmětů stále patrnější, do učebnic cizích jazyků jsou zcela záměrně zařazovány texty, cvičení a aktivity rozvíjející i mezipředmětové poznání.

Hendrich (1988, s. 102) poukazuje na skutečnost, že *„souvislosti mezi obsahem cizojazyčné výuky a obsahem ostatních předmětů jsou velmi četné a velmi rozmanité.“* Tento autor (ibid., s. 103-104) podrobně popisuje okruhy vztahů mezi cizím jazykem a ostatními předměty. Hovoří o vztazích mezi cizím jazykem a humanitními předměty, z nichž zdůrazňuje především dějepis a občanskou výchovu, které mohou výuce cizího jazyka poskytovat zajímavé souvislosti, nejen z oblasti lingvoreálií. Co se týká přírodovědných a technických předmětů, z hlediska odborného zaměření cizojazyčné výuky mohou být dle Hendricha (ibid.) vztahy obsahové stránky těchto oborů k výuce cizích jazyků cenným zdrojem její efektivnosti, a to mimo jiné i z toho důvodu, že současný rozmach vědy a techniky přináší z cizojazyčné oblasti neustále nová fakta, jimiž lze výuku poutavě aktualizovat. V neposlední řadě popisuje zmíněný autor okruhy vztahů mezi cizím jazykem a výchovnými předměty (hudební, výtvarnou a tělesnou výchovou), které se dotýkají různých oblastí výuky cizího jazyka, například zvukové stránky daného jazyka, úprav písemných projevů, nebo nezbytnosti pravidelného a vytrvalého cvičení při osvojování cizího jazyka.

Hendrich (ibid., s. 103) věnuje pozornost i vztahům cizojazyčné výuky a mateřského jazyka. Připomíná, že vztahy mezi mateřským jazykem žáka a osvojovaným cizím jazykem by měly být průběžně uplatňovány vhodným způsobem a ku prospěchu obou předmětů. Podobně by měly fungovat i vztahy mezi dvěma či několika cizími jazyky, jimž se žák učí buď souběžně, nebo následně.

Na to, že cizí jazyk je vhodný pro integraci s dalšími předměty, poukazovala již Susan Halliwell (1992, s. 130-131), která vidí význam propojení cizího jazyka a nějakého dalšího předmětu v tom, že učení se cizímu jazyku je v takovémto vyučování žáky vnímáno přirozeněji, neboť cizí jazyk je používán v reálném kontextu. Autorka (ibid.) vysvětluje, že osvojování si učiva nejazykového předmětu v angličtině pomáhá žákům naučit se anglicky, protože raději než jen samotným cizojazyčným slovům a strukturám se věnují opravdovému kontextu, který má smysl. Na podobném principu je založen i přístup CLIL, který je blíže popsán v následující kapitole.

2. Co je CLIL

Tato kapitola popisuje a vysvětluje některé aspekty integrovaného přístupu k vyučování, jenž je běžně označován jako CLIL. Rovněž jsou zde objasněny principy a význam tohoto pojetí výuky a je nastíněno, do jaké míry a jakým způsobem je CLIL uplatňován v zemích Evropy s bližším přihlédnutím k České republice.

2.1 Vymezení pojmu

Zkratka CLIL, z anglického Content and Language Integrated Learning (dále jen CLIL), se začala používat v druhé polovině 90. let 20. století k označení takového vyučování, při němž jsou některé nejazykové vyučovací předměty (jako například občanská výchova, zeměpis, biologie, aj.) vedeny prostřednictvím cizího jazyka, takže se daný cizí jazyk stává jazykem vyučovacím (srovnej Hofmannová a Novotná, 2002/2003, s. 5, či Dalton-Puffer, 2007, s. 1). Společná výuka předmětu a jazyka odlišného od mateřského jazyka žáků je považována za moderní způsob výuky, ve které se žáci seznamují s obsahem (*content*), neboli učivem daného předmětu, v cizím jazyce (*language*). Tímto způsobem nejenže získávají poznatky z daného oboru, ale současně si také prohlubují své jazykové znalosti a rozvíjejí řečové dovednosti.

Mehisto, Marsh a Frigols (2008, s. 11) také definují CLIL jako vzdělávací přístup, v rámci kterého je cizí jazyk používán k osvojení jak vzdělávacího obsahu (nějakého nejazykového předmětu), tak i (cizího) jazyka. Zároveň zdůrazňují, že základem hodin CLIL je integrace. CLIL tedy můžeme chápat jako druh integrované výuky, která do určité míry propojuje dvě oblasti - cizí jazyk a daný nejazykový předmět. Zmínění autoři připouštějí, že vyučovací hodiny, které obsahují CLIL, mohou mít dvojí podobu. Buď je cizí jazyk začleněn do nejazykového vyučovacího předmětu, a nebo je učivo nejazykového předmětu integrováno do hodin cizích jazyků. Podstatné je, že cizí jazyk se při výuce založené na CLIL stává nástrojem pro získávání a osvojování si nových poznatků, což potvrzuje i Dalton-Puffer (2007, s. 3), která upozorňuje, že hodiny využívající zmíněný přístup nejsou typické hodiny cizího jazyka, neboť jazyk v tomto pojetí funguje jako prostředek, pomocí něhož získáváme informace z nejazykového předmětu. S tím se shoduje také Urbánek (2008/2009, s. 115), který poukazuje

na jedinečnost tohoto způsobu výuky, jenž využívá jak obsahovou, tak i jazykovou složku v rámci jedné vyučovací hodiny. Cizí jazyk, prostřednictvím kterého je učivo daného předmětu zprostředkováno, se stává jazykem pracovním a není již pouhým předmětem vyučování, jak je tomu v tradičních hodinách cizího jazyka. Dle tohoto autora se práce s jazykem stává cestou k dosažení cíle, nikoli pouhým cílem.

Wilhelmer (2008, s. 6) poukazuje na fakt, že CLIL je přístup, který se orientuje na dva cíle. Usiluje o to, aby si žáci osvojili učivo daného nejazykového předmětu, a současně aby rozvíjeli své řečové dovednosti v cizím jazyce. Podobně charakterizuje CLIL i Janík (2005, s. 27), který podotýká, že se jedná o nově uvedený přístup, který spojuje dvě významné oblasti vyučování: obsah a jazyk. Je však potřeba dodat, že přístup CLIL neupřednostňuje ani jednu z těchto oblastí, nýbrž považuje obě dvě za stejně důležité (Nikula, 1997, s. 6). Také dle Hofmannové a Novotné (2002/2003, s. 5) je vzdělávací obsah daného předmětu rozvíjen v cizím jazyce a zároveň se cizí jazyk procvičuje a zdokonaluje pomocí učiva příslušného předmětu. *„Postupně se obsah a jazyk dostávají do rovnováhy a obě složky se integrují.“* (Hofmannová, Novotná, ibid.) Z výše uvedeného vyplývá, že výuka má dva cíle – první se vztahuje k příslušnému tématu, které je v nejazykovém předmětu probíráno, druhý se váže k cizímu jazyku.

Mehisto, Marsh a Frigols (2008, s. 12) výše uvedenou informaci ještě doplňují. Podotýkají, že kromě dvou zmíněných cílů CLIL existuje ještě třetí, který je nutné brát v potaz. Jedná se o rozvíjení učebních dovedností žáků a studentů. Rozvoj učebních dovedností totiž přispívá k úspěšnému naplnění obsahového a jazykového cíle, a proto není možné jej z realizace CLIL vyloučit.

2.1.1 Přístup CLIL a jeho podoby

Pokud je CLIL realizován, původní vyučování daného vyučovacího předmětu v mateřském jazyce se vlastně stává do určité míry bilingvním vyučováním s více či méně výrazným podílem cizího jazyka. Za CLIL se totiž považuje již takové vyučování, kde se odehrává alespoň 25 % výuky v cizím jazyce (srovnej např. Sygmund, 2005, s. 20). To znamená, že cizí jazyk nemusí být používán vždy celou vyučovací hodinu, případně po celý školní rok. Autoři (Dalton-Puffer, 2007, s. 2, nebo Mehisto, Marsh, Frigols, 2008, s. 12) se shodují, že CLIL je termín, který zahrnuje

široké spektrum vzdělávacích přístupů a metod a může mít také mnoho podob. Může jít o tzv. *jazykové sprchy*, kdy je cizí jazyk používán v nejazykových předmětech pouze v omezeném rozsahu (srovnej Mehisto, Marsh, Frigols, 2008, s. 13). Například na prvním stupni základní školy mohou učitelé při určitých vhodných situacích, třeba když řídí průběh nějaké herní činnosti žáků, dávat jednoduché pokyny v cizím jazyce, případně mohou zařadit jednoduchou cizojazyčnou písničku nebo básničku. Hlavním cílem těchto jazykových sprch je, aby si žáci uvědomili, že existuje i jiný jazyk, než je jejich mateřština, a už od raného věku byli tomuto jazyku vystavováni.

Další možností je, že výuka nejazykového předmětu je částečně realizována prostřednictvím cizího jazyka, a to buď tak, že jsou ve vyučovací hodině předmětu střídavě využívány oba jazyky (mateřský i cizí), nebo se střídají vyučovací hodiny daného předmětu, které jsou vedeny buď v jazyce mateřském, nebo cizím. Dále je možné CLIL realizovat tzv. modulárním způsobem (srovnej Wolff, 2005, online, s. 14), kdy jsou v rámci sylabu nejazykového předmětu vybrána pouze některá témata a ty jsou následně probírána s částečným, nebo úplným využitím cizího jazyka. K začlenění přístupu CLIL do výuky bývá hojně využíváno také projektové vyučování (podrobněji viz kapitola 4. Projektové a tematické vyučování jako možné způsoby realizace CLIL). Vrcholem realizace tohoto přístupu je pak taková výuka nejazykového předmětu, při níž je cizí jazyk prostředkem komunikace žáků i učitele celou vyučovací hodinu po celý školní rok.

Mezi faktory, které nejvíce ovlivňují to, jakou podobu bude přístup CLIL mít, patří věk a jazyková úroveň žáků, stupeň vzdělávání (tj. zdali je CLIL realizován na stupni primárním, sekundárním, či terciárním) či specifické podmínky dané školy. Dle Wolffa (2005, online, s. 11) však rozmanitost forem přístupu CLIL může souviset také se specifickými podmínkami dané země, například jejím vzdělávacím systémem nebo širším sociolingvistickým kontextem.

Z uvedených informací vyplývá, že CLIL je relativně flexibilní přístup, který připouští různé úrovně vystavení žáků cizímu jazyku v nejazykových předmětech. CLIL může být začleněn do vyučování různě starých žáků na různých typech škol. Pokud uvážíme, že v různých evropských i mimoevropských zemích se můžeme setkat s rozmanitými formami tohoto přístupu, potom je zřejmé, že CLIL má mnoho tváří a jedná se o složitý

fenomén. Důvod můžeme hledat v legislativě vzdělávacích systémů různých zemí, která přímo ovlivňuje stupeň realizace přístupu CLIL (srovnej Marsh, Marsland, Nikula, 1999, s. 36).

Na pravou míru je potřeba uvést jednu mylnou představu, která je s tímto přístupem často spojována. CLIL není vhodný pouze pro nadané žáky, jak se obvykle veřejnost domnívá. Mehisto, Marsh, Frigols (2008, s. 20) uvádějí, že přístupu CLIL může těžit široké spektrum jedinců. Prostřednictvím učiva nejazykového předmětu se totiž žáci učí používat cizí jazyk, rozvíjejí své řečové dovednosti a získávají mnoho sociokulturních dovedností, jež obohacují jejich profesní i osobní život. Také Wolff (2002, online, s. 48) se domnívá, že CLIL není přístup, který by měl být uplatňován pouze na vybraných školách a u vybraných žáků, nýbrž funguje ve všech kontextech se všemi žáky.

Baladová (2008, online, s. 1) konstatuje, že *„CLIL plně integruje výuku učiva jak daného předmětu, tak i cizího jazyka… má výrazný interdisciplinární charakter, kdy dochází k propojení jazykové výuky a vyučovaného předmětu.“* Tím, že žáci získávají prostřednictvím cizího jazyka znalosti z nejazykového předmětu a také další studijní dovednosti, se učí tento jazyk využívat v reálném kontextu vyučovacího předmětu a přirozeně jej rozvíjejí. Proto, jak uvádí stejná autorka, CLIL patří k významným kurikulárním trendům současného evropského školství a stal se pevnou součástí české jazykové politiky na základě již dříve zmíněného dokumentu Evropské unie nazvaného *Podpora jazykového vzdělávání a lingvistické rozmanitosti: Akční plán 2004-2006.*

V souvislosti se zaváděním tohoto přístupu do škol je však potřeba zdůraznit, že tento přístup nemá nahradit dosavadní cizojazyčné vyučování, ale spíše je obohatit. Realizovat přístup CLIL ve školách neznamená vzdát se tradiční výuky cizích jazyků a učit se cizí jazyk pouze v rámci nejazykových předmětů. Naopak, přístup CLIL se jeví jako vhodný způsob, kterým je možné doplnit a prohloubit tradiční jazykové vyučování.

2.2 Význam a potenciál přístupu CLIL

Již dříve bylo řečeno, že rozšíření výuky prostřednictvím CLIL je podporováno Evropskou unií, neboť se jedná o přístup, jenž by mohl přispět k naplnění evropských

cílů v oblasti jazykového vzdělávání, zejména ke zlepšení jazykové vybavenosti a dosažení vícejazyčnosti obyvatelů EU. Mnozí považují CLIL také za přístup, který může zlepšit kvalitu jazykového vyučování a učení (srovnej např. Wolff, 2002, online, s. 47). V čem můžeme spatřovat jeho hlavní přínos a proč by měl být tento přístup vůbec realizován ve školách, je popsáno na následujících řádcích.

2.2.1 Přínos přístupu CLIL pro výuku

Mnozí autoři jsou přesvědčení, že implementace přístupu CLIL obohacuje výuku v mnoha směrech. Jak podotýkají Hofmannová a Novotná (2002/2003, s. 5), tím, že je cizí jazyk používán jako prostředek komunikace v určitém kontextu, je žáky používán přirozeným způsobem, proces učení se jazykům tedy může probíhat bezděčně a velmi efektivně a může mít dlouhodobé výsledky. Zároveň také používání cizího jazyka vyžaduje jiný, hlubší způsob zpracování informací a vede tak i ke zdokonalenému osvojování učiva nejazykového předmětu. Baladová (2008, online, s. 1) rovněž považuje vytvoření přirozeného prostředí pro výuku a rozvoj cizího jazyka za obrovskou výhodu tohoto přístupu. Pozitivně hodnotí především to, že cizí jazyk není používán v uměle vykonstruovaných situacích, jak se to, dle této autorky, často děje v tradičních hodinách cizího jazyka.

Mehisto, Marsh a Frigols (2008, s. 21) oceňují, že při výuce uskutečňující CLIL si žáci osvojují řečové dovednosti, které používají bezprostředně. Žáci se nenaučí více, když se cizí jazyk učí kvůli jazyku samotnému, ale pokud tento jazyk užívají k dosažení určitého cíle, splnění nějakého úkolu nebo získání nějakých poznatků či informací. Kromě toho CLIL vytváří prostředí bohaté na rozvoj myšlenkových, interpersonálně komunikativních či kognitivně akademických dovedností (srovnej Coyle, 2002, online, s. 28).

Podobně Wolff (2002, online, s. 48) vidí význam tohoto přístupu v tom, že při vyučovacích hodinách, které využívají CLIL, je vytvářeno takové prostředí, v němž se uplatňují moderní pedagogické principy mnohem lépe než v tradičních (jazykových i nejazykových) vyučovacích hodinách. Hodiny CLIL se stávají místem autonomního učení, na kterém si žáci mohou samostatně osvojovat učivo daného předmětu a rozvíjet individuální učební strategie. Opravdový pedagogický potenciál tohoto přístupu tedy

nespočívá pouze ve skutečnosti, že CLIL podporuje jazykové učení, ale také v tom, že podporuje rozvoj učebních dovedností obecně.

Rimmer (2009, s. 4) vyjmenovává další výhody plynoucí z uplatnění přístupu CLIL ve vyučování. Dle tohoto autora *CLIL motivuje,* neboť se cizí jazyk stává bezprostředním dorozumívacím a komunikačním prostředkem k osvojení si konkrétního vzdělávacího obsahu nejazykového předmětu. *Učení se cizímu jazyku je díky přístupu CLIL smysluplnější,* protože učivo nejazykového předmětu vytváří přirozený kontext pro osvojování si jazyka. *CLIL také lépe připraví na reálné situace* (prostředí mimo třídu), jelikož vyučovací hodiny, v nichž se CLIL uskutečňuje, žákům dávají možnost procvičovat praktické dovednosti, jež ve svém životě využijí. V neposlední řadě Rimmer (ibid.) uvádí, že *CLIL podporuje autonomní učení,* poskytuje žákům možnost čerpat z vlastních zkušeností či vyhledávat a využívat vlastních zdrojů při učení.

Na tomto místě by bylo vhodné poznamenat, že v hodinách CLIL je zřejmý odklon od činnosti učitele k činnosti žáka, tedy od vyučování k učení (se). To je částečně patrné již z názvu, neboť hovoříme o *Content and Language Integrated Learning* (tedy učení se obsahu a jazyku), nikoli *Content and Language Integrated Teaching* (vyučování obsahu a jazyku). Na tento fakt poukazuje i Dalton-Puffer (2007, s. 3), podle které CLIL podněcuje spíše přirozené učení se než vyučování.

2.2.2 Další důvody, proč CLIL realizovat

Otázkou, proč by měl být přístup CLIL uváděn do škol, se podrobněji zabývá i publikace *Profilig European CLIL Classrooms – Languages open doors* (Marsh, Maljers, Hartila, 2001). Její autoři rozdělují důvody pro realizaci tohoto přístupu do pěti oblastí, kterými jsou: kultura (tzv. CULTIX), prostředí (tzv. ENTIX), jazyk (tzv. LANTIX), vzdělávací obsah (tzv. CONTIX) a učení (tzv. LEARNTIX). Zde jsou některé z důvodů, proč by měl být CLIL realizován (ibid., s. 19-53):

1. V oblasti kultury CLIL
   - rozvíjí mezikulturní poznání a porozumění,
   - rozvíjí mezikulturní komunikativní dovednosti,
   - učí o sousedních zemích, regionech nebo menšinových skupinách,

- přináší širší kulturní kontext.

2. V oblasti prostředí CLIL
   - připravuje na internacionalizaci, zvláště integraci v EU,
   - zpřístupňuje mezinárodní kvalifikaci,
   - zlepšuje profil školy.

3. V oblasti jazyka CLIL
   - zlepšuje celkové kompetence v cílovém jazyce,
   - rozvíjí verbální komunikativní dovednosti,
   - prohlubuje jak znalost cílového, tak i mateřského jazyka,
   - rozvíjí vícejazyčné zájmy a postoje,
   - poskytuje žákům větší kontakt s cílovým jazykem.

4. V oblasti vzdělávacího obsahu CLIL
   - nabízí možnost studia vyučovacích předmětů z různých úhlů pohledu,
   - zpřístupňuje specifickou slovní zásobu daného předmětu v cizím jazyce,
   - připravuje na budoucí studia, či profesní život.

5. V oblasti učení CLIL
   - doplňuje individuální učební strategie,
   - diverzifikuje metody a formy vyučování,
   - zvyšuje motivaci a sebedůvěru žáků jak v cizím jazyce, tak ve vyučovaném předmětu.

Z uvedených informací je zřejmé, že CLIL není chápán pouze jako přístup, který obohacuje samotné vyučování a proces učení tím, že propojuje vzdělávací obsah nejazykového předmětu a cizího jazyka. Je na něj pohlíženo v širších vzdělávacích i politických souvislostech jako na přístup, který podporuje vícejazyčnost a přispívá k tomu, že se žáci seznamují nejen s jinými kulturami, ale i s kulturou vlastní, což je zároveň klíčové pro posilování evropské identity a evropského občanství.

2.3 Nástin vývoje CLIL

Z historického hlediska není CLIL ve své podstatě ničím zcela novým. Koncept bilingvního a vícejazyčného vzdělávání, které s přístupem CLIL úzce souvisí, má totiž ve světě dlouhou tradici. Podle některých autorů existuje výuka, ve které je cizí jazyk

používán jako nástroj k osvojení učiva nejazykového předmětu, od samotného počátku formálního vzdělávání (srovnej např. Genesee, 1987, s. 11). Nemůžeme proto říci, že by se přístup CLIL zjevil zčista jasna. Jeho uvedení předcházel určitý vývoj, který bude popsán na následujících řádcích.

2.3.1. Počátky CLIL

Mehisto, Marsh a Frigols (2008, s. 9) uvádějí, že CLIL byl svým způsobem praktikován již ve starověku v oblasti Mezopotámie. Akkadové, kteří v té době porazili Sumery a usadili se na jejich území, se totiž chtěli naučit místní jazyk. Aby tohoto cíle dosáhli, byla sumerština používána jako nástroj k získání poznatků z několika disciplín, které Akkadové pod vedením sumerských učitelů studovali.

Když se přesuneme dále v čase, a to do období středověku, můžeme uvést další situaci, kdy byl jazyk odlišný od mateřského jazyka používán jako nástroj k získání poznatků z nějaké nejazykové disciplíny. V tomto období se totiž, jak je všeobecně známo, latina stala vyučovacím jazykem užívaným na evropských univerzitách, a to nejen v teologii, ale i při výuce různých jiných oborů, například práva, medicíny apod. (srovnej Dalton-Puffer, 2007, s. 2). V těchto prvních snahách integrovat cizí jazyk a poznatky z nějaké disciplíny můžeme spatřovat počátky přístupu CLIL. Dle Mehista, Marshe a Frigols (2008, s. 9) si lidé byli odnepaměti vědomi toho, jaký význam má znalost více jazyků. Bohužel zdaleka ne všichni měli ke vzdělávání přístup, a tak i vícejazyčné vzdělávání bylo dlouho privilegiem, které náleželo zejména vyšší vrstvě obyvatel a bohatým.

Přejdeme-li do novověku, zjistíme, že výuka, která vykazovala rysy charakteristické pro CLIL, byla často spojována se vzděláváním v zemích, které měly (a dosud mají) několik úředních jazyků, případně v nich koexistovalo více oficiálně uznaných regionálních jazyků (např. Rakousko) či jazyků menšin. Dle tiskové zprávy Ústavu pro informace ve vzdělávání (leden 2006) byl tento druh výuky zaveden na počátku 19. století v Lucembursku a na Maltě (což jsou vícejazyčné země). Důvod pro zavedení tohoto typu výuky ve zmíněných zemích je zřejmý. Snahou bylo, aby obyvatelé získali dobré kompetence ve všech užívaných jazycích. Tato snaha zůstala v uvedených zemích zachována do současnosti.

2.3.2 CLIL ve 20. a 21. století

Jak již bylo řečeno, různé formy výuky, při níž cizí jazyk slouží jako prostředek k osvojení učiva jiného vyučovacího předmětu, byly využívány po staletí, avšak teprve v průběhu 20. století se na tuto oblast vyučování začala upírat větší pozornost odborné veřejnosti. Důvodů můžeme najít několik.

Prvním z nich je skutečnost, že se obecně rozšířil výzkum zaměřující se na učení a vyučování cizích jazyků. V souvislosti s rozvojem lingvodidaktiky jako samostatné vědní disciplíny se začaly zkoumat různé nové přístupy, které odlišným způsobem přistupovaly k učení a vyučování cizích jazyků. Postupně se tak formovala, kromě jiných, audiolingvální metoda, přímá metoda nebo i tzv. komunikativní přístup, z jehož principů do jisté míry vychází i CLIL.

Jako další důvod uveďme, že v průběhu 20. století se rozběhl proces evropské integrace, který také přinesl zvýšený zájem o oblast jazykového vzdělávání, a to zejména ze společensko-ekonomických důvodů. V 80. a 90. letech 20. století je tento zájem nejvíce patrný. Do popředí se dostávají snahy zavést takové vyučování cizích jazyků, které by více přibližovalo výuku praktickému životu a zároveň motivovalo k celoživotnímu vzdělávání. Dlužno říci, že zmíněná snaha pokračuje i v současnosti a společná výuka nejazykového předmětu a cizího jazyka těmto snahám vychází vstříc.

2.3.2.1 Terminologické vymezení pojmů

Před tím, než byl v 90. letech 20. století zaveden a rozšířen název CLIL, se pro výuku, která různými způsoby integruje cizí jazyk a nejazykový předmět, používala různá označení. Pojmová rozmanitost nejenže souvisí s tím, že vyučování prostřednictvím cizího jazyka zkoumali nezávisle na sobě odborníci z různých zemích, kteří pro stejný způsob vyučování používali různá pojmenování. Zároveň se znovu ukazuje, že společná výuka cizího jazyka a nejazykového předmětu má mnoho podob, které do různé míry naplňují jazykové nebo obsahové cíle a které mají také souvislost se specifickými podmínkami dané země.

Při studiu literatury je možné narazit na termíny jako c*ontent through a foreign language*, *content-based teaching*, *content-based second language instruction*, *language-enhanced content teaching, language across the curriculum, billingual education* a mnoho dalších. V publikaci *CLIL/EMILE – The European dimension* (Marsh, 2002, online, s. 57-58) je uveden celý seznam těchto pojmenování, který ilustruje, jak se přístup k výuce, při níž cizí jazyk získává do jisté míry funkci jazyka vyučovacího, postupně vyvíjel a přizpůsoboval jak vzdělávacím kontextům různých zemí, tak také specifickému prostředí různých škol dané země.

Nikula (1997, s. 5) například uvádí, že v Severní Americe bylo a dodnes je hojně rozšířeno již zmíněné označení c*ontent-based second language instruction.* Přestože se v principu jedná o výuku, která usiluje o to, aby si žáci současně s osvojováním učiva z nejazykového předmětu rozvíjeli i řečové dovednosti v cizím jazyce, byl podle zmíněné autorky z názvu patrný spíše důraz na jazykové vyučování a učení. Proto se později začal v této oblasti používat i název *language enhanced/enriched content instruction*, který měl zdůraznit roli učiva daného předmětu.

Ze Severní Ameriky se v 70. a 80. letech rozšířil také velmi známý pojem - *immersion teaching*, tedy vyučování prostřednictvím tzv. „vnoření“ (srovnej Brinton, Snow, Wesche, 1989, s. 7-9, nebo Genesee, 1987, s. 1-11). Vše díky experimentu, který se uskutečnil v Kanadě, ve francouzsky mluvící provincii Quebeck v polovině 60. let 20. století. Skupina anglicky mluvících rodin si přála, aby si jejich děti dobře osvojily i francouzský jazyk (druhý úřední jazyk v Kanadě). Proto se zasadila, aby byl na jedné z tamních škol vytvořen program tzv. jazykového vnoření. To znamenalo, že od počátku školní docházky probíhaly všechny vyučovací předměty školního kurikula bez výjimky pouze ve francouzštině. Jelikož výsledky tohoto experimentu ukázaly, že díky jazykovému vnoření žáci úspěšně zvládli osvojit si jak druhý jazyk, tak i učivo všech vyučovacích předmětů, stal se tento model výuky velmi populárním a rozšířil se i do dalších škol v Kanadě a následně i do jiných zemí. S postupným rozšířením do jiných zemí se tento model modifikoval a vzniklo několik jeho variant. Asi nejznámější je tzv. „úplné vnoření“ (*total immersion*), známý je však i model tzv. „částečného vnoření“ (*partial immersion*), či „pozdního vnoření“ (*late immersion*).

Model „úplného vnoření“ je v podstatě popsán výše. Žáci jsou od prvního dne školní

docházky „vystaveni“ pouze jazyku, který není jejich mateřským jazykem (používejme pro něj označení cílový jazyk – cizí jazyk se v tomto kontextu nehodí, obvykle se totiž jedná o další úřední jazyk dané země). Všichni učitelé, kteří jsou bilingvními mluvčími (znají jak mateřský jazyk žáků, tak i cílový jazyk), komunikují se žáky pouze jazykem cílovým. Nicméně žáci mohou ve vyučovacích hodinách reagovat ve svém mateřském jazyce. Postupně, tak jak si žáci osvojují cílový jazyk, začínají jím i sami komunikovat. *„Částečné vnoření“* znamená, že alespoň 50 % vyučovacích předmětů je vyučováno prostřednictvím cílového jazyka a zbytek probíhá v mateřském jazyce žáků. *„Pozdní vnoření“* je pak charakterizováno tím, že první tři roky školního vzdělávání žáků probíhají v mateřském jazyce a teprve potom začíná vzdělávání v jazyce cílovém. (Srovnej Baetens Beardsmore, 1993, s. 2)

Kromě zmíněných tří modelů existuje ještě více variant „vnoření“, které podrobně popisuje například Genesee (1987). Rozdíly mezi nimi vyplývají zejména z rozdílů ve věku žáků, kteří daný model výuky absolvují, a množství vyučovacích předmětů, jež probíhají v cílovém jazyce. Nikula (1997, s. 6) uvádí, že hlavním cílem „vnoření“ je nejen to, aby žáci získali dobré jazykové kompetence v cílovém jazyce (které téměř odpovídají kompetencím rodilých mluvčích daného jazyka) a stali se plně bilingvními mluvčími, ale aby si zároveň osvojili i cílovou kulturu. Tato výuka je totiž spojena zejména se vzděláváním v zemích, kde vedle sebe současně existují dva, či více jazyků (viz již dříve zmíněná Kanada, z evropských zemí například Belgie, Lucembursko a jiné), a důraz kladený na rozvoj sociokulturní složky by měl přispět ke vzájemnému porozumění a větší toleranci v dané společnosti. Ačkoli se mnozí domnívají, že kanadský model „vnoření“ není přenosný do všech sociokulturních kontextů a nemůže být přímo aplikován v podmínkách evropských zemí, jeho význam pro Evropu můžeme spatřovat v tom, že podnítil výzkum zaměřující se na vyučování prostřednictvím cizího jazyka a podpořil vznik mnoha experimentálních aktivit v této oblasti (srovnej Content and Language Integrated Learning at School in Europe, 2006, online, s. 7).

V Evropě byl v souvislosti s vyučováním prostřednictvím jazyka, který není mateřským jazykem žáka, dlouhou dobu velmi hojně používán termín *billingual education*, tedy bilingvní, nebo dvojjazyčné vyučování. Nikula (1997, s. 5) však považuje termín bilingvní za trochu problematický. Může být totiž lehce spojován s přirozeným

bilingvismem, který označuje situace, kdy děti vyrůstající v dvojjazyčné rodině si již od narození současně osvojují dva mateřské jazyky. Na druhou stranu dle stejné autorky termín bilingvní vyučování dobře vystihuje každodenní realitu škol, ve kterých jsou oba dva jazyky (jazyk mateřský a cílový) do jisté míry používány jako jazyky vyučovací.

Wilhelmer (2008, s. 10-12) uvádí, že existuje několik typů bilingvního vyučování, které se uplatňují zvláště v kontextu zemí, kde vedle sebe existuje několik jazyků (obvykle většinový a menšinový jazyk). Jedná se o bilingvní vyučování „přechodné“ (transitional), „udržovací“ (maintenance) a „obohacující“ (enrichment). Cílem „přechodného“ bilingvního vyučování je umožnit lidem mluvícím menšinovým jazykem, případně imigrantům, aby se sociálně a kulturně asimilovali s ostatními lidmi dané země tím, že si osvojí většinový jazyk. Cílem tohoto vyučování je tedy v podstatě podpořit monolingvismus v dané zemi a poskytnout příležitost například přistěhovalcům plně se začlenit do většinové společnosti. Naproti tomu „udržovací“ a „obohacující“ bilingvní vyučování by měla poskytnout podporu minoritnímu jazyku, aby nezanikl, a to tak, že zachovávají (respektive rozvíjejí) minoritní jazyk a současně rozvíjejí i dominantní jazyk dané oblasti. Dlužno říci, že tyto dva typy bilingvního vyučování svých charakterem vycházejí vstříc záměru evropské jazykové politiky podpořit jazykovou různorodost.

Zvýšený zájem evropských lingvodidaktiků o bilingvní vyučování můžeme sledovat na začátku 90. let minulého století. V této době se například uskutečnil jeden z projektů organizovaných Sekcí moderních jazyků Rady Evropy, který byl nazván *Language learning for European citizenship*, tedy „Učením se jazyků k evropskému občanství“. Uskutečnila se série tzv. New Style Workshops, tedy seminářů, na kterých evropští odborníci diskutovali různá témata týkající se učení a vyučování cizích jazyků. Jeden ze seminářů byl zaměřen i na oblast bilingvního vyučování. Ze závěrečné zprávy tohoto projektu (Thürmann In Report of the Final Conference of the Project “Language learning for European Citizenship“, 1997, s. 63-64) vyplynulo, že některé země mají s bilingvním vyučováním zkušenosti, které mohou předávat dalším zemím. Zároveň se ukázalo, že existuje obrovská různorodost, pokud jde o organizační rámec bilingvního vyučování. Tuto různorodost způsobuje několik faktorů. V jednotlivých evropských zemích se například liší věk žáků, kteří do bilingvních programů nastupují, počet předmětů, které jsou prostřednictvím cílového jazyka vyučovány, způsoby

hodnocení, role rodilých mluvčích v bilingvních programech a podobně. Neexistuje tedy žádná standardní forma bilingvního vyučování, naopak je podporována široká škála různých organizačních modelů.

Jelikož je bilingvní vyučování v mnohých kontextech často spjato s vyučováním na výběrových školách, snažili se odborníci najít vhodnější termín, který by byl lépe použitelný také v případě rozšíření tohoto typu výuky do prostředí běžných škol hlavního vzdělávacího proudu a který by zároveň obsahoval širokou škálu různých organizačních forem bilingvního vyučování a způsobů jeho aplikace v různých prostředích. Od roku 1996 se proto začala v Evropě používat již zmíněná zkratka CLIL (content and language integrated learning – *„integrované vyučování/učení obsahu a jazyka“*), která je chápána jako souhrnné označení pro takové způsoby vyučování, při nichž je (různou měrou) používán nemateřský jazyk žáka k osvojování učiva nejazykového předmětu (Marsh, 2002, online, s. 58). Jedná se o univerzální pojem, jejž je možné použít v kontextech všech evropských zemí, neboť respektuje organizační i obsahovou rozmanitost dvojjazyčného vyučování, která vyplývá z odlišností ve vzdělávacích systémech jednotlivých evropských zemí i z odlišností v jejich jazykovém a socio-kulturním prostředí.

Na základě výše zmíněných skutečností je možné konstatovat, že různé formy přístupu CLIL byly realizovány již dlouho předtím, než byl jeho název oficiálně uveden a rozšířen do povědomí odborné pedagogické veřejnosti. Do legislativy České republiky byla výuka předmětů prostřednictvím cizích jazyků oficiálně uvedena v roce 1995.

2.4 Realizace CLIL v Evropě

Dle dokumentu Klíčové údaje o výuce jazyků ve školách v Evropě (2009, online) se CLIL realizuje ve většině zemí, což ale neznamená, že je tento přístup ve všech těchto zemích velmi rozšířený. Výuku založenou na CLIL v současné době absolvuje jen menší část žactva, protože je nabízena jen na některých školách. Výjimku tvoří dle zmíněného dokumentu (ibid., s. 40) Lucembursko a Malta, což jsou jediné země, kde CLIL existuje obecně na všech školách. Přesto však lze říci, že ačkoli se

postavení tohoto typu vzdělávání v jednotlivých zemích liší, je velice často nedílnou součástí vzdělávacího systému.

2.4.1 Stupně vzdělávání a CLIL

Co se týká stupňů vzdělávání, na kterých je CLIL uplatňován, z dokumentu Eurydice - Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe (2006, online) vyplývá, že ve většině evropských zemí se na některých školách pomocí CLIL vyučuje na primárním i sekundárním stupni. V některých zemích se však děti setkávají různými způsoby s cizím jazykem již v předškolních vzdělávacích zařízeních, což bych spíše považovala za předstupeň CLIL. Naopak v jiných zemích, mezi které patří mimo jiné i Česká republika, se CLIL uplatňuje hlavně na středních školách.

2.4.2 Předměty vyučované prostřednictvím CLIL

CLIL může být využíván ve všech předmětech, přestože každý předmět má svá specifika, která je nutné brát v úvahu. Podle již zmíněného dokumentu Eurydice (2006, online) se CLIL na primárním stupni škol v zemích Evropy využívá v různých předmětech - například v Belgii a Estonsku při tvořivých a sportovních aktivitách nebo při aktivitách, které jsou spojeny se životním prostředím. Na sekundárním stupni je CLIL podle stejného průzkumu nejčastěji využíván v přírodovědných či společenskovědních předmětech. Není však výjimkou, když je CLIL realizován v rámci výtvarné a hudební výchovy nebo i v rámci tělesné výchovy.

Obecně lze říci, že záleží nejenom na konkrétní zemi, ale spíše na konkrétní škole, pro který předmět CLIL zvolí. Důležité je, aby žáci byli na takové úrovni, která jim dovolí vzdělávat se tímto způsobem v daném předmětu tak, jak to vyžadují nejen vzdělávací plány, ale v prvé řadě podstata samotného předmětu. Podle Hofmannové a Novotné (2002/2003, s. 5) je především potřeba rozlišit předměty, které jsou více zaměřeny na komunikaci učitele i žáků (jako např. občanská výchova) a vyžadují tudíž od žáků určitou jazykovou úroveň, a předměty, které jsou založeny více na práci učitele (např. matematika). V druhém případě mohou být více využívány různé pomůcky, názorné předměty a jiné prostředky na podporu verbálního projevu a srozumitelnosti.

Před využitím CLIL v určitém předmětu je nutné zamyslet se také nad povahou jazyka, který je v daném předmětu používán. *„Zatímco jazyk společenských věd se podobá řeči, kterou můžeme slyšet ze sdělovacích prostředků, přírodovědné, příp. technické předměty se vyznačují typickou odbornou slovní zásobou.“* (Hofmannová, Novotná, 2002/2003, s. 5) Z toho plyne, že žáci si musí osvojit tuto slovní zásobu, aby rozuměli a byli schopni aktivně se zapojit do vyučování. Terminologii, kterou žáci musí znát, je možno probírat v mateřském jazyce (například v biologii názvy živočichů či rostlin) a cizí jazyk použít v průběhu činností spojených s vyučováním (například při provádění experimentů a jejich dokumentaci). Kromě slovní zásoby musíme brát v úvahu syntaktickou složitost učebních textů, které jsou v daném nejazykovém předmětu využívány. Například zeměpisné texty jsou obecně jednodušší než dějepisné, pokud tedy v dějepisu pouze nepřiřazujeme letopočet a událost, ale zabýváme se kauzalitou událostí a historickými souvislostmi. Složitost textů není možné z úvah o integraci předmětů vypustit.

2.4.3 Cílové jazyky využívané v hodinách CLIL

Cílové jazyky využívané v CLIL hodinách se také liší nejen v jednotlivých zemích, ale i na jednotlivých školách. Jak již bylo zmíněno výše, pro CLIL mohou být využívány další úřední jazyky dané země (jak je tomu například v Belgii, Lucembursku či na Maltě), jazyky menšin či regionální jazyky (například katalánština ve Španělsku) nebo také cizí (světové) jazyky. V České republice jsou mezi jazyky, jejichž prostřednictvím je CLIL realizován, zatím nejčastěji využívány následující cizí jazyky: angličtina, francouzština, němčina, italština a španělština, a to většinou na tzv. bilingvních gymnáziích či na jiných, většinou výběrových školách.

Při rozhodování o výběru jazyka, který má být v rámci CLIL rozvíjen, by měly být brány v úvahu různé faktory. Pavesi a kol. (2001, online, s. 83) mezi ně řadí například geopolitickou situaci země nebo regionu, v němž se daná škola nachází. Z hlediska geopolitického je vhodné rozvíjet ty jazyky, kterými se hovoří v sousedních regionech nebo zemích, což ve svých dokumentech doporučuje i Rada Evropy. Ačkoli je v současné době silná tendence preferovat angličtinu jako hlavní jazyk mezinárodní komunikace, Pavesi a kol. (ibid.) se domnívají, že angličtina by neměla být jediným jazykem, který bude v rámci CLIL uplatňován. Naopak přístup CLIL by mohl

napomoci zachovat jazykovou různorodost a ochránit menšinové či regionální jazyky tím, že tyto jazyky budou v rámci CLIL rozvíjeny.

2.5 CLIL v České republice

V České republice je dle ustanovení § 13 odst. 3 zákona č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) možné vyučovat některé předměty zcela nebo částečně v cizím jazyce a samozřejmě u nás existují školy, které takovouto výuku nabízejí. V mnoha případech se jedná o školy výběrové, často o tzv. bilingvní gymnázia, či některé základní školy, které již předpokládají určité jazykové znalosti žáků. CLIL by však měl být nabízen všem žákům a studentům, jak se domnívají mnozí autoři. Například Sygmund (2005, s. 26) konstatuje, že CLIL by neměl představovat výjimku ve vzdělávání, nýbrž by se měl stát součástí jeho hlavního proudu. Podobně nahlíží na problematiku výuky některých předmětů v cizím jazyce také Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Pokud se totiž škola rozhodne vyučovat vybrané, případně všechny vyučovací předměty systematicky výhradně v cizím jazyce, *„musí žádat ministerstvo o souhlas, protože podle zákona je vyučovacím jazykem český jazyk. Pro výuku metodou CLIL však škola žádné povolení nepotřebuje, je výhradně v pravomoci ředitele a potažmo učitelů.“* (Sladkovská In Štefflová, 2009/2010, s. 13).

Současnou snahou je nejen informovat pedagogy různých stupňů vzdělávání o možnostech využití cizích jazyků pro výuku jiných předmětů, ale také postupně rozšířit nabídku výuky uplatňující CLIL, která je nyní realizována převážně od vyššího sekundárního stupně, i na stupně další, tedy primární a nižší sekundární. CLIL se pomalu dostává do povědomí české pedagogické veřejnosti zejména tím, že je diskutován na odborných konferencích a seminářích. Například dne 23. ledna 2009 se uskutečnila konference v Plzni, která se věnovala výhradně tématu CLIL. Pořádala ji Pedagogická fakulta Západočeské univerzity a zúčastnění si mohli vyslechnout zajímavé příspěvky týkající se legislativy a administrativy spojené se zavedením CLIL do škol, ale také příklady praktické realizace tohoto přístupu ve školách. Podobně se v Kutné Hoře pravidelně každý rok v lednu koná diskusní setkání odborníků k problematice využití cizích jazyků pro výuku jiných předmětů (CLIL)

a mezinárodních projektů (e-Twinning). Toto setkání pořádá Asociace učitelů angličtiny a Národní podpůrné středisko pro e-Twinning (NAEP) s cílem podělit se o své zkušenosti s danou problematikou a vyjádřit své názory k ní.

Zároveň začínají v odborných časopisech a publikacích vycházet příspěvky, jež se přístupu CLIL věnují. Za české experty v oblasti CLIL mohou být považovány Marie Hoffmannová a Jarmila Novotná z Karlovy univerzity v Praze, které se přístupem CLIL již řadu let soustavně zabývají. Navíc samy organizují na Pedagogické fakultě zmíněné univerzity volitelný kurz CLIL – matematika v angličtině pro studenty dvouoborového studia matematiky a anglického jazyka (více o kurzu viz 5.1.2).

Stojí za to zmínit také příspěvky Zdeňka Vašíčka v Učitelských novinách (č. 45/2006) a na metodickém portále RVP (www.rvp.cz), které pojednávají o realizaci přístupu CLIL na základní umělecké škole, a to v rámci předmětu Hra na klavír, v němž autor spojil hru na klavír s komunikací v cizím jazyce (anglicky, nebo německy). Tyto příspěvky dokazují, že CLIL je opravdu možné realizovat na různých typech škol. Na metodickém portále RVP je možné narazit i na další příspěvky o CLIL, a to jak teoretického, tak i praktického rázu. Zájemci o CLIL se zde mohou zúčastňovat i diskusního fóra na toto téma a tímto způsobem si mohou sdělovat své zkušenosti se zmíněným přístupem.

Aby se CLIL dostal do povědomí učitelů na 1. stupni základních škol, vydal v roce 2007 Výzkumný ústav pedagogický metodickou příručku nazvanou Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ (dostupné online). Tato příručka by měla pomoci učitelům 1. stupně základní školy vnést některé prvky cizího jazyka do ostatních předmětů, neboť nabízí různé aktivity, při kterých se metoda CLIL uplatňuje. Součástí této metodické příručky jsou i pracovní listy obsahující krátké aktivity, které může ve svém předmětu realizovat i učitel jen částečně ovládající daný cizí jazyk. Jak však poznamenávají samy autorky, tuto příručku nelze chápat jako učebnici k výuce různých předmětů v cizím jazyce, ale spíše jako ukázku a zdroj inspirace pro jiný přístup k vyučování a učení se.

Kromě toho se v období leden 2010 až květen 2011 uskutečnil projekt CLIL zaměřený na podporu výuky formou metody CLIL. Na realizaci tohoto projektu se podílely Výzkumný ústav pedagogický společně s Národním institutem pro další vzdělávání

a cílovou skupinou projektu byli pedagogičtí pracovníci vyučující cizí jazyky na 2. stupni základních škol a na nižších stupních víceletých gymnázií. Hlavní aktivitou projektu byla nabídka akreditovaného školení pedagogů (40 vyučovacích hodin) k možnostem a způsobům využití metody CLIL k výuce cizích jazyků na jejich školách (viz www.nidv.cz).

Z výše uvedeného je patrné, že ve snaze podpořit a rozšířit CLIL do běžných škol již bylo učiněno několik kroků, a pokud tato tendence bude i nadále pokračovat, mohla by se časem na školách různého stupně výrazně rozšířit nabídka vyučovacích hodin, ve kterých je přístup CLIL uplatňován.

3. Vybrané aspekty učení (se) prostřednictvím CLIL

V debatách, článcích či publikacích o přístupu CLIL jsou často vyzdvihovány některé oblasti, které mají souvislost jak s procesem učení obecně, tak také konkrétně s učením (se) cizím jazykům. Mimo jiné bývá v souvislosti s přístupem CLIL velmi často zmiňována otázka motivace, oblasti učebních stylů a strategií a dále některé psycholingvistické teorie zabývající se učením a osvojováním cizího jazyka. Tato kapitola se blíže věnuje všem zmíněným tématům.

3.1 Motivace

Jako jedna z výhod a jeden z důvodů, proč by měl být přístup CLIL ve větší míře uplatňován při vyučování, bývá uváděna skutečnost, že CLIL zvyšuje motivaci žáků a studentů. Jelikož je motivace často považována za činitel, jenž zásadním způsobem ovlivňuje úspěšnost výchovně vzdělávacího působení, stojí za to se jí více zabývat.

3.1.1 Vymezení pojmů

Jak známo, není-li v průběhu vyučování věnována pozornost dostatečné motivaci, proces učení nebude uspokojivý. Žáci se totiž snáze učí tehdy, když je studovaný předmět či oblast zajímá a jsou tedy k učení dostatečně motivováni. Podle Pashe (1998, s. 133) zájem ovlivňuje to, jak se žáci učí, kolik pozornosti příslušnému učivu věnují či v jakém rozsahu konkrétní předměty studují.

Čáp a Mareš (2001, s. 149) uvádějí, že zájem je součástí celkové motivace osobnosti. Jedná se o získaný motiv, který se projevuje kladným emočním vztahem jedince k určité skutečnosti a k určitému druhu činnosti. Motivaci pak stejní autoři (ibid., s. 145) definují jako souhrn hybných momentů v osobnosti a činnosti, které člověka buď pobízejí k tomu, aby něco dělal, nebo mu v tom zabraňují. Také Kusák a Dařílek (2001, s. 60) charakterizují motivaci jako *„souhrn faktorů, které energizují, řídí, a udržují průběh chování, jednání nebo činnosti jedince.“* Úroveň motivace je podle nich výsledkem kombinace stavu jedince (jeho potřeb, zájmu apod.) a vnějších podnětů, které tyto vztahy mohou vzbuzovat nebo ovlivňovat. Čáp a Mareš (2001, s. 92)

to potvrzují tvrzením, že v motivaci působí jednak vnější pobídky, které se nazývají incentivy, a také vnitřní motivy. Za vnitřní motivační činitele považují Hrabal, Man a Pavelková (1984, s. 17) potřeby člověka. Incentivy pak stejní autoři charakterizují jako vnější podněty, jevy, či události, které mají schopnost vzbudit a většinou i uspokojit potřeby člověka. Čáp a Mareš (2001, s. 92) zdůrazňují, že vnitřní i vnější motivy nestojí odděleně, ale jsou spolu těsně spjaty. Toto tvrzení dokládají konstatováním, že při nedostatku vnitřní motivace nemusí působit ani vnější pobídka, a zároveň podotýkají, že mnohdy pobídka zvenčí stimuluje či zesiluje vnitřní motiv.

3.1.2 Motivace k učení

Přáním každého učitele je mít ve třídě motivované žáky, neboť pozitivní motivace zásadně ovlivňuje žákovo učení a má vliv i na vyučování celkově. To potvrzuje Ur (1996, s. 274) konstatováním, že pokud jsou žáci motivováni, učení se a vyučování je nejen snazší a příjemnější, ale také produktivnější. Sitná (2009, s. 18) se dále domnívá, že motivace je významným předpokladem efektivního učení, neboť učící se jedinec si vnitřně zdůvodňuje svou potřebu učit se.

Obst (In Kalhous a Obst, 2002, s. 367) podotýká, že učitel může ve třídě vytvořit prostředí, které motivaci povzbuzuje, například výběrem učiva, metod či užíváním vhodných pobídek, nicméně motivace sama je výsledkem interakce mezi osobností žáka, učitelem, spolužáky, učivem a jinými faktory. Za významný motivační činitel, který sice může ve velmi mírné podobě výkon žáka zvyšovat, ale všeobecně ho snižuje, je považován strach žáka (Lokšová a Lokša, 1999, s. 20). Pozitivně nebo negativně může na motivaci působit také klima třídy a školy. Při vyučování by se měl učitel snažit zmíněné motivační činitele vhodným způsobem usměrňovat. Některé činitele však ovlivnit nelze. Motivace žáka se například mění i s věkem. V této souvislosti Obst (In Kalhous a Obst, 2002, s. 367) podotýká, že na sekundární škole může u žáků dojít k tzv. motivační krizi ve vztahu ke školnímu vyučování, kdy odmítání školy a učitelů žáci oceňují jako projev dospělosti.

V učebním procesu se výrazně projevuje vnitřní i vnější motivace. Vnitřní motivací k učení rozumějí Kalhous a Obst (2003, s. 140) dílčí motivy spjaté s příslušným vyučovacím předmětem jako je zvídavost či radost z vykonávané činnosti. Vnější

motivace pak zahrnuje takové motivy, které jsou spjaty s vyučovacím předmětem a příslušnou učební činností zprostředkovaně. Příkladem vnější motivace může být odměna, pochvala, trest, donucení, případně i vztah učení k profesionální či jiné perspektivě. Cangelosi (2009, s. 137) soudí, že žáci jsou vnitřně motivováni k zapojení do učební činnosti, pokud tuto činnost sami považují za hodnotnou. Hodnota může spočívat v tom, že zapojením do aktivity žáci uspokojí nějakou svou potřebu, nebo získají nějaký užitek. Naproti tomu vnější motivace převažuje u žáků tehdy, když chtějí získat nějakou odměnu, která byla uměle spojena s provedením činnosti, případně když se chtějí vyhnout nepříznivým následkům za nespolupracující chování. Cangelosi (ibid., s. 138) se podobně jako Hrabal, Man a Pavelková (1984, s. 28) domnívá, že lepší je budovat vnitřní motivaci, neboť je považována za kvalitnější a stálejší než motivace vnější.

Motivace při učení může účinkovat v několika fázích, které vymezují například Kusák a Dařílek (2001, s. 60). Na začátku učebního procesu působí p*počáteční motivace*, která vzbuzuje aktivitu jedince a nasměrovává ho k cíli. Jelikož motivace v průběhu učení může z různých důvodů klesat, je potřeba ji neustále posilovat, hovoříme tedy o *průběžné motivaci.* V neposlední řadě působí při učení i v*ýsledná motivace*, jež se obvykle objevuje až po dosažení cíle, v případě úspěchu nabývá pozitivních forem a zintenzivňuje se, v případě neúspěchu však tato motivace klesá. V souvislosti s tím stejní autoři (ibid., s. 61) tvrdí, že úspěch a neúspěch představuje patrně jeden z nejdůležitějších a nejsledovanějších motivačních faktorů, neboť síla motivace se obecně zvyšuje s prožitky úspěchu. To potvrzuje i Sitná (2009, s. 20), která uvádí, že ačkoli mnoho žáků nemá přímo zájem o probíranou učební látku, nebo učební předmět, připravují se do něj, protože úspěchy ve škole jim zvyšují sebevědomí a jsou pro ně příjemné, naopak neúspěch může způsobit silnou demotivaci, jejímž následkem může být například to, že žák pracuje neefektivně, nebo se učit zcela odmítá.

Podle délky trvání se motivace rozděluje na krátkodobou a dlouhodobou (Sitná, 2009, s. 18). Krátkodobá motivace je intenzivnější a silnější, má však tu nevýhodu, že na rozdíl od dlouhodobé motivace vydrží kratší dobu. Tato motivace je typická pro mladší žáky. Dlouhodobá motivace pak vyžaduje velkou míru sebezapření a cílevědomosti a vyskytuje se proto spíše u zralejších a starších žáků.

Otázku - jak mohu žáka motivovat k tomu, aby se chtěl učit – si během své pedagogické praxe položil snad každý učitel. Odpověď na ni můžeme získat, pokud se zamyslíme nad nejběžnějšími důvody, proč se žáci chtějí učit. Tyto důvody uvádí Petty (1996, s. 42-47):

1. „Věci, které se učím, se mi hodí."

Pokud žáci vidí v učivu, které jim je předkládáno, smysl a praktickou využitelnost, potom se jej chtějí učit. Je tedy dobré, když učitel při vyučování vytváří souvislosti se zájmy svých žáků.

2. „Kvalifikace, kterou studiem získám, se mi hodí."

Mladí lidé obvykle nevidí smysl v tom, aby usilovali o kvalifikaci, která jim nebude nijak prospěšná. Pokud však učitelé žákům zdůrazňují, k čemu je to, co je vyučováno, dobré, mohou se vyhnout nežádoucí demotivaci. Žáky je možné přesvědčit o smysluplnosti učiva také tím, že se dostávají do kontaktu se světem mimo školu. Učební praxe, exkurze a hosté při vyučování mohou dodávat učivu význam.

3. „Při učení mívám obvykle dobré výsledky a tento úspěch mi zvyšuje sebevědomí."

Již dříve bylo zmíněno, že úspěch bývá považován za silný motivační faktor. Také Petty (ibid., s. 43) se domnívá, že úspěch je hnací silou celého procesu učení. Jestliže žák zaznamenává při učení úspěch, získává tím důvěru ve své schopnosti. Tato sebedůvěra se stává spínačem, který aktivuje lidské schopnosti, dodává vytrvalost a odhodlání.

4. „Když se budu učit dobře, vyvolá to příznivý ohlas mého učitele a mých spolužáků."

I toto může být pro některé žáky významný motivační faktor. Ačkoli žáka učení jako takové nebaví, chce držet krok se spolužáky, nebo chce být příznivě přijímán učitelem, případně rodiči.

5. „Když se nebudu učit, bude to mít nepříjemné (a bezprostřední) důsledky."

Žáci jsou si obvykle vědomi toho, že pokud se nenaučí na test, či zkoušení, může to mít pro ně neblahé důsledky. Dle Pettyho (ibid., s. 47) proto pravidelné procvičování a opakování učiva formou testů a zkoušení může mít rovněž významnou motivační funkci. Samotný fakt, že schopnosti žáků učitel pravidelně kontroluje, může vést k tomu, že se budou žáci snažit dávat v hodinách větší pozor.

6. „Věci, které se učím, jsou zajímavé a vzbuzují mou zvídavost."

Již dříve bylo zmíněno, že žáci jsou motivováni k učení, jestliže je učení zajímavé a vzbuzuje v nich zvídavost. Žáky daleko více baví věci, které přímo souvisejí s jejich

životem či zálibami, proto je velmi vhodné zaměřit se tímto směrem. To však předpokládá, že učitel své žáky dobře zná a poskytuje jim příležitost využívat a těžit z jejich dosavadních zkušeností.

Z uvedeného je patrné, že nadchnout žáky pro učení a správně je motivovat patří mezi nelehké, ale zároveň velmi významné úkoly, které má učitel při výkonu své práce na starosti. Jak totiž uvádějí Lokšová a Lokša (1999, s. 10), *„zefektivnění vzdělávacího procesu není možné bez poznání motivace konkrétního žáka, jejího ovlivňování a formování...“* Přestože je motivace v podstatě velmi složitý jev, lze ji do jisté míry stimulovat. K tomu je však zapotřebí mít neustále na paměti výše uvedené principy a aktivně je využívat při plánování vyučování a jeho realizaci.

3.1.3 Motivace a cizí jazyky

Existuje spousta důvodů, proč se lidé učí cizí jazyky. Některé z nich vyjmenovává Harmer (1991, s. 1). Velké množství žáků se, jak konstatuje tento autor, učí cizí jazyky jednoduše proto, že jsou součástí školního kurikula. Toto tvrzení je do jisté míry pravdivé. Lze souhlasit s tím, že na počátku školní docházky je patrná převaha vnější motivace k učení se cizím jazykům, neboť žáci v tomto období patrně nepřemýšlejí o tom, že znalost cizího jazyka může v budoucnu přispět k jejich profesním úspěchům či kariérnímu postupu. V době, kdy je cizí jazyk osvojován již v raném věku, to ani nemůžeme očekávat. K tomuto poznání docházíme většinou až v pozdějším věku, kdy se chceme v cizím jazyce sami zdokonalovat, a tehdy dochází k posílení složky vnitřní motivace.

Důvody, proč se lidé učí cizí jazyky, mají souvislost nejen s již dříve popsanou vnitřní a vnější motivací, ale i s dalšími dvěma formami motivace, které mohou v oblasti jazykového vzdělávání působit. Jedná se o motivaci integrační a instrumentální. Harmer (1991, s. 4) vysvětluje, že integrační motivace je spojena s touhou jedince poznat kulturu či zemi, která je pro něj zatím nová a neznámá. Vrcholem této motivace může být fakt, že jedinec usiluje o přímé začlenění do dané kultury, která je pro něj zajímavá. Instrumentální motivace je pak spojena s přesvědčením jedince, že znalost cizího jazyka mu pomůže k dosažení lepšího uplatnění ve sféře pracovní, či zájmové, a také souvisí s otázkou společenské prestiže, která je patrná spíše u starších žáků.

Co se týká motivace v běžné vyučovací hodině cizích jazyků, můžeme znovu potvrdit, co již bylo konstatováno dříve, tedy že je silně spjata s úspěchem a neúspěchem. Hendrich (1988, s. 55) se domnívá, že *„nejsilnější negativní účinek na motivaci při učení cizích jazyků má dlouho trvající neúspěch, zvláště v počáteční fázi učení….“* Při opakovaném neúspěchu totiž žák velmi rychle získává dojem, že nemá ke studiu jazyka předpoklady, nebo nadání, a snadno se tak vzdává dalšího úsilí. Stejně jako mnoho autorů upozorňuje také Hendrich (ibid.), že učitelé by měli důkladně zvažovat zejména to, jak budou přistupovat k chybám, aby motivaci žáků zbytečně nesnižovali. Vzhledem k tomu, že chyba (jako odchylka od cílového řečového projevu) je velmi frekventovaným rysem řečového chování žáků zvláště v počátečním období osvojování si cizího jazyka, měl by učitel ovládat jak prostředky motivace žáků, tak i prostředky bránící vzniku demotivace.

Zajímavou otázku si klade Ur (1996, s. 275), a to, zda je motivace více, nebo méně důležitá než přirozené nadání pro cizí jazyky. Ačkoli zmíněná autorka nedává jednoznačnou odpověď, přiklání se spíše k tvrzení, že motivace je při učení se cizím jazykům důležitější. To potvrzuje i Dőrnyei (2001, s. 5), který podotýká, že bez dostatečné motivace může i těm nejnadanějším žákům dlouho trvat, než dosáhnou očekávaných jazykových výsledků.

Učitelé nemohou očekávat, že všichni jejich žáci a studenti budou stejně motivováni k učení se cizích jazyků, neboť svou roli zde hraje mnoho faktorů. Mohou se však alespoň snažit volit takové vyučovací metody a organizační formy výuky a vybírat takové aktivity, které osloví všechny typy žáků. Mnozí odborníci se domnívají, že mezi přístupy, které motivaci pozitivně ovlivňují, patří i CLIL.

3.1.4 Motivace prostřednictvím přístupu CLIL

Na skutečnost, že CLIL zvyšuje motivaci a zájem žáků při vyučování, poukazuje mnoho autorů (viz například Darn, online; Marsh, Maljers, Hartila, 2001; a další). Zvýšená motivace má podle nich přímou souvislost s některými charakteristikami CLIL výuky, které reflektují mnoho z obecných principů podporujících motivaci, jež byly uvedeny dříve.

V první řadě je díky vzdělávacímu obsahu nejazykového předmětu žákům poskytován přirozený a smysluplný kontext, prostřednictvím kterého jsou přirozeným způsobem procvičovány a zdokonalovány jejich dosavadní jazykové znalosti a řečové dovednosti. Tím, že cizí jazyk není používán v uměle vytvořeném prostředí a situacích, nýbrž v činnostech, jejichž cílem je získat vědomosti a dovednosti z jiného oboru, si žáci lépe uvědomují užitečnost a význam daného cizího jazyka.

Oproti tradičním hodinám cizích jazyků, v nichž je pozornost soustředěna na rozvíjení kompetencí spojených s ovládáním cizího jazyka, které budou žáci plně využívat v budoucnu, umožňuje přístup CLIL použít získané znalosti i dovednosti a aplikovat je hned. Podle Beneše (1971, s. 221) je bezprostřední a konkrétní potřeba znalosti cizího jazyka pro žáka mnohem mocnější vzpruhou k učení než vědomí, že cizí jazyk využije někdy v budoucnu. Zájem o cizí jazyk je navíc stupňován, pokud je názorně ukazována jeho praktická použitelnost, k čemuž v hodinách, které CLIL obsahují, obvykle dochází.

Větší motivace v hodinách CLIL vyplývá také z přístupu k chybám, který se liší od tradičních jazykových hodin, v nichž je důraz kladen jak na jazykovou plynulost, tak i na jazykovou správnost vyjadřování. V hodinách cizích jazyků učitel přímo, či nepřímo reaguje na chyby žáků s ohledem na to, o jaký typ chyby se jedná a v jaké fázi vyučovací hodiny se vyskytuje. Naproti tomu v CLIL hodinách není motivace žáka snížena strachem žáka, že bude při používání cizího jazyka dělat chyby. Plynulost a srozumitelnost projevu jsou totiž považovány za důležitější než jazyková správnost vyjádření. Může se tak stát, že žáci, kteří jsou méně úspěšní v hodinách cizích jazyků, vykazují v hodinách CLIL naopak dobré výsledky.

Spojením vzdělávacího obsahu nejazykového předmětu a cizího jazyka se vytváří učební prostředí, které využívá moderních pedagogických principů, podporuje širokou škálu učebních činností a dovedností a snaží se zvyšovat výkonnost žáků. Mnozí autoři (např. Wolff, 2005, online, s. 15) proto v přístupu CLIL vidí možnost podpořit tradiční jazykové i nejazykové vyučování, které se mnohdy potýká s nízkou motivací žáků.

Již dříve bylo řečeno, že ve vyučovacích hodinách, které propojují učivo nejazykového předmětu a cizí jazyk, funguje cizí jazyk jako nástroj k osvojení daného učiva. Takové používání cizího jazyka může být považováno za silný motivační faktor vedoucí

k pozitivní změně v oblasti postojů k učení se cizím jazykům, a to zejména u žáků, pro které cizí jazyk sice není oblíbeným vyučovacím předmětem, nicméně mají zájem o zprostředkování daného vzdělávacího obsahu v cizím jazyce. V tomto případě je často hlavní motivační faktor (touha porozumět a získat poznatky z daného předmětu) doplněn vedlejším efektem, a to motivací naučit se cizí jazyk, prostřednictvím kterého bude zmíněný cíl naplněn, což potvrzuje Muñoz (2002, online, s. 36). Podobný názor vyjadřují i Brinton, Snow a Wesche (1989, s. 3), kteří uvádějí, že ačkoli jazykové potřeby a zájmy žáka se nemusí vždy shodovat, použití relevantního informačního obsahu může zvýšit motivaci a podpořit mnohem efektivnější učení.

Tím, že přesuneme hlavní pozornost od používaného cizího jazyka k učivu daného předmětu, tedy lze zmírnit, nebo úplně předejít nedostatku motivace, která může pramenit z negativního postoje žáka k učení se cizím jazykům. Wilhelmer (2008, s. 46) v této souvislosti podotýká, že pokud v průběhu implementace přístupu CLIL dojde ke změně osobního postoje žáka, můžeme hovořit o zvýšení vnitřní motivace. V případě, že žáci rozpoznají přínos tohoto přístupu pro svůj budoucí život (např. možnost dobrého uplatnění), jedná se o nárůst motivace vnější.

Na závěr uveďme zajímavý výzkum, jenž uskutečnili Lasagabaster a Sierra (2009, online). Zmínění autoři zjišťovali, zdali se nějakým způsobem liší postoje k cizímu jazyku u těch žáků, kteří absolvovali pouze tradiční hodiny cizího jazyka, a u těch, kteří absolvovali i hodiny CLIL. Výzkumu se zúčastnilo celkem 287 žáků ve věku 14-16 let, kteří byli rozděleni do dvou skupin, a to na tzv. CLIL žáky (účastní se nějakého CLIL programu) a EFL žáky (s cizím jazykem se setkávají pouze v tradičních hodinách cizích jazyků). Tento výzkum potvrdil, že CLIL žáci vykazují výrazně pozitivnější postoje k učení se cizímu jazyku než žáci, kteří absolvují pouze tradiční hodiny cizího jazyka. Uplatnění přístupu CLIL se proto jeví jako vhodné prohloubení tradičního jazykového vzdělávání.

3.2 Učební styly žáků a učební strategie

V posledních letech se objevil značný počet psychologických teorií a různých pedagogických koncepcí, které přinášejí do určité míry nový, či přesnější pohled

na proces učení. Mnoho z těchto teorií je pozitivně přijímáno a existuje snaha aplikovat jejich poznatky ve vyučování. Řada autorů, mezi nimi například Wolff (1997, s. 58), se domnívá, že integrované vyučování nejazykového předmětu a cizího jazyka poskytuje vhodnou příležitost začlenit některé nové, či stále málo rozšířené teorie, které mají souvislost s procesem vyučování a učení, do pedagogické praxe. Deller a Price (2007, s. 7), podobně jako Sygmund (2005, s. 26) zmiňují v souvislosti s přístupem CLIL Gardnerovu teorii mnohočetných inteligencí. Jiní autoři (např. Marsh, 2000, online, s. 5; Wolff, 1997, s. 59) se domnívají, že správně aplikovaný přístup CLIL podporuje využívání různých učebních strategií a rozvoj učebních stylů žáků.

Učební strategie a učební styly žáků se staly předmětem zájmu v době, kdy došlo ke změně paradigmat v metodicko-didaktické koncepci cizojazyčné výuky. Janíková (2004/2005, s. 42) uvádí, že se tato změna odehrála v 60. letech 20. století, kdy byl zaznamenán výrazný odklon od behaviorálního učení a příklon k učení kognitivnímu. Pozornost se tak postupně začala zaměřovat na činnostní a regulační procesy učícího se jedince, byl zdůrazňován význam učení orientovaného na žáka a respektování jeho individuálních zvláštností. Styly učení žáků mezi takové zvláštnosti patří.

3.2.1 Učební styly žáků

Učební styly bývají definovány jako *„individuální preference pro určitý typ příjmu, zpracování a znovupoužití nových informací.“* (Janíková, 2005, s. 45) Všichni učitelé by měli mít na zřeteli, že žáci se různí podle toho, jaký učební styl, případně učební styly preferují. Styly bývají popisovány z mnoha hledisek, která ve vzájemné kombinaci popisují typ žáka. Je možné je dělit podle smyslových preferencí, osobnostních aspektů, úrovně zobecňování nebo biologicky podmíněných rozdílů (srovnej Janíková, 2007, s. 62) a existuje mnoho faktorů, které učební styly ovlivňují. Mimo jiné se jedná o věk, pohlaví, sociální prostředí, rodinné prostředí, nebo i sociální klima školní třídy a další (srovnej Mareš, 1998, s. 68-72).

Ke klasifikaci a kategorizaci stylů učení přispěl Marshall (1987) svým strukturním modelem stylů učení, který popisují například Mareš (1998, s. 67) nebo Janíková (2007, s. 64). Každý učební styl se podle tohoto modelu skládá z několika složek, které jsou více, či méně ovlivnitelné. První složkou jsou výukové a učební preference, které mají

těsný vztah k učebnímu prostředí, malou stabilitu a jsou značně ovlivnitelné. Druhou složkou jsou tendence ve zpracování informací, které mají středně těsný vztah k učebnímu prostředí, střední stabilitu a jsou tedy středně ovlivnitelné. Poslední složkou jsou osobnostní faktory, které jsou relativně nezávislé na učebním prostředí, mají značnou stabilitu, a tudíž jsou málo ovlivnitelné. Lze tedy předpokládat, že preference učebních stylů se může v průběhu života do určité míry měnit.

V literatuře se můžeme setkat s celou řadou různých, víceméně diferencovaných klasifikací učebních stylů. Velmi těsně se přitom prolínají pojmy učební styl a učební typ. Například Lukeš (2002/2003, s. 21) uvádí čtyři skupiny učebních stylů, jež určují následující typy žáků:

1. *Imaginativní žáci* – mají rádi diskuze, práce ve skupinách, rozhovory. Nejlépe se učí, mohou-li poslouchat a sdílet své myšlenky.
2. *Analytičtí žáci* – mají především zájem o fakta. Mají rádi detaily a organizované, sekvenční myšlení. Nejlépe se učí, mohou-li látku dobře promyslet.
3. *Praktičtí žáci* – zajímají se především o to, jak věci fungují. Mají rádi praktické aktivity. Nejlépe se učí, když mohou otestovat teorie a použít „selský rozum“.
4. *Dynamičtí žáci* – dávají přednost tomu, když mohou na něco přijít sami. Mají rádi rozmanitost v přístupech k výuce. Nejlépe se učí metodou pokusu a omylu.

Dalším příkladem kategorizace učebních stylů je jejich dělení podle toho, jak se k nám nejlépe dostávají nové informace. Každý jedinec totiž preferuje jiné „informační kanály“. Z tohoto hlediska rozlišuje například Vester (1997, s. 38-40) následující typy žáků:

- typ vizuální – v procesu učení mu pomáhá vizuální předloha;
- typ auditivní – výrazným pomocníkem je mu slyšené slovo, projev;
- typ haptický – musí si věci „osahat“, prozkoumat;
- typ verbální – při učení mu pomáhá slovní vysvětlení;
- typ komunikativní – rád se učí v sociálním kontaktu s jinými lidmi.

V souvislosti s výše uvedenou typologií nutno poznamenat, že někdy bývají uváděny pouze tři hlavní typy žáků – typ auditivní, vizuální (popis se shoduje s výše uvedeným)

a tzv. motorický typ, pro který je příznačné, že se jedinec lépe učí, pokud je do učebního procesu zahrnut pohyb, či nějaká fyzická činnost.

Rozpoznání učebních stylů může být prospěšné nejen pro učitele a jeho případnou volbu vhodných vyučovacích metod a forem výuky, učebních strategií a učebních činností ve vyučovacích hodinách, ale i pro samotného žáka. Ten se může sám vědomě a aktivně podílet na svém učebním procesu a může získat z výuky pro sebe to nejlepší.

3.2.1.1 Učební styly a teorie mnohočetných inteligencí

Učební styly mají do jisté míry souvislost i s teorií mnohočetných inteligencí, která v posledních letech poutá pozornost mnoha psychologů i učitelů z praxe. Tuto teorii vyvinul a popsal ve své knize *Multiple Intelligences* (1993) Howard Gardner, který na základě svých výzkumů rozlišil sedm typů inteligencí. Jedná se o inteligenci jazykovou, logicko-matematickou, prostorovou, hudební, tělesně-pohybovou, interpersonální a intrapersonální. Sám autor připouští, že některé typy inteligence, které se užívají v teorii mnohočetných inteligencí, jsou podobné těm, které uvádějí jiní badatelé u stylů učení. Teorie mnohočetných inteligencí však podle tohoto autora začíná u jiného počátečního bodu a končí také v jiných polohách než teorie stylů učení (Gardner, 1993, s. 44-45).

Podobně jako další autoři i Lojová (2005) uvádí, že každá z uvedených inteligencí se v životě člověka nějakým způsobem projevuje:

- *Jazyková inteligence* se projevuje ve schopnosti zpracovávat lingvistický materiál. Lidé, kteří mají tuto inteligenci dobře rozvinutou, obvykle rádi píší, verbálně komunikují, dokážou kreativně využívat různorodé verbální prostředky.
- *Logicko-matematická* inteligence umožňuje počítat, kvantifikovat, zvažovat předpoklady a hypotézy, logicky analyzovat, řešit problémy, odhalovat vztahy a souvislosti, umožňuje vykonávat složitější matematické operace a vědecky zkoumat problémy.

- *Prostorová inteligence* umožňuje vnímat a chápat prostorové vztahy, vizuálně rozeznávat, vytvářet a modifikovat externí i myšlenkové obrazy, kódovat a dekódovat grafické informace a symboly, mapy, schémata.
- *Hudební inteligence* se projevuje ve sluchové percepci a produkci, v citlivosti na výšku a barvu zvuků, na rytmus a melodii. Je důležitá při rozvíjení receptivních i produktivních dovedností spojených s řečí, s hudbou, zpěvem, hrou na hudební nástroje, zároveň ale i s tvořivostí a emotivním prožíváním spojeným s auditivními podněty.
- *Tělesně pohybová inteligence* umožňuje efektivně manipulovat s předměty, vnímat a koordinovat pohyby, ovládat jemnou i hrubou motoriku, rozvíjet manuální dovednosti.
- *Interpersonální inteligence* usměrňuje sociální vztahy. Projevuje se zejména v empatii, ve schopnosti rozumět druhým, v toleranci a ohleduplnosti. Uplatňuje se při vytváření vztahů, při řešení mezilidských problémů, v efektivní sociální interakci a komunikaci, či ve schopnosti zaujímat různé společenské role ve skupině.
- *Intrapersonální inteligence* představuje schopnost rozumět sobě samému, uvědomovat si a chápat vlastní psychické procesy a stavy, cíleně pozorovat a analyzovat své chování, efektivně řešit své vnitřní problémy. Projevuje se ve schopnosti regulovat vlastní život, také ve schopnosti sebereflexe a při vytváření adekvátních vztahů mezi vnějším a vnitřním světem.

(srovnej Lojová, 2005, s. 174-176)

Podle zastánců teorie mnohočetných inteligencí je úkolem školy vytvářet takové podmínky, aby každý žák mohl rozvíjet svůj potenciál a aby měl možnost učit se efektivně prostřednictvím dominujících mechanismů (Lojová, ibid., s. 177). To samozřejmě platí i při výuce cizích jazyků. Ačkoli se cizí jazyk považuje za verbální dovednost, bylo by chybou myslet si, že je možné ho rozvíjet jen prostřednictvím verbální inteligence. Při výuce cizích jazyků je žádoucí dát žákům příležitost zapojovat adekvátně všechny typy inteligence, neboť všechny mají v tomto procesu určitou roli.

Někteří autoři (např. Berman, 1998, nebo Puchta a Rinvolucri, 2005) se proto zabývají tím, jak aplikovat teorii mnohočetných inteligencí ve vyučování, a poskytují učitelům inspiraci pro vytváření prostředí, které stimuluje jednotlivé typy inteligence. Každý učitel totiž může podporovat či podněcovat rozvoj rozmanitých inteligencí u žáků, a to tím, že zprostředkovává co nejvíce odpovídajících a hlavně rozmanitých učebních činností.

Gardnerova teorie mnohočetných inteligencí stejně jako typologie učebních stylů poukazují na individuální rozdíly žáků a zdůrazňují nutnost je respektovat. S ohledem na tuto skutečnost je proto potřeba žákům adekvátně přizpůsobovat výuku, volit optimální způsoby vyučování a zařazovat množství rozmanitých učebních strategií.

3.2.2 Učební strategie

Zprostředkování a nácvik učebních strategií, které vedou k samostatnosti a posilují princip autonomního a celoživotního učení, se v posledních letech stávají novou náplní v procesu vyučování a učení. Učebním strategiím je přisuzován stále větší význam, neboť se předpokládá, že pokud se jim věnuje dostatečná pozornost, dochází k zefektivnění učebního procesu žáků.

Definice učebních strategií se u různých autorů neliší. Obvykle jsou vymezovány jako *„faktické aktivity, které jednotliví učící se při učení vykonávají nebo nevykonávají“* (Lukeš, 2002/2003, s. 20), nebo jako *„postupy většího rozsahu, jimiž žák uskutečňuje svébytným způsobem určitý plán při řešení dané úlohy, chce něčeho dosáhnout a něčeho jiného se zase vyvarovat.“* (Mareš, 1998, s. 58)

Klasifikací učebních strategií se zabývá celá řada autorů. Pro ilustraci uvádím jednu z nejznámějších klasifikací učebních strategií vzhledem k učení a vyučování cizích jazyků, jejíž autorkou je Rebecca Oxford (1990). Ačkoli Oxford vymezuje učební strategie v rámci jazykového vyučování, její kategorie se dají aplikovat i do vyučování v rámci ostatních předmětů. Zmíněná autorka rozlišuje šest základních skupin učebních strategií:

- *Kognitivní strategie* (cognitive strategies) - pomáhají žákovi pracovat se získanými informacemi. Do této kategorie je možné zařadit například přijímání a „vysílání“ informací, vyvozování informací z kontextu, analyzování, induktivní i deduktivní uvažování, zapisování systematických poznámek či vytváření struktur pro třídění a organizaci učiva apod.
- *Paměťové strategie* (memory, nebo mnemonic strategies) - pomáhají spojovat nové a již osvojené informace a usnadňují jejich zapamatování. Patří sem například používání klíčových slov, mnemotechnických pomůcek, vytváření myšlenkových map, asociací, využívání myšlenkových obrazů a představ apod.
- *Metakognitivní strategie* (metacognitive strategies) - vedou k plánování vlastního procesu učení. Mezi tyto strategie patří například identifikování vlastních zájmů, potřeb a preferovaných učebních stylů, sestavení vlastního učebního plánu, stanovení učebních cílů, organizace, monitorování a evaluace vlastního učení apod.
- *Kompenzační strategie* (compensation strategies) - pomáhají žákům určitým způsobem kompenzovat chybějící znalosti a dovednosti v cizím jazyce. Patří mezi ně například odhadování kontextu, používání pantomimi či gest, přechod do mateřského jazyka apod.
- *Afektivní strategie* (affective strategies) - reflektují skutečnost, že v učebním procesu hrají důležitou roli emoce. Strach a negativní postoje mohou snížit motivaci žáka a tím ohrozit efektivitu učení. Afektivní strategie pomáhají žákům vyrovnat se s negativními emocemi při učení prostřednictvím relaxačních technik založených na práci s dechem, pomocí pozitivního sebehodnocení, vytvářením pozitivních výroků, oceňováním vlastních schopností a úspěchů apod.
- *Sociální strategie* (social strategies) - podporují rozvoj schopnosti úspěšně komunikovat v cizím jazyce, posilují týmovou spolupráci a schopnost empatie. Mezi tyto strategie patří například schopnost požádat o vysvětlení během komunikace, klást otázky, požádat o pomoc apod.

(srovnej Oxford, 2001, s. 167-169)

„Rozvoj učebních strategií významnou měrou přispívá k individualizaci procesu učení, podporuje individuální učební styly a zvyšuje motivaci a úspěch při aktivizaci žáků.“ (Janíková, 2005, s. 20) Důležitým úkolem školy proto je učební strategie žákovi zprostředkovávat, a to nejlépe ve všech předmětech. Vzniká tak nová povinnost pro učitele, což vyplývá i z Rámcových vzdělávacích programů. Schopnost žáka efektivně využívat různé učební strategie k získání a zpracování poznatků a informací totiž patří mezi kompetence k učení, tedy jedny z klíčových kompetencí, které by si měl každý žák během svého studia osvojit.

3.2.3 Učební styly, učební strategie a CLIL

Snahy rozvíjet individuální styly učení žáků a podporovat autonomii žáků v procesu učení a vyučování se promítají i do oblasti výuky cizích jazyků. Učitel cizího jazyka by neměl pouze vyučovat jazyk, ale měl by věnovat pozornost také rozvoji rozmanitých učebních strategií, jejichž prostřednictvím si žák nejenže lépe osvojí dané učivo, ale naučí se i plánovat, organizovat a řídit vlastní učení (srovnej Janíková, 2008, s. 7).

Mnozí autoři zabývající se přístupem CLIL se domnívají, že vyučování spojující vzdělávací obsah nejazykového předmětu a cizí jazyk podporuje, ba dokonce vyžaduje práci s různými učebními strategiemi. Pokud s přístupem CLIL začínáme, je podle Mehista, Marshe a Frigols (2008, s. 168) obzvláště důležité prozkoumat učební styly a zjistit preference jednotlivých žáků. Na základě tohoto průzkumu pak může být zprostředkována celá řada učebních strategií a technik, pomocí nichž si žáci snáze osvojují učivo nejazykového předmětu a překonávají obtíže vyplývající z používání cizího jazyka. Někteří autoři v této souvislosti používají pojem „scaffolding“, tedy doslova „stavění lešení“, který naznačuje, že používání optimálních učebních strategií vede k úspěšnému zvládnutí předmětu v cizím jazyce.

V hodinách CLIL bývají uplatňovány zejména kognitivní, kompenzační a paměťové strategie (podrobněji viz 3.2.2), které podporují získávání nových informací a usnadňují porozumění. Opomíjeny však nejsou ani strategie zaměřené na rozvoj řečových dovedností. Pro ilustraci uvádím alespoň jednu oblast těchto strategií, která bývá v hodinách CLIL hojně zastoupena. Jelikož žáci často pracují s cizojazyčnými texty, rozvíjejí si různé čtecí strategie. Mezi ty patří dle Janíkové (2008, s. 116-124) například:

- strategie v přípravné fázi před čtením textu (např. seznámení se s druhy textů a jejich funkcemi, formulace záměru čtení, aj.);
- strategie ve fázi čtení textu (např. strategie pro orientační čtení - tzv. skimming, strategie pro selektivní čtení – tzv. scanning, strategie pro rychlé čtení – tzv. speed reading, strategie pro vyhledávání a analýzu – tzv. search reading, strategie pro čtení textu s cílem rozvoje schopnosti odhadování významu slov, strategie pro práci se slovníkem, strategie pro vizualizaci a strukturování, aj.);
- strategie ve fázi po vlastním čtení textu (např. shrnutí obsahu textu ústně, nebo písemně, aj.).

Dlužno říci, že osvojené čtecí strategie nejenže zlepšují výkon žáka při práci s cizojazyčnými texty, nýbrž mohou mít pozitivní vliv i na jeho výkon při práci s materiály v mateřském jazyce. Podobně fungují i další učební strategie, které si žák osvojí. Můžeme tedy říci, že v hodinách CLIL jsou rozvíjeny rozmanité učební strategie a techniky, které žáci využijí i ve vyučovacích hodinách jiných předmětů, což má motivační efekt. Jestliže se totiž žáci setkávají se stejnými učebními strategiemi v různých vyučovacích hodinách, lépe si uvědomují jejich hodnotu a sami pak tyto strategie používají mnohem častěji (srovnej Wolff, 1997, s. 59).

Na závěr si dovolím připomenout, že někteří autoři (Mehisto, Marsh a Frigols, 2008, s. 12) považují rozvoj učebních dovedností u žáků za třetí cíl, který by měla výuka založená na CLIL naplňovat. I z toho je patrné, že oblast učebních stylů a strategií je s přístupem CLIL velmi těsně spjata a je nutné ji mít při realizaci CLIL na paměti.

3.3 Krashenova teorie osvojování jazyka a CLIL

Při studiu literatury se často setkáme s názorem, že implementování přístupu CLIL přispívá k úspěšnému osvojování cizího jazyka žáky. V této souvislosti je potřeba připomenout, že se rozlišují dva způsoby, jejichž prostřednictvím žák získává dovednost používat cizí jazyk. Jedná se o osvojování jazyka (*acquisition*) a učení se jazyku (*learning*). Dlužno říci, že v odborné literatuře se můžeme setkat s terminologickou nejednoznačností při používání těchto dvou pojmů. Oba procesy bývají často zaměňovány, nebo nedostatečně rozlišovány, na což upozorňuje například Lojová (2005, s. 25).

Rozdílem mezi osvojováním jazyka a učením se jazyku se podrobně zabýval Stephen Krashen. Jeho teorie je v didaktice cizích jazyků známá pod názvem „Monitor Model“ a v podstatě ji tvoří pět základních hypotéz. Tři z těchto hypotéz se přímo týkají přístupu CLIL (srovnej Wilhelmer, 2008, s. 23), proto budou nyní stručně popsány.

3.3.1 Hypotéza učení a osvojování jazyka

Podle Krashena (1987, s. 10) je proces osvojování cizího jazyka podobný, ne-li shodný se způsobem, jakým si žáci osvojují svůj mateřský jazyk. Jedná se o nevědomý, přirozený proces, při němž jedinci obvykle neregistrují skutečnost, že si osvojují daný jazyk (pozornost není explicitně věnována jazykovým prostředkům a pravidlům), nýbrž se jazyka nevědomky zmocňují skrze expozici (tedy skrze přirozený kontext a situace), porozumění a smysluplnou komunikaci (srovnej také Choděra a kol., 2000, s. 92). Učení se jazyku je naproti tomu chápáno z hlediska učitele jako organizovaný a z hlediska žáka jako vědomý, formální a do jisté míry umělý proces, prostřednictvím kterého se vytvářejí znalosti pravidel jazyka v oblasti jednotlivých jazykových prostředků, které se pak různými typy cvičení rozvíjejí a posléze používají v rámci jednotlivých řečových dovedností, a to vše obvykle ve školním prostředí. Krashen (1987, s. 10) vidí osvojování cizího jazyka jako mnohem efektivnější proces než učení se jazyku, proto by i ve školním prostředí měly být vytvářeny takové podmínky, které by žákům umožnily zvládnout další (tj. cizí) jazyk způsobem, který se alespoň částečně podobá osvojování jazyka mateřského.

Osvojování cizího jazyka vede žáka ke schopnosti produkovat sdělení a plynule se v daném jazyce vyjadřovat, naproti tomu vědomé učení funguje pouze jako monitor, který kontroluje či opravuje jazykovou produkci (Krashen, ibid., s. 15). Vědomé učení má podle citovaného autora (ibid., s. 16) jen omezený vliv na výkon žáka v cizím jazyce, neboť „monitor“ funguje pouze za předpokladu, že jsou splněny tři podmínky. Za prvé, žák potřebuje dostatek času, aby zvolil a správně použil naučené pravidlo. Za druhé, žák musí kontrolovat správnost svého vyjadřování. Za třetí, žák musí znát jazyková pravidla. Používání monitoru tak může žáka omezovat při používání cizího jazyka tím, že žák se příliš zaměřuje na správnost sdělení, bojí se používat jazyk spontánně a riskovat, že bude dělat chyby.

3.3.2 Hypotéza „srozumitelného vkladu“

Na úspěšné osvojování cizího jazyka má podle Krashena (1989, s. 9) pozitivní vliv dostatečný přísun „srozumitelného jazykového vkladu“ (*comprehensible input*). Pod zmíněným pojmem je možné si představit pro žáky srozumitelný materiál, či sdělení, jehož prostřednictvím dochází k úspěšnému osvojování jazykových prostředků. Nutno dodat, že aby byl vstupní materiál, kterému jsou žáci vystaveni, účinný při osvojování jazyka, měl by podle zmíněného autora o jednu rovinu přesahovat aktuální jazykovou kompetenci žáků (i+1). Krashen (ibid.) také zdůrazňuje, že pro osvojování jazyka je klíčová skutečnost, že žák se nezaměřuje na formu sdělení, nýbrž na jeho obsah. Z toho vyplývá, že pokud jsou žákům zprostředkovány zajímavé a srozumitelné informace, či témata, mohou si daný cizí jazyk lépe osvojit.

Krashen (1989, s. 9) dále uvádí, že prostřednictvím „srozumitelného vkladu“ se přirozeným způsobem rozvíjejí řečové dovednosti. V této souvislosti autor zmiňuje tzv. tiché období (*silent period*), během něhož si žák sice osvojuje cizí jazyk (tím, že poslouchá nový jazyk a postupně mu začíná rozumět), nicméně ještě není připraven tento jazyk sám aktivně používat. Toto období by mělo být učitelem respektováno a na žáky by neměl být vyvíjen tlak, aby hned od začátku cizí jazyk aktivně používali, neboť schopnost vyjadřovat se v cizím jazyce by se měla po čase objevit sama.

3.3.3 Hypotéza „afektivního filtru“

Aby došlo k úspěšnému osvojení cizího jazyka, je vedle zprostředkování „srozumitelného vkladu“ zapotřebí zabývat se také tzv. afektivním filtrem (Krashen, 1989, s. 10). Jedná se o pomyslnou bariéru, která nějakým způsobem brzdí osvojení jazyka, nebo ho dokonce blokuje. Tuto bariéru tvoří zejména tři faktory spojené různým způsobem s emocionální složkou žákovy osobnosti – motivace, sebedůvěra a na druhé straně úzkost (strach). Žádoucí je, aby byl afektivní filtr minimální, neboť jeho působení snižuje účinnost jazykového vkladu. Žáci, kteří jsou dostatečně motivováni, takže se nebojí používat cizí jazyk a aktivně se účastní výuky, která probíhá v příjemné učební atmosféře, přijímají jazykový vklad mnohem snadněji než ti, kteří pociťují

v hodinách cizích jazyků stud, nebo se bojí používat cizí jazyk kvůli strachu, že budou dělat chyby.

Z Krashenových hypotéz vyplývá, že na schopnost používat cizí jazyk má větší vliv příležitost k podvědomému osvojování, než jeho vědomé učení. Proto, aby došlo k úspěšnému osvojení jazyka u žáků, by učitelé měli nejenom zprostředkovávat srozumitelný jazykový vklad, ale také vytvářet takové klima ve třídě, které minimalizuje působení afektivního filtru. Přístup CLIL se snaží zmíněné zásady respektovat.

3.3.4 Krashenovy hypotézy a CLIL

Řada autorů (např. Marsh, 2000, online; Darn, online; Hoffmanová a Novotná, 2002/2003) uvádí, že CLIL poskytuje žákům příležitost osvojit si cizí jazyk velmi přirozeně, bezděčně a nezáměrně. Děje se tak prostřednictvím smysluplného obsahu (učiva vybraného předmětu), který (slovy Krashena) funguje jako srozumitelný jazykový vklad. Díky tomu, že se pozornost přesouvá z cizího jazyka a jeho užívání na dané učivo (téma), je cizí jazyk rozvíjen spíše implicitně. Proto se v souvislosti s přístupem CLIL často hovoří o osvojování jazyka spíše než o jeho učení. Lze však souhlasit s názorem, který uvádí Wilhelmer (2008, s. 24), a to, že v hodinách CLIL většinou dochází ke kombinaci obou těchto procesů, protože není možné je od sebe zcela jednoznačně oddělit.

V průběhu vyučovacích hodin, ve kterých se CLIL uplatňuje, je obsah sdělení považován za důležitější než jeho forma (srovnej Snow, 1991, s. 316). To znamená, že žáci mohou v hodinách používat cizí jazyk k vyjádření svých myšlenek a názorů, aniž by se báli, že učitel bude opravovat jejich chyby spojené s používáním jazykových prostředků a pravidel. Učitel by měl v podstatě opravovat pouze ty chyby, které narušují srozumitelnost sdělení, nebo mění jeho význam. CLIL tak usiluje o minimalizování afektivního filtru a odstranění možné neochoty či strachu žáků používat cizí jazyk k vyjádření určitého sdělení. Motivace je pak podporována tím, že na cizí jazyk není v CLIL hodinách pohlíženo jako na školní předmět, nýbrž jako na prostředek komunikace, který se žáci učí přirozeně a se sebedůvěrou používat.

Pokud je přístup CLIL do hodin nově zaváděn, doporučuje se nechat zcela na volbě žáků, zdali chtějí na podněty učitele reagovat prostřednictvím mateřského, nebo cizího jazyka, případně neverbálně. Učitel by neměl nutit žáka používat cizí jazyk k jazykové produkci hned od první hodiny, pokud žák sám nechce. I v hodinách CLIL by tedy mělo být respektováno Krashenem definované tiché období, jinak učitel riskuje vytvoření negativního postoje žáka k cizímu jazyku.

Krashenova teorie patří dodnes k nejvlivnějším teoriím osvojování cizího jazyka a jsou s ní úzce spjaty některé metody cizojazyčného vyučování (například tzv. přirozený přístup). Z výše uvedeného jasně vyplývá, že Krashenovu teorii je možné považovat za jednu z výchozích teorií také pro přístup CLIL.

4. Projektové a tematické vyučování jako možné způsoby realizace CLIL

Již dříve bylo řečeno, že CLIL zahrnuje široké spektrum vzdělávacích přístupů a metod, a proto může mít mnoho podob. V této kapitole budou prozkoumány dva způsoby vyučování, prostřednictvím nichž bývá přístup CLIL realizován. Jedná se o projektové a tematické vyučování.

4.1 Projektové vyučování

Mnoho autorů poukazuje na skutečnost, že projektové vyučování vychází vstříc požadavku propojovat poznatky různých oborů a využívat mezipředmětové vztahy. Například Nečasová (2006, s. 26) říká, že toto vyučování přesahuje hranici oborů a že při realizaci projektu žáci využívají znalosti z různých disciplín. Podobně i Václavík (In Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 301) konstatuje, že *„jedním z hlavních znaků projektové výuky je integrace tradičních předmětů."* Projektové vyučování tedy můžeme považovat za jednu z možností, jak dosáhnout žádoucí integrace poznatků z různých disciplín, a můžeme v něm také spatřovat velmi vhodný způsob, jak realizovat přístup CLIL.

4.1.1 Vymezení pojmů

Při definování projektového vyučování se můžeme setkat se značnou nejednotností, což potvrzují Tomková, Kašová, Dvořáková (2009, s. 13). Projekt je totiž považován jak za vyučovací metodu (Kratochvílová, 2006), tak i za organizační formu vyučování (Skalková, 2007), a současně je chápán i jako specifický způsob zpracování obsahu vyučování (Valenta, 1993). Tuto nejednoznačnost však překonáme, pokud se přikloníme k definici projektového vyučování dle Průchy, Walterové a Mareše (2009). Projektovým vyučováním (projektovou výukou, či učením v projektech, jak se v odborných publikacích často uvádí, srovnej např. Maňák a Švec, 2003, či Kalhous a Obst, 2003) rozumíme takový způsob výuky, který je založen na projektové metodě, což je *„vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých témat (projektů) a získávají zkušenosti praktickou činností*

a experimentováním" (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 226). Projekt lze pak chápat jako *„komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu"* (Maňák a Švec, 2003, s. 36).

Připomeňme, že první pokusy o projekty ve výuce pocházejí od Deweye a Killpatricka, kteří v projektech viděli prostředek demokratizace a humanizace edukačních činností, neboť učení v projektech se snažilo překonat strnulost a direktivnost výuky spolu s izolovaností a odtržeností školy od skutečného života a dávalo příležitost žákům zapojit se do užitečných a zajímavých aktivit (Maňák a Švec, 2003, s. 168). Také Skalková (1995, s. 39) chápe projektové vyučování jako snahu překonávat nedostatky běžného vyučování, kterými jsou zejména izolovanost jednotlivých předmětů, roztříštěnost vědění, odtrženost od životní praxe, zmechanizování a strnulost školní práce, odcizení od zájmu dětí, pamětní a jednostranně kognitivní učení či nízká motivace. Dle stejné autorky však projektové vyučování nechce odstranit běžné vyučování, jedná se spíše o jeho komplementární doplněk, který umožňuje prohlubovat a rozšiřovat kvalitu učení a vyučování.

Podstatou projektového vyučování je zcela jiné uspořádání učební látky, než je obvyklé v systému vyučovacích předmětů, poznamenávají například Kalhous a Obst (2002, s. 299). Žáci totiž nemají povinnost vyslechnout výklad učitele, zapamatovat si látku a umět ji reprodukovat, nýbrž s pomocí vyučujícího řeší určitý úkol (projekt), který je úzce spojený s praxí. Zmínění autoři se domnívají, že předložený úkol musí být pro žáky zajímavý, aby se s jeho řešením identifikovali a řešili jej s chutí.

Projekty se liší zejména délkou svého trvání. Kratochvílová (2006, s. 47), stejně jako další autoři (např. Kašová, 1995), rozlišuje projekty krátkodobé, trvající obvykle nejvýše jeden den, střednědobé, trvající zpravidla několik dnů, maximálně jeden týden, a projekty dlouhodobé, jež se mohou dle některých odborníků realizovat až po dobu několika měsíců. Z hlediska uspořádání projektu pak lze rozlišit projekty individuální, kdy na svém projektu pracuje každý žák sám, projekty skupinové (společná práce skupiny studentů), a projekty třídní, na kterých pracuje třída jako celek, případně projekty školní, na kterých pracuje celá škola (srovnej Kalhous, Obst, 2003, s. 117).

V praxi se můžeme setkat s různými variantami projektové výuky. Maňák a Švec (2003, s. 170) upozorňují na tzv. projektové týdny, které jsou velmi oblíbené zejména v Německu. V rámci projektového týdne probíhá učení ve skupinách, nebo individuálně napříč ročníky a vyučovacími předměty. Jedná se tedy o protipól frontální výuky, neboť se mění tradiční obsah a metody, škola se otevírá životu a dochází k propojení učení a práce. Podobně oblíbené začínají být na českých školách tzv. projektové dny, kdy celá škola realizuje společně po dobu jednoho dne společné téma, které prostupuje v podobě různých aktivit v rámci různých předmětů celým vyučovacím dnem. Můžeme se ale setkat také s tím, že jsou realizovány pouze určité prvky projektového vyučování, které je možné uskutečnit v jedné nebo několika málo hodinách. Drobnější projekty se obvykle realizují pouze v rámci jednotlivých předmětů, širší projekty pak hranice jednotlivých předmětů překonávají (srovnej Skalková, 1995, s. 41).

4.1.2 Hlavní aspekty projektového vyučování

Některé aspekty charakteristické pro projektové vyučování uvádí Nečasová (2006, s. 25). V první řadě je toto vyučování orientováno na zájmy žáků, což by se, dle autorky, mělo projevit jak ve volbě tématu, tak i v průběhu celého projektu (např. při rozdělování úkolů). Při práci na projektu by měli žáci získat pocit, že řeší skutečný problém, proto se projektová výuka vztahuje vždy ke konkrétní situaci a hlavně ke společenské praxi. Projekt by měl mít vždy i nějaký konkrétní výstup, například vytvořený výrobek, slovesný či výtvarný produkt apod.

Velkým přínosem projektového vyučování je skutečnost, že při realizaci projektu je podporováno samostatné učení a samostatná činnost žáků. Ačkoli učitel nese odpovědnost za organizaci projektu, žáci by při řešení projektu měli převzít vlastní iniciativu. To potvrzuje Fried-Booth (1986, s. 7) konstatováním, že při práci na projektech studenti přebírají zodpovědnost za své vlastní učení a učitel vystupuje spíše jen jako koordinátor, či poradce. Projekty tak vytvářejí prostor pro větší aktivitu žáků, kteří si současně osvojují schopnost samostatné práce.

Nečasová (2006, s. 25) uvádí, že při projektovém vyučování jsou zapojovány všechny smysly, proto by výběr činností měl být pestrý, aby vedl k všestrannému formování žákovy osobnosti. Tento aspekt projektového vyučování zmiňuje také Petty (1996,

s. 213), podle kterého málokterá vyučovací metoda umožňuje učiteli rozvíjet tak širokou škálu dovedností u žáků. Kromě jiných uvádí Petty (ibid.) intelektuální dovednosti vyššího řádu, jako například tvořivost, laterální myšlení, hodnocení, analýzu a syntézu, ale také schopnost samostatnosti, schopnost učit se a schopnost řešit problémy. Práce na projektech však rovněž rozvíjí schopnost žáka spolupracovat a komunikovat s ostatními členy skupiny, což je považováno za další významné pozitivum této metody.

Ačkoli je z výše uvedeného zřejmé, že projektové vyučování vykazuje mnoho předností, v praxi se učitelé při jeho realizaci setkávají i s některými problémy. Zmiňována je zejména časová náročnost řešení projektu, projekt však může být náročný i na přípravu, pomůcky, či materiální zajištění. Rovněž se stává, že žák není dostatečně vybaven potřebnými kompetencemi a není schopen splnit stanovené cíle projektu. Také učitel musí být při realizaci projektového vyučování vybaven určitými dovednostmi. Projekty totiž vyžadují jiný způsob plánování i hodnocení, které může být náročné nejen z hlediska časového, ale i z hlediska způsobu hodnocení. Organizace vyučování se díky projektům může měnit, proto je potřeba, aby učitel dokázal jednat flexibilně a spolupracovat s okolím (Kratochvílová, 2006, s. 52-53). Přes všechna úskalí, se kterými se při tvorbě projektů můžeme setkat, dosavadní poznatky potvrzují, že pokud se projektové vyučování daří začlenit do školního vyučování, stává se velkým přínosem (srovnej Skalková, 2007, s. 237), a to i v rámci realizace přístupu CLIL.

4.1.3 Projektové vyučování a CLIL

Jestliže srovnáme hlavní rysy projektového vyučování s principy přístupu CLIL, zjistíme, že mají mnoho společného. Za prvé, při projektovém vyučování, stejně jako u přístupu CLIL, dochází k integraci znalostí a dovedností a důraz je kladen na jejich praktické použití. Za druhé, CLIL i projektové vyučování jsou orientovány na žáka, jeho zájmy a potřeby, proto je za důležitý krok považován výběr učiva, které by mělo být zajímavé, motivující a mělo by spojovat školu s reálným světem. Za třetí, při realizaci přístupu CLIL i při projektovém vyučování je podporováno samostatné učení, samostatná činnost žáků a tím i větší aktivita žáků. Učitel často vystupuje pouze v roli koordinátora či poradce. Za čtvrté, CLIL i projektové vyučování umožňuje učiteli rozvíjet u žáků širokou škálu schopností a dovedností, a to prostřednictvím pestrého

výběru různých činností a aktivit, které respektují individuální učební styly a individuální rozdílnosti žáků z hlediska mnohočetných inteligencí. V neposlední řadě práce na projektech i CLIL posilují schopnost žáka spolupracovat s ostatními a rozvíjejí jeho komunikativní kompetence.

Prostřednictvím projektů můžeme přirozenou cestou spojovat jak učivo nejazykového předmětu, tak i cizí jazyk, proto mnoho autorů považuje projektové vyučování za vynikající způsob realizace CLIL. Lauder (2008, s. 22) uvádí, že projekty žákům poskytují příležitost užívat cizí jazyk nad rámec vyučovacích hodin a obohacují výuku i tím, že vytvářejí podnětné prostředí pro žáky s různě osvojenými jazykovými či studijními dovednostmi a navozují situace vhodné pro rozvoj různých učebních stylů. Velmi motivující bývá pro žáky skutečnost, že výsledkem projektů je obvykle nějaký konkrétní výstup, výtvor či dílo, které může být vystaveno ve třídě, zahrnuto do portfolia, případně ukázáno rodičům.

Prostřednictvím projektového vyučování můžeme zvýšit efektivitu učebního procesu při osvojování cizího jazyka, což je cíl, o který usiluje i přístup CLIL. Proto mnozí autoři, mezi nimi například Ribé a Vidal (1993, s. 8) považují práci na projektech za účinný nástroj k osvojování si cizího jazyka. Projektová práce totiž pomáhá stírat rozdíly mezi učením se cizímu jazyku (*language study*) a používáním jazyka (*language use*), na což poukazuje Fried-Booth (1986, s. 7). Díky tomu, že při práci na projektech mohou žáci používat jazykové znalosti a dovednosti, které si předtím osvojili při běžné jazykové výuce a v situacích, jež jsou pro ně nové, podnětné a hlavně reálné, si pak spontánně procvičují a rozšiřují své jazykové znalosti a řečové dovednosti. To potvrzuje například Nečasová (2006, s. 23), podle které mohou žáci prostřednictvím cizojazyčných projektů rozvíjet všechny složky komunikativní kompetence, to znamená, že získávají také sociokulturní poznatky a posilují interkulturní kompetenci, což je v souladu s dalším z cílů, které si klade i přístup CLIL.

O tom, že projektové vyučování se jeví jako vhodný způsob realizace CLIL, vypovídají i některé články v odborných časopisech, jako je například English Teaching Professional. Autoři (např. Batlle Pou, č. 48/2007, s. 22-23; Hapte-Gabr a Bryan, č. 53/2007, s. 22-24; Lauder, č. 57/2008, s. 22-23) v nich popisují své zkušenosti s realizací projektů v rámci CLIL a hodnotí je velmi pozitivně. Jejich články se mohou

stát inspirací pro ty učitele, kteří by skrze projektové vyučování rádi přístup CLIL zprostředkovali svým žákům.

4.2 Tematické vyučování

S projektovým vyučováním bývá dle Rakoušové (2008, s. 80) někdy zaměňováno tematické vyučování. Hlavní odlišnost tematického vyučování od vyučování projektového spatřuje zmíněná autorka v tom, že jedním z cílů projektového vyučování je vždy konkrétní výsledek, často materiální povahy (např. vytvoření časopisu, řemeslného výrobku, apod.), kdežto tematické vyučování tento cíl nepředpokládá. Velmi významný je zde naopak proces, průběh žákovy práce. Další odlišnost vidí stejná autorka také ve skutečnosti, že *„projektová výuka umožňuje koncentraci učiva, kdežto tematické vyučování je založeno na myšlence integrace tak, aby bylo využito všech specifik a výhod, které integrace vyučování poskytuje“* (Rakoušová, 2008, s. 80). Tematické vyučování tak předpokládá nejvyšší úroveň integrace obsahu, tedy koordinaci.

4.2.1 Integrovaná tematická výuka

Specifickou formu tematického vyučování, tzv. model integrované tematické výuky, velmi podrobně popsala Kovaliková (1995). Při vytváření tohoto modelu se autorka (ibid., s. 18) opírá o osm složek, které považuje za nezbytné pro vytvoření mozkově kompatibilního učebního prostředí, tedy takového prostředí, v němž se mohou zlepšit výkony učících se jedinců. Jedná se o: nepřítomnost ohrožení, smysluplný obsah učiva, možnost výběru témat, přiměřený čas, obohacené prostředí pro získání nových znalostí, spolupráce, okamžitá zpětná vazba a dokonalé zvládnutí učební látky. Zmíněná autorka se domnívá, že těchto osm složek by měl každý ve své třídě využívat.

Shrneme-li podstatu plně integrovaného modelu tematické výuky, můžeme konstatovat, že rozvrh hodin netvoří vyučovací předměty. Stěžejní roli zde hraje celoroční téma, na jehož základě jsou pak rozpracována dílčí témata, vytyčeno klíčové učivo a následně i činnosti, jejichž prostřednictvím si žáci osvojují nové pojmy a potřebné dovednosti, které jsou využitelné v praxi. Všechno učivo i úkoly souvisejí s každodenním životem

žáků, s jejich dosavadními zkušenostmi a s prostředím, ve kterém žijí. V podmínkách českých škol se daří realizovat podobný model výuky zejména v alternativních školách, ve většině běžných škol stále převládá tradiční rozdělení vyučování do vyučovacích hodin. Přesto i do běžných škol začínají určité prvky tematického vyučování pronikat.

4.2.2 Prvky tematického vyučování

„Tematické vyučování vychází z určitého tématu, které může obsahově integrovat různé vyučovací předměty.“ (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 14) Jedná se tedy o metodu práce s obsahem vyučování, v jejímž rámci se však zároveň uplatňují mnohé metody a formy výuky (Rakoušová, 2008, s. 74). Výhodou je, že učení v tématech umožňuje žákům řešit otázky z více stran, propojovat vlastní zkušenosti s novými informacemi a uvědomovat si souvislosti. Protože mnozí učitelé při výběru a zpracování témat zohledňují zájmy žáků a berou v potaz podněty z každodenního života, můžeme hovořit o vysoké motivační hodnotě tematického vyučování.

Mezi základní prvky tematického vyučování patří (srovnej Rakoušová, ibid., s. 81-92):

- *Tematičnost:* Základem je výběr vhodného tématu, na které žák od počátku zaměří svou pozornost. Záměrná paměť má vliv na dlouhodobé zapamatování.
- *Efektivnost:* Díky specifické logice uspořádání učiva v tematickém vyučování získává učitel více času, který může využít k procvičování či upevňování učiva, a tím zkvalitňuje poznávací činnost žáků. Logika tématu pak působí příznivě na tzv. sémantickou paměť žáka, což znamená, že čím má obsah učiva integrovanější, přehlednější strukturu, tím si žák lépe zapamatovává.
- *Logičnost:* Vhodně uspořádané učivo umožňuje žákovi chápat příčiny a následky jevů a vede k ucelenému poznávání přírodního a společenského dění v souladu se subjektivní realitou. Na základě logického uspořádání znalostí by si žáci měli zapamatovat poznatky dlouhodoběji.
- *Empiričnost:* Zdůrazněna je orientace na zkušenost žáka. Žáci při práci na tématu čerpají ze svých mimoškolních zážitků a zkušeností.

- *Smysluplnost:* Vyučování by mělo mít pro žáka smysl, tudíž i zvolené téma by mělo být smysluplné, aktuální a mělo by vyvěrat z potřeb žáků zejména proto, aby se pro ně stalo vhodným motivačním prostředkem.
- *Kontextovost:* Smysl tematického vyučování netkví v získání velkého množství poznatků, ale v kvalitě chápání souvislostí. Rozvoj logických operací žáků by proto měl být podpořen učením v kontextu.
- *Otevřenost:* Tematické vyučování poskytuje žákovi mnoho příležitostí k rozvíjení vlastních zájmů, vyjádřeno jinými slovy, je zájmům žáka otevřené.
- *Prosociálnost:* Tematické vyučování podporuje takové klima ve třídě, které neutlumuje rozvoj žáka, naopak. Důraz je kladen na vytvoření pro žáky příjemného a motivujícího učebního prostředí.

Nutno říci, že všechny výše uvedené prvky tematického vyučování do jisté míry korespondují s principy, které jsou charakteristické i pro přístup CLIL. Počínaje důrazem kladeným na výběr smysluplného a zajímavého tématu, přes logičnost uspořádání poznatků, zdůraznění orientace na zkušenosti žáka, podporu učení v kontextu až po vytváření příznivého učebního klimatu ve třídě.

Také výhody a nevýhody tematického vyučování, které uvádí Rakoušová (ibid., s. 94-95), se v mnohém shodují s výhodami a nevýhodami přístupu CLIL. Tematické vyučování se stejně jako CLIL snaží respektovat přirozenost poznávání dítěte, podporovat spojení školy se životem, je založeno na vnitřní motivaci a je multidisciplinární, umožňuje tedy plnění cílů několika předmětů najednou. Na druhou stranu příprava tematického vyučování může učitele velmi zatěžovat z hlediska času a často vyžaduje týmovou spolupráci učitelů, což je také typické i pro CLIL.

4.2.3 Tematické vyučování a CLIL

V zahraniční odborné literatuře bývá pro tematické vyučování, které se uplatňuje při výuce cizích jazyků, používáno označení *theme-based approach* (případně *theme-based instruction*) nebo *topic-based approach* (či *topic based instruction*). Jedná se o vyučování, v němž zvolená témata poskytují obsah jazykovému vyučování (Snow,

1991, s. 318). Jazykové vyučování je tedy vždy soustředěno kolem určitého tématu, na jehož základě jsou následně plánovány a organizovány všechny další aktivity a úkoly. Tematické vyučování se tak liší od tradičního jazykového vyučování, ve kterém, jak uvádějí Brinton, Snow a Wesche (1989, s. 26), poskytují témata pouze smysluplný kontext, avšak hlavní pozornost je zaměřena na osvojování či procvičování jazykových prostředků a řečových dovedností. Při tematickém vyučování je naproti tomu hlavní pozornost zaměřena na zvolené téma, které je následně maximálně využíváno k rozvíjení jazykových prostředků a řečových dovedností, a to v souvislostech a logických návaznostech, které dané téma poskytuje.

Hudelson (1994, s. 258) vidí přínos tematického vyučování cizím jazykům v tom, že žáci jsou k používání cizího jazyka více motivováni, jestliže je jejich pozornost zaměřena na téma, které je zajímá. S tím se shodují i Scott a Ytreberg (1990, s. 84), kteří uvádějí, že pokud se soustředíme na konkrétní téma, obsah se stává automaticky důležitější než samotný jazyk, proto je při výběru tématu a plánování hodin vždy vhodné vycházet ze zkušeností a zájmů žáků. Podle stejných autorů práce s tématem pozitivně ovlivňuje učební proces žáků. Například cizojazyčná slova, fráze a vazby se vybavují lépe, pokud mají souvislost s konkrétním tématem. To podtrhuje význam kontextu, který nejenže přispívá porozumění, ale napomáhá i zapamatování, a to jak učiva z oblasti nejazykového předmětu, tak i cizího jazyka.

Z uvedeného je zřejmé, že tematické vyučování aplikuje mnohé principy, které jsou charakteristické i pro CLIL. Proto bývá tento přístup prostřednictvím tematického vyučování realizován, a to například v podobě tzv. tematických modulů, tj. tematicky zaměřených vyučovacích hodin, ve kterých je zvolené téma probíráno s částečným nebo úplným využitím cizího jazyka. Výhodou tohoto způsobu realizace CLIL, který bývá někdy označován jako modulární (viz Wolff, 2005, online, s. 14), je skutečnost, že učitelé mohou využívat CLIL pouze ve vybraných vyučovacích hodinách daného nejazykového předmětu, či nejazykových předmětů, s ohledem na probírané učivo, jazykovou úroveň žáků, a další faktory. Jde tedy o relativně flexibilní způsob realizace přístupu CLIL, který je možné snadno začlenit do vyučování, a proto se můžeme stále častěji setkávat s jeho uplatňováním.

5. Praktické otázky realizace CLIL

V této kapitole jsou blíže prozkoumány některé oblasti přístupu CLIL, které vyplývají z jeho realizace v praxi. První část se zabývá otázkou kvalifikace a přípravy učitelů pro CLIL. Dále jsou popsány některé aspekty vyučování prostřednictvím CLIL, které je potřeba před realizací promyslet. Na závěr jsou zmíněny některé problémy spojené se zaváděním a realizací přístupu CLIL.

5.1 Učitel pro CLIL

CLIL může být ve větší míře uplatňován a rozšířen do vzdělávacích systémů evropských zemí pouze za předpokladu, že existuje dostatečné množství učitelů, kteří tento přístup realizují. V souvislosti s tím je nutné položit si otázku - kdo je způsobilý k výuce prostřednictvím CLIL? Jaké kvalifikační požadavky by měl učitel pro CLIL splňovat? Jaké kompetence by měl mít? Těmito otázkami se budu blíže zabývat v následujících částech.

5.1.1 Kvalifikace učitele CLIL

V odpovědích na otázku, jakou kvalifikaci by měl učitel CLIL mít, zatím existuje určitá nejednoznačnost. Jisté je to, že společná výuka nejazykového předmětu a cizího jazyka vyžaduje od učitele řadu profesních znalostí a pedagogických dovedností (jak je popisují například Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 43-48). Mezi klíčové pro CLIL patří dobré znalosti v oblasti daného nejazykového předmětu i cílového jazyka a zároveň i schopnost vyučovat daný předmět prostřednictvím jazyka odlišného od mateřského jazyka žáků. Ideálním učitelem CLIL se tak jeví ten, který má požadované vzdělání jak pro výuku příslušného cizího jazyka, tak i pro výuku daného nejazykového předmětu. V praxi se však setkáváme s nedostatkem učitelů, kteří tuto podmínku splňují. Nabízí se tak otázka - může vyučovat prostřednictvím CLIL i učitel, který má kvalifikaci k výuce daného nejazykového předmětu, ale ne k výuce cizího jazyka, byť cizí jazyk zná? Nebo opačně - může vyučovat pomocí CLIL i učitel, který má kvalifikaci k výuce cizího jazyka, ale ne k výuce daného předmětu, ačkoli dokáže učivo tohoto předmětu žákům zprostředkovat?

Novotná a Hofmannová (online) se přiklánějí k názoru, že jazykový specialista, který nemá odpovídající vzdělání ve vyučovaném předmětu, musí při realizaci CLIL čelit mnoha problémům, které pramení zejména z nedostatku jeho vzdělání v oblasti didaktiky tohoto předmětu. Podobně může sklízet neúspěch také jazykově nedostatečně vybavený odborník pro daný předmět. Těchto úskalí je možné se do určité míry vyvarovat například tím, že učitelé cizích jazyků a nejazykových předmětů úzce spolupracují a společně se podílejí na přípravě hodin CLIL.

Podle Wolffa (1999, s. 123) přístup CLIL zatím realizují spíše učitelé aprobovaní pro výuku cizích jazyků. Zmíněný autor se však domnívá, že při realizaci CLIL by se měli více zapojit také učitelé nejazykových předmětů. V zahraničí se podle Novotné a Hofmannové (online) osvědčil takový model CLIL výuky, v němž jsou současně přítomni jak učitel cizího jazyka, tak také učitel daného nejazykového předmětu, nebo ji vede rodilý mluvčí, který má vzdělání zahrnující obě tyto oblasti. V obou případech je však takové vyučování dosti finančně náročné, proto je širší zavedení těchto modelů například v podmínkách českých škol v současné době velmi málo pravděpodobné.

V dokumentu Klíčové údaje o výuce jazyků ve školách v Evropě (2009, online) se hovoří o tom, že ve většině evropských zemích nepotřebují učitelé dokládat zvláštní kvalifikace pro vzdělávání prostřednictvím CLIL. *„O požadavcích na uchazeče nebo o strategiích náboru přiměřeně způsobilých učitelů, případně o jejich doškolení, rozhodují samotné školy poskytující vzdělávání typu CLIL.“* (ibid., s. 84) Pouze v několika zemích Evropy je pro realizaci CLIL požadována kvalifikace učitele v cílovém jazyce. Děje se tak například v Estonsku, ve školách pro ruské menšiny (v nichž je cílovým jazykem estonština), kde musí učitelé doložit svou znalost estonštiny (pokud tento jazyk není jejich mateřštinou). Podobně v Lotyšsku, ve školách pro národnostní menšiny (kde je cílovým jazykem lotyština), musí mít učitelé zvláštní certifikát, který potvrzuje jejich znalost lotyštiny a který musí odpovídat úrovni C2 Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (2002). Doklad o znalosti cílového jazyka na úrovni C1 je požadován od učitelů i v Belgii. V Maďarsku by pak měli vyučovat prostřednictvím přístupu CLIL pouze ti učitelé, kteří mají aprobaci pro výuku příslušného nejazykového předmětu i cizího jazyka.

Je zřejmé, že vzdělávání prostřednictvím CLIL je zatím jen v malé míře podmiňováno doložením náležité kvalifikace učitelů. Důvod může spočívat ve skutečnosti, že v řadě evropských vzdělávacích systémů dosud není vzdělávání typu CLIL příliš rozšířené a často se nabízí pouze v rámci pilotních projektů (srovnej Klíčové údaje o výuce jazyků ve školách v Evropě, 2009, online, s. 86). Podobně je tomu i v případě České republiky, kde pro výuku prostřednictvím CLIL v současnosti nejsou stanovena žádná omezení a rozhodnutí o tom, kdo může prostřednictvím CLIL vyučovat, je zcela v kompetenci ředitele dané školy. CLIL tak u nás mohou realizovat jak učitelé, kteří mají kvalifikaci pro výuku cizího jazyka, avšak ne pro nejazykový předmět, tak také učitelé kvalifikovaní pro daný předmět, kteří ovládají příslušný cizí jazyk. Úroveň ovládání cizího jazyka učitelů nejazykových předmětů, která stačí k realizaci CLIL, je předmětem stále probíhající diskuze.

5.1.2 Příprava učitelů pro CLIL

Ačkoli ve většině evropských zemí není pro výuku prostřednictvím CLIL vyžadován žádný speciální certifikát o absolvování nějaké formy přípravného kurzu pro CLIL (srovnej Content and Language Integrated Learning at School in Europe, 2006, online, s. 41), v některých zemích se kurzy pro učitele, kteří chtějí tento přístup realizovat, již nějakou dobu uskutečňují. Stojí za zmínku, že mezi první evropské instituce, které se začaly zabývat vzděláváním učitelů pro CLIL (tehdy ještě označovaném jako bilingvní vzdělávání), patří Univerzita v Jyväskyle ve Finsku. Tato univerzita byla jedním z hlavních organizátorů projektu „Teacher DIESeLL“, který proběhl v letech 1996-1999 v některých zemích Evropy (srovnej Masih, 1997, s. 40-50). V rámci tohoto projektu se uskutečnil distanční studijní program, jehož cílem bylo poskytnout učitelům (působícím v oblasti bilingvního vzdělávání) didaktickou podporu a vybavit je kompetencemi nezbytnými pro efektivní vyučování prostřednictvím cizího jazyka.

Kurzy pro učitele CLIL jsou nyní pořádány i v dalších zemích Evropy a náklady spojené s účastí na těchto kurzech je možné hradit z finančních prostředků programu Comenius. Některé z nich jsou dostupné i pro české učitele. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky například informuje o nabídce kurzů CLIL, které pořádá University College Plymouth St Mark & St John ve Velké Británii (viz www.msmt.cz).

Přípravou pro CLIL by měli projít učitelé, kteří mají kvalifikaci pouze pro výuku nejazykového předmětu, nebo pouze pro výuku cizího jazyka. Někteří autoři se však domnívají, že proškoleni pro realizaci CLIL by měli být i učitelé, kteří jsou plně kvalifikovaní pro oba tyto předměty. Jak uvádí například Wolff (2002, online, s. 47), každý učitel, který implementuje přístup CLIL, potřebuje specifický druh školení, které přesahuje běžnou metodickou přípravu pro výuku jednotlivých vyučovacích předmětů. Společná výuka cizího jazyka a nejazykového předmětu vyžaduje zcela jiný přístup než tradiční vyučovací hodiny, které probíhají v mateřském jazyce žáků. Zejména z hlediska metodického je proto potřeba rozšířit znalosti a dovednosti učitelů o specifické rysy související s CLIL, jak na to poukazují i Novotná a Hofmannová (online).

Příprava pro CLIL může být organizována jak v rámci pregraduálního vzdělávání budoucích učitelů, tak ve formě rozšiřujícího studia či speciálních kurzů pro učitele, kteří již působí ve školách. Přípravné kurzy by se měly zaměřovat zejména na rozvoj znalostí a dovedností učitele, které jsou specifické pro realizaci CLIL. Otázka, jaké kompetence by měl mít učitel pro CLIL, je však v literatuře zatím jen málo rozpracovaná. Do určité míry se jí zabývá Pavesi a kol. (2001, online), kteří uvádějí některé charakteristiky učitele CLIL. Zmiňují například následující (ibid., s. 87 a s. 101-102) :

- *Učitel by měl dobře ovládat cizí jazyk, který slouží jako jazyk vyučovací.*
  Jedná se o jednu ze základních podmínek, kterou by měl učitel CLIL splňovat. Některé školy proto pro výuku CLIL upřednostňují rodilé mluvčí daného jazyka. Ti však obvykle neznají mateřský jazyk žáka, což je často neméně důležité, jak vyplývá z následující charakteristiky.
- *Učitel by měl ovládat mateřský jazyk žáků alespoň do té míry, aby byl schopen předvídat obtíže, které pramení z používání cizího jazyka v odborném předmětu.*
  Dostatečné jazykové povědomí umožňuje učiteli odhalovat jazykové potíže žáků a vhodným způsobem je redukovat. V tomto případě by tedy měl mít výhodu český učitel, který sdílí mateřský jazyk žáků a dobře ovládá i daný cizí jazyk.
- *Učitel by měl mít dobré znalosti odborného předmětu, který vyučuje.*
  Kromě jiného je zcela nezbytné, aby učitel ovládal odbornou terminologii z dané oblasti, a to jak v mateřském, tak i cizím jazyce.

- *Učitel by měl být schopen promyšleně plánovat vyučovací hodiny, které respektují cíle CLIL výuky a její specifičnost.*

  To předpokládá, že učitel je dobře seznámen s přístupem CLIL a dokáže aplikovat jeho principy v praxi (některé ze specifických principů CLIL jsou uvedeny dále, viz 5.2.2.2).

- *Učitel by měl uplatňovat rozmanité výukové strategie, které jsou přiměřené věku žáků a zároveň berou v potaz jejich jazykovou úroveň.*

  V rámci CLIL by měly být rozvíjeny individuální styly učení žáků a uplatňovány různorodé učební strategie (podrobně o této oblasti pojednává kapitola 3.2). Od učitelů CLIL se tedy očekává, že učební strategie znají a dokáží je žákům zprostředkovávat.

- *Učitel by měl být schopen předat žákům učivo z daného vyučovacího předmětu stimulujícím a interaktivním způsobem.*

  Při realizaci CLIL je potřeba poskytnout žákům co nejvíce příležitostí zapojit se aktivně do výuky, protože se jedná o přístup orientovaný na žáka. V hodinách CLIL by proto mělo nacházet uplatnění velké množství moderních výukových metod a organizačních forem vyučování (viz 5.2.2.2).

- *Učitel by měl přispívat k rozvoji řečových dovedností a komunikativních kompetencí žáků.*

  Stejně jako při jakékoli jiné cizojazyčné výuce by i v hodinách CLIL měly být rozvíjeny všechny složky komunikativní jazykové kompetence, jak je definuje Společný evropský referenční rámec pro jazyky (2002). Za zmínku však stojí sociolingvistická složka, které by při realizaci CLIL měla být věnována zvýšená pozornost. Za přidanou hodnotu tohoto přístupu totiž někteří autoři považují rozvíjení interkulturního poznání a porozumění žáků (viz 2.2.2 nebo 5.2.2.1).

Podobné kompetence vyjmenovává i Marsh (2002, online, s. 79-80), který dále uvádí, že učitel CLIL by měl být schopen vytvářet žákům podnětné učební prostředí, podporovat rozvoj učebních strategií a autonomního učení, vhodným způsobem upravovat či vytvářet výukové materiály pro CLIL, zajišťovat vyváženost jazykové a obsahové stránky vyučování a podobně.

Přínosem v oblasti přípravy učitelů CLIL a při diskusi o jejich kompetencích by mohl být dokument „Macro Framework for CLIL Teacher Education“, na jehož vytvoření pracovala mezinárodní expertní skupina, v jejímž čele stojí David Marsh, Peeter Mefisto, Dieter Wolff a Maríe Jesús Frigols Martin. Tento rámcový dokument definuje klíčové kompetence učitelů CLIL a současně charakterizovuje aspekty dobré výuky založené na CLIL. Sama jsem měla možnost zúčastnit se semináře „Curriculum development for Content and Language Integrated Learning (CLIL-CD)“ pořádaného Evropským střediskem pro moderní jazyky, který se uskutečnil v Grazu v říjnu 2009 a seznámit se zde s první, pracovní verzí zmíněného dokumentu. V budoucnu by tento dokument měl být využitelný při plánování přípravných kurzů pro učitele CLIL v jednotlivých evropských státech.

V České republice se přípravou učitelů pro CLIL dlouhodobě a systematicky zabývají Hofmannová a Novotná z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, které poprvé již ve školním roce 1999/2000 realizovaly dvousemestrální kurz CLIL – výuka matematiky v anglickém jazyce (Novotná, Hofmannová, online). Tento kurz se od té doby na zmíněné fakultě uskutečňuje každý rok a v současné době se ho mohou zúčastňovat i studenti dalších kombinací s cizím jazykem. Kromě toho je nabízen jak v rámci pregraduálního studia, tak i v rámci dalšího vzdělávání učitelů. Ti, kteří si kurz zvolí, mají možnost seznámit se s teoretickými principy přístupu CLIL, prakticky si vyzkoušet jeho realizaci a zároveň si rozšířit svou kvalifikaci, neboť po absolvování kurzu získávají potvrzení o rozšíření kvalifikace pro realizaci CLIL ve škole. Z informací, které jsem získala dne 24. března 2011 na konferenci „Integrovaná výuka cizího jazyka a odborného předmětu na 2. stupni základní školy a nižších ročnících víceletého gymnázia“ konané v Praze vyplynulo, že podobný kurz již nabízí svým studentům i Pedagogická fakulta Masarykovi univerzity v Brně, konkrétně Katedra anglického jazyka.

Příležitost získat informace o přístupu CLIL se nedávno naskytla i učitelům 2. stupně základních škol a víceletých gymnázií, a to díky projektu, který byl stručně zmíněn již dříve (viz kapitola 2.5). V období leden 2010 - květen 2011 se v České republice uskutečnil projekt CLIL, který realizoval Národní institut pro další vzdělávání ve spolupráci s Výzkumným ústavem pedagogickým. Nejdůležitější aktivitou tohoto projektu bylo proškolení pedagogů, kteří již přístup CLIL využívají, nebo plánují jeho

využití ve svých školách, a vytvoření metodické příručky, která by podpořila pedagogy v jejich zájmu obohatit svou výuku a poskytnout žákům více možností k používání cizího jazyka v reálných situacích (viz www.nidv.cz). V tomto projektu můžeme spatřovat první oficiální snahu rozšířit CLIL do českých škol, a to prostřednictvím učitelů, kteří budou s tímto přístupem a možnostmi jeho realizace na školách náležitě seznámeni.

Za zmínku stojí ještě jeden projekt, který však není zaměřen celostátně, nýbrž je určen pouze pro pedagogy působící v kraji Vysočina. Pořádá jej Vysočina Education (školské zařízení pro vzdělávání pedagogických pracovníků a středisko služeb školám) ve spolupráci s Masarykovou univerzitou v Brně, konkrétně katedrou anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty. Cílem tohoto projektu je poskytnout učitelům metodickou podporu pro výuku jednotlivých předmětů v AJ a zlepšit jejich kompetence v této oblasti (viz www.vys-edu.cz). Kromě toho by bylo vhodné upozornit i na e-learningový kurz nesoucí název CLIL Essentials, který v současné době připravuje Britská Rada a který by měl být spuštěn v průběhu roku 2011. Účastníci tohoto kurzu se seznámí s hlavními principy obsahově a jazykově integrované výuky, s jejím teoretickým zázemím, ale i praktickým využitím.

Výše uvedené informace dokazují, že některá vzdělávací zařízení a instituce již zareagovaly na uvedení CLIL do České republiky a snaží se o rozšíření tohoto přístupu tím, že seznamují jak praktikující učitele, tak i studenty učitelství s jeho hlavními charakteristikami a principy.

5.2 Vyučování prostřednictvím CLIL

Některá specifika, která charakterizují CLIL, byla popsána již dříve (viz např. kapitoly 2.1., 2.2, 2.3, 3.1.4, 3.2.3, 3.3.4). Nyní upozorním na další oblasti tohoto přístupu, které je nutné před samotnou realizací promyslet. Kromě toho se pokusím stručně popsat, co by mělo předcházet uvedení CLIL do škol, a jak je možné zajistit výukové materiály pro CLIL.

5.2.1 Uvedení CLIL do škol

Jak uvádějí někteří autoři (např. Pavesi a kol., 2001, online, s. 91), způsob realizace přístupu CLIL a jeho začlenění do školního kurikula závisí na individuálních podmínkách každé školy. CLIL se může stát součástí povinného vzdělávání, ale může být také nabízen ve formě volitelných předmětů pouze těm studentům, kteří o tento způsob výuky projeví zájem. Na některých školách si mohou hodiny, v nichž se uplatňuje CLIL, zapisovat pouze ti studenti, kteří mají dobré jazykové znalosti a dobře rozvinuté řečové dovednosti. Pavesi a kol. (ibid.) však upozorňují, že v tomto případě se jedná o elitářský přístup, který se neshoduje s principy, které uvádí většina evropských dokumentů, zejména s již dříve zmíněným právem člověka osvojit si během školní docházky více cizích jazyků.

Před uvedením CLIL do škol je nutné zvážit několik skutečností (srovnej Pavesi a kol., 2001, online, s. 91-92). Nejdříve je potřeba zodpovědně posoudit, jestli je škola dostatečně připravena CLIL zavést. Nezbytné je zjistit, zdali ve škole působí učitelé kompetentní k realizaci CLIL, kteří by zároveň byli ochotni tento přístup v rámci vyučování daného předmětu realizovat. Tapia (2007, s. 9) uvádí, že se záměrem zavést CLIL by měli být hned od počátku seznámeni všichni učitelé na dané škole. To samozřejmě předpokládá, že učitelé jsou předem podrobně informováni o přístupu CLIL jako takovém. Následně by měla proběhnout diskuze, ze které vyplyne, jak na tento přístup jednotliví učitelé pohlížejí, a také kdo a jakým způsobem se bude chtít na realizaci CLIL podílet. Součástí tohoto kroku by mělo být i ujasnění, zda má škola dostatek učebních materiálů a jiných zdrojů (vizuální a multimediální pomůcky, časopisy, cizojazyčné knihy apod.), které by mohly být při realizaci CLIL využity, a pokud ne, zda bude mít možnost je získat, nebo vytvořit. Teprve na základě zodpovězení těchto otázek může škola reálně stanovit, jestli (případně kdy) bude schopna začít přístup CLIL ve vyučování uplatňovat.

V další fázi je třeba promyslet způsob, jakým je možné CLIL na škole realizovat. Při rozhodování o tom, jakou podobu by měl přístup CLIL ve vyučování mít, je nutné brát v potaz zejména faktory související se zúčastněnými žáky, například jejich věk, potřeby, zájmy, ale také jazykovou úroveň. Není však možné ignorovat ani konkrétní možnosti školy z hlediska organizačního (např. časová dotace pro CLIL, počet žáků

ve třídě, dostupnost učitelů, apod.) a materiálního (např. zajištění učebních materiálů, financování hodin CLIL, apod.). Dlužno říci, že z dobře zvolené formy implementace přístupu CLIL pak mohou profitovat nejen žáci, ale i učitelé, potažmo celá škola.

Zavést CLIL do školy není možné bez podpory rodičů žáků. Tapia (2007, s. 9) uvádí, že informovat rodiče žáků i samotné žáky o možnostech přístupu CLIL a zjistit jejich postoje k této inovativní výuce patří mezi klíčové kroky úspěšné implementace. Zmíněný autor totiž správně podotýká, že jakákoli změna týkající se života ve škole vyžaduje účast všech zainteresovaných, tedy rodičů, žáků i učitelů. Zavedení CLIL do vyučování mezi takové změny patří. Dobrá informovanost učitelů, rodičů i žáků o přístupu CLIL je před jeho zavedením stěžejní a může zamezit negativní kritice, kterou by jinak nedostatek informací mohl způsobit.

5.2.2 Specifika CLIL výuky

Na vyučovací hodiny, ve kterých je přístup CLIL realizován, není možné pohlížet jako na běžné jazykové hodiny, nebo na výuku předmětu převedenou do cizího jazyka (Darn, online). Přístup CLIL totiž přináší do vyučování určitá specifika, která by měl mít učitel při plánování hodin na paměti.

5.2.2.1 Cíle vyučovacích hodin CLIL

Jednou z hlavních zvláštností přístupu CLIL je již dříve zmíněná dualita cílů. Hodiny CLIL by měly naplňovat jak cíle pramenící ze vzdělávacího obsahu daného nejazykového předmětu, tak i cíle, které pramení z používání cizího jazyka. Nutno dodat, že žádoucí je zachovat rovnováhu mezi jazykovou a obsahovou složkou. Deller a Price (2007, s. 9) poukazují na skutečnost, že při plánování hodin CLIL je nejdříve nutné stanovit cíle související s daným nejazykovým předmětem a teprve potom cíle spojené s cizím jazykem. Teprve z jazykové analýzy učiva daného předmětu totiž vyplývají jazykové požadavky, na jejichž základě může být žákům poskytnuta podpora potřebná pro zvládnutí učiva v cizím jazyce.

Někteří autoři se domnívají, že hodiny CLIL by měly naplňovat i třetí cíl. Mehisto, Marsh, Frigols (2008, s. 11) uvádějí, že je nutné brát v potaz skutečnost, že při realizaci CLIL jsou rozvíjeny také učební dovednosti žáků. Ty přispívají k úspěšnému naplnění obsahového i jazykového cíle. Dle zmíněných autorů (ibid.) by proto měl být při plánování hodin stanovován i třetí cíl, který tuto skutečnost reflektuje.

Další autoři, například Darn (online) nebo Coyle, Hood a Marsh (2010) uvádějí, že úspěšná hodina CLIL by měla kombinovat čtyři prvky, mezi které patří:

- Obsah (Content)
- Komunikace (Communication)
- Poznání (Cognition)
- Kultura (Culture)

Pod pojmem *obsah* je míněn nejazykový předmět nebo zvolené téma, které si mají žáci osvojit. *Komunikace* zahrnuje základní jazykové prostředky a řečové dovednosti, které musí žáci již ovládat, a také ty, které si budou osvojovat v průběhu práce s tématem, aby dokázali dané téma v cizím jazyce zvládnout. *Poznání* je spojeno s rozvojem myšlenkových dovedností a schopností žáků samostatně se podílet na svém učení. *Kultura* je pak prvek, díky kterému získávají hodiny CLIL přidanou učební hodnotu. Učení prostřednictvím jazyka, který je odlišný od mateřského jazyka žáků, totiž přináší interkulturní poznání a porozumění, které žákům umožňuje uvědomit si jak jinakost (otherness), tak i vlastní osobnost (self). Lze říci, že první tři zmíněné prvky v podstatě korespondují s výše uvedenými třemi cíli hodin CLIL. Čtvrtý prvek přináší další, již dříve deklarovaný rozměr přístupu CLIL, který se týká nabývání interkulturní kompetence žáků. Ta podle Urbánka (2008/2009, s. 116) *„vede k relativizování zažitých vzorců chování a myšlení“*. Díky tomu je možné odbourávat u žáků předsudky a přispívat k multikulturnímu myšlení. Propojení a uplatnění zmíněných čtyř prvků při plánování hodin CLIL považují Coyle, Hood, Marsh (2010, s. 55) za stěžejní.

5.2.2.2 Didaktické principy CLIL

Dle Wolfa (2005, online, s. 16) docházelo dlouhá léta k opomíjení didaktické stránky přístupu CLIL. Učitelé vyučovali nejazykový předmět prostřednictvím cizího jazyka stejným způsobem, jako kdyby byl vyučován v mateřském jazyce žáků. A podobně,

jazykové vyučování probíhalo v hodinách CLIL podle tradičních zásad didaktiky cizího jazyka. Teprve nedávno se situace změnila a mnozí autoři konstatují, že by se měla zintenzivnit spolupráce mezi didaktiky cizího jazyka a jednotlivých nejazykových předmětů, aby došlo k vytvoření integrované mezioborové didaktiky (viz např. Urbánek, 2008/2009, s. 117). Ačkoli je CLIL jako teoretický koncept velmi dobře popsán, *„…žádná ucelená didaktika pro CLIL neexistuje“* (Wilhelmer, 2008, s. 52). U mnoha autorů však lze najít zmínky o různých aspektech tohoto přístupu, které jeho didaktickou stránku utváří. Některé z nich byly uvedeny již dříve (viz např. kapitola 3. Vybrané aspekty učení se prostřednictvím CLIL). Nyní stručně zmíníme několik dalších.

a) Role mateřského jazyka při realizaci CLIL. V literatuře se objevují různé názory na to, jakou roli by měl při realizaci CLIL hrát mateřský jazyk. Buď je upřednostňováno co nejintenzivnější vystavování žáků cizímu jazyku a používání mateřského jazyka učitelem je v hodinách CLIL vnímáno jako nežádoucí, nebo je naopak používání mateřského jazyka považováno za nezbytné, či nevyhnutelné (Wilhelmer, 2008, s. 56). Někteří autoři, mezi nimi například Deller a Price (2007, s. 9), se přiklánějí k názoru, že při realizaci CLIL není nutné mateřský jazyk úplně vyloučit, protože může velmi dobře fungovat jako podpora pro žáky. Střídavé používání obou jazyků (tzv. code switching) učitelem i žáky může působit zcela přirozeně, a to zejména v nižších ročnících, případně u žáků s nižší jazykovou úrovní. Přesto je třeba používání obou jazyků dobře zvažovat, aby nebyl mateřský jazyk užíván i v případech, kdy to není nezbytně nutné. Obecně platí, že používání cizího a mateřského jazyka v hodinách CLIL závisí více či méně na individuálním rozhodnutí každého učitele, který obvykle používá cizí, nebo naopak mateřský jazyk v závislosti na různých faktorech, jako je například obtížnost a charakter učiva, cíle hodiny, atmosféra ve třídě apod. (srovnej Wilhelmer, 2008, s. 56).

b) Uplatnění výukových metod v hodinách CLIL. Začlenění přístupu CLIL ovlivňuje způsob práce ve třídě, neboť jak učitelé, tak i žáci se musí vyrovnat s tím, že současně je osvojováno učivo nejazykového předmětu i cizí jazyk. Jestliže má být vyučování co nejvíce účinné, je potřeba ho důsledně plánovat a volit vhodné vyučovací metody. V hodinách je důraz kladen na aktivní zapojení žáků do učebního procesu a využívání

strategií, které nejenže mají podpořit porozumění a učení se prostřednictvím cizího jazyka, ale vedou také k rozvoji kognitivních procesů a zdokonalování schopnosti logicky a samostatně myslet. Při realizaci CLIL se hojně využívají například různé metody práce s textem (často autentickým) či názorně demonstrační metody. Podporována je také práce ve skupinách, problémové učení, využívání informačních technologií a jiné. Obecně můžeme říci, že při realizaci CLIL nachází své uplatnění velké množství výukových metod a přístupů, které korespondují s principy moderního vyučování a prospěly by každé výuce.

c) Řečové dovednosti v hodinách CLIL. Z hlediska jazykového by žáci měli v hodinách CLIL rozvíjet všechny čtyři řečové dovednosti, tedy čtení, psaní, poslech a mluvení. Vzhledem k tematickému zaměření některých vyučovacích hodin a stanoveným cílům však může v praxi dojít k tomu, že pozornost je v hodině věnována pouze vybraným dovednostem. Dosti často jsou rozvíjeny zejména dovednosti spojené se čtením. Podle Wolffa (2005, online, s. 16) je to dáno tím, že žáci v hodinách CLIL často pracují s cizojazyčným učebním materiálem, na základě kterého si osvojují učivo z nejazykového předmětu a od kterého se pak odvíjejí i další aktivity. Pavesi a kol. (2001, online, s. 94) v této souvislosti také připomínají, že rozvoj řečových dovedností má souvislost i s charakterem nejazykového předmětu. Pokud je například CLIL realizován v tělesné výchově, z hlediska cizího jazyka bude převažovat rozvoj poslechových dovedností, protože žáci musí nejdříve porozumět tomu, co učitel říká, aby mohli následně vykonávat činnosti dle jeho instrukcí. Lze tedy říci, že ne všechny vyučovací předměty poskytují příležitost k rozvoji všech řečových dovedností.

d) Hodnocení v hodinách CLIL. Oblast hodnocení v rámci přístupu CLIL zatím vyvolává celou řadu otázek a vyžaduje ještě další zkoumání. Jedna z klíčových a zatím nejednoznačně zodpovězených otázek zní: Jak by měli být žáci v hodinách CLIL hodnoceni? Jestliže mají být v hodinách CLIL naplňovány dva hlavní cíle, potom by se také hodnocení mělo k těmto dvěma cílům vztahovat. Žáci by měli být schopni prokázat, že si osvojili učivo daného nejazykového předmětu, a také si adekvátním způsobem rozšířili určité složky komunikativní kompetence v cizím jazyce. Je však otázkou, jakým poměrem by tyto dvě oblasti měly být v hodnocení zastoupeny, stejně jako to, zda by měly být hodnoceny dohromady, nebo zvlášť. Deller a Price (2007, s. 9)

se domnívají, že to, do jaké míry budou v hodnocení zahrnuty znalosti a dovednosti z nejazykového předmětu a z cizího jazyka, by se mělo odvíjet od věku žáků (který odráží stupeň kognitivního vývoje) a jejich jazykové úrovně. Na druhou stranu Pavesi a kol. (2001, online, s. 97) uvádějí, že při hodnocení by měla být určující úroveň osvojení učiva nejazykového předmětu. Ta by měla mít přednost před hodnocením jazykových výkonů žáků. V diskuzích o hodnocení se ale můžeme setkat i s názorem, že jazyková složka by neměla být při realizaci CLIL hodnocena vůbec, a to proto, aby žáci s nižší jazykovou úrovní nebyli demotivováni se hodin CLIL zúčastňovat. Ať už se učitel přikloní ke kterémukoli ze zmíněných názorů, podstatné je, aby jednotlivé složky hodnocení jasně vymezil a tak stanovil přesná hodnotící kritéria, se kterými budou žáci náležitě seznámeni. Každý žák má totiž právo vědět nejen v čem bude vzděláván, ale také kdy, jakým způsobem a podle jakých pravidel bude v určité fázi vzdělávacího procesu hodnocen. Přinejmenším z hlediska plánování a přípravy hodin CLIL proto můžeme považovat způsob hodnocení žáků za naprosto zásadní otázku, která by, dle mého mínění, měla být řešena na oficiální úrovni, k níž by měla být navržena konkrétní doporučení, jak v této otázce postupovat.

Pavesi a kol. (2001, online, s. 97) uvádějí příklad toho, jak je možné zjistit výkon žáka v hodinách CLIL. Někteří učitelé vytvářejí testy, které se skládají vždy ze dvou částí. V první části jsou ověřovány znalosti a dovednosti z nejazykového předmětu, druhá část je pak jazykově orientovaná. Na základě takto strukturovaných testů mohou učitelé provádět hodnocení, v němž jsou rovnoměrně zastoupeny oba předměty. Při hodnocení v hodinách CLIL je však vhodné nezaměřovat se pouze na úroveň znalostí a dovedností, nýbrž brát v potaz i samotný proces učení, tj. například aktivitu žáků při plnění úkolů, jejich samostatnost, snahu, míru zapojení se do různých činností apod. Je také žádoucí používat kromě tradičních hodnotících technik (např. známkování) také techniky alternativní. Někteří autoři (Mehisto, Marsh, Frigols, 2008, či Coyle, Hood, Marsh, 2010) doporučují při realizaci CLIL uplatňovat ve větší míře například sebehodnocení, nebo hodnocení vrstevníky. Mehisto, Marsh a Frigols (2008, s. 123-126) také považují za užitečné, aby si žáci vedli portfolio, do kterého mohou zaznamenávat všechny své znalosti, dovednosti a pokroky, které v definovaných oblastech učinili.

5.2.3 Materiály pro CLIL

Zajištění vhodných výukových materiálu pro CLIL můžeme považovat za jeden z důležitých úkolů, které má učitel před realizací tohoto přístupu na starosti. Materiály používané v hodinách CLIL by měly být relevantní z hlediska tématu (a kurikula daného nejazykového předmětu) a zároveň přiměřeně náročné po jazykové stránce. Aby byly pro žáky co nejúčinnější, měly by dle Krashenovy hypotézy (Krashen, 1989, s. 9) přesahovat aktuální cizojazyčnou kompetenci žáků o jednu úroveň (i+1).

Získat vhodný materiál pro CLIL není snadné. Nedostatek použitelných výukových materiálů je totiž jedním z nejčastějších problémů, se kterými se učitelé při realizaci CLIL potýkají. Ačkoli se situace postupně zlepšuje a na trhu se začínají objevovat publikace, které se přístupem CLIL zabývají, absence specializovaných učebnic pro výuku nejazykových předmětů prostřednictvím cizího jazyka je stále aktuální. Mnoho učitelů proto používá jako zdroj inspirace internet. Některé webové stránky (například www.onestopenglish.com nebo www.cambridge.org, aj.) nabízejí již hotové pracovní listy či plány hodin, které mohou učitelé ve svých hodinách okamžitě využít. Velmi zřídka však učitel narazí na takový materiál, který by přesně odpovídal jeho požadavkům, respektive potřebám a úrovni žáků. A ačkoli je v současné době patrná tendence preferovat co nejvíce autentické materiály, v mnoha případech se učitel úpravám nevyhne. Zpravidla je potřeba daný text zjednodušit (srovnej Deller a Price, 2007, s. 12), volit takové jazykové prostředky, které jsou přiměřené jazykové úrovni a věku žáků, či upravovat aktivity, jež na text navazují, tak, aby vyhovovaly stanoveným požadavkům a cílům dané vyučovací hodiny. Dlužno říci, že při využívání přejatých textů (obzvláště těch v autentické podobě) je nutné respektovat autorská práva, která někdy mohou využívání daných materiálů bránit.

Učitelé mohou také sami výukové materiály vytvářet. Při tvorbě vlastních materiálů doporučuje Tennant (online) učitelům zvolit následující postup:

- vybrat téma, které bude ve vyučovací hodině probíráno, a to buď s ohledem na zájmy žáků, nebo na základě stanovených osnov;
- promyslet jazykovou úroveň a délku textu, který se týká zvoleného tématu;
- vyhledat vhodný text a upravit ho podle potřeb žáků;

- připravit cvičení a aktivity k textu, respektive danému tématu;
- otestovat vytvořený materiál (předložit jej svému kolegovi – v ideálním případě rodilému mluvčímu, nebo přímo žákům vybrané třídy);
- upravit daný materiál dle připomínek.

Ačkoli se může zdát, že tento postup zahrnuje pouze několik jednoduchých kroků, ve skutečnosti může být tvorba materiálů pro CLIL velmi časově náročná. Z toho důvodu je nanejvýš užitečné, když má učitel možnost spolupracovat i s dalšími učiteli, a to nejen kolegy ze stejné školy. Dnešní vyspělé a hojně dostupné informační technologie umožňují učitelům z různých částí dané země, ba dokonce z různých zemí světa virtuálně sdílet vytvořené materiály a předávat si zkušenosti s realizací CLIL. Některé zahraniční webové stránky (například factworld.info, nebo www.ccn-clil.eu) k tomuto účelu přímo slouží. Bohužel v České republice zatím žádná oficiální internetová stránka pro CLIL neexistuje, nicméně učitelé mohou své zkušenosti s realizací CLIL uveřejňovat, a to například na internetovém portále rvp.cz.

5.3 Problémy spojené se zaváděním a realizací CLIL

Zavádění a rozšiřování CLIL je podporováno Evropskou unií, protože tento přístup může v mnoha ohledech přispět ke zkvalitnění jazykového vzdělávání v evropských zemích. Výuku založenou na CLIL však v současné době absolvuje pouze menší část žactva na školách v Evropě. V cestě k většímu rozšíření totiž zatím stojí několik překážek.

5.3.1 Překážky bránící zavedení nebo rozšíření CLIL

Z dokumentu Content and Language Integrated Learning (2006, online, s. 51) vyplývá, že v mnoha zemích Evropy patří mezi hlavní překážky, které brání většímu rozšíření přístupu CLIL:

- nedostatek kvalifikovaných učitelů, kteří by byli ochotni CLIL realizovat,
- vysoké náklady spojené s vyučováním prostřednictvím CLIL,
- nedostatek využitelných didaktických materiálů.

Všechny zmíněné oblasti se týkají i České republiky. Již dříve bylo řečeno, že CLIL může být ve větší míře uplatňován pouze za předpokladu, že existuje dostatečné množství učitelů, kteří budou schopni tento přístup realizovat. V České republice však učitelé cizích jazyků často nacházejí profesní uplatnění v soukromé sféře, nebo zcela mimo oblast školství a některé školy (zejména základní) se tak potýkají s nedostatkem kvalifikovaných učitelů cizích jazyků vůbec. Dále ne všichni učitelé nejazykových předmětů jsou schopní, či způsobilí (nebo obojí) vyučovat daný předmět v cizím jazyce. Ale ani učitelé s dvouoborovou kombinací zahrnující nejazykový předmět a cizí jazyk, kteří se jeví jako ideální pro CLIL, nemusí být ochotni tento přístup v hodinách realizovat, protože na to nejsou dostatečně připraveni. V České republice podobně jako i v jiných evropských zemích (srovnej Gierlinger In Dalton-Puffer a Smit, 2007, s. 81) chybí ucelená didaktická podpora pro učitele CLIL, nejsou k dispozici didaktizované materiály pro CLIL a také kurzů či školení, které by učitele na vyučování prostřednictvím cizího jazyka do určité míry připravily, existuje zatím jen malé množství, přestože situace v této oblasti se začíná rapidně zlepšovat. Učitelé rovněž nemusí být motivováni přístup CLIL do výuky zavádět, protože z jeho realizace vyplývá mnoho povinností, které často nejsou řádně finančně ohodnoceny. V České republice totiž školy realizující CLIL nezískávají žádné finanční výhody (srovnej Content and Language Integrated Learning at School in Europe, 2006, online, s. 52). Otázkou tedy je, do jaké míry a v jakém časovém horizontu je možné zmíněné překážky odstranit, aby přístup CLIL našel v podmínkách běžných českých škol větší uplatnění.

5.3.2 Diskutabilní otázky spojené s realizací CLIL

Také samotná realizace CLIL přináší celou řadu otázek, které bude nutné zodpovědět, a oblastí, kterými je nutné se zabývat před tím, než bude přístup CLIL ve větším měřítku zaveden v České republice. Některé z nich byly již nastíněny - například oblast hodnocení žáků, kteří absolvují vyučování založené na CLIL, či používání mateřského a cizího jazyka v hodinách CLIL (obojí viz 5.2.2.2).

Podrobnější zkoumání si vyžádá také otázka, zda si prostřednictvím přístupu CLIL mohou žáci osvojit vzdělávací obsah nejazykového předmětu ve stejné míře jako při tradičních hodinách, které probíhají v mateřském jazyce žáků. Diskutabilní je i to,

zda je možné při realizaci CLIL zcela zamezit působení afektivního filtru a motivovat v hodinách CLIL všechny žáky, tedy i ty, kterým činí užívání cizího jazyka potíže, nebo ty, kteří zaujímají k cizím jazykům negativní postoj. Otázkou dále zůstává, zda by vyučování založené na CLIL mělo být pro všechny žáky povinné, nebo by žáci měli mít příležitost zvolit, zdali chtějí tento způsob výuky absolvovat, nebo ne. V neposlední řadě bude nezbytně nutné prozkoumat přístup CLIL a jeho uplatnění s ohledem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Ačkoli je větší rozšíření přístupu CLIL podporováno Evropskou unií, neboť může přispět ke zvyšování jazykové vzdělanosti žáků, domnívám se, že než bude tento přístup zaveden do běžné výuky na všech typech škol v České republice a žáci i učitelé ho budou brát jako samozřejmou součást vyučování, bude potřeba učinit řadu opatření, vyřešit mnohé problémy a zodpovědět množství otázek, které s jeho zaváděním souvisejí. V praktické části této práce se pokusím na některé z těchto otázek nalézt odpovědi.

PRAKTICKÁ ČÁST

6. Charakteristika výzkumného šetření

Tato kapitola blíže charakterizuje výzkumné šetření, které se v rámci disertační práce uskutečnilo, popisuje jeho hlavní cíle a zvolené metody sběru dat.

CLIL je v současné době hodně diskutovaný přístup k výuce cizích jazyků, v České republice je však stále málo probádaný a na školách hlavního vzdělávacího proudu doposud v malé míře uplatňovaný. Výzkum, který se v rámci disertační práce uskutečnil, si proto stanovil tyto hlavní cíle:

1. prozkoumat možnosti využití cizího jazyka v hodinách nejazykového předmětu na základní škole hlavního vzdělávacího proudu,
2. zjistit, jak na výuku, která do určité míry integruje nejazykový předmět a cizí jazyk, reagují žáci,
3. zjistit postoje učitelů k možnosti postupného zavedení přístupu CLIL do hodin nejazykových předmětů na školách.

Realizovaný výzkum byl vzhledem k charakteru svých hlavních cílů a použitých metod sběru dat rozdělen do dvou samostatných částí. V první části je popsán pokus uplatnit přístup CLIL na základní škole hlavního vzdělávacího proudu. Druhá část zjišťuje názory učitelů na některé otázky týkající se zavádění přístupu CLIL do vyučovacích hodin nejazykových předmětů.

6.1 Kvalitativní versus kvantitativní přístup

Kvalitativní přístup se jevil jako nejvhodnější pro první část výzkumu, neboť cílem bylo získat hloubkový popis realizace přístupu CLIL v autentickém prostředí, což tento přístup, na rozdíl od kvantitativního výzkumu, umožňuje. Podle Švece (2004, s. 22) „*kvalitativní výzkum v humanitních vědách označuje různé přístupy (metody, techniky) ke zkoumání pedagogických jevů, kdy do popředí nevstupuje kvantifikace empirických dat, nýbrž jejich podrobná kvalitativní analýza.*“ Podobně Švaříček, Šeďová a kol. (2007, s. 24) uvádějí, že „*podstatou kvalitativního výzkumu je do široka rozprostřený sběr dat bez toho, že by na počátku byly stanoveny základní proměnné. Stejně tak nejsou předem stanoveny hypotézy a výzkumný projekt není závislý na teorii, kterou již předtím*

někdo vybudoval. Jde o to do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací.“ Na tom se shodují i Strauss a Corbinová (1999, s. 11), podle kterých se metody kvalitativního výzkumu používají k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů, o nichž toho ještě moc nevíme, ale rovněž mohou být použity k získání nových a neotřelých názorů na jevy, o nichž už něco víme.

Kvalitativní přístup může být využit například při evaluaci nového modelu vyučování (srovnej Gavora, 2000, s. 33-34) či při zavádění různých inovací. Jelikož se snažím probádat oblast uplatnění nového vzdělávacího přístupu v praxi, považovala jsem za vhodné využít kvalitativních metod k získání odpovědí na stanovené výzkumné otázky, přestože jsem si vědoma slabých stránek kvalitativního zkoumání. Zvláště na jednu z nich upozorňují mnozí odborníci, mezi nimi například Hendl (2005, s. 52), nebo Švaříček, Šeďová a kol. (2007, s. 25), kteří říkají, že hypotézy či teorie vzniklé na základě kvalitativního výzkumu není možné zobecňovat, neboť jsou platné právě jen pro vzorek, na kterém byla data získána.

Naopak druhá část výzkumu má z větší části kvantitativní charakter, neboť jsem se soustředila zejména na ověřování vztahů mezi proměnnými a zjišťování, jakým způsobem se proměnné k sobě vztahují, což je podstatou kvantitativní metodologie (srovnej Švaříček, Šeďová a kol., 2007, s. 22). Prostřednictvím dotazníkového šetření jsem zjišťovala názory učitelů na některé aspekty přístupu CLIL a následně ověřovala, zda mezi odpověďmi respondentů na určité otázky existuje vztah. Abych prozkoumala názory učitelů na CLIL co nejdůsledněji, doplnila jsem kvantitativní šetření také kvalitativní analýzou názorů učitelů na zkoumanou oblast.

6.2 Použité metody výzkumu

S ohledem na charakter hlavních cílů výzkumu tedy byly kombinovány kvalitativní i kvantitativní výzkumné techniky, které jsou dále popsány.

6.2.1 Akční výzkum

Akční výzkum bývá definován jako *„druh pedagogického výzkumu, jehož účelem je přímo ovlivňovat či zlepšovat určitou část vzdělávací praxe, řeší aktuální potřeby vzdělávací instituce. Uplatňuje intervenční strategie, navrhuje určitá doporučení a pokouší se je realizovat, průběžně sleduje efekty změn.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 15) Tato technika kvalitativního zkoumání, kterou podrobně popisuje například Elliott (1991), ale hovoří o ní i Nunan (1992), či Hendl (2005), se zdála být nejvhodnější pro první část výzkumu, která zjišťovala, jakým způsobem je možné využít cizí jazyk v hodinách nejazykového předmětu na základní škole hlavního vzdělávacího proudu. Již v úvodu této práce jsem zmínila, že v České republice je CLIL stále málo probádaný a na školách hlavního vzdělávacího proudu je tento přístup doposud v malé míře uplatňovaný. Jelikož se mi nepodařilo najít pro účely tohoto výzkumu učitele, který již ve svých hodinách CLIL uplatňuje, nezbylo, než abych sama vstoupila do terénu a pokusila se ověřit, zda je možné realizovat tento přístup ve výuce na zmíněném typu školy. Akční výzkum byl zvolen, přestože jsem si byla vědoma úskalí, na které upozorňuje například Janík (2004, s. 53), že učitel je v obtížné roli výzkumníka a zároveň účastníka akce.

6.2.2 Dotazník

Ke zjišťování názorů učitelů na přístup CLIL a jejich zkušeností s realizací CLIL byla zvolena metoda sběru dat hojně používaná v kvantitativních výzkumech - dotazník. Ačkoli je této technice někdy vytýkáno, že nezjišťuje, jaká pedagogická realita skutečně je, ale jak ji učitelé vidí, nebo ji chtějí vidět (srovnej Chráska, 2007, s. 163), nelze opomenout její nespornou výhodu, a to, že prostřednictvím dotazníku lze relativně rychle získat informace od velkého počtu respondentů (srovnej Pelikán, 2007, s. 105).

Abych předešla neochotě učitelů dotazník vyplnit, snažila jsem se jej zkonstruovat tak, aby respondenty co možná nejméně časově zatížil. Proto převažují otázky uzavřené a pouze menší část tvoří otázky polootevřené a otevřené. Ke zjištění statistické významnosti četností odpovědí byl použit test dobré shody chí-kvadrát (X^2) na hladině významnosti 0,05. K ověření toho, zda existuje souvislost mezi odpověďmi na vybrané

otázky byl použit test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku a test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Testování významnosti bylo provedeno na hladině významnosti 0,05.

Z časových důvodů byla technika dotazníku použita také při získávání zpětné vazby od žáků, kteří se zúčastnili akčního výzkumu. Ačkoli jsem si vědoma toho, že polostrukturovaný rozhovor s těmito žáky by byl vhodnější metodou, chod školy, na které se akční výzkum uskutečnil, a časové možnosti žáků tento způsob sběru dat neumožnily, a proto jsem se musela při získávání reflexe žáků spokojit s dotazníkovým šetřením.

6.2.3 Obsahová analýza

Obsahová analýza byla zvolena jako doplněk dotazníkového šetření. Jejím cílem bylo ještě hlouběji prozkoumat názory učitelů na CLIL. Analyzovány byly písemné práce skupiny 22 učitelů, kteří si prvním rokem rozšiřovali svou kvalifikaci v oboru Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Oslovení učitelé byli s přístupem CLIL nejprve blíže seznámeni a potom se písemně vyjadřovali k některým aspektům zmíněného přístupu. Komentáře a úvahy dotazovaných byly kategorizovány a následně kvalitativně zkoumány.

7. Integrování nejazykového předmětu a cizího jazyka na základní škole hlavního vzdělávacího proudu

Tato kapitola popisuje první část výzkumu, ve které jsem zkoumala možnosti začlenění cizího jazyka do hodin nejazykového předmětu na základní škole hlavního vzdělávacího proudu.

Jelikož tato část výzkumu využívá převážně kvalitativní metody sběru dat a je kvalitativně zpracována, nebyly stanoveny hypotézy, nýbrž následující výzkumné otázky:

- Jakým způsobem lze CLIL na základní škole realizovat?
- Co všechno je třeba brát v úvahu před zavedením přístupu CLIL do výuky a zajistit v průběhu implementace?
- Jsou žáci základních škol schopni zvládnout výuku založenou na CLIL? Pokud ano, za jakých podmínek?
- Jak žáci hodnotí integraci cizího jazyka a nejazykového předmětu?

Odpovědi na uvedené otázky byly získávány tak, že jsem provedla již dříve zmíněný akční výzkum (viz 6.2.1), a to na základní škole hlavního vzdělávacího proudu, která přístup CLIL v nejazykových hodinách zatím nevyužívá. Do zvoleného nejazykového předmětu ve vybrané třídě dané školy jsem implementovala anglický jazyk. Výzkumná data byla získávána následujícími způsoby:

1) byl popsán a analyzován postup při zavádění zmíněné inovace do vyučování;

2) byly popsány a hodnoceny vyučovací hodiny, v nichž byl CLIL realizován;

3) byla získána zpětná vazba a hodnocení hodin od žáků, kteří integrovanou výuku založenou na CLIL absolvovali.

7.1 Popis a analýza postupu při zavádění CLIL do vyučování

V této části podrobněji popíši, jakým způsobem jsem postupovala při zavádění přístupu CLIL do vyučování na základní škole.

7.1.1 Výběr školy

Záměr provést akční výzkum a prozkoumat možnosti začlenění přístupu CLIL do vyučování na základní škole hlavního vzdělávacího proudu byl podmíněn tím, že naleznu školu, která mi umožní zmíněný výzkum uskutečnit. Jako jediné kritérium jsem si stanovila, že musí jít o školu nevýběrovou, aby byla zvýšena pravděpodobnost, že CLIL bude uveden do tříd, které se vyznačují heterogenním složením žáků. Chtěla jsem totiž ověřit, že CLIL mohou úspěšně absolvovat žáci různě nadaní, nejenom vybraní jedinci. Jelikož výzkum vyžadoval poměrně velký zásah do výuky, bylo zřejmé, že nebude jednoduché najít školu ochotnou se zapojit. Především bylo potřeba získat důvěru ředitele školy, který by přivítal začlenění CLIL do některého z vyučovacích předmětů a byl ochoten umožnit mi realizovat na své škole plánovaný výzkum.

Na základě doporučení své kolegyně jsem v červnu 2008 kontaktovala Základní školu Svatoplukova ve Šternberku a seznámila její vedení s přístupem CLIL i se svým výzkumným záměrem. Ředitelka této školy souhlasila s mým zapojením do výuky a poskytla mi dostatečný prostor, abych zde mohla plánovaný výzkum realizovat. Díky její vstřícnosti jsem v období od září 2008 do ledna 2009, tedy během prvního pololetí daného školního roku, do této školy pravidelně docházela a odučila zde celkem šest hodin občanské výchovy založených na CLIL (viz 7.3).

Odborná literatura (viz např. Gavora, 2000, s. 145) potvrzuje, že u kvalitativního výzkumu je vstup do terénu stěžejní a je na něj kladen velký důraz. Na rozdíl od kvantitativního výzkumu, ve kterém si výzkumník udržuje odstup od zkoumaných osob, jde totiž v kvalitativním výzkumu spíše o sblížení s nimi. Gavora (ibid.) dokonce tvrdí, že akceptování výzkumníka komunitou je bezpodmínečnou podmínkou kvalitativního výzkumu. Mohu proto říci, že ředitelka Základní školy ve Šternberku sehrála při mém vstupu do terénu významnou úlohu, neboť pochopila potřebu a cíl tohoto výzkumu a umožnila mi získat přístup do vyučovacích hodin, což je často pro výzkumníka to nejobtížnější.

7.1.2 Výběr předmětu

Při rozhodování o tom, do kterého nejazykového předmětu bude anglický jazyk začleněn, sehrála hlavní roli má aprobace. Jelikož jsem kromě anglického jazyka kvalifikovaná pro výuku občanské výchovy (dále jen OV), bylo nasnadě propojit právě tyto dva předměty.

Občanská výchova se jevila jako vhodný předmět pro začlenění CLIL i z jiného důvodu. Témata probíraná v hodinách OV obvykle vzbuzují zájem žáků, neboť se dotýkají jejich každodenního života. Některá z nich proto bývají zpracována i v jazykových učebnicích, zde je však jejich hlavním cílem zejména rozvíjení řečových dovedností žáků. Tematicky zaměřené texty bývají mnohdy používány k procvičování gramatických struktur, či slovní zásoby, takže jejich informativní hodnota se dostává do pozadí. Naproti tomu v hodinách založených na CLIL se hlavní pozornost přesouvá zpět na vzdělávací obsah, což může pozitivně ovlivňovat motivaci například těch žáků, kteří hodiny cizího jazyka nemají příliš v oblibě, ale daný nejazykový předmět je baví.

7.1.3 Časové vymezení výzkumu a výběr třídy

Do školy jsem pravidelně docházela v prvním pololetí školního roku 2008-2009, a to jednou týdně, vždy ve čtvrtek. Hned v úvodu školního roku jsem byla seznámena nejen s prostředím školy, ale i s učitelkou OV, v jejíchž hodinách jsem realizovala svůj výzkum a s níž jsem po celou dobu svého působení na škole intenzivně spolupracovala. Tato vyučující mi umožnila hospitace ve svých vyučovacích hodinách a v průběhu mého působení ve škole jsme společně konzultovaly všechny podrobnosti týkající se hodin OV, které jsem vedla, a to i přesto, že zmíněná vyučující neovládala cizí jazyk, který byl do hodin OV integrován.

Než jsem poprvé sama jako vyučující vystoupila v hodinách OV, absolvovala jsem celkem osm hospitací. Ty se uskutečnily ve třídách různých ročníků a jejich cílem bylo zjistit, jaké učivo žáci jednotlivých ročníků probírají, jak jsou hodiny OV obvykle strukturovány či jaké vyučovací metody, přístupy a také organizační formy výuky

se v nich nejčastěji uplatňují. Velmi podrobně jsem se seznámila i s tematickými plány jednotlivých ročníků a používanými učebnicemi občanské výchovy.

Jako vyučující jsem nejprve odučila jednu hodinu OV, do níž jsem prostřednictvím jedné, nebo více aktivit integrovala cizí jazyk, ve všech třídách, v nichž moje uvádějící učitelka tento předmět vyučovala (jednalo se celkem o čtyři třídy – vždy jednu třídu ze 6., 7., 8. a 9. ročníku). Žákům všech tříd bylo dopředu vysvětleno, že se bude zkoušet nový způsob výuky, v čem tato výuka spočívá a jaký je její význam. Při samotné realizaci jsem však narazila na dva problémy. Ačkoli se původně zdálo, že všichni žáci pochopili důvody pro začlenění této inovace do vyučování, ve třídě 7. ročníku jsem se v průběhu hodiny setkala s negativním postojem a neochotou několika žáků užívat anglický jazyk v hodinách OV. Tyto žáky nebylo možné v daném okamžiku z výuky vyloučit, ani se nedali přesvědčit ke spolupráci, proto jsem jim zadala samostatnou práci a pokračovala v naplánovaných aktivitách pouze se zbytkem třídy. Klima třídy tím však bylo narušeno. Na druhý problém jsem narazila při realizaci CLIL v 9. ročníku. Čtyři žáci se do výuky vůbec nezapojovali, protože, jak jsem v průběhu hodiny zjistila, cizím jazykem, který se učili, byla němčina a anglicky vůbec nerozuměli. Zmíněné problémy jsem konzultovala s vyučující OV a na základě této konzultace, ale i vzhledem k velké časové náročnosti příprav jednotlivých hodin jsem dospěla k rozhodnutí, že se v rámci výzkumu systematičtěji zaměřím pouze na výuku hodin OV v jedné třídě, a to té, jejíž žáci se učí angličtinu jako první cizí jazyk a která jako celek projeví největší zájem absolvovat netradiční hodiny občanské výchovy. Obě tyto podmínky splňovali žáci 8. ročníku, konkrétně třídy 8.B, která se nakonec výzkumu zúčastnila.

Žáci zmíněné třídy byli seznámeni s tím, že nový způsob výuky bude ověřován právě v jejich hodinách OV v průběhu prvního pololetí daného školního roku. Všichni to akceptovali, a ačkoli někteří žáci vyjádřili pochybnost, zda integrovanou výuku občanské výchovy a anglického jazyka zvládnou, chtěli se výzkumu zúčastnit. Projevovala se u nich silná počáteční motivace vyplývající pravděpodobně z očekávání něčeho nového a netradičního. Aby v průběhu realizace výzkumu nedošlo k negativním reakcím nebo stížnostem ze strany rodičů žáků, byli také oni o začlenění CLIL informováni a byl získán i jejich písemný souhlas s tím, že žáci absolvují část výuky občanské výchovy v jiném než mateřském jazyce.

7.1.4 Charakteristika žáků zapojených do výzkumu

a) Počet žáků ve třídě

Výzkumu se zúčastnilo celkem 29 žáků (19 dívek a 10 chlapců), tedy všichni žáci, kteří navštěvovali třídu 8.B. Toto vysoké číslo vyplývá ze skutečnosti, že při hodinách OV nedochází k dělení třídy, jak se tomu děje při výuce cizích jazyků. Jelikož nebylo možné snížit počet žáků, musela jsem se přizpůsobit dané situaci a poskytnout příležitost i této početné a co do znalostí a dovedností velmi různorodé třídě zvládnout výuku vedenou prostřednictvím cizího jazyka.

b) Jazyková úroveň žáků

V době realizace výzkumu se žáci učili anglický jazyk jako první cizí jazyk již pátým rokem. V 8. ročníku absolvovali celkem čtyři hodiny anglického jazyka týdně a v hodinách používali učebnici Project 3 (Hutchinson, 2000). Abych si vytvořila reálnou představu o jazykových znalostech a dovednostech žáků, požádala jsem o konzultaci oba dva učitele, kteří anglický jazyk v dané třídě vyučovali (třída se při výuce anglického jazyka dělila do dvou skupin dle § 5 odst. 5 vyhlášky č. 48/2005 Sb.). 8.B byla označena za třídu pracovitou a snaživou, z hlediska jazykové úrovně žáků však spíše průměrnou, s výjimkou pěti výborných žákyň a čtyř velmi slabých žáků. Díky tomu, že mi oba vyučující umožnili absolvovat jednu hospitaci v každé skupině, jsem se o tom mohla sama přesvědčit. Jejich slova se víceméně potvrdila a tuto skutečnost jsem se pak snažila zohlednit při výběru aktivit a plánování hodin.

7.2 Plánování hodin integrujících obsah předmětu a cizí jazyk

V hodinách OV v 8.B jsem působila pravidelně, vždy pokud to dovoloval chod školy, jeden týden jako pozorovatel a druhý týden jako vyučující realizující CLIL. Díky tomu jsem byla neustále v kontaktu se žáky, kteří si na mou přítomnost a střídání vyučujících v hodinách OV rychle zvykli. Zároveň jsem tím získala neustálý přehled o tom, jaké téma bylo tu kterou vyučovací hodinu probíráno, a mohla na to ve svých hodinách navazovat.

Způsob realizace CLIL na dané základní škole v podstatě odpovídal tzv. modulárnímu způsobu začlenění CLIL (viz 2.1.1), kdy jsou v rámci tematického plánu nejazykového předmětu probírána pouze některá témata, a to buď s částečným, nebo úplným využitím cizího jazyka. Tento způsob realizace CLIL se zdál být díky své flexibilitě nejvhodnější pro začlenění do vyučování na druhém stupni základní školy.

Během prvního pololetí, v průběhu kterého jsem do školy pravidelně docházela, se mi podařilo realizovat celkem šest vyučovacích hodin, do kterých byl integrován cizí jazyk. Tento počet vyplývá hned z několika skutečností:

- předmět občanská výchova byl na dané škole v daném ročníku časově dotován pouze jednou vyučovací hodinou týdně;
- docházelo ke střídání hodin - jeden týden žáci absolvovali hodinu tradiční a další týden hodinu založenou na CLIL;
- několik vyučovacích hodin odpadlo z důvodu školních akcí a prázdnin.

7.2.1 Stanovení cílů vyučovacích hodin

Při plánování hodin založených na CLIL jsem vždy nejdříve stanovila cíle, přičemž jsem se snažila dodržet postup doporučovaný literaturou (viz např. Deller, Price, 2007, s. 9). Jako první jsem určila cíle reflektující dané společenskovědní téma a na základě analýzy probíraného učiva i cíle vyplývající z jazykových potřeb. Během plánování aktivit a při tvorbě učebních materiálů jsem navíc brala v potaz i to, jaké učební dovednosti budou při jejich plnění rozvíjeny, z čehož pak vyplývala i třetí oblast cílů, tzv. cíle učební.

V souvislosti s výukovými cíli je potřeba podotknout, že při výuce občanské výchovy nejde jen o to, aby si žáci osvojili daný vzdělávací obsah. Velký důraz je kladen především na rozvoj takových znalostí, dovedností a schopností, které vedou žáka k sebepoznání, pomáhají mu orientovat se v různých oblastech lidského života, řešit každodenní situace, či formovat vnitřní postoje k různým společenským otázkám. V hodinách OV se žáci učí mimo jiné vyjadřovat a zdůvodňovat své názory, respektovat názory druhých, rozvíjejí si vědomí odpovědnosti za své chování a činy, utvářejí si představu o současné společnosti a problémech, se kterými se potýká apod. I toto

bylo nutné mít při stanovování obsahových cílů a plánování výuky na paměti. Při realizaci hodin CLIL se tato skutečnost odrazila zejména ve složce jazykové. Například pro sdělování a zdůvodňování svých názorů v anglickém jazyce nebyli žáci vybaveni patřičným vyjadřovacím aparátem (a jeho osvojení vyžadovalo delší časové období, než během kterého se výzkum uskutečnil), proto mohli například při diskuzích používat mateřský jazyk.

7.2.2 Učební materiály

Ve vyučovacích hodinách, které jsem vedla, obdrželi žáci obvykle pracovní listy k danému tématu, které postupně ve dvojicích, nebo v menších skupinách zpracovávali. Tento způsob prezentace učiva se osvědčil hlavně z toho důvodu, že se žáci mohli kdykoli vrátit k jednotlivým textům, cvičením, či nové slovní zásobě. Všechny použité pracovní listy jsem vytvářela sama na základě různých dostupných materiálů, neboť učebnice určená speciálně pro integrovanou výuku občanské výchovy a anglického jazyka v 8. ročníku ZŠ se na našem trhu zatím nevyskytuje a materiály, na které jsem narazila (ať už v tištěné podobě, nebo dostupné na internetu), nikdy zcela nevyhovovaly buď z hlediska jazykového, nebo obsahového.

Naplánování vyučovací hodiny a vytvoření pracovního listu k danému tématu bylo vždy velmi časově náročné. Jako zdroj inspirace jsem používala různé učebnice občanské výchovy, ale i učebnice jazykové a v neposlední řadě také internet. Musela jsem při tom brát v potaz především jazykovou úroveň žáků – zejména slovní zásobu, která byla značně omezená, a také dosavadní znalosti gramatiky, což byly dva nejvíce limitující faktory. Původně jsem sice plánovala používat v hodinách materiály, které by o jednu úroveň převyšovaly stávající (průměrnou) jazykovou kompetenci žáků, jak to doporučuje Krashen (1989, s. 9, viz kapitola 3.3.2). Nakonec jsem se však přiklonila k zařazení spíše jednodušších textů a cvičení, které pouze mírně přesahovaly úroveň porozumění některých žáků, a to hlavně z toho důvodu, abych přílišnou jazykovou obtížností nesnižovala motivaci slabších žáků v hodinách. Již v teoretické části (viz kapitola 3.1) jsem totiž upozorňovala na to, že motivaci velmi negativně ovlivňuje neúspěch, a to zvláště v počáteční fázi učení. Jelikož jazyková úroveň většiny žáků, kteří se výzkumu účastnili, byla spíše nižší, nechtěla jsem riskovat, že žáci získají pocit neúspěchu a ztratí zájem absolvovat hodiny CLIL. Proto jsem se zaměřila spíše

na dosavadní jazykové znalosti a dovednosti žáků, které jsme dále využívali k osvojení učiva daného předmětu.

7.2.3 Výběr aktivit, metod a organizačních forem výuky

Ve vyučovacích hodinách byly uplatňovány různé aktivizační metody (například brainstorming, dramatizace, didaktické hry, apod.) a třída byla organizována tak, aby došlo k aktivnímu zapojení všech žáků. Vzhledem k jejich vysokému počtu proto převažovala práce ve skupinách, či práce ve dvojicích, zařazena však byla i práce individuální, nebo hromadná (ta zejména při společné kontrole úkolů).

Aby byl žákům co nejsrozumitelněji zprostředkován daný vzdělávací obsah v anglickém jazyce a také aby se předešlo chybám pramenícím z používání cizího jazyka v hodinách, byly do výuky zařazovány mimo jiné následující podpůrné strategie:

- Žákům byl vždy nabídnut motivující kontext, který měl vzbudit jejich zájem.
- Byly aktivovány dřívější znalosti žáků (vždy jsem nejprve zjišťovala, co žáci o tématu již vědí).
- Byla uvedena a procvičena klíčová slova, v průběhu hodiny si žáci vytvořili slovníček pojmů.
- Byly uvedeny a zopakovány potřebné gramatické struktury, které by mohly ztížit porozumění, nebo způsobit chyby žáků v hodině.
- Byly uvedeny a vizuálně prezentovány ukázky očekávaného výstupu zadané činnosti.
- Pokud se vyskytly problémy s porozuměním, byla žákům nabídnuta slovní nápověda, případně bylo sdělení přeformulováno. Hojně byly využívány také prostředky neverbální komunikace, zejména gesta a pantomima.
- Byly využívány různé vizuální pomůcky, zejména obrázky, kartičky, apod.
- Některé úkoly byly spojeny s pohybem, zařazeny byly i prvky dramatizace.
- Žáci měli možnost používat střídavě oba jazyky - mateřský i anglický - podle potřeby.

Všechny uvedené činnosti nejenom usnadňovaly porozumění žáků, ale podporovaly i jejich učení a zapamatování daného vzdělávacího obsahu.

7.2.4 Používání mateřského a cizího jazyka v hodinách

Žáci nikdy předtím neabsolvovali výuku nejazykového předmětu, ve které by byl integrován cizí jazyk, primárním cílem proto bylo, aby si na tuto zcela novou situaci vůbec zvykli. Jelikož jejich receptivní dovednosti byly na výrazně lepší úrovni než produktivní, měli žáci možnost používat v hodinách současně oba jazyky, tedy jak anglický, tak i mateřský. Střídavým používáním obou jazyků kompenzovali své omezené jazykové znalosti a řečové dovednosti, zejména mezery, či nedostatečný repertoár v oblasti slovní zásoby a gramatiky anglického jazyka. Přestože jsem se snažila povzbuzovat žáky k tomu, aby používali angličtinu co nejvíce, obvykle ji uplatňovali hlavně při doplňování cvičení v pracovních listech a do mateřského jazyka přecházeli tehdy, jestliže si dané téma žádalo delší diskuzi. Používání mateřského jazyka také převládalo v případě, že žáci řešili zadaný úkol ve skupině s dalšími spolužáky.

V průběhu období, během něhož se popisovaný výzkum uskutečnil, jsem u některých žáků zaznamenala snahu více reagovat na pokyny a otázky i v anglickém jazyce. Tu jsem vždy oceňovala, přestože vyjádření žáků někdy nebyla zcela gramaticky správná. Řídila jsem se při tom pravidlem, že v hodinách CLIL jsou plynulost a srozumitelnost projevu považovány za důležitější než jazyková správnost vyjádření. Kromě toho jsem se chtěla vyhnout snížení motivace, k němuž by mohlo dojít, pokud by žáci získali pocit, že při používání cizího jazyka často dělají chyby. Ty jsem se vždy snažila opravovat velmi citlivě. Obvykle jsem část žákova sdělení zopakovala znovu a správně, přičemž jsem zdůraznila místo, v němž se chyba vyskytla. Někdy jsem také vyzvala žáka, aby se pokusil chybné sdělení sám opravit, nebo jsem požádala o opravu některého ze spolužáků. Kromě toho byly do hodin zařazovány strategie, které měly chybám žáků předcházet (viz 7.2.3).

7.3 Popis a analýza hodin integrujících učivo OV a cizí jazyk

Jak jsem již dříve uvedla, v průběhu prvního pololetí, kdy se výzkum uskutečnil, se mi podařilo realizovat celkem šest vyučovacích hodin, které byly založeny na přístupu CLIL. Témata těchto hodin byla zvolena tak, aby korespondovala s časově tematickým

plánem občanské výchovy pro 8. ročník, který bylo nutné dodržet. Tabulka č. 1 uvedená níže znázorňuje tematické zaměření jednotlivých hodin a také bližší časové určení jejich realizace.

Tabulka č. 1: Přehled realizovaných vyučovacích hodin založených na CLIL

	Tematická oblast:	**Téma:**	**Období:**
1.	Významné dny ČR	**Sv. Václav/St. Wenceslas**	září
2.	Člověk jako osobnost	**Vlastnosti osobnosti/ Personal Qualities**	říjen
3.	Člověk jako osobnost	**Zdravý životní styl / Healthy Lifestyle**	říjen
4.	Člověk jako osobnost	**Výživová pyramida / Food Pyramid**	listopad
5.	Člověk a citový život	**City a pocity / Feelings**	listopad
6.	Člověk a citový život	**Přátelství/Friendship**	prosinec
		Evaluace hodin CLIL – zpětná vazba od žáků	leden

Přípravy ke všem uvedeným hodinám jsou uvedeny v přílohách 1-6, a to společně s použitými pracovními listy. V následujících částech se budu věnovat rozboru jednotlivých hodin v pořadí, v jakém se uskutečnily.

7.3.1 Popis průběhu první vyučovací hodiny CLIL a její hodnocení

První hodina založená na CLIL se uskutečnila na konci září. Pro toto období je charakteristické, že se každoročně připomíná život sv. Václava a jeho význam. Dalo se předpokládat, že žáci o sv. Václavovi hovořili již mnohokrát, a to jak v občanské výchově, tak například i v dějepise, ale doposud nikdy jej neprobírali v anglickém jazyce. Rozhodla jsem se proto zmíněné téma zařadit a informace o životě sv. Václava zopakovat jiným způsobem, než byli žáci zvyklí. Jazykový cíl hodiny vyplynul z charakteru textu, se kterým jsme v hodině pracovali - žáci si zopakovali minulý čas a rozšířili si slovní zásobu. Co se týká učebních dovedností, jelikož byla téměř celá hodina založena na práci s textem, procvičovali si žáci zejména strategie spojené s porozuměním čtenému textu.

Zahřívací fáze hodiny (6 minut)

Na začátku hodiny se uskutečnila hra: *"Who am I?"* (Kdo jsem?), jejímž prostřednictvím se mělo dospět k tématu hodiny. Úkolem žáků bylo pokládat zjišťovací otázky a určit, kterou známou osobu učitel představuje. Žáci byli vyzváni, aby tvořili jednoduché otázky v angličtině a někteří tak i činili (např. *Are you a man? Do you live in the Czech Republic? Are you a king?* apod.). Nicméně po vyčerpání nejjednodušších otázek byli nuceni kvůli omezené slovní zásobě a složitějším větným strukturám přejít do mateřského jazyka. Osoba sv. Václava byla odhalena po několika minutách díky nápovědě, kterou jsem žákům poskytla v anglickém jazyce.

Prezentace nové slovní zásoby (7 minut)

Jak jsem již uvedla, celá hodina byla založena na práci s textem o sv. Václavovi, který jsem pro žáky sama vytvořila. Použila jsem přitom informace z knihy Panovníci českých zemí (Čornej, Lockerová, Major, 1994, s. 9-11) a paralelně jsem použila i text o sv. Patrikovi, který byl uveden v časopise Hello (č. 7/2008, s. 11). Aby předloženému textu žáci dobře rozuměli, bylo nutné zvládnout novou slovní zásobu. Tento účel splňovala první dvě cvičení uvedená v pracovním listě. Žáci nejprve vyhledávali význam některých slov ve slovníku a potom odhadovali význam vybraných slovních spojení tak, že k nim přiřazovali nabídnuté české ekvivalenty. Některým žákům se povedlo doplnit tato cvičení velmi rychle, proto jim byl zadán ještě další úkol, a to ověřit výslovnost vybraných slov. Po splnění zadaných úkolů byly zkontrolovány správné odpovědi a byla zopakována výslovnost nové slovní zásoby. Pozornost se pak přesunula k samotnému textu.

Čtení s porozuměním (18 minut)

V této části hodiny pracovali žáci ve dvojicích. Tuto formu výuky jsem zvolila raději než frontální hlavně proto, abych zajistila, že se všichni žáci budou aktivně podílet na plnění úkolů. Žáci se nejprve seznámili s textem, na jehož základě pak doplňovali cvičení, která následovala. Cílem jednotlivých cvičení bylo rozvíjet čtecí strategie spojené s porozuměním a orientací v textu. V rámci prvního úkolu žáci identifikovali příbuzenský vztah Václava a vybraných osob, potom určovali, zda jsou uvedené věty o Václavovi pravdivé, nebo nepravdivé. Nakonec formulovali volné odpovědi k uvedeným otázkám. Činnost žáků jsem monitorovala a v případě potřeby poskytovala

pomoc, či radu. Ta byla potřeba zejména při formulování volných odpovědí, neboť vyjádření některých žáků nebyla zcela jazykově správná.

Společná kontrola úloh a shrnutí (10 minut)

Při společné kontrole žáci prezentovali odpovědi na jednotlivé otázky. Pokud se vyskytly chyby ve výslovnosti, opravovala jsem je. Snažila jsem se při tom dodržet zásady pro opravu chyb v souvislém mluveném projevu. Některé chyby jsem tedy neopravovala okamžitě, nýbrž až po tom, co žák vyjádřil své sdělení. Velmi důsledně jsem přitom opravovala chyby bránící porozumění. Po společné kontrole odpovědí jsem zaměřila pozornost žáků k jazykové stránce textu. Nejprve jsem se zeptala, jaký čas v textu převažuje, a potom jsme si připomněli pravidlo o tvoření minulého času. Následně jsem žákům nadiktovala slovesa, ke kterým doplňovali minulé tvary. Nejednalo se o složitý úkol, neboť všechna slovesa se dala dohledat v textu o sv. Václavovi, se kterým jsme v hodině pracovali, takže i jazykově slabší žáci si s tímto úkolem dokázali poradit. Na závěr jsem se žáků zeptala, jaké informace by byli po absolvování této hodiny schopni poskytnout cizinci, který se zajímá o sv. Václava. Tímto způsobem jsme shrnuli poznatky o této historické postavě v angličtině.

Závěr (4 minuty)

Jelikož se jednalo o první hodinu CLIL, požádala jsem žáky, aby vyjádřili, co se jim na hodině líbilo, či nelíbilo, jaké mají z hodiny pocity a co si z ní odnesli. Reakce byly veskrze pozitivní. Ačkoli někteří dospěli k názoru, že z hlediska obsahového se nic nového nedozvěděli, většina žáků vyjádřila radost z toho, že si zopakovali informace o sv. Václavovi, a to navíc v angličtině. Žákům se líbilo, že porozuměli předloženému textu a dokázali vypracovat všechna cvičení. Naproti tomu několik z nich vyjádřilo nespokojenost s tím, že se v určitých situacích nedokázali vyjádřit tak, jak by si přáli. Obecně však převažovala spokojenost žáků, že zvládli svou první hodinu OV v anglickém jazyce a někteří dokonce uvedli, že se těší na další hodinu „s CLILem“.

Vlastní reflexe vyučovací hodiny

V této vyučovací hodině byla od počátku patrná velmi pozitivní motivace žáků, což výrazně ovlivnilo celkovou atmosféru ve třídě, která byla velmi přátelská a příjemná.

Bylo zřejmé, že první hodina občanské výchovy, která měla být vedena v anglickém jazyce, vzbudila velkou zvědavost žáků.

V průběhu vyučovací hodiny se podařilo uskutečnit všechny plánované aktivity a většinu z nich zvládli žáci bez problémů. Obtíže se vyskytly pouze tehdy, když bylo úkolem žáků formulovat vlastní otázky nebo tvořit volné odpovědi. To se projevilo již v úvodní části při hře „Kdo jsem?“, když měli žáci tvořit zjišťovací otázky. Při formulování otázek v anglickém jazyce se žáci dopouštěli řady chyb. Ty jsem však opravovala pouze v případě, že bránily porozumění. Žáci nejčastěji vynechávali pomocná slovesa, nebo měli potíže se slovosledem. Zpětně se domnívám, že by si vedli o mnoho lépe, kdyby měli možnost předem si zopakovat a procvičit tvoření otázek. To by však vyžadovalo samostatnou vyučovací hodinu a hlavně spolupráci s učitelem angličtiny, které se mi docílit nepodařilo. Pokud bych měla tuto hodinu znovu stejným způsobem realizovat, buď bych první aktivitu vedla zcela v mateřském jazyce žáků, nebo bych se naopak snažila poskytnout žákům vizuální podporu v podobě několika vzorových otázek, nebo pomocí tzv. flashcards, aby si lépe uvědomili správnou gramatickou strukturu a volili správný pořádek slov.

Na druhou stranu většina žáků předloženému textu velmi dobře porozuměla a také se v něm dokázala dobře zorientovat. Významnou roli v tom pravděpodobně sehrála skutečnost, že o životě sv. Václava se nehovořilo poprvé a význam některých vět bylo možné si domyslet. Žáci si zopakovali informace z Václavova života a na konci hodiny dokázali popsat zásadní mezníky v životě této významné osobnosti, což svědčí o skutečnosti, že obsahový cíl byl v průběhu této vyučovací hodiny naplněn. Stejně tak se podařilo splnit i cíl jazykový, neboť žáci dokázali celkem úspěšně formulovat svá sdělení v minulém čase. Z reakcí žáků vyplynulo, že je téma i jeho zpracování zaujalo a hlavně motivovalo do další práce, což bylo potěšující zjištění, které mělo nesmírný význam z hlediska pokračování tohoto akčního výzkumu.

7.3.2 Popis průběhu druhé vyučovací hodiny CLIL a její hodnocení

Tématem druhé hodiny CLIL byly vlastnosti osobnosti (*PERSONAL QUALITIES*). Toto téma bylo probíráno v rámci tematického celku Člověk jako osobnost. Obsahový cíl této vyučovací hodiny spočíval v tom, že si žáci uvědomí svou jedinečnost

a dokážou zhodnotit vlastnosti, které jsou pro ně charakteristické. Jazykovým cílem bylo rozšířit si slovní zásobu o přídavná jména vyjadřující lidské vlastnosti. Kromě toho si žáci v průběhu hodiny procvičovali také učební dovednosti - práci se slovníkem a schopnost hodnotit sami sebe.

Zahřívací fáze hodiny (5 minut)

Na začátek hodiny byla zařazena aktivita, jejímž prostřednictvím měli žáci zhodnotit, v čem se jim daří a co jim nejde, co mají a nemají rádi. Žáci pracovali ve skupinkách po čtyřech a při formulování odpovědí mohli využít fráze uvedené na tabuli: *What I really like is…. , I don´ t like…., I am good at…., I am not good at….* Díky této vizuálně znázorněné jazykové podpoře dokázali žáci relativně snadno formulovat svá sdělení. Mírně však váhali, když měli uvádět, v čem jsou a nejsou dobří. Některým žákům činilo potíže zhodnotit své silné a slabé stránky. Dva žáci například tvrdili, že nevynikají v ničem. Nakonec však s pomocí spolužáků ze skupiny přišli na to, co jim jde. Několik žáků bylo vyvoláno a prezentovalo své odpovědi před celou třídou. Na závěr této aktivity jsem žákům v mateřském jazyce připomněla, že každý člověk je jedinečný, a to nejenom díky tomu, co má a nemá rád a v čem je a není dobrý, ale i díky svým vlastnostem (*personal qualities*). Žákům bylo sděleno, že právě tímto tématem se budeme v dané hodině zabývat.

Prezentace nové slovní zásoby (18 minut)

Nejprve jsem anglicky zjišťovala, jaké vlastnosti umí žáci vyjádřit v anglickém jazyce. Dokázali vyjmenovat celkem pět: *friendly* (přátelský), *funny* (zábavný), *lazy* (líný), *optimistic* (optimistický), *pessimistic* (pesimistický). Následující úkol sloužil k rozšíření slovní zásoby. Žáci byli rozděleni do dvojic a každá dvojice obdržela jednu až dvě kartičky s přídavným jménem vyjadřujícím nějakou vlastnost osobnosti. Pomocí slovníků žáci zjišťovali význam daného slova společně s jeho správnou výslovností. Každá dvojice následně nahlas prezentovala anglické slovo i jeho význam a ostatní si informace o něm zapisovali do pracovních listů, které obdrželi. Výsledkem této činnosti byl slovníček obsahující celkem osmnáct nových výrazů. Žáci dále pracovali s danou slovní zásobou a určovali, zda se jednotlivé vlastnosti řadí mezi kladné, nebo záporné. Chodili k tabuli a umísťovali kartičky s přídavnými jmény do kategorie *positive qualities* (kladné vlastnosti), nebo *negative qualities* (záporné vlastnosti).

Tato aktivita vyvolala diskuzi žáků, ze které vyplynulo, že je někdy těžké určit, zda se jedná o vlastnost kladnou, či zápornou. Zejména u slov *talkative* (hovorný, upovídaný), *shy* (plachý či nesmělý) nebo *cheeky* (drzý) uváděli žáci příklady situací, kdy mohou být zmíněné vlastnosti přínosem a kdy naopak mohou působit nesnáze. Diskuze žáků, kterou jsem monitorovala, probíhala v mateřském jazyce a každá vlastnost byla nakonec zařazena do té kategorie, na které se shodla většina žáků ve třídě. Na závěr jsme společně prošli ještě jednou výslovnost všech nových slov.

Procvičení nové slovní zásoby (10 minut)

K procvičení a zafixování nové slovní zásoby sloužila aktivita, při níž byli žáci rozděleni do tří skupin. Jednotlivé skupiny pracovaly samostatně a byla jim vymezena část třídy, ve které se pohybovali. Každý žák dané skupiny nejprve obdržel kartičku s otázkou a zároveň nabídkou možných odpovědí (správná odpověď byla vždy označena). Žáci chodili po vymezeném území, na můj pokyn se zastavili a spolužákovi, který stál nejblíže, přečetli svou otázku i nabídku odpovědí. Každá otázka obsahovala krátkou, jazykově zjednodušenou definici a žáci vybírali vlastnost, kterou tato definice vystihovala. Díky uvedeným odpovědím se žáci ihned dozvěděli, zdali odpověděli správně, či nikoli. Potom si žáci role vystřídali a druhý žák přečetl svou otázku prvnímu. Na závěr si otázky vyměnili a dali se do hledání dalšího spolužáka, se kterým se stejná procedura zopakovala. Díky závěrečné výměně otázek měli žáci možnost zapamatovat si více definic a z nich vyplývajících vlastností, což se projevilo po skončení úkolu, kdy jim byly ještě jednou jednotlivé otázky přečteny a žáci dokázali sami určovat jednotlivé odpovědi.

Určování vlastností žáků – What are you like?(10 minut)

Po tom, co došlo k obohacení slovní zásoby, bylo možno s ní aktivně pracovat. Cílem následující aktivity bylo, aby se žáci zamysleli nad svými kladnými a zápornými vlastnostmi a zjistili, jaké vlastnosti u nich vnímá jejich okolí. Nejprve jsem na tabuli napsala otázku „*What are you like?*“ a vysvětlila žákům její význam. Potom jsme společně prošli zadání posledního úkolu, který byl popsán v pracovním listě. Tento úkol byl převzat z učebnice Občanská výchova 8, Rodinná výchova 8 – učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia (Janošková a kol., 2005, s. 9) a jazykově upraven tak, aby zadání bylo pro žáky srozumitelné. Abych se ujistila, že všichni

pochopili, jak mají při realizaci úkolu postupovat, vyvolala jsem postupně několik žáků, kteří zadání převyprávěli v češtině. Žáci pak začali pracovat samostatně. Nejprve na papír obkreslili obrysy obou svých dlaní. Do levé dlaně zaznamenávali, jaké vlastnosti jsou pro ně typické. Obrys pravé dlaně předali svému sousedovi, který doplnil vlastnosti, o nichž se domníval, že daného žáka charakterizují. Žáci pak srovnávali, zda se vlastnosti uvedené na pravé a levé dlani shodují, nebo liší. Ve dvojicích nad kresbami diskutovali a výběr uvedených vlastností hodnotili. Při určování vlastností jak svých, tak i spolužákových používali žáci anglické výrazy, které se předtím naučili (nebo dodatečně vyhledali ve slovníku), následná diskuze ve dvojicích však probíhala v mateřském jazyce, a to proto, že omezená slovní zásoba žákům neumožňovala, aby své zdůvodnění formulovali v angličtině.

Závěr hodiny (2 minuty)

V závěru hodiny byli žáci vyzváni, aby se zamysleli nad tím, které vlastnosti by chtěli v rámci svého sebezdokonalování změnit.

Vlastní reflexe vyučovací hodiny

Jedním z cílů této hodiny bylo, aby se žáci zamysleli nad rozdíly mezi lidmi a uvědomili si svou jedinečnost. Již první aktivita, jejímž hlavním úkolem bylo aktivizovat žáky k výuce vedené prostřednictvím anglického jazyka, k tomu směřovala. Jak jsem již dříve zmínila, všichni žáci si relativně lehce poradili s frázemi, kterými vyjadřovali, co mají a nemají rádi. Problém jsem zaznamenala v okamžiku, kdy měli jmenovat, v čem jsou a nejsou dobří. Nejednalo se však o problém, který by vyplýval z neschopnosti vyjádřit se v anglickém jazyce, žáci měli spíše potíže se sebehodnocením. V danou chvíli někteří nedokázali jasně vymezit oblasti, ve kterých se jim daří, a naopak vyjádřit, v čem se jim nedaří. Domnívám se, že přístup CLIL může být v tomto směru velmi přínosný, neboť se v jeho rámci často využívají různé alternativní techniky hodnocení, které mimo jiné podporují i schopnost žáka hodnotit sebe sama.

Po zahřívací fázi hodiny následovaly aktivity zaměřené na rozšíření slovní zásoby. Předpokládala jsem totiž, že žáci neznají mnoho přídavných jmen vyjadřujících vlastnosti osobnosti, což se potvrdilo. Slovní zásobu žáků bylo nutné rozšířit, abychom

se zmíněnému tématu mohli dále věnovat. Žákům bylo v průběhu vyučovací hodiny představeno celkem osmnáct nových přídavných jmen vyjadřujících vlastnosti osobnosti. Zvládnutí nové slovní zásoby si však vyžádalo určitý čas (jednalo se zhruba o více než půlku vyučovací jednotky), což značně limitovalo zařazení dalších aktivit. Domnívám se, že z časového hlediska by bylo vhodnější a hlavně efektivnější, kdyby byla nová slovní zásoba osvojena již dříve, nejlépe v rámci běžné hodiny AJ. V hodinách OV by pak bylo možné s touto slovní zásobou aktivně pracovat a zařadit více aktivit zaměřených na dané učivo. To však vzhledem k mým omezeným možnostem na škole a malé ochotě učitelů anglického jazyka spolupracovat nebylo možné.

Z reakcí žáků vyplynulo, že je nejvíce bavila aktivita, při níž se pohybovali po třídě a vzájemně si pokládali otázky. Tímto způsobem si nejenže upevnili novou slovní zásobu, ale procvičili také dovednosti spojené hned s několika dalšími oblastmi, konkrétně čtením, poslechem, mluvením a pamětí. Jediným problémem bylo uhlídat správnou výslovnost žáků. Při počtu 29 žáků ve třídě to bylo téměř nemožné, přesto jsem se snažila co nejvíce výslovnost monitorovat a v případě potřeby opravovat. Kromě toho jsem při společné kontrole znovu připomněla správnou výslovnost některých problematických slov.

Získanou slovní zásobu žáci následně použili v rámci poslední aktivity, a to při určování vlastností nejen svých, ale i spolužákových. Dlužno však říci, že hodnocení spolužákových vlastností museli žáci také zdůvodnit, což nižší jazyková úroveň neumožňovala, a proto probíhala závěrečná diskuze při srovnávání nakreslených dlaní v mateřském jazyce. Domnívám se, že v jazykově pokročilé třídě by byli žáci schopni formulovat i hodnocení v anglickém jazyce.

7.3.3 Popis průběhu třetí vyučovací hodiny CLIL a její hodnocení

Tématem třetí vyučovací hodiny založené na CLIL bylo zdraví a zdravý životní styl (*HEALTH AND HEALTHY LIFESTYLE*). Cílem této hodiny bylo seznámit žáky s hlavními principy zdravého životního stylu a zjistit, které z nich skutečně uplatňují. Žáci si měli také uvědomit, které činnosti jsou v souladu se zdravým životním stylem a které nikoli. Z jazykového hlediska bylo cílem, aby si žáci osvojili, případně procvičili

některé výrazy spojené se zdravým životním stylem a byli schopni formulovat věty s použitím modálního slovesa *should*. Co se týká učebních dovedností, žáci si zdokonalovali schopnost pracovat se získanými informacemi a rozvíjeli také paměťové dovednosti.

Zahřívací fáze hodiny (6 minut)

Na začátku hodiny jsem na tabuli napsala slova: *LOVE* (láska), *FRIENDSHIP* (přátelství), *MONEY* (peníze), *SUCCESS* (úspěch), *HEALTH* (zdraví), *HAPPINESS* (štěstí). Nejprve jsem se ujistila, že žáci význam těchto slov znají, a pak jsem je vyzvala, aby zmíněné pojmy seřadili podle toho, jaký význam v životě jim přikládají. Žáci pracovali individuálně a vytvářeli vlastní stupnici hodnot. Po několika minutách následovalo společné zhodnocení, při kterém jsme dospěli ke zjištění, že více než polovina žáků považuje za nejdůležitější v životě lásku. Na druhém místě se umístil pojem zdraví a třetí příčku obsadilo přátelství. Žáci se však současně shodovali na tom, že v podstatě všechny z uvedených hodnot hrají v životě člověka určitou významnou roli, a proto jsou do určité míry důležité. V návaznosti na hodnotovou stupnici třídy jsem žákům sdělila, že v dané hodině se budeme zabývat pojmem, který se v rámci třídy umístil na druhém místě, tedy zdravím a s ním spojeným zdravým životním stylem.

Průzkum zdravého životního stylu ve třídě (14 minut)

Prostřednictvím tohoto úkolu byla zjišťována úroveň životního stylu ve třídě. Každý žák si nejprve přečetl osm anglických vět a určil, zda jsou pro něj daná konstatování pravdivá, nebo nepravdivá (*true/false*). Potom byli vybráni dva zástupci třídy, z nichž jeden předčítal dané věty a druhý zapisoval na tabuli souhrnné počty žáků, kteří jednotlivé odpovědi zvolili. Na základě výsledků tohoto průzkumu žáci určovali, zda ve třídě převažuje zdravý životní styl, či nikoli. Rozpoutala se také diskuze žáků o tom, co dělají pro to, aby žili zdravě.

Healthy or unhealthy? (6 minut)

Tato aktivita sloužila ke shrnutí činností, které jsou v souladu se zdravým způsobem života a které nikoli. Žákům bylo představeno dvanáct kartiček, které obsahovaly popis běžných činností (např. *drink a lot of water*, *eat healthy food*, apod.). Nejprve jsem se ujistila, že žáci obsahu všech kartiček rozumí. Pouze dvě činnosti nebyly některým

žákům zcela jasné. Jednalo se o slovní spojení *get regular checkups* (chodit na pravidelné prohlídky) a *learn how to handle stress* (naučit se zvládat stres). Díky poskytnuté slovní nápovědě si zdatnější žáci správný význam těchto spojení domysleli a sdělili ho i zbytku třídy. Ještě před tím, než žáci přistoupili k samotné kategorizaci činností (směřujících buď ke zdravému, nebo naopak nezdravému životnímu stylu), byl zopakován význam modálního slovesa *should*. To se vyskytovalo jednak v názvech jednotlivých kategorií (*To be healthy you should….*, *To be healthy you should´t….*), ale žáci jej využili i při formulaci odpovědí na otázku *What should you do to be healthy?*, na kterou následně odpovídali a tímto způsobem shrnuli, které činnosti prospívají zdraví člověka.

Poraď Johnovi (12 minut)

V poslední fázi hodiny byl odhalen obrázek chlapce a žáci (pracující ve dvojicích) měli za úkol zjistit o něm co nejvíce informací. Ty byly uvedeny na kartičkách umístěných různě po třídě. Aby bylo žákům získávání informací trochu ztíženo a tato aktivita pro ně byla zajímavější, uvedenou informaci si nemohli zapsat na místě, kde si ji přečetli, nýbrž si ji museli zapamatovat, vrátit se zpět do lavice a nadiktovat ji spolužákovi, jenž měl roli zapisovatele (tato aktivita bývá často označována jako *„memory dictation“*, neboli paměťový diktát). Tímto způsobem se žáci postupně dozvěděli, že se jedná o chlapce jménem John, který vede velmi nezdravý způsob života. Usiluje však o to, aby svůj životní styl změnil. Po tom, co získali všechny potřebné informace, byli žáci vyzváni, aby s použitím modálního slovesa *should* formulovali Johnovi několik rad, které by přispěly ke zlepšení jeho životního stylu.

Závěr (5 minut)

Na závěr hodiny žáci své rady prezentovali a potom se zamýšleli i nad tím, v čem by sami mohli svůj životní styl změnit – celou hodinu tak uzavřela velmi krátká diskuze na toto téma vedená v mateřském jazyce.

Vlastní reflexe vyučovací hodiny

Téma zdravý životní styl většinu žáků zaujalo a v hodině převažovala velmi příjemná pracovní atmosféra. Při hodnocení výsledků, které vzešly z průzkumu životního stylu třídy, bylo zřejmé, že žáci chtějí o některých aspektech této oblasti více diskutovat

a sdělit si své poznatky a zkušenosti. Abych jim k tomu poskytla dostatečný prostor, považovala jsem za vhodné přejít do mateřského jazyka a část hodiny v ní uskutečnit. Střídavé používání obou jazyků výuku nijak nenarušilo, naopak mělo spíše pozitivní efekt, protože zmíněná diskuze vtáhla většinu žáků ještě více do tématu.

Z jazykového hlediska směřovala většina cvičení k tomu, aby si žáci připomenuli použití modálního sloveso *should*. S tím byli seznámeni již dříve v hodinách anglického jazyka. V průběhu vyučovací hodiny jsme na toto sloveso několikrát narazili a žáci měli možnost zopakovat si jeho význam i způsob tvoření vět. Díky tomu, ale i vizuální podpoře v podobě vzorových vět uvedených na tabuli dokázali žáci formulovat několik vět, kterými radili, co by měl John dělat, aby žil zdravěji. Kvůli vysokému počtu žáků ve třídě a nedostatku času v závěru vyučovací hodiny však nebylo možné projít a zkontrolovat odpovědi všech žáků, proto bylo namátkově vyvoláno pouze několik žáků, kteří své odpovědi prezentovali.

Vysoký počet žáků také neumožňoval, aby se všichni aktivně zapojili do úkolu, při kterém byly rozlišovány zdravé a nezdravé činnosti. Při jeho plnění jsem totiž zvolila frontální způsob výuky, což zapříčinilo, že pozornost některých polevila, proto bych příště volila raději práci ve dvojicích, nebo menších skupinách.

Po skončení vyučovací hodiny se žáci shodovali, že zpestřením byl pro ně poslední úkol, při kterém chodili po třídě, vyhledávali informace, které si museli zapamatovat a následně nadiktovat spolužákovi. Tato činnost se jim líbila hlavně díky tomu, že pasivní sezení na židli bylo vystřídáno aktivním pohybem po třídě, což byla pro žáky příjemná změna. Při plnění zmíněného úkolu se projevila také přirozená soutěživost žáků, kteří se zpočátku snažili získat a následně předat informace spolužákovi co nejrychleji. Většina z nich však postupně přišla na to, že důležitější než rychlost je správné zapamatování a následné předání informace, které vyžadovalo potřebné soustředění a zapojení patřičných paměťových dovedností, což byl jeden z nepřímých cílů tohoto úkolu.

7.3.4 Popis průběhu čtvrté vyučovací hodiny CLIL a její hodnocení

Tato hodina se zcela výjimečně uskutečnila hned další týden po realizaci hodiny CLIL zaměřené na zdraví a zdravý životní styl, a to z toho důvodu, že na ni navazovala. Jelikož zpracování tématu zdravý životní styl v angličtině žáky zaujalo, ale z časových důvodů se neuskutečnily všechny naplánované aktivity, dohodly jsme se s učitelkou občanské výchovy, že ještě jedna vyučovací hodina založená na CLIL bude tomuto tématu věnována. Pozornost byla tentokrát zaměřena na zdravou stravu. Obsahový cíl vyučovací hodiny spočíval v tom, aby žáci dokázali určit, které potraviny by měly být konzumovány ve větším a které v menším množství, a uvědomit si, co by měl obsahovat zdravý jídelníček. Jazykovým cílem bylo zopakovat slovíčka z tematického celku JÍDLO *(FOOD)*. Co se týká učebních dovedností, žáci si rozvíjeli schopnost použít získané poznatky při praktické činnosti. Inspiraci pro tuto hodinu jsem čerpala ze dvou zdrojů, a to z učebnice Občanská výchova pro 8. ročník (Hrachovcová, 2005, s. 41-46) a knihy Cross-Curricular Resources for Young Learners (Calabrese, Rampone, 2007, s. 71-72).

Zahřívací fáze hodiny (15 minut)

Úvodní části hodiny dominoval brainstorming. Vyzvala jsem žáky, aby chodili k tabuli a zaznamenávali potraviny, které dokážou pojmenovat v angličtině. Žáci uvedli velké množství slovíček, kromě různých druhů ovoce, zeleniny, mléčných výrobků, či pečiva si někteří žáci vybavili například i některé druhy masa. S uvedenými výrazy pak žáci dále pracovali, a to tak, že je zařazovali do tří kategorií: *HEALTHY / UNHEALTHY / I´m not sure* (zdravé/nezdravé/nejsem si jist). Kromě toho také určovali, jak často zmíněné potraviny konzumují. Vybírali přitom z nabídky – *OFTEN* (často), *SOMETIMES* (někdy), *NEVER* (nikdy). Obě tyto aktivity směřovaly k tomu, aby se žáci zamysleli nad tím, jak se stravují. Při společné kontrole odpovědí se ukázalo, že u relativně velkého množství potravin si žáci nebyli jisti jejich správným zařazením. Díky tomu jsme dospěli k závěru, že vhodnější je dělit potraviny podle toho, v jakém množství by měly být konzumovány. Tím jsme se přesunuli k otázce vyvážené stravy a představení předpokládaného výstupu z hodiny - výživové pyramidy.

Pyramida výživy – prezentace (10 minut)

Na tabuli byla nakreslena pyramida a žáci byli informováni, že se jedná o tzv. pyramidu výživy (*Food Pyramid*). Následně byli vyzváni, aby zjistili, co tato pyramida znázorňuje. Informace získali v pracovních listech, které obdrželi. Žáci si nejprve přečetli krátký anglický text a potom vlastními slovy v mateřském jazyce převyprávěli, co pyramida výživy znázorňuje. Následovalo podrobnější zkoumání její struktury. Na tabuli byly vedle znázorněné pyramidy umístěny kartičky a na nich byly anglicky uvedeny různé skupiny potravin (například mléčné výrobky; ovoce a zelenina; pečivo, rýže a brambory; maso; ryby; sladkosti apod.). Žáci je postupně (za anglického slovního doprovodu) přesunovali na správná místa do pyramidy. Získané poznatky pak využili při plnění následujícího prakticky zaměřeného úkolu.

Tvoření pyramidy výživy (20 minut)

Žáci pracovali ve skupinách po třech. Každá skupina obdržela stejné pomůcky, a to tvrdý papír formátu A3, lepidlo a sadu obrázků s potravinami. Úkolem žáků ve skupinách bylo vytvořit vlastní pyramidu výživy, správně do ní zařadit jednotlivé potraviny a anglicky je označit. V závěru hodiny měli žáci vytvořené pyramidy výživy prezentovat a určit, která z nich je nejzdařilejší. To se však z časových důvodů nepodařilo uskutečnit, všechny pyramidy tak byly alespoň vystaveny ve třídě, aby si je mohl každý žák prohlédnout a zhodnotit samostatně.

Vlastní reflexe vyučovací hodiny

Aktivita žáků v této vyučovací hodině se mi zdála být ve srovnání s ostatními hodinami vyšší, častěji se v ní zapojovali i jazykově slabší žáci. Dle mého názoru zde sehrála významnou roli skutečnost, že žáci měli velmi dobře osvojenou slovní zásobu z tematického celku jídlo, což se projevilo již při úvodním brainstormingu, kdy si i ti nejslabší žáci dokázali vybavit množství výrazů spojených se zmíněným tématem. Žáci velmi dobře rozuměli všem mým instrukcím a všechny činnosti na sebe velmi plynule navazovaly. Z hlediska jazykového se vyskytl problém pouze při čtení krátkého textu o pyramidě výživy. Ukázalo se, že někteří žáci zatím nejsou schopni odhadnout význam neznámých slov z kontextu, a proto jsem jim poskytla slovník, ve kterém si význam daných výrazů vyhledali. Dlužno však říci, že zdatnějším jedincům porozumění

krátkého textu nečinilo žádné potíže, a přestože přesný význam slov také neznali, dokázali si ho z kontextu odvodit.

Přímo nadšení vyvolal u žáků poslední úkol, při kterém vytvářeli vlastní pyramidu výživy. Tvořivá činnost žáky velmi bavila a jednotlivé skupiny žáků si daly záležet na tom, aby měly všechny potraviny správně zařazeny a popsány. Jestliže si někteří žáci nebyli jisti s umístěním některých potravin, raději požádali o pomoc, než aby měli pyramidu doplněnou špatně. Potvrdilo se tak, že motivaci výrazně zvyšují úkoly zaměřené na praktickou aplikaci poznatků, u kterých je navíc hmatatelný výsledek. V této vyučovací hodině se navíc velmi zřetelně projevila i jedna z hlavních charakteristik přístupu CLIL. Pozornost zaměřená na konkrétní vzdělávací obsah totiž velmi pozitivně ovlivnila přístup žáků k anglickému jazyku. Ten po celou dobu výuky fungoval jako nástroj k osvojení a zprostředkování informací vztahujících se právě k dané oblasti občanské výchovy.

7.3.5 Popis průběhu páté vyučovací hodiny CLIL a její hodnocení

Tématem páté vyučovací hodiny byly emoce *(EMOTIONS)*. Obsahový cíl spočíval v tom, že žáci rozpoznají různé druhy emocí, zamyslí se nad tím, jaké pocity v člověku vyvolávají různé situace a uvědomí si, že prožívání lidí se liší. Jazykovým cílem bylo obohacení slovní zásoby o přídavná jména vyjadřující emoce. V rámci učebních cílů si žáci procvičili zejména schopnost odhadnout význam neznámých slov.

Zahřívací fáze (8 minut)

Téma hodiny bylo ukryto v tajence křížovky, kterou žáci na začátku hodiny obdrželi. Jejím prostřednictvím si měli zopakovat přídavná jména vyjadřující vlastnosti osobnosti, která byla probírána v rámci jedné z předchozích hodin CLIL. Jelikož některé z těchto výrazů žáci zapomněli, museli je dohledávat a tato aktivita zabrala více času, než jsem původně předpokládala. Všem žákům se však podařilo dospět ke správnému řešení a téma hodiny bylo nakonec odhaleno.

Rozšíření slovní zásoby (12 minut)

K procvičení a rozšíření slovní zásoby žáků sloužila aktivita, při níž byly na tabuli umístěny dva obličeje – smějící se a mračící se a vedle nich kartičky s přídavnými jmény vyjadřujícími různé emoce (např. *sad/smutný, happy/šťastný, angry/naštvaný* apod.). Úkolem žáků bylo určit význam daného přídavného jména a následně ho přiřadit k patřičnému obličeji podle toho, zdali se jednalo o pocit příjemný, nebo nepříjemný. V případě, že žáci daný výraz neznali, poskytla jsem jim buď slovní nápovědu v podobě krátké anglické definice, nebo jsem využila pantomimu. Význam daného slova pak bylo možné si domyslet, což se žákům ve všech případech podařilo. Po představení slovní zásoby jsme ještě jednou prošli správnou výslovnost všech slov, žáci si je zaznamenali do pracovních listů a vytvořili si slovníček, ke kterému se mohli v případě potřeby kdykoli vrátit.

Jak se cítíš, když…? (6 minut)

Slovní zásoba byla aktivně použita při plnění následujícího úkolu. Žáci se zamýšleli nad tím, jaké emoce prožívají v určitých situacích. Práce byla organizována do dvojic. Všichni žáci si nejprve prošli otázky uvedené v pracovním listě, potom je zodpovídali a vzájemně srovnávali, zdali se jejich odpovědi liší. Při společné kontrole dospěla třída k závěru, že lidé mohou prožívat stejné situace zcela odlišně, což bylo záměrem tohoto úkolu.

Poznáš, jak se člověk cítí? (12 minut)

V následující části hodiny jsme se zabývali otázkou, zda je možné poznat, jak se člověk cítí. Žáci se shodovali, že o pocitech člověka může vypovídat například výraz tváře, nebo i chování. Prostřednictvím dvou úkolů si pak prakticky vyzkoušeli, zdali jsou schopni rozpoznat, jakou emoci člověk vyjadřuje. Žáci nejprve pracovali ve dvojicích, zkoumali výrazy tváří několika osob znázorněných na obrázku a určovali, jaké emoce daní jedinci vyjadřují. Ukázalo se, že někdy nelze zcela jednoznačně určit, jak se člověk cítí, což vyplynulo i ze společné kontroly, při níž se názory žáků na to, jak se znázorněné osoby cítí, různily. V rámci druhého úkolu pak dominovala pantomima. Po překonání počátečního studu žáci předváděli různé emoce a ostatní se je snažili uhodnout, což se nakonec vždy povedlo.

Závěr hodiny (7 minut)

V závěru hodiny byly na tabuli vystaveny obrázky dvou teenagerů – dívky a chlapce, kteří byli zjevně naštvaní. Úkolem žáků bylo zamyslet se nad tím, co mohlo jejich výraz způsobit. Kromě toho také uváděli, kdy byli oni sami naposledy naštvaní a z jakého důvodu.

Vlastní hodnocení vyučovací hodiny

Co se týká daného tématu, byla tato hodina méně zajímavá pro chlapce, což se projevovalo tím, že byli při zadávání úkolů méně pozorní a při plnění jednotlivých úkolů méně aktivní než dívky. Jedinou výjimkou byla pantomima, při níž se dívky nechtěly moc zapojovat, zato chlapci se předháněli v tom, kdo bude předvádět. Díky jejich „hereckým výkonům“ si třída nejenom procvičila potřebnou slovní zásobu, ale skvěle se i bavila.

Z hlediska obsahového i jazykového došlo k naplnění všech stanovených cílů. Žákům bylo představeno celkem 15 přídavných jmen vyjadřujících emoce, z nichž některá pro ně nebyla zcela neznámá. V průběhu hodiny se nevyskytly žádné výraznější obtíže pramenící z používání anglického jazyka. Lze to vysvětlit tím, že po celou dobu byly používány spíše jednodušší gramatické struktury a fráze, se kterými byli žáci velmi dobře obeznámeni. Ne celá část hodiny však byla realizována výhradně v anglickém jazyce. Kvůli zdržení v úvodu hodiny bylo nutné urychlit poslední úkol, který proto proběhl v jazyce mateřském. Žáci debatovali o tom, co je dokáže spolehlivě „vytočit“.

7.3.6 Popis průběhu šesté vyučovací hodiny CLIL a její hodnocení

Tématem této hodiny bylo přátelství (*FRIENDSHIP*). Cílem hodiny bylo, aby se žáci zamysleli nad pojmem přátelství a popsali svého nejlepšího přítele. Co se týká cílů jazykových, žáci si zopakovali popis osoby co do vzhledu a vlastností. Z hlediska učebních cílů rozvíjeli čtení s porozuměním a práci s textem.

Zahřívací fáze (7 minut)

Téma hodiny bylo představeno prostřednictvím hry „šibenice“, kdy je znázorněn počet slov, žáci postupně doplňují jednotlivá písmena a snaží se dané slovo uhodnout. Žáci

relativně rychle dospěli ke slovu *friendship*, se kterým se seznámili v jedné z předešlých hodin CLIL, když stanovovali svůj žebříček hodnot. Do určité míry tomu dopomohla skutečnost, že úkolem žáků bylo přinést si do hodiny fotografii svého nejlepšího přítele. Po odhalení tématu hodiny žáci diskutovali několik otázek uvedených na tabuli, nejprve ve dvojicích a potom celá třída společně:

- *How many real friends have you got?* (Kolik opravdových přátel máš?)
- *How do you spend time with your friends?* (Jak trávíš čas se svými přáteli?)
- *Find a Czech equivalent of this English saying: „A friend in need is a friend indeed."* (Najdi české znění zmíněného anglického pořekadla.)

Abych se ujistila, že všichni otázkám rozumí, vyvolala jsem jednu ze zdatnějších žákyň, která je žákům přetlumočila. Otázky nevyžadovaly nijak složité odpovědi a jejich hlavním cílem bylo aktivizovat žáky k práci v cizím jazyce. Proto jsem odpovědi žáků pouze monitorovala a v případě potřeby poskytla pomoc. Ne všichni žáci byli schopni odhadnout význam daného anglického přísloví, jedna dvojice však dospěla ke správnému závěru, že se jedná o ekvivalent českého přísloví: „V nouzi poznáš přítele". V souvislosti s významem přátelství v životě člověka jsem žákům připomenula výsledky průzkumu, který se uskutečnil v jedné z předchozích hodin a týkal se jejich hodnotového žebříčku. Značná část žáků totiž řadila přátelství na jedno z předních míst, což jen dokazuje, že přátelství považují v životě za velmi důležité.

Čtení s porozuměním (8 minut)

Na tabuli jsem napsala následující otázky: *What does she look like?* (Jak vypadá?), *What is she like?* (Jaká je?) a vysvětlila žákům, že prostřednictvím první otázky se ptáme na vzhled (*appearance*), a prostřednictvím druhé na vlastnosti člověka (*qualities*). Potom jsem rozdala text, ve kterém dívka zvaná Jane popisuje svou nejlepší kamarádku Molly. Žáci si text přečetli a zodpovídali otázky, které následovaly. První otázka se týkala vzhledu (*What does Molly look like?*), druhá otázka se týkala vlastností (*What is Molly like?*) a třetí se zabývala způsobem trávení volného času (*How do the best friends spend time together?*). Po přečtení textu a zodpovězení všech doplňujících otázek byla pozornost přesunuta na opravdové kamarády žáků, respektive fotografie jejich kamarádů.

Popis nejlepšího přítele (20 minut)

Text, se kterým žáci v rámci předcházející části hodiny pracovali, posloužil jako vzor pro vytvoření vlastního popisu nejlepšího kamaráda. Jednalo se o samostatnou práci žáků, kteří svůj popis písemně zaznamenávali do sešitu. Obdrželi přitom slovníky, které mohli v případě potřeby kdykoli použít. Žáci byli také vyzváni, aby se v rámci svého popisu zaměřili konkrétně na tři oblasti – vzhled, vlastnosti, trávení volného času, a na základě toho rozdělili svůj text do tří odstavců, což všichni splnili.

Prezentace popisů (10 minut)

Po tom, co většina žáků vytvořila popis svého nejlepšího kamaráda, bylo několik z nich vyvoláno a své práce společně i s autentickou fotografií nejlepšího kamaráda představili. Kvůli vysokému počtu žáků ve třídě a nedostatku času však nebylo možné vyvolat všechny jedince, proto jsem na závěr hodiny žáky požádala o odevzdání svých prací, které jsem následně opravila a vrátila zpět se slovním hodnocením. Všichni žáci tak mohli sami posoudit, jak si při popisu svého kamaráda vedli.

Vlastní hodnocení vyučovací hodiny

Téma této vyučovací hodiny bylo pro žáky zpočátku přitažlivé, obzvláště když se dozvěděli, že si mají přinést fotografii svého nejlepšího kamaráda. Ve třídě převažovala zvědavost, k čemu ji budou potřebovat. Žáci správně předpokládali, že se v hodině bude diskutovat o přátelství. Úvodní hra („šibenice“) žáky bavila, nicméně při následující činnosti (čtení s porozuměním) se pozornost zhoršila a některým se nechtělo číst předložený text. Žáci se však nakonec dali přesvědčit a byli schopni označit i odpovědi na otázky vztahující se k textu.

K tvoření popisu přistoupili žáci zodpovědně, většina se snažila vystihnout svého kamaráda co nejlépe, v mnoha případech se totiž jednalo o některého spolužáka ze třídy. Jazykovou podporu žákům poskytoval text, se kterým předtím pracovali. Nejslabším žákům jsem navíc připravila neúplný text, do kterého pouze doplňovali patřičné informace o kamarádovi dle skutečnosti. Domnívám se, že takto se mi podařilo zabránit snížení motivace těch jedinců, u kterých se dalo očekávat, že jim delší písemné vyjadřování bude činit potíže.

Co se týká prezentování prací žáků, jak již bylo řečeno, kvůli nedostatku času i příliš velkému počtu žáků ve třídě nestihli své nejlepší kamarády představit všichni. Žáci, kterým se to podařilo, patřili mezi ty zdatnější, takže se u nich vyskytlo pouze malé množství chyb vyplývajících z používání anglického jazyka. Naproti tomu jiní žáci chybovali ve svých písemných projevech více a často tehdy, když se nedrželi stanovené osnovy a snažili se text obohatit o další úvahy a vyjádření, o čemž jsem se mohla přesvědčit při následné kontrole a hodnocení prací žáků. Opět se tak potvrdilo, že produktivní dovednosti žáků jsou ve srovnání s těmi receptivními na nižší úrovni.

Zpětně se domnívám, že jazyková stránka v této hodině v konečném důsledku převážila nad obsahovou a musím kriticky poznamenat, že stejné činnosti se mohly odehrát i v čistě jazykové hodině. Pokud bych tedy hodinu CLIL zaměřenou na stejné téma plánovala znovu, poskytla bych žákům více příležitostí, aby toto téma skutečně prodiskutovali a vyměnili si své názory na některé jeho aspekty.

7.3.7 Shrnutí

V hodinách CLIL byla od počátku velmi patrná pozitivní motivace žáků. Ti nikdy předtím výuku tohoto typu neabsolvovali, takže hodiny OV integrující cizí jazyk pro ně byly něčím novým a, jak se potvrdilo později v rámci uskutečněné zpětné vazby, vnímali je jako zpestření běžné výuky OV. Domnívám se, že právě tato skutečnost sehrála významnou roli v tom, že žáci jevili o hodiny CLIL zájem a většina se v nich aktivně zapojovala. Na druhou stranu u některých byl zpočátku patrný ostych pramenící z používání anglického jazyka mimo hodiny cizích jazyků. Bylo proto velmi důležité vytvořit a posilovat ve třídě takovou atmosféru, která by obavy žáků zmírnila, či je zcela odstranila. Myslím, že částečně se toho docílit podařilo, protože u některých žáků jsem postupně zaznamenala snahu více se vyjadřovat prostřednictvím anglického jazyka.

Všechny realizované vyučovací hodiny OV založené na CLIL proběhly dle předem připravených plánů a témata korespondovala s daným časově tematickým plánem pro 8. ročník. Ve většině hodin se podařilo uskutečnit všechny naplánované úlohy a jejich prostřednictvím naplnit i stanovené výukové cíle. Pokud bych měla zpětně posoudit zpracování témat jednotlivých vyučovacích hodin, vzhledem k pozitivním

reakcím žáků je možné říci, že mezi nejúspěšnější patřila v pořadí první hodina o sv. Václavovi, dále pak třetí hodina zaměřená na zdravý životní styl a v neposlední řadě hodina čtvrtá, jejíž hlavní náplní byla pyramida výživy. V těchto hodinách se podařilo nejlépe vyvážit složku jazykovou a obsahovou, pozornost žáků se skutečně přesunula ke vzdělávacímu obsahu OV a anglický jazyk sloužil zejména jako nástroj k získání, či zprostředkování potřebných informací. Dle mého názoru v tom velkou roli sehrála skutečnost, že ve všech zmíněných vyučovacích hodinách byla z větší části využita slovní zásoba, kterou žáci znali a kterou mohli aktivně používat při plnění zadaných úkolů. Naproti tomu pro zvládnutí témat zbylých vyučovacích hodin CLIL bylo nutné seznámit žáky s novou slovní zásobou, což si vyžádalo určitý čas, a proto pak bylo zařazeno již méně činností, které rozvíjely daný vzdělávací obsah. Užitečná by v tomto případě byla spolupráce s učitelem anglického jazyka, který by mohl novou slovní zásobu žákům zprostředkovat již dříve v hodinách cizích jazyků a ti by ji pak mohli aktivně používat při realizaci CLIL. Takovéto spolupráce se mi však během mého působení na škole kvůli malé ochotě vyučujících docílit nepodařilo.

Receptivní dovednosti žáků byly na mnohem lepší úrovni než produktivní, což se ukázalo při plnění některých úloh. Většina žáků například velmi dobře zvládala práci s předloženými texty, naproti tomu obtíže některým působilo formulování vlastních sdělení, přestože v hodinách našly uplatnění různé podpůrné strategie, jejichž úkolem bylo minimalizovat mezery v jazykových znalostech a dovednostech žáků. Kromě toho musím konstatovat, že mezi oblíbené činnosti se řadily takové, při nichž se žáci mohli pohybovat, nebo jejichž prostřednictvím něco vytvářeli (např. dříve popsanou pyramidu výživy), což potvrzuje, že aktivní zapojení žáka v procesu učení má velký motivační účinek.

Co se týká míry používání cizího a mateřského jazyka v hodinách, ukázalo se, že při realizaci CLIL ve třídě, v níž se vyskytují převážně průměrně jazykově nadaní jedinci, je vhodné používat cizí jazyk přiměřeně. Sama jsem se snažila používat anglický jazyk co nejvíce k udělování jednoduchých pokynů a instrukcí, současně jsem však reflektovala potřeby žáků. Pokud bylo zřejmé, že některé z témat chtějí více prodiskutovat, ale nedostatečné jazykové vybavení jim v tom brání, umožnila jsem jim diskuzi v mateřském jazyce. V této souvislosti je potřeba zmínit, že každé téma OV je z hlediska používaného jazyka jinak náročné a vyžaduje od žáků jinou jazykovou

způsobilost. Při plánování hodiny založené na CLIL je proto pro učitele zcela zásadním úkolem zamyslet se nad povahou jazyka, kterého je potřeba ke zvládnutí daného učiva, předvídat jazykové potíže žáků a dané téma zpracovat tak, aby k nim nedocházelo.

7.4 Analýza zpětné vazby od žáků

Jedním ze stanovených cílů této práce bylo zjistit, jak výuku založenou na CLIL vnímají a hodnotí žáci. Po realizaci všech výše popsaných vyučovacích hodin proto byla získávána zpětná vazba a reflexe od žáků, kteří se akčního výzkumu zúčastnili. Nejvhodnější metodou pro získání potřebných dat se původně zdály být polostrukturované rozhovory vedené postupně se všemi žáky. Vzhledem k jejich omezeným časovým možnostem však nebylo možné tyto rozhovory uskutečnit, a proto byla nakonec k získání zpětné vazby využita časově méně náročná metoda - dotazníkové šetření.

7.4.1 Popis dotazníku

Dotazník (viz příloha 7) byl sestaven tak, aby byl pro žáky co nejsrozumitelnější a jeho vyplnění co nejméně náročné. Žáci v něm hodnotili absolvované hodiny a také vyjadřovali svůj názor na některé oblasti výuky CLIL. Dotazník obsahoval celkem deset položek, z nichž osm bylo uzavřených (položka č. 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8), jedna vyžadovala otevřenou odpověď (položka č. 10) a jedna položka (položka č. 9) byla dále rozdělena - obsahovala celkem osm výroků, u kterých žáci určovali, do jaké míry s nimi souhlasí, či nesouhlasí (viz příloha 8, tabulky četností 9a-9h).

7.4.2 Interpretace výsledků dotazníkového šetření

Tato část se věnuje konkrétním výsledkům dotazníkového šetření. Dotazník vyplnilo celkem 29 žáků, tedy všichni žáci, kteří byli zahrnuti do výzkumu. Všechny tabulky četností vztahující se k následujícímu rozboru výsledků jsou uvedeny v příloze 8. Pro lepší přehlednost byl rozbor výsledků dotazníkového šetření rozdělen do tří částí.

a) Vyhodnocení položek č. 1-8

U těchto položek žáci vybírali vždy jednu z nabízených odpovědí, která nejlépe vystihovala jejich názor na danou problematiku. Výsledky jsou následující:

- Ukázalo se, že téměř pro všechny zúčastněné žáky (96 %) byly aktivity, které probíhaly v anglickém jazyce, *velmi zajímavé*, nebo *docela zajímavé*. Pouze jeden žák (4 %) zaujal neutrální stanovisko a uvedl, že pro něj tyto aktivity *nebyly ani zajímavé, ani nezajímavé*.

- Co se týká pracovních listů používaných ve vyučovacích hodinách, je možné říci, že většina zúčastněných jim rozuměla. 41 % žáků uvedlo, že *rozuměli vždy velmi dobře*, a více než polovina žáků (52 %) konstatovala, že jim rozuměli *většinou docela dobře*. Pouze 2 žáci (7 %) *moc nerozuměli* a jako důvod uvedli, že angličtina jim moc nejde.

- Všech 29 žáků (tedy 100 %) se shodovalo, že vyučovací hodiny, do nichž byl integrován anglický jazyk, pro ně byly *zpestřením běžné výuky OV*.

- Téměř všichni žáci (96 %) vyjádřili souhlas (*úplný*, nebo *částečný*) s tvrzením: *„Jsem ráda, že jsem se s AJ mohla setkat a využít své jazykové znalosti i v hodinách jiného vyučovacího předmětu, nejen při výuce cizího jazyka.“* Pouze jeden žák se vyjádřil nesouhlasně.

- Téměř tři čtvrtiny zúčastněných žáků (72 %) by si přály, aby byl v hodinách OV využíván anglický jazyk *pravidelně* a 8 žáků (28 %) zvolilo odpověď *občas*. Další možná odpověď – *vůbec* - nebyla zvolena ani jednou.

- Téměř všichni žáci (97 %) *zcela* nebo *spíše souhlasí* s tím, že pokud by se v hodinách OV pravidelně setkávali s cizím jazykem, mohlo by to přispět ke zlepšení jejich jazykových schopností a dovedností. Pouze jeden žák uvedl, že s tímto tvrzením *spíše nesouhlasí*.

- Téměř 90 % všech žáků si díky hodinám občanské výchovy, které obsahovaly CLIL, uvědomilo, že *svou znalost cizího jazyka mohou využít při získávání informací do různých vyučovacích předmětů*.

- Více než tři čtvrtiny žáků (76 %) by uvítaly, kdyby byl *anglický jazyk využíván ve škole více, a to nejen v hodinách angličtiny*. Pouze 7 jedinců (24 %) by s touto možností naopak nesouhlasilo. Důvody uváděli následující:
  - *„bylo by to těžké i pro Vás učitele“;*
  - *„všichni kantoři neumí AJ a v některých předmětech by to mohlo spíše uškodit“;*
  - *„máme dost hodin cizích jazyků a učitelé by měli více práce“,*
  - *„angličtina mě nebaví“;*
  - *„myslím, že to stačí v AJ a OV, už by toho bylo moc“;*
  - *„mám jazyků plné zuby, ale v OV se to dalo.“*

b) Vyhodnocení položky č. 9 (respektive položek 9a-9h)

V rámci této položky žáci vyjadřovali stupeň svého souhlasu, respektive nesouhlasu s osmi stanovenými výroky. Z odpovědí vyplynulo následující:

- Všichni žáci (100 %) vyjádřili radost z toho, že se mohli hodin OV založených na CLIL zúčastnit.

- Téměř všem žákům (97 %) se vyučovací hodiny integrující anglický jazyk *líbily*, pouze jeden žák uvedl, že se mu tyto hodiny *spíše nelíbily*.

- Více než 90 % žáků aktivity realizované v angličtině *bavily*. Jen jeden žák uvedl, že jej tyto aktivity *spíše nebavily*, a další žák zvolil odpověď *nevím*.

- Pro téměř 90 % žáků byla výuka CLIL *přínosná*. Naproti tomu tři žáci ji přínosnou neshledali.

- 90 % žáků ocenilo, že se mohli s angličtinou setkat i v jiném vyučovacím předmětu. Pouze tři žáci vyjádřili názor opačný.

- Všichni žáci souhlasili s konstatováním, že *„Výuka OV, při níž můžeme využít naši znalost cizího jazyka, má smysl.“*

- Téměř tři čtvrtiny žáků (73 %) nesouhlasí, že by se v hodinách OV založených na CLIL dozvěděli méně než v běžných hodinách OV.

- Pouze dva žáci (6 %) by byli radši, kdyby absolvované hodiny OV probíhaly pouze v mateřském jazyce.

c) Vyhodnocení položky č. 10

V rámci této položky měli žáci sami vlastními slovy zhodnotit absolvované hodiny OV založené na CLIL. Komentáře žáků v podstatě souhlasí s tím, co bylo uvedeno již dříve v rámci předchozích položek. Hodnocení většiny žáků bylo velmi kladné – absolvované hodiny považovali mnozí za zajímavé a za zpestření výuky. Někteří žáci oceňovali, že se v hodinách naučili nová anglická slovíčka. Jedna žákyně uvedla, že ji hodiny založené na CLIL přiměly dávat v hodinách anglického jazyka větší pozor, protože zjistila, že má v některých jazykových oblastech mezery. Několik žáků uvedlo, že uskutečněné hodiny se jim líbily, přestože je angličtina příliš nebaví, a někteří by uvítali, kdyby tento typ hodin pokračoval.

7.4.3 Shrnutí

Z vyhodnocení dotazníku vyplývá, že většina žáků vnímala hodiny občanské výchovy založené na CLIL velmi pozitivně. Aktivity probíhající v anglickém jazyce pro ně byly zajímavé a vytvořeným anglickým pracovním listům rozuměli. Vyučovací hodiny obsahující CLIL byly zpestřením běžné výuky a žáci oceňovali, že se mohli s angličtinou setkat a využít své jazykové znalosti i v hodinách jiného vyučovacího předmětu, nejen při výuce anglického jazyka. Většina žáků by také uvítala možnost pravidelného nebo občasného využívání anglického jazyka v hodinách OV, což nahrává

možnosti rozšířit CLIL na danou základní školu. Žáci si uvědomili význam těchto hodin a vyjádřili souhlas s tím, že pokud by se v hodinách OV pravidelně setkávali s anglickým jazykem, mohlo by to přispět ke zlepšení jejich jazykových schopností a dovedností.

Na druhou stranu několik žáků vyjádřilo i kritický pohled na přístup CLIL. Z některých odpovědí vyplývá, že ne všichni by se chtěli s angličtinou setkávat ještě v nějakém dalším předmětu, a to hlavně z toho důvodu, že by zmíněného cizího jazyka bylo příliš, nebo proto, že je angličtina nebaví. Někteří jedinci se zamýšleli i nad možnými úskalími širšího zavedení CLIL na danou školu. Objevil se například názor, že by cizí jazyk neměl být více využíván, protože by to byla pro učitele práce navíc. Kromě toho dva žáci uvedli, že by to bylo pro učitele těžké, neboť všichni z nich cizí jazyk neovládají. Jeden žák dokonce vyjádřil obavu, že v některých předmětech by to mohlo spíše uškodit.

Převažující kladné hodnocení hodin však předčilo všechna očekávání. Dle mého názoru tento výsledek do jisté míry souvisí s tím, že žákům bylo předem velmi důkladně vysvětleno, co je čeká, a i ti nejslabší pochopili význam tohoto způsobu výuky. Významnou roli sehrála i atmosféra ve třídě - od počátku bylo zřejmé, že žáci jsou pozitivně motivováni a zmíněnou výuku berou jako určité privilegium. K úkolům přistupovali zodpovědně, a přestože někdy narazili na problémy vyplývající z neznalosti jazyka, neodradilo je to od další práce. Své jistě sehrála i skutečnost, že žáci byli v hodinách založených na CLIL hodnoceni pouze ústně, případně byli vyzváni k sebehodnocení.

Otázkou je, do jaké míry by názor žáků na zmíněnou výuku ovlivnilo, kdyby byli za své výkony v hodinách známkováni, a to na základě testů a zkoušení. Tyto činnosti se však odehrávaly vždy v běžných hodinách OV, abychom eliminovali obavu žáků, že by mohli získat špatné známky z daného předmětu kvůli jazykovým nedostatkům. Tento postup byl zvolen mimo jiné i vzhledem k tomu, že hodnocení v hodinách CLIL je jedním z neustále diskutovaných problémů a zatím neexistuje jednoznačný názor na to, jak by mělo probíhat a co všechno by mělo zahrnovat.

Je potřeba také podotknout, že vyučovací hodiny založené na CLIL se uskutečnily v relativně krátkém časovém období a není možné určit, do jaké míry byl zájem žáků o hodiny CLIL ovlivněn novostí přístupu, nebo přítomností nového učitele. Domnívám se, že by mohlo být zajímavé sledovat, zda by se postoj žáků k zařazení CLIL do výuky nějakým způsobem změnil, kdyby zmíněné hodiny pravidelně probíhaly po delší časové období, například celý školní rok.

7.5 Závěry a diskuze k výsledkům akčního výzkumu

Prostřednictvím akčního výzkumu byly hledány odpovědi na dříve stanovené výzkumné otázky, které nyní shrnu.

1) Jakým způsobem lze CLIL na základní škole realizovat?

Obecně lze říci, že způsob realizace přístupu CLIL a jeho začlenění do školního kurikula závisí na individuálních podmínkách každé školy. Při rozhodování o tom, jakou podobu by měl přístup CLIL ve vyučování mít, je nutné brát v potaz zejména faktory související se zúčastněnými žáky, například jejich věk, potřeby, zájmy, ale také jazykovou úroveň. Není však možné ignorovat ani konkrétní možnosti školy z hlediska organizačního (např. časová dotace pro CLIL, počet žáků ve třídě, dostupnost učitelů apod.) a materiálního (např. zajištění učebních materiálů, financování hodin CLIL aj.).

Pro výuku na dané základní škole byla po domluvě s vedením zvolena taková podoba CLIL, která se svým charakterem nejvíce přibližuje tzv. modulárnímu způsobu, kdy jsou v rámci učebního plánu daného nejazykového předmětu vybrána pouze některá témata a ta jsou následně probírána s částečným, nebo úplným zapojením cizího jazyka. V tomto případě byl anglický jazyk integrován do hodin OV, jejichž týdenní časová dotace byla 45 minut, pravidelně jednou za 14 dní (kromě jediné výjimky, kdy se hodiny CLIL zaměřené na zdravý životní styl uskutečnily hned týden po sobě), což mělo své výhody i nevýhody. Výhodou bylo, že žáci si na tuto pravidelnost velmi rychle zvykli a akceptovali každotýdenní střídání vyučujících i používání různých vyučovacích jazyků. Na druhou stranu bylo nutné respektovat posloupnost témat danou časově tematickým plánem, takže výběr i zpracování témat byly limitovány. Dlužno také říci, že jednotlivá témata kladla různé jazykové nároky, proto bylo potřeba dobře

zvažovat, jak k danému tématu přistoupit, aby žáci výuku integrující cizí jazyk zvládli a nepotýkali se v hodině s jazykovými problémy. V případě dlouhodobějšího začlenění CLIL do výuky by stálo za to zvážit, zda by nebylo vhodnější volit poněkud odlišný postup. Například určit nejdříve témata vhodná k integraci cizího jazyka a ta postupně realizovat, bez ohledu na to, jaké vzniknou časové intervaly mezi běžnými vyučovacími hodinami OV a hodinami založenými na CLIL. Bylo by možné se tak vyhnout zařazení témat, která by svým charakterem převyšovala jazykovou způsobilost žáků a kladla kvůli svému zpracování vysoké nároky na učitele.

Otázkou zůstává, zda by z organizačního hlediska bylo možné, aby se na realizaci hodin OV dlouhodobě podíleli dva učitelé, jak tomu bylo při realizaci zmíněného akčního výzkumu. Přestože se dle mého názoru jedná o model velmi efektivní, z hlediska ekonomického jde o finančně náročnější variantu, která by velmi pravděpodobně na některých školách neuspěla. Širší uplatnění by tak mohlo najít méně finančně náročné řešení, kdy jsou hodiny daného vyučovacího předmětu vedeny po celý školní rok pouze jedním učitelem, který je jazykově i odborně způsobilý zařazovat do nich CLIL.

Domnívám se, že na 2. stupni základních škol by se mohl osvědčit i takový způsob realizace CLIL, kdy jsou uskutečňovány pouze krátké aktivity v cizím jazyce na začátku (nebo v průběhu) každé vyučovací hodiny zvoleného nejazykového předmětu. S cizím jazykem by se tak žáci setkávali v daném vyučovacím předmětu sice v menší míře, zato však pravidelně.

2) Co všechno je třeba brát v úvahu před zavedením přístupu CLIL do výuky a zajistit v průběhu implementace?

Před realizací CLIL je samozřejmě nutné zvážit mnoho skutečností. Stěžejní bývá obvykle otázka, zda má škola vůbec pro CLIL kompetentní učitele, kteří by současně byli ochotni tento přístup začlenit do vyučování. V případě provedeného akčního výzkumu však tato otázka odpadla a bylo možné přejít rovnou ke konkrétním aspektům plánování hodin.

V první řadě bylo potřeba určit, do kterého nejazykového předmětu bude CLIL zařazen. V případě tohoto výzkumu sehrála rozhodující roli kvalifikace učitele zavádějícího CLIL do výuky, a proto byl realizován v hodinách občanské výchovy. CLIL lze samozřejmě uplatnit i v jiných vyučovacích předmětech. Vždy je však důležité, aby se na realizaci tohoto přístupu podílel učitel, případně učitelé, kteří jsou schopni zajistit odbornost výuky jak z hlediska obsahového, tak i jazykového.

Kromě volby předmětu bylo nutné rozhodnout, kteří žáci výuku prostřednictvím CLIL budou absolvovat. Přestože původně měl být tento přístup realizován hned v několika třídách různých ročníků (všechny měly pokusnou hodinu), nakonec absolvovala hodiny založené na CLIL pouze ta třída, v níž měla většina žáků opravdový zájem se těchto hodin zúčastnit. Paradoxně se nejednalo o třídu, která by byla nejlépe jazykově vybavená, úroveň jazykových znalostí a dovedností žáků byla spíše průměrná. Během pokusných hodin se ukázalo, že není rozumné nutit žáky zapojit se do této výuky, pokud o to nemají zájem. Výuka prostřednictvím CLIL je totiž sama o sobě velmi náročná a nezájem ze strany žáků může způsobit nekázeň, která zcela naruší její účinnost. V horším případě může hrozit nebezpečí vytvoření negativního postoje žáků k danému cizímu jazyku. V této souvislosti bych také ráda připomněla, že velmi často bývá diskutována otázka (viz 5.3.2), zda by vyučování založené na CLIL mělo být pro všechny žáky povinné, nebo zda by měli mít možnost volby vyučovacího jazyka. Po uskutečnění tohoto akčního výzkumu se přikláním spíše k názoru, že by žáci měli mít možnost se sami rozhodnout, zda chtějí zmíněnou výuku absolvovat, či nikoli.

V souvislosti s výběrem třídy je potřeba zamyslet se i nad vhodným počtem žáků ve třídě. Ačkoli jsem se při realizaci akčního výzkumu přesvědčila o tom, že CLIL je možné uskutečnit i v početné třídě, přikláním se k názoru, že menší počet žáků ve skupině je pro tuto výuku vhodnější. Učitel totiž může lépe zohledňovat individuální potřeby a charakteristiky každého jedince a učení je tak mnohem účinnější. Ve větším počtu žáků může naopak snadno dojít k tomu, že potřeby jedince zaniknou a učení ztratí svou efektivitu. Dle mého názoru by tedy počet žáků v hodinách CLIL měl být limitován, a to podle pravidel, která platí pro výuku cizích jazyků.

Při realizaci CLIL je vhodné zajistit si spolupráci s dalším učitelem, případně učiteli. Přestože jsem sama kvalifikovaná pro výuku obou předmětů, které byly v rámci akčního

výzkumu integrovány, považuji možnost konzultovat plány vyučovacích hodin OV s jinou vyučující občanské výchovy za velmi obohacující a domnívám se, že to velkou měrou přispělo k jejich zdárnému průběhu. Žádoucí by byla také stejně systematická spolupráce s některým z vyučujících anglického jazyka, s nímž bych mohla konzultovat oblast jazykových cílů a výběr aktivit k danému tématu nejazykového předmětu. Toho se mi však během působení na škole docílit nepodařilo. Díky této zkušenosti mohu souhlasit, že jak podpora vedení školy, tak i podpora ostatních kolegů je při realizaci CLIL nesmírně důležitá. Nejde však jen o pomoc při zajišťování odborné stránky či technického zabezpečení výuky, v první řadě je potřeba získat podporu pro samotnou myšlenku CLIL. K tomu může přispět fakt, že z dobře zvolené formy implementace CLIL neprofitují pouze žáci, ale i učitelé, potažmo celá škola, která si zařazením zmíněného přístupu do vyučování zlepšuje svůj profil.

V neposlední řadě musím konstatovat, že jeden z velmi důležitých úkolů, které má učitel před i v průběhu realizace CLIL na starosti, je zajištění vhodných výukových materiálů a učebních pomůcek pro CLIL. V průběhu výzkumu se potvrdilo, že materiály vhodné pro CLIL by měly být relevantní z hlediska tématu (daného nejazykového předmětu) a zároveň přiměřeně náročné po jazykové stránce.

3) Jsou žáci základních škol schopni zvládnout výuku založenou na CLIL? Pokud ano, za jakých podmínek?

Již v teoretické části byly uvedeny názory některý autorů (například Mehista, Marshe, Frigols, 2008, nebo Wolffa, 2002, online), že přístup CLIL by neměl být určen jen pro nadané žáky, nýbrž by měl být realizován se všemi žáky. Při realizaci akčního výzkumu jsem se přesvědčila o tom, že i méně jazykově vybavení žáci mohou výuku CLIL úspěšně absolvovat, je však potřeba dobře zvažovat výběr aktivit a obtížnost používaných učebních materiálů. Vždy je vhodné mít připraveny úlohy různé obtížnosti a ty podle potřeby zařazovat. K lepšímu pochopení a zapamatování učiva přispívají i vhodně zvolené podpůrné strategie (viz 7.2.3), které mohou současně upevňovat motivaci žáků. V jazykově průměrných třídách je obzvláště důležité dobře vyvážit složku jazykovou a obsahovou a zajistit, aby nedošlo k demotivaci žáků.

4) Jak žáci hodnotí integraci cizího jazyka a nejazykového předmětu?

Z analýzy hodnocení od žáků vyplynulo, že vyučovací hodiny založené na CLIL byly vnímány velmi pozitivně. Většina žáků ocenila, že mohli využít již nabyté jazykové znalosti a dovednosti i při výuce jiného vyučovacího předmětu než jen v hodinách cizího jazyka. Mnozí navíc vyjádřili zájem v těchto hodinách pokračovat a překvapivě mezi ně patřili i ti žáci, kteří současně uváděli, že cizí jazyk nepatří mezi jejich oblíbené předměty. Přestože se v hodnocení objevilo i několik kritických poznámek, které upozorňovaly na některé záporné stránky tohoto přístupu, lze říci, že netradiční hodiny OV považovali žáci za zajímavé a přínosné. Otázkou je, do jaké míry by se hodnocení žáků lišilo, pokud by hodiny CLIL probíhaly v dané třídě po delší časové období. To by mohlo být zajímavým námětem pro další výzkumné šetření.

8. Názory učitelů na možnost uplatnění CLIL ve vyučování

Tato kapitola popisuje druhou část výzkumu, ve které jsou analyzovány názory učitelů cizích jazyků na různé aspekty přístupu CLIL a je zjišťováno, jaké zkušenosti s tímto přístupem zmínění učitelé mají.

Již dříve jsem uvedla (viz 1.1.1), že výuka založená na CLIL je podporována Evropskou unií i Radou Evropy, neboť se jedná o přístup, jehož rozšíření by mohlo vést ke zlepšení jazykových znalostí a dovedností obyvatel EU. Výuka typu CLIL však může být rozšířena pouze za předpokladu, že školy budou mít k dispozici dostatek učitelů, kteří budou schopni a zároveň ochotni tento přístup uplatňovat. V rámci své disertační práce jsem se rozhodla prozkoumat, jaké názory na CLIL učitelé vyjadřují a co si myslí o realizaci tohoto přístupu na školách v České republice.

Stanovila jsem si následující dílčí cíle:

- Zjistit, zda mají učitelé povědomí o přístupu CLIL.
- Zjistit, jaké zkušenosti mají učitelé s realizací CLIL.
- Zjistit, zda by učitelé byli ochotní začlenit CLIL do výuky na škole, kde vyučují.
- Zjistit, co si učitelé myslí o zavedení CLIL na škole, kde vyučují.
- Zjistit, co by dle učitelů mělo předcházet uvedení CLIL do škol.
- Zjistit, zda délka praxe, typ školy, na které učitelé vyučují, nebo kvalifikace učitelů má souvislost s jejich ochotou realizovat CLIL.
- Zjistit, zda názor učitelů na uskutečnitelnost CLIL souvisí s tím, na jakém typu školy učitelé vyučují.

Při zjišťování názorů učitelů cizích jazyků na přístup CLIL byly použity metody sběru dat, které jsem podrobněji popsala již dříve (viz 6.2). Jedná se o:

- Anonymní dotazník, prostřednictvím kterého 101 učitelů cizích jazyků vyjadřovalo svůj názor na přístup CLIL. Ke zjištění statistické významnosti četností odpovědí u jednotlivých položek dotazníku byl použit test dobré shody chí-kvadrát. Ke zjišťování souvislostí v odpovědích respondentů na některé otázky byl použit test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku a test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku.

- Obsahovou analýzu písemných prací, v nichž se 22 učitelů cizích jazyků detailněji vyjadřovalo k některým otázkám přístupu CLIL.

8.1 Dotazníkové šetření

Jak již bylo řečeno, hlavním cílem dotazníkového šetření bylo zjistit názory učitelů na možnost uplatnění přístupu CLIL ve vyučování a také prozkoumat, jaké zkušenosti mají učitelé s přístupem CLIL. Z odborné literatury vyplynulo (viz 5.1.1), že přístup CLIL zatím realizují spíše učitelé aprobovaní pro výuku cizích jazyků. Tito učitelé totiž dobře ovládají cizí jazyk, čímž splňují jednu ze základních podmínek vedoucí k úspěšné realizaci CLIL. Jelikož i v České republice se o přístupu CLIL hovoří zejména na konferencích a jazykově metodických seminářích určených pro učitele cizích jazyků, rozhodla jsem se pro účely svého výzkumu oslovit právě tuto skupinu respondentů. Mou snahou bylo získat názory co nejširšího spektra učitelů cizích jazyků, proto jsem výběr nijak nelimitovala a výzkumu se zúčastnili učitelé vyučující na různých typech škol. Sběr dat probíhal v časovém rozmezí březen až červen 2010.

8.1.1 Popis dotazníku

Dotazník (viz příloha 9) byl sestaven tak, aby nebyl příliš časově náročný a neodrazoval učitele, kteří jsou již tak dost zaneprázdněni, svou délkou. Obsahuje celkem 20 položek. Z toho 12 položek (1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 9b, 10, 11, 12, 13) představuje položky uzavřené a 4 položky (3, 6b, 14, 15) jsou polozavřené. Pouze 4 položky (7, 9a, 10a, 11a) vyžadují otevřené odpovědi.

První část dotazníku (položky 1-7) obsahuje otázky zjišťující přesnější charakteristiku zkoumaného souboru. Konkrétně jsou zjišťovány následující údaje:

- pohlaví respondentů (položka 1),
- věk respondentů (položka 2),
- typ školy, na které respondenti vyučují (položka 3),
- délka pedagogické praxe respondentů (položka 4),
- jak dlouho respondenti vyučují cizí jazyk (položka 5),
- zdali jsou respondenti pro výuku cizího jazyka kvalifikovaní (položka 6),

případně zdali si kvalifikaci doplňují (položka 6a),
- přesná aprobace respondentů (položka 7).

V druhé části dotazníku jsou zjišťovány zkušenosti respondentů s přístupem CLIL a také jejich názory na tento způsob výuky. Konkrétně je zkoumáno:

- zda se respondenti dále zajímají o problematiku spojenou s vyučováním cizích jazyků (položka 8);
- zda respondenti znají termín CLIL (položka 9), případně kde se s ním setkali (položka 9a); pokud učitelé CLIL neznají, je jim nabídnuto stručné vysvětlení tohoto pojmu (položka 9b);
- zda respondenti CLIL v hodinách využívají (položka 10), případně jakým způsobem (položka 10a);
- zda některý z učitelů ve škole, kde respondenti vyučují, využívá přístup CLIL (položka 11), případně jakým způsobem (položka 11a);
- zda by měli respondenti zájem dozvědět se o CLIL více (položka 12);
- zda by dle mínění respondentů mohlo zavedení přístupu CLIL přispět ke zlepšení jazykových kompetencí žáků v cizích jazycích (položka 13);
- zda by sami respondenti byli ochotni CLIL realizovat (položka 14);
- zda respondenti považují zavedení CLIL na jejich škole za uskutečnitelné (položka 15).

Po vytvoření dotazníku následoval předvýzkum, při kterém byl dotazník pilotován na vzorku 20 učitelů, kteří sice cizí jazyk vyučují, ale současně si dodělávají své vzdělání v této oblasti, a to na Katedře anglického jazyka UP v Olomouci. Jednalo se o studenty 1. ročníku rozšiřujícího studia Angličtina pro základní školy, kteří byli požádáni, aby dotazník vyplnili a připsali k němu své připomínky. Na základě těchto připomínek byl dotazník upraven a následně prostřednictvím těchto učitelů, ale i některých dalších praktikujících učitelů distribuován do škol mezi učitele cizích jazyků. K tomuto způsobu distribuce dotazníků jsem se přiklonila raději než k rozesílání dotazníků poštou nebo elektronicky, abych předešla nízké návratnosti, na kterou upozorňuje odborná literatura (viz např. Chráska, 2007, s. 174). Vzala jsem v úvahu také časové vytížení učitelů, z něhož by mohla pramenit neochota zabývat se dotazníkem, který učitelům zašle neznámá osoba. Rozšířením dotazníku

prostřednictvím dalších osob se mi podařilo získat celkem 106 dotazníků. Z dalšího zpracování však bylo nutné 5 dotazníků vyloučit, neboť byly vyplněny nesprávně či neúplně.

8.1.2 Výsledky dotazníkového šetření a jejich interpretace

Následující rozbor se věnuje konkrétním výsledkům dotazníkového šetření. Tabulky četností jsou uvedeny v příloze 10.

8.1.2.1 Podrobná charakteristika zkoumaného souboru

V první části dotazníku byly pokládány otázky zjišťující fakta. Tyto položky jsem zařadila proto, abych mohla lépe upřesnit charakteristiku zkoumaného souboru.

Otázka č. 1: Pohlaví respondentů (viz příloha 10, tabulka č. 1)

Dotazník vyplnilo celkem 101 učitelů, kteří vyučují cizí jazyk, z toho 92 žen a pouze 9 mužů. Ženy tedy tvoří většinu, celkem 91 % všech respondentů.

Otázka č. 2: Věk respondentů v roce 2010 (viz příloha 10, tabulka č. 2)

Největší počet dotázaných, téměř 44 %, dosáhl v roce 2010 věku 31 - 40 let. Druhou nejpočetnější skupinu tvoří mladí učitelé ve věku 21-30 let, kteří jsou zastoupeni téměř 36 %. Věku 41-50 let dosáhlo v roce 2010 celkem 16 % dotázaných, a relativně malé množství tvoří učitelé ve věku 51 let a více, jedná se pouze o necelých 5 % dotázaných. Žádný z respondentů nespadal do kategorie 61 let a více.

Otázka č. 3: Škola, na které respondenti vyučují (viz příloha 10, tabulka č. 3)

Z odpovědí vyplývá, že téměř 37 % všech respondentů vyučuje na 2. stupni ZŠ, téměř 23 % dotazovaných tvoří učitelé, kteří vyučují na gymnáziu, 16 % učitelů vyučuje na 1. stupni ZŠ a 25 % dotazovaných zvolilo odpověď jiné, z nichž všichni uvedli, že vyučují na nějaké střední odborné škole.

Již dříve jsem uvedla, že typ školy, na které učitelé daný cizí jazyk vyučují, nebyl při oslovování respondentů rozhodující. Mým cílem bylo získat názory na danou

problematiku od co největšího počtu a zároveň z co nejširšího spektra učitelů, kteří vyučují cizí jazyk. Odsud pramení nerovnost v počtu respondentů, pokud jde o typ školy, na které vyučují.

Otázka č. 4: Délka praxe respondentů (viz příloha 10, tabulka č. 4)

Co se týká pedagogické praxe, největší zastoupení mají ve výzkumu pedagogové s délkou praxe 1-5 let, jedná se téměř o 46 % dotázaných. Téměř 29 % respondentů pak uvedlo délku praxe 6-10 let. Následují pedagogové s praxí 11-15 let, kteří tvoří celkem 12 % respondentů. Nejméně jsou ve výzkumném souboru zastoupeni učitelé s praxí 16-20 let a 21 let a více. Obě tyto skupiny tvoří shodně pouze 7 % učitelů.

Otázka č. 5: Kolik let vyučujete cizí jazyk? (viz příloha 10, tabulka č. 5)

Největší počet respondentů, téměř 56 %, vyučuje cizí jazyk relativně krátce, 1-5 let. Jako druhá nejpočetnější skupina jsou zastoupeni učitelé, kteří vyučují cizí jazyk 6-10 let, jedná se o 26 % dotázaných. Téměř 12 % respondentů pak vyučuje cizí jazyk 11-15 let. Nejméně jsou ve výzkumném souboru zastoupeni učitelé, kteří cizí jazyk vyučují 16-20 let (jedná se pouze o 4 % respondentů) a více než 20 let (pouze 3 % respondentů).

Otázka č. 6: Je cizí jazyk, který vyučujete, součástí Vaší aprobace? (viz příloha 10, tabulka č. 6)

Z odpovědí vyplývá, že 70 % respondentů je kvalifikováno pro výuku cizích jazyků, kdežto 30 % dotázaných zmíněnou kvalifikaci nemá. Z doplňující otázky (viz příloha 10, tabulka 6a) je patrné, že většina (téměř 87 %) oslovených učitelů, kteří nejsou kvalifikováni pro výuku cizího jazyka, si své vzdělání v této oblasti doplňuje, a to zejména prostřednictvím rozšiřujícího studia na vysoké škole. Dá se tedy předpokládat, že tito učitelé se časem také zařadí mezi kvalifikované učitele cizích jazyků. 13 % respondentů naopak uvedlo, že nejsou pro cizí jazyk kvalifikováni, ani si kvalifikaci v této oblasti nedoplňují.

Na základě analýzy odpovědí lze konstatovat, že ze všech oslovených učitelů cizích jazyků je převážná většina kvalifikovaná pro výuku cizího jazyka, nebo si patřičnou kvalifikaci doplňuje. Pouze 4 % oslovených učitelů, kteří vyučují cizí jazyk, nemají patřičnou kvalifikaci a ani si tuto kvalifikaci nedoplňují.

Otázka č. 7: Uveďte všechny předměty své učitelské kvalifikace. (viz příloha 10, tabulka č. 7)

Prostřednictvím této otázky jsem chtěla zjistit, pro výuku kterých předmětů jsou oslovení učitelé kvalifikováni. Již dříve jsem uvedla (viz 5.1.1), že pro realizaci přístupu CLIL se jeví jako ideální ten učitel, který má kvalifikaci pro výuku některého nejazykového předmětu v kombinaci s cizím jazykem. Zajímalo mě, kolik respondentů tento předpoklad splňuje.

Pro lepší přehlednost byly odpovědi rozděleny do tří skupin. První skupinu tvoří aprobační předměty učitelů, kteří jsou pro výuku cizího jazyka kvalifikovaní. Druhou skupinu tvoří aprobační předměty učitelů, kteří zatím pro cizí jazyk kvalifikovaní nejsou, ale kvalifikaci si doplňují. Do poslední skupiny náleží aprobační předměty učitelů, kteří pro výuku cizího jazyka kvalifikovaní nejsou, ani si kvalifikaci nedoplňují.

Z odpovědí vyplývá, že z počtu 71 oslovených kvalifikovaných učitelů cizích jazyků má vhodnou aprobaci pro realizaci CLIL 48 z nich. Jedná se o učitele, kteří mají cizí jazyk v kombinaci s nějakým nejazykovým předmětem, nebo v kombinaci s předměty pro 1. stupeň ZŠ.

Co se týká skupiny 26 učitelů, kteří cizí jazyk sice vyučují, ale patřičnou kvalifikaci si teprve doplňují, lze konstatovat, že převážná většina z nich, celkem 21 učitelů, bude mít kvalifikaci vhodnou pro realizaci CLIL, a to v okamžiku, kdy úspěšně dokončí svá studia a rozšíří svoji aprobaci o cizí jazyk. Jedná se totiž o učitele, kteří mají v kombinaci některé dva nejazykové vyučovací předměty, nebo nejazykový předmět v kombinaci s českým jazykem, a cizí jazyk si jako další aprobační předmět doplňují. Zbylých 5 učitelů z této skupiny je zatím zcela bez kvalifikace a nepodařilo se mi zjistit, pro jaké předměty v kombinaci s cizím jazykem si kvalifikaci doplňují, zdali se jedná o předměty nejazykové, nebo kombinaci s českým jazykem, případně druhým cizím jazykem.

Poslední skupinu tvoří 4 učitelé nekvalifikovaní pro výuku cizího jazyka, kteří si patřičnou kvalifikaci ani nedoplňují. Z dostupných informací nelze usuzovat, zda tito učitelé mají předpoklady CLIL realizovat, je však zřejmé, že patřičná jazyková

kvalifikace jim chybí.

Shrnu-li výsledky této otázky, mohu konstatovat, že téměř 48 % všech respondentů má kvalifikaci vhodnou pro realizaci CLIL a zhruba 20 % je na cestě tuto kvalifikaci získat. Otázkou je, zdali by tito učitelé byli ochotni CLIL realizovat, což jsem zjišťovala v dalším souboru otázek.

8.1.2.2 Zkušenosti učitelů s přístupem CLIL a jejich názory na tento způsob výuky

V následujících otázkách jsem zjišťovala zkušenosti učitelů s realizací CLIL a také jejich názor na tento přístup. Nejdříve mě však zajímalo, zdali se učitelé vůbec zajímají o problematiku spojenou s vyučováním cizích jazyků a jestli někdy o přístupu CLIL slyšeli.

Otázka č. 8: Zajímáte se dále o problematiku spojenou s vyučováním cizích jazyků? (viz příloha 10, tabulka č. 8)

Ze zpracování dotazníků vyplynulo, že 84 % respondentů se dále zajímá o problematiku spojenou s vyučováním cizích jazyků (účastní se kurzů, workshopů, seminářů či konferencí zaměřených na výuku cizích jazyků, apod.), kdežto 16 % ne. Dá se předpokládat, že učitelé, kteří se dále zajímají o vyučování cizích jazyků, již slyšeli o přístupu CLIL. Později proto budu zjišťovat, zda opravdu existuje souvislost mezi odpověďmi na tuto otázku a otázkou č. 9, která následuje.

Otázka č. 9: Slyšel(a) jste někdy o přístupu zvaném CLIL? (viz příloha 10, tabulka č. 9 a č. 9a)

Z odpovědí vyplývá, že 58 % respondentů se s pojmem CLIL již setkalo, kdežto 42 % o přístupu CLIL nikdy neslyšelo. Díky doplňující otázce bylo zjištěno, že učitelé se o přístupu CLIL dozvěděli zejména následujícím způsobem:

- *během studia na vysoké škole,*
- *na odborném semináři nebo konferenci,*
- *prostřednictvím internetu,*
- *prostřednictvím kolegy, či kolegyně,*

- *prostřednictvím článku v novinách nebo časopisu.*

Aby mohli na další otázky odpovídat i učitelé, kteří o CLIL nikdy neslyšeli, bylo nutné poskytnout jim stručnou a zároveň výstižnou charakteristiku tohoto přístupu. Ta byla v dotazníku uvedena v rámci položky 9b (viz příloha 9). Po přečtení stručné definice pojednávající o přístupu CLIL mohli také učitelé, kteří o přístupu CLIL do té doby neslyšeli, pokračovat ve vyplňování dotazníku.

Otázka č. 10: Využíváte CLIL, nebo některé jeho prvky, ve svých hodinách? (viz příloha 10, tabulka č. 10)

Cílem této otázky bylo zmapovat, zda mají oslovení učitelé s realizací CLIL, případně uplatňováním některých prvků CLIL, nějaké zkušenosti a pokud ano, jaké. Ukázalo se, že většina respondentů (87 %) CLIL, ani jeho prvky v hodinách nevyužívá. Pouze 13 % dotázaných uvedlo, že CLIL, nebo jeho prvky v hodinách používají. Na doplňující otázku (10a), aby specifikovali, jakým způsobem CLIL realizují, byly získány otevřené odpovědi respondentů, které jsou uvedeny níže. Pro lepší orientaci jsem získané odpovědi rozdělila do 4 kategorií, podle toho, na jaké škole učitelé CLIL, nebo prvky CLIL uplatňují. Ke každé odpovědi byla zároveň přidána doplňující informace o respondentovi.

<u>Odpovědi učitelů, kteří používají CLIL, nebo jeho prvky na 1. stupni ZŠ:</u>

- *„ano, ale jen velmi málo. V AJ žáci zpracovávají projekty dle témat, např. zeměpis – cestujeme po Evropě“* (žena, 31-40 let, délka praxe 11-15 let, cizí jazyk vyučuje 11-15 let, kvalifikovaná pro výuku cizího jazyka, aprobace: předměty pro 1. stupeň ZŠ a anglický jazyk);
- *„pouze prvky – například, instrukce v HV (let´s sing the song), vyjmenovávání číslovek v matematice, násobky“* (žena, 31-40 let, délka praxe 1-5 let, cizí jazyk vyučuje 1-5 let, kvalifikovaná pro výuku cizího jazyka, aprobace: předměty pro 1. stupeň ZŠ a anglický jazyk);
- *„využívám pouze prvky – např. v hudební výchově se učíme některé termíny v AJ“* (muž, 21-30 let, délka praxe 1-5 let, cizí jazyk vyučuje 1-5 let,

kvalifikovaný pro výuku cizího jazyka, aprobace: předměty pro 1. stupeň ZŠ a anglický jazyk);

- *„ano, využívám anglické pokyny při hodinách vlastivědy“* (žena, 31-40 let, délka praxe 1-5 let, cizí jazyk vyučuje 1-5 let, kvalifikovaná pro výuku cizího jazyka, aprobace: předměty pro 1. stupeň ZŠ a anglický jazyk).

Z odpovědí je zřejmé, že většina respondentů vyučujících na 1. stupni ZŠ využívá přístup CLIL zejména ve formě jazykových sprch, nebo při práci na projektech, a to spíše jen občas.

Odpovědi učitelů, kteří používají CLIL, nebo jeho prvky na 2. stupni ZŠ:

- *„během hodin AJ – součástí učebnic jsou témata, která přesahují do jiných předmětů, například v učebnici Project“* (žena, 31-40 let, délka praxe 6-10 let, cizí jazyk vyučuje 6-10 let, kvalifikovaná pro výuku cizího jazyka, aprobace: dějepis, zeměpis, anglický jazyk);
- *„v AJ se díky učebnici PROJECT setkáváme téměř se všemi hlavními předměty - Ma, Dě, Př, Hv, Vv, Ze, atd.“* (žena, 21-30 let, délka praxe 6-10 let, cizí jazyk vyučuje 6-10 let, nekvalifikovaná pro výuku cizího jazyka, vzdělání si doplňuje, aprobace: informační studia);

Z odpovědí respondentů, kteří vyučují na 2. stupni, vyplývá, že v hodinách cizích jazyků uplatňují některé prvky CLIL především díky učebnici Project (3. vydání, autor: T. Hutchinson), která žákům poskytuje možnost seznámit se s učivem vybraných předmětů v angličtině. Domnívám se, že zmíněný způsob integrace cizího jazyka a učiva nejazykového předmětu by mohl iniciovat bližší spolupráci učitelů a vést k systematické realizaci CLIL ve vybraných hodinách.

Odpovědi učitelů, kteří uplatňují CLIL, nebo jeho prvky na gymnáziu:

- *„snažím se o pozvolné zavádění metody CLIL, dle možností a věkové kategorie, plánuji nepovinný předmět dějepis v AJ od příštího školního roku“* (žena, 31-40 let, praxe 6-10 let, jazyk vyučuje 6-10 let, aprobovaná pro výuku cizího jazyka, aprobace: angličtina, dějepis);

- *„jen v rámci svých hodin německého jazyka a dvouletého volitelného semináře německého jazyka - integruji např. poznatky zeměpisné, dějepisné“* (žena, 51-60 let, praxe 21 let a více, jazyk vyučuje 21 let a více, kvalifikovaná pro výuku cizího jazyka, aprobace: český jazyk a německý jazyk)*;*
- *„v hodinách AJ používám anglické články zaměřené na různá témata (zeměpis, biologie), v hodinách hudební výchovy zpíváme anglické písně“* (žena, 21-30 let, délka praxe 1-5 let, cizí jazyk vyučuje 1-5 let, kvalifikovaná pro výuku cizího jazyka, aprobace: biologie, hudební výchova, anglický jazyk);
- *„v AJ žáci vytváří projekty zeměpisně a přírodopisně zaměřené, projekty týkající se historie, hudby apod.* (žena, 31-40 let, délka praxe 1-5 let, cizí jazyk vyučuje 1-5 let, nekvalifikovaná pro výuku cizího jazyka, vzdělání si doplňuje, zatím bez aprobace).

Je zřejmé, že respondenti vyučující na gymnáziu se snaží využívat mezipředmětové vztahy a integrují poznatky z různých oborů do hodin cizích jazyků, nebo vytvářejí projekty zaměřené na různé obory. Zmíněné způsoby integrace cizího jazyka a nejazykového předmětu směřují ke CLIL, není však možné jednoznačně určit, zdali se jedná skutečně o CLIL, neboť není známa podrobnější informace o cílech hodiny, používaných učebních strategiích apod. Jeden respondent však uvažuje přímo o zavedení nepovinného předmětu dějepis v angličtině, který by byl na přístupu CLIL založen.

<u>Odpovědi učitelů, kteří uplatňují CLIL, nebo jeho prvky na střední odborné škole:</u>

- *„v hodině AJ učím gastronomii - na hotelové škole“* (žena, 31-40 let, délka praxe 1-5 let, cizí jazyk vyučuje 1-5 let, nekvalifikovaná pro výuku cizího jazyka, vzdělání si doplňuje, zatím bez aprobace);
- *„v hodinách AJ – výuka odborných předmětů, hlavně terminologie“* (žena, 41-50 let, délka praxe 21 let a více, cizí jazyk vyučuje 6-10 let, nekvalifikovaná pro výuku cizího jazyka, vzdělání si doplňuje, aprobace: předměty pro 1. stupeň ZŠ);

- *„v AJ se zabýváme oblastmi turismus a catering“* (žena, 51-60 let, délka praxe 16-20 let, cizí jazyk vyučuje 6-10 let, nekvalifikovaná pro výuku cizího jazyka, vzdělání si doplňuje, aprobace: odborné předměty pro SOŠ).

Z odpovědí respondentů vyučujících na odborných školách vyplývá, že CLIL využívají zejména k tomu účelu, aby studenti získali slovní zásobu, kterou budou moci uplatnit v rámci studovaného oboru. Otázkou je, zda se v tomto případě jedná o CLIL, nebo spíše o výuku odborné angličtiny.

Přestože z analýzy odpovědí na otázku č. 10 vyplynulo, že většina oslovených učitelů CLIL, ani jeho prvky ve svých hodinách nevyužívá, je možné, že na škole, kde tito učitelé vyučují, CLIL realizuje jiný pedagog. Proto byla položena i otázka, která následuje.

Otázka č. 11: Využívá některý z učitelů na škole, kde vyučujete, CLIL ve svých hodinách? (viz příloha 10, tabulka č. 11)

Na tuto otázku zvolilo 61 % dotázaných odpověď ne, 35 % respondentů odpověď nevím, pouze 4 učitelé (4 %) odpověděli, že některý z kolegů na dané škole CLIL, nebo jeho prvky, využívá. Z odpovědí na doplňující otázku (11a) vyplývá jakým způsobem kolegové respondentů CLIL, nebo jeho prvky využívají:

- *„při hodině TV – některé povely a instrukce jsou v AJ“* (2. stupeň ZŠ);
- *„výuka hudební výchovy v anglickém jazyce“* (gymnázium);
- *„kolegyně němčinářka spolupracuje s vyučujícím IVT, studenti si IVT projekty vypracovávají v němčině“* (SOŠ);
- *„na škole máme několik dětí, které nemají češtinu jako mateřský jazyk a do škol přicházejí z dvojjazyčných rodin, především pak anglicky mluvících, proto v některých předmětech musí učitel vysvětlovat učivo i v AJ“* (1. stupeň ZŠ).

Uvedené příklady svědčí o tom, že CLIL má více podob a na jednotlivých školách může být tento přístup využíván různými způsoby, počínaje jazykovými sprchami, či krátkými herními aktivitami, přes práci na projektech až po výuku daného předmětu v cizím jazyce. Záleží na každé škole, jakou formu realizace CLIL zvolí. Ukazuje se

však, že některé formy CLIL jsou vhodnější pro určitý typ škol. Například na základních školách se jeví jako vhodnější využívat jazykové sprchy a krátké herní aktivity, než vést celou hodinu v cizím jazyce. Naproti tomu na gymnáziu je možné vyučovat určitý předmět zcela v cizím jazyce, jak to dokládá jedna z odpovědí. Poslední z uvedených odpovědí také naznačuje, že mohou existovat různé důvody pro užívání cizího jazyka ve vyučovacích hodinách, a to mimo rámec hodin cizího jazyka. V posledním uvedeném případě vyplývá používání cizího jazyka ze skutečné komunikativní potřeby, která vzniká proto, že je ve třídě přítomen žák, který nemluví mateřským jazykem ostatních žáků ve třídě. Jelikož však nejsou známy další podrobnosti o zmíněné výuce, není možné s jistotou říci, že se jedná o realizaci CLIL.

Otázka č. 12: Měl(a) byste zájem se o tomto přístupu dozvědět více? (viz příloha 10, tabulka č. 12)

Z odpovědí vyplývá, že 79 % oslovených učitelů by mělo zájem dozvědět se o přístupu více, kdežto 21 % dotázaných o to zájem nemá. V další části (viz 8.1.4) jsem zjišťovala, zda zájem, či nezájem respondentů dozvědět se o CLIL více má souvislost s věkem respondentů.

Otázka č. 13: Myslíte si, že uplatnění tohoto přístupu na školách by mohlo přispět ke zlepšení jazykových kompetencí žáků v cizích jazycích? (viz příloha 10, tabulka č. 13)

Převážná většina (celkem 91 %) dotázaných se domnívá, že uplatnění přístupu CLIL na školách by skutečně mohlo přispět ke zlepšení kompetencí žáků v cizích jazycích, pouze 9 % tento názor nesdílí.

Otázka č. 14: Za předpokladu, že byste získal(a) odborné proškolení, byl(a) byste ochoten/ochotna tento přístup ve svých hodinách realizovat? *(viz příloha 10, tabulka č. 14)*

Na tuto otázku bylo získáno 67 % kladných odpovědí, 33 % učitelů by naopak nebylo ochotno CLIL ve svých hodinách realizovat. Zajímalo mě také, proč by učitelé nebyli ochotni CLIL realizovat. Respondenti psali volné odpovědi, které jsem následně seřadila do několika kategorií podle podobnosti a četnosti výskytu (viz příloha 10, tabulka č. 14a).

Učitelé nejčastěji uváděli, že by nebyli ochotni realizovat CLIL kvůli velmi nízké jazykové úrovni žáků. Někteří se domnívají, že žáci by výuku CLIL nezvládli, protože mají často problém už jen s pochopením učiva v mateřském jazyce. Neochota realizovat CLIL však pramení i z předpokladu učitelů, že výuka vedená (byť jen částečně) prostřednictvím cizího jazyka je náročná na přípravu a snaha učitelů by nemusela být adekvátně ohodnocená. Několikrát se objevilo konstatování učitele, že pro takovou výuku nemá vhodnou aprobaci, a jednou se dokonce vyskytla pochybnost učitele o svých dovednostech CLIL realizovat. Vyskytl se i argument, že by se tento způsob výuky nemusel setkat s porozuměním rodičů. Jeden respondent dokonce pochyboval o vhodnosti realizovat CLIL v podmínkách českých škol.

Otázka č. 15: Myslíte si, že zavedení tohoto přístupu by bylo na Vaší škole uskutečnitelné? (viz příloha 10, tabulka č. 15)

Z analýzy odpovědí na tuto otázku vyplynulo, že 50,5 % oslovených učitelů považuje zavedení přístupu CLIL na jejich škole za uskutečnitelné, kdežto 49,5 % je opačného názoru. Na doplňující otázku – proč ne – jsem získala volné odpovědi respondentů, které jsem následně seřadila podle podobnosti a četnosti (viz příloha 10, tabulka č. 15a).

V odpovědích respondentů se nejčastěji objevovala pochybnost o dostatečném jazykovém vybavení učitelů odborných předmětů. Jako druhý nejčastější důvod uváděli respondenti nedostatečnou jazykovou úroveň žáků. Mezi další argumenty, prostřednictvím kterých respondenti hovoří v neprospěch zavedení CLIL na svých školách, patří neochota učitelů realizovat CLIL a nedostatek učitelů kvalifikovaných zároveň pro cizí jazyk i nejazykový předmět, kteří by vyučovali na dané škole. Někteří dotazovaní se domnívají, že by o tento způsob výuky nebyl zájem ze strany žáků a také rodiče by mohli být proti. Objevila se také obava, že hodiny CLIL jsou náročné na realizaci a že zvládnout předepsané učivo nejazykového předmětu v cizím jazyce je časově nezvládnutelné.

Domnívám se, že argumentům učitelů z otázek č. 14 a č. 15, které hovoří v neprospěch zavedení přístupu CLIL, je potřeba věnovat patřičnou pozornost, neboť mohou představovat závažné překážky při zavádění přístupu CLIL do výuky na běžných českých školách. Pokud zmíněné argumenty nebudou dobře prodiskutovány a učitelé

nebudou mít dostatečnou motivaci CLIL realizovat, můžeme těžko očekávat, že se přístup CLIL uplatní na českých školách ve větším měřítku.

8.1.3 Zjišťování statistické významnosti četností odpovědí

Ke zjišťování statistické významnosti četností odpovědí byl použit test dobré shody chí-kvadrát (X^2) na hladině významnosti 0,05 (výpočty viz příloha 11). V testovaných položkách č. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 6a, 8, 10, 11, 12, 13, 14 byly výsledky statisticky významné, proto bylo možno odmítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní. U položek 6, 9 a 15 byla přijata nulová hypotéza.

H_0: Četnosti odpovědí na otázku jsou zhruba stejné.

H_A: Četnosti odpovědí na otázku se liší.

Shrnutí výsledků

Na základě analýzy odpovědí dotazníkového šetření je možné konstatovat následující závěry:

1. Téměř 85 % respondentů se dále zajímá o problematiku spojenou s vyučováním cizích jazyků.
2. Více než polovina oslovených učitelů již o přístupu CLIL slyšela.
3. Téměř 90 % respondentů nevyužívá CLIL ani jeho prvky ve svých hodinách.
4. Na většině škol, v nichž oslovení učitelé vyučují, není CLIL využíván, nebo o této skutečnosti nejsou informováni.
5. 80 % respondentů by mělo zájem dozvědět se o přístupu CLIL více.
6. Převážná většina dotazovaných se domnívá, že uplatnění přístupu CLIL v hodinách by mohlo přispět ke zlepšení jazykových kompetencí žáků v cizích jazycích.
7. Téměř 70 % oslovených učitelů by bylo ochotno CLIL realizovat za předpokladu, že by získali odborné proškolení.
8. Zhruba polovina respondentů považuje zavedení přístupu CLIL na jejich škole za uskutečnitelné. Ti, kteří vyjadřují opačný názor, se domnívají, že žáci nejsou dostatečně jazykově vybaveni a výuku založenou na CLIL by nezvládli. Někteří také vyjadřují obavu, že učitelé odborných předmětů nejsou dostatečně jazykově

vybaveni a vyučující by nebyli ochotni realizovat CLIL vzhledem k náročnosti příprav i samotné výuky.

8.1.4 Ověřování hypotéz

Po analýze odpovědí u jednotlivých položek jsem zjišťovala, zdali existuje vztah mezi odpověďmi na některé položky dotazníkového šetření. Konkrétně mě zajímalo, zdali existuje souvislost v odpovědích respondentů na následující otázky:

1. zájem učitelů o problematiku spojenou s vyučováním cizích jazyků a jejich informovanost o přístupu CLIL (otázka č. 8 a č. 9);
2. věk učitelů a jejich zájem dozvědět se více informací o CLIL (otázka č. 2 a č. 12);
3. typ školy, na které učitelé vyučují, a ochota učitelů realizovat CLIL (otázka č. 3 a č. 14);
4. délka praxe učitelů a jejich ochota realizovat CLIL (otázka č. 4 a č. 14);
5. kvalifikace učitelů a jejich ochota realizovat CLIL (otázka č. 7 a č. 14)
6. typ školy, na které učitelé vyučují, a názor učitelů na uskutečnitelnost CLIL (otázka č. 3 a č. 15).

K ověření vztahů mezi zmíněnými jevy byly sestaveny kontingenční a čtyřpolní tabulky, formulovány nulové a alternativní hypotézy a byl použit test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku a pro čtyřpolní tabulku. Testování významnosti bylo provedeno na hladině významnosti 0,05. Úplné výpočty testových kritérií uvádím v příloze 12.

1. Vztah mezi zájmem učitelů o problematiku spojenou s vyučováním cizích jazyků a informovaností o přístupu CLIL (otázka č. 8 a č. 9).

Tabulka č. 2: Čtyřpolní tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát

		Informovanost o CLIL		
		ANO	NE	Σ
Zájem učitelů o problematiku spojenou s vyučováním cizích jazyků	ANO	52	33	85
	NE	7	9	16
	Σ	59	42	101

H_0: Učitelé, kteří se dále zajímají o problematiku spojenou s vyučováním cizích jazyků, jsou o přístupu CLIL informováni stejně jako učitelé, kteří se dále nezajímají o problematiku spojenou s vyučováním cizích jazyků.

H_A: Učitelé, kteří se dále zajímají o problematiku spojenou s vyučováním cizích jazyků, jsou o přístupu CLIL informováni častěji než učitelé, kteří se dále nezajímají o problematiku spojenou s vyučováním cizích jazyků.

Vypočítaná hodnota testového kritéria X^2 = 1,683. Kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti X^2 0,05 (1) = 3,841. Vypočítaná hodnota testového kritéria je nižší než hodnota kritická, proto je možné přijmout nulovou hypotézu. Neprokázala se souvislost mezi zájmem učitelů o problematiku spojenou s vyučováním cizích jazyků a informovaností o CLIL. Není tedy možné tvrdit, že učitelé, kteří se dále zajímají o problematiku spojenou s vyučováním cizích jazyků, jsou o CLIL informováni více než učitelé, kteří se dále nezajímají o problematiku spojenou s vyučováním cizích jazyků.

2. Vztah mezi věkem učitelů a jejich zájmem dozvědět se více informací o CLIL (otázka č. 2 a č. 12)

Tabulka č. 3: Čtyřpolní tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát

		Věk		
		Do 40 let	41 let a více	Σ
Zájem dozvědět se o CLIL více	ANO	65	15	80
	NE	15	6	21
	Σ	80	21	101

H_0: Učitelé ve věku do 40 let mají stejný zájem dozvědět se informace o přístupu CLIL jako učitelé nad 40 let.

H_A: Učitelé ve věku do 40 let mají větší zájem dozvědět se informace o CLIL než učitelé ve věku nad 40 let.

Vypočítaná hodnota testového kritéria X^2 = 0,974. Kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti X^2 0,05 (1) = 3,841. Vypočítaná hodnota testového kritéria je nižší než hodnota kritická, je proto možné přijmout nulovou

hypotézu. Neprokázala se tedy souvislost mezi věkem učitelů a jejich zájmem dozvědět se více informací o CLIL.

3. Vztah mezi typem školy, na které učitelé vyučují, a jejich ochotou realizovat CLIL (otázka č. 3 a č. 14)

Tabulka č. 4: Kontingenční tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát

		Typ školy				
		1.st. ZŠ	2.st. ZŠ	Gymnázium	SOŠ	Σ
Ochota realizovat CLIL	ANO	14 (10,772)	23 (24,911)	11 (15,485)	20 (16,832)	68
	NE	2 (5,228)	14 (12,089)	12 (7,515)	5 (8,168)	33
	Σ	16	37	23	25	101

H_0: Ochota realizovat CLIL nesouvisí s tím, na jakém typu školy učitelé vyučují.

H_A: Ochota učitelů realizovat CLIL významně souvisí s typem školy, na které učitelé vyučují.

Vypočítaná hodnota testového kritéria X^2 = 9,222. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 a 3 stupně volnosti X^2 0,05 (3) = 7,815. Vypočítaná hodnota testového kritéria je vyšší než kritická hodnota, je proto možné odmítnout nulovou hypotézu a přijmout alternativní hypotézu. Mezi odpověďmi na dané otázky byla prokázána statisticky významná souvislost.

Zjistila jsem, že ochota učitelů realizovat CLIL významným způsobem souvisí s typem školy, na které respondenti vyučují. Abych určila, kde přesně se vztah projevuje a mohla jej interpretovat, rozdělila jsem dané odpovědi a vytvořila dvě čtyřpolní tabulky. Jejich prostřednictvím jsem zkoumala, zda se liší ochota realizovat CLIL u učitelů působících na 1. stupni ZŠ a 2. stupni ZŠ a dále zda se liší ochota realizovat CLIL u učitelů působících na gymnáziích a odborných školách.

a) ochota realizovat CLIL u učitelů působících na 1. stupni ZŠ a na 2. stupni ZŠ

Tabulka č. 5: Čtyřpolní tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát

		Ochota realizovat CLIL		
		ANO	NE	Σ
Typ školy	1.st. ZŠ	14	2	16
	2.st. ZŠ	23	14	37
	Σ	37	16	53

H_0: Učitelé, kteří vyučují na 1. stupni ZŠ, jsou stejně ochotní realizovat CLIL jako učitelé, kteří vyučují na 2. stupni ZŠ.

H_A: Učitelé, kteří vyučují na 1. stupni ZŠ, vyjadřují větší ochotu realizovat CLIL než učitelé, kteří vyučují na 2. stupni ZŠ.

Vypočítaná hodnota testového kritéria X^2 = 3,403. Kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti X^2 0,05 (1) = 3,841. Vypočítaná hodnota testového kritéria je nižší než hodnota kritická, je proto možné přijmout nulovou hypotézu, která říká, že učitelé, kteří vyučují na 1. stupni škol, jsou stejně ochotní realizovat CLIL jako učitelé, kteří vyučují na 2. stupni ZŠ. Neprokázala se tak souvislost mezi ochotou realizovat CLIL u učitelů působících na 1. stupni ZŠ a na 2. stupni ZŠ.

b) ochota realizovat CLIL u učitelů působících na gymnáziích a středních odborných školách

Tabulka č. 6: Čtyřpolní tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát

		Ochota realizovat CLIL		
		ANO	NE	Σ
Typ školy	Gymnázium	11	12	23
	SOŠ	20	5	25
	Σ	31	17	48

H_0: Učitelé, kteří vyučují na gymnáziu, jsou stejně ochotní realizovat CLIL jako učitelé, kteří vyučují na SOŠ.

H_A: Učitelé na středních odborných školách vykazují větší ochotu realizovat CLIL než učitelé na gymnáziích

Vypočítaná hodnota testového kritéria X^2 = 5,421. Kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti X^2 0,05 (1) = 3,841. Vypočítaná hodnota testového kritéria je vyšší než hodnota kritická, je proto možné odmítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní, která říká, že učitelé na středních odborných školách vykazují větší ochotu realizovat CLIL než učitelé na gymnáziích.

4. Vztah mezi délkou praxe a ochotou učitelů realizovat CLIL (otázka č. 4 a č. 14)

Tabulka č. 7: Čtyřpolní tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát

		Délka praxe		
		Do 10 let	Nad 10 let	Σ
Ochota realizovat CLIL	ANO	52	16	68
	NE	23	10	33
	Σ	75	26	101

H_0: Mezi délkou praxe učitelů a jejich ochotou realizovat CLIL není souvislost.

H_A: Učitelé s kratší pedagogickou praxí jsou ochotnější realizovat CLIL než učitelé s delší pedagogickou praxí.

Vypočítaná hodnota testového kritéria X^2 = 0,533. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti X^2 0,05 (1) = 3,841. Vypočítaná hodnota testového kritéria je nižší než kritická hodnota, je proto možné přijmout nulovou hypotézu. Mezi odpověďmi na dané otázky nebyla prokázána statisticky významná souvislost. Lze tedy konstatovat, že ochota respondentů realizovat CLIL nesouvisí s délkou jejich praxe.

5. Vztah mezi kvalifikací učitelů a jejich ochotou realizovat CLIL (otázka č.7 a č. 14)

Tabulka č. 8: Čtyřpolní tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát

		Ochota CLIL realizovat		
		ANO	NE	Σ
Kvalifikace	Cizí jazyk a nejazykový předmět	37	11	48
	Jiná kombinace	31	22	53
	Σ	68	33	101

H_0: Učitelé, kteří jsou kvalifikováni pro výuku cizího jazyka a nejazykového předmětu, jsou stejně ochotní realizovat CLIL jako učitelé, kteří mají jinou kvalifikaci.

H_A: Učitelé, kteří jsou kvalifikováni pro výuku cizího jazyka a nejazykového předmětu, vyjadřují větší ochotu realizovat CLIL než učitelé, kteří mají jinou aprobaci.

Vypočítaná hodnota testového kritéria X^2 = 3,958. Kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti X^2 0,05 (1) = 3,841. Vypočítaná hodnota testového kritéria je vyšší než hodnota kritická, je proto možné odítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní, která říká, že učitelé, kteří jsou kvalifikováni pro výuku cizího jazyka a nejazykového předmětu, vyjadřují větší ochotu realizovat CLIL než učitelé, kteří mají jinou kvalifikaci.

6. Vztah mezi typem školy, na které učitelé vyučují, a jejich názorem na uskutečnitelnost CLIL (otázka č. 3 a č. 15)

Tabulka č. 9: Kontingenční tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát

		Typ školy				
		1.st. ZŠ	2.st. ZŠ	Gymnázium	SOŠ	Σ
Uskutečnitelnost CLIL na škole	ANO	9 (8,079)	16 (18,683)	11 (11,614)	15 (12,624)	51
	NE	7 (7,921)	21 (18,317)	12 (11,386)	10 (12,376)	50
	Σ	16	37	23	25	101

H_0: Typ školy, na které učitelé vyučují, nemá souvislost s jejich názorem na uskutečnitelnost CLIL.

H_A: Názory učitelů na uskutečnitelnost CLIL se liší v závislosti na typu školy, na kterém vyučují.

Vypočítaná hodnota testového kritéria X^2 = 1,958. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 a 3 stupně volnosti X^2 0,05 (3) = 7,815. Vypočítaná hodnota testového kritéria je nižší než kritická hodnota, je proto možné přijmout nulovou hypotézu. Mezi odpověďmi na dané otázky nebyla prokázána statisticky významná souvislost. Neprokázalo se tedy, že by názor respondentů na uskutečnitelnost CLIL souvisel s typem školy, na které působí.

8.1.5 Shrnutí výsledků

V rámci dotazníkového šetření jsem se snažila potvrdit nebo vyvrátit stanovené hypotézy. Na základě aplikace příslušných testů významnosti a následných výpočtů mohu konstatovat následující skutečnosti:

1. Nepotvrdila se hypotéza, že učitelé, kteří se dále zajímají o problematiku spojenou s vyučováním cizích jazyků, jsou častěji informováni o přístupu CLIL než učitelé, kteří se dále nezajímají o problematiku spojenou s vyučováním cizích jazyků.
2. Neprokázala se souvislost mezi věkem učitelů a jejich zájmem dozvědět se více informací o CLIL. Nebylo tedy prokázáno, že mladší učitelé (do 40 let) mají větší zájem získat informace o CLIL než učitelé starší (nad 40 let).
3. Prokázala se souvislost mezi typem školy, na které učitelé vyučují, a jejich ochotou realizovat CLIL. Podrobnější zkoumání vzájemných vztahů vedlo ke zjištění, že učitelé, kteří vyučují na SOŠ, vyjadřují větší ochotu realizovat CLIL než učitelé, kteří vyučují na gymnáziu. Kromě toho se ukázalo, že učitelé, kteří vyučují na 1. stupni ZŠ, jsou stejně ochotní realizovat CLIL jako učitelé, kteří vyučují na 2. stupni ZŠ.
4. Neprokázala se souvislost mezi délkou pedagogické praxe učitelů a jejich ochotou realizovat CLIL. Není možné konstatovat, že učitelé s delší pedagogickou praxí jsou méně ochotní realizovat CLIL než učitelé s kratší pedagogickou praxí.
5. Potvrdilo se, že učitelé kvalifikovaní pro výuku cizího jazyka a nejazykového předmětu vyjadřují větší ochotu realizovat CLIL než učitelé, kteří mají jinou aprobaci.
6. Neprokázala se souvislost mezi typem školy, na které učitelé vyučují, a jejich názorem na uskutečnitelnost CLIL. Nelze tedy říci, že názory učitelů na uskutečnitelnost CLIL se liší v závislosti na typu školy, na které učitelé působí.

Přestože většina stanovených hypotéz se nepotvrdila, upozornil výzkum na některé zajímavé skutečnosti. Za zmínku stojí zejména to, že učitelé odborných škol vykazují

větší ochotu realizovat CLIL než učitelé gymnázií. Dle mého názoru se v tomto překvapivém výsledku odráží fakt, že na rozdíl od gymnázií, která žáky vybavují hlavně všeobecnými znalostmi, se žáci odborných škol od začátku studia více profilují a zaměřují pozornost na určitou oblast zájmu. Díky tomu mohou učitelé těchto škol lépe identifikovat budoucí profesní potřeby svých žáků a také si lépe uvědomují, jaké kompetence by žáci měli získat, aby se v daném oboru uplatnili. Mimo jiné by měly být rozvíjeny kompetence komunikativní, proto je žákům odborných škol často zprostředkováván odborný jazyk a jsou diskutována témata, která se dotýkají dané specializace, a to i v hodinách cizích jazyků. Odtud vede už jen krůček k výuce založené na CLIL.

Kromě toho se ukázalo, že učitelé, kteří jsou aprobováni pro výuku cizího jazyka a současně i pro výuku nějakého nejazykového předmětu, vyjadřují větší ochotu realizovat CLIL něž učitelé s jinou aprobací. Tento výsledek pouze potvrzuje skutečnost, že učitelé se zmíněnou kvalifikací mají ideální předpoklady stát se učiteli CLIL.

8.2 Obsahová analýza písemných prací učitelů

Aby byla daná problematika ještě hlouběji prozkoumána, rozhodla jsem se dotazníkové šetření doplnit také kvalitativně orientovanou analýzou, která by přinesla detailnější pohled učitelů na některé aspekty přístupu CLIL. Pro tyto účely bylo v květnu 2010 osloveno 22 učitelů, kteří si prvním rokem rozšiřovali svou kvalifikaci v oboru Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Jednalo se o učitele, kteří byli s přístupem CLIL blíže seznámeni, a to v rámci hodin předmětu Didaktika anglického jazyka. Vzhledem k omezeným časovým možnostem těchto učitelů nebylo možné uskutečnit s nimi původně plánované strukturované rozhovory a bylo nutné získat jejich názory na některé aspekty přístupu CLIL jiným způsobem. Využila jsem tedy toho, že toto téma je součástí sylabu již zmíněného předmětu Didaktika anglického jazyka a jedním z požadavků pro udělení zápočtu je zhotovení písemné práce na téma CLIL. Navázala jsem spolupráci s vyučující tohoto předmětu a společně jsme zadání této práce poupravily, aby vyhovovalo jejím požadavkům a zároveň bylo použitelné pro tento

výzkum. Respondenti tak obdrželi text shrnující hlavní principy tohoto přístupu a společně s ním soubor otevřených otázek (viz příloha 13), ke kterým se měli vyjadřovat. Jednalo se o následující otázky:

1) Jaké spatřujete v přístupu CLIL výhody?

2) Jaké spatřujete v přístupu CLIL nevýhody?

3) Je podle Vás zavedení CLIL na Vaší škole reálné?
(Pokud ano, kdy a za jakých podmínek? Pokud ne, proč?)

4) Co by podle Vás mělo předcházet uvedení CLIL do vzdělávacího systému běžných škol hlavního vzdělávacího proudu v České republice?

5) Byl(a) byste ochoten/ochotna realizovat CLIL ve svých hodinách?
(Pokud ano, za jakých podmínek? Pokud ne, proč?)

Učitelé vypracovávali odpovědi na uvedené otázky v domácím prostředí a své názory na dané oblasti si tedy mohli v klidu promyslet, což považuji za velkou výhodu tohoto způsobu sběru dat. Odpovědi učitelů na jednotlivé otázky jsou analyzovány v části, která následuje.

8.2.1 Výsledky obsahové analýzy a jejich interpretace

Při analýze písemných prací učitelů jsem postupovala tak, že jsem kategorizovala úvahy a komentáře učitelů. Jako kategorii jsem použila vždy jedno z autentických vyjádření některého z respondentů a pod něj shrnula i ostatní vyjádření se stejným významem. Ačkoli cílem této analýzy nebylo zabývat se podrobněji kvantifikací získaných dat, pro zajímavost uvádím alespoň informaci o četnosti výskytu zmíněných odpovědí v pracích respondentů.

Ad.1) Výhody CLIL

Prostřednictvím první otázky jsem se snažila zjistit, jaké výhody spatřují učitelé v přístupu CLIL. Z odpovědí vyplývá, že respondenti oceňují zejména pozitivní vliv přístupu CLIL na rozvoj cizího jazyka žáků. Nejvíce výhod viděli oslovení učitelé právě v této oblasti, neboť uváděli:

- *„žáci si lépe uvědomují význam znalosti cizího jazyka pro život“ (9);*
- *„žáci si osvojují cizí jazyk přirozeně a bezprostředně“ (8);*
- *„CLIL vede k rozšiřování a upevňování slovní zásoby“ (6);,*
- *„CLIL umožňuje častější kontakt žáků s cizím jazykem“ (5);*
- *„CLIL vede ke zdokonalování řečových dovedností žáků“ (5);*
- *„žáci používají cizí jazyk v reálných situacích“ (5);*
- *„CLIL odbourává zábrany žáků používat cizí jazyk“ (4);*
- *„díky CLIL dochází k efektivnějšímu učení se cizímu jazyku“ (2).*

Faktem však je, že výhody přístupu CLIL nespočívají pouze v rozvíjení cizího jazyka, nýbrž se dotýkají i dalších oblastí, mezi nimi například motivace, či rozvoje učebních dovedností žáků. Někteří respondenti tuto skutečnost reflektovali, neboť se objevila také následující konstatování:

- *„CLIL podporuje motivaci žáků v hodinách“ (8);*
- *„CLIL zvyšuje aktivitu žáků v hodinách“ (2);*
- *„žáci si zdokonalují schopnost práce s informacemi“ (2);*
- *„dochází k rozvíjení mnohočetných inteligencí“ (1).*

V úvahách oslovených učitelů o výhodách CLIL jsem zaznamenala i komentáře hodnotící pozitivní vliv přístupu CLIL na nejazykový předmět, posilování mezipředmětových vztahů a spolupráce mezi vyučujícími:

- *„zavedení CLIL by mohlo zvýšit atraktivitu některých nejazykových předmětů“ (1);*
- *„CLIL nutí učitele zaměřit se na klíčové učivo daného tématu“ (1);*
- *„CLIL podporuje mezipředmětové vztahy“ (1);*
- *„CLIL navozuje spolupráci mezi vyučujícími“ (1).*

V mnoha zmíněných bodech se respondenti shodují s výhodami CLIL, které uvádí také odborná literatura. Ať už se jedná o výhody spojené s rozvojem cizího jazyka, které v úvahách učitelů převažovaly, přes osvojování a upevňování učebních dovedností žáků, až po přínos v podobě posilování mezipředmětových vztahů a spolupráce učitelů. Dlužno říci, že již méně se v odborné literatuře objevují výhrady ke CLIL. Tuto oblast jsem se snažila prozkoumat prostřednictvím otázky, která následuje.

Ad. 2) Nevýhody CLIL

Na otázku, jaké nevýhody spatřujete v realizaci CLIL, respondenti uváděli následující odpovědi:

- *„časově náročná příprava hodin“ (8);*
- *„nedostatek výukových materiálů“ (4);*
- *„nedostatečně jazykově vybavení učitelé nejazykových předmětů“ (3);*
- *„nedostatek kvalifikovaných učitelů cizích jazyků“ (3);*
- *„nedostatek financí pro zajištění výuky CLIL na škole“ (3);*
- *„nedostatečně jazykově vybavení žáci“ (3);*
- *„neochota žáků tuto výuku absolvovat“ (3);*
- *„neochota kolegů spolupracovat“ (2);*
- *„rodiče by nemuseli s výukou CLIL souhlasit“ (2).*

Ukázalo se, že respondenti si uvědomují náročnost realizace hodin CLIL, a to jak z hlediska přípravy a schopností učitele, tak i z hlediska připravenosti žáků (zejména jejich jazykové vybavenosti). V souvislosti s přípravou a realizací CLIL je nutné dát zapravdu těm, kteří uváděli, že školy se mohou potýkat s nedostatkem kvalifikovaných učitelů cizích jazyků, jež jsou zároveň aprobováni pro výuku nejazykového předmětu, což bývá považováno za ideální kvalifikaci učitele pro CLIL. Souhlasím také s názorem, že učitelé nejazykových předmětů mohou být nedostatečně jazykově vybaveni, aby CLIL realizovali. Je však potřeba připomenout, že tuto situaci může vyřešit úzká spolupráce učitelů cizích jazyků a nejazykových předmětů, kteří se mohou společně podílet na přípravě hodin CLIL, nebo již dříve popsaný model dvou učitelů ve výuce (viz 5.1.1). Aplikace tohoto modelu je ovšem dle mého mínění v podmínkách českých škol málo pravděpodobná, a to zejména kvůli větším nákladům na jeho realizaci. Obavy z toho, že školy nemají dostatek finančních prostředků k zajištění výuky CLIL, ostatně vyjadřují i někteří respondenti. Vzhledem k tomu, že školství se v současné době potýká s nepříznivou finanční situací, považuji tyto obavy za oprávněné.

Komentáře respondentů také potvrzují, že mezi klíčové nevýhody při zavádění CLIL patří nedostatek výukových materiálů pro CLIL. Již v teoretické části (viz 5.2.3 nebo 5.3.1) jsem poukazovala na skutečnost, že to je jeden z nejčastějších problémů,

se kterým se při realizaci CLIL učitelé setkávají. Může z něj dokonce pramenit neochota učitelů CLIL do svých hodin zařazovat. Tuto situaci by zcela jistě vyřešilo, kdyby se na trhu objevily učebnice zaměřené na výuku nejazykových předmětů prostřednictvím cizího jazyka, které by vycházely z rámcových vzdělávacích programů a reflektovaly klíčové učivo daných vzdělávacích oblastí a očekávané výstupy. Učitelé by jistě ocenili také vznik databáze, ve které by mohli sdílet vlastní učební materiály určené pro realizaci CLIL. Například v zahraničí jsou takovéto databáze zcela běžné.

Za zmínku stojí také zamyšlení respondentů nad zájmem žáků hodiny CLIL absolvovat. Někteří oslovení totiž vyjádřili domněnku, že slabší žáci, potažmo jejich rodiče, by mohli být proti zavedení CLIL do výuky. Úlohou školy a učitelů, kteří chtějí CLIL realizovat, je přesvědčit rodiče a žáky o tom, že CLIL není určen pouze pro nadané, ale že z něj mohou těžit všichni žáci, což potvrzuje odborná literatura (viz např. Mehisto, Marsh, Frigols, 2008).

Ad. 3) Možnost zavedení CLIL na školách, kde respondenti vyučují

Prostřednictvím této otázky jsem chtěla zjistit, zda oslovení učitelé považují zavedení CLIL na škole, kde vyučují, za reálné, či nikoli. Svá stanoviska měli zároveň zdůvodnit. Z analýzy vyplynulo, že zavedení CLIL na své škole považuje za reálné zhruba polovina oslovených učitelů. Stejná otázka byla položena i v rámci dříve popsaného dotazníkového šetření (viz 8.1) a oba získané výsledky se shodují. Na rozdíl od dotazníkového šetření jsem však nyní získala nejen zdůvodnění učitelů, kteří k dané otázce zaujali záporné stanovisko, ale i těch, kteří se vyjádřili kladně.

Podle učitelů, kteří se k otázce vyjádřili kladně, by zavedení CLIL na jejich škole bylo možné, a to za následujících podmínek:

- *„za předpokladu, že by o CLIL byl zájem“ (5);*
- *„bylo by potřeba zajistit úzkou spolupráci učitelů“ (3);*
- *„bylo by nezbytné zajistit vhodné pomůcky“ (2);*
- *„pouze v některých třídách, ne tam, kde jsou hodně slabí žáci“ (2).*

Učitelé, kteří se naopak domnívají, že zavedení CLIL na jejich škole není reálné, zdůvodňovali svůj názor takto:

- *„učitelé by nebyli ochotni tuto výuku realizovat“ (4);*
- *„kromě učitelů cizích jazyků by ostatní kolegové nebyli schopni použít cizí jazyk ve své výuce“ (3);*
- *„mohli bychom narazit na odpor rodičů“ (2);*
- *„žáci by pravděpodobně nebyli schopni zvládnout výuku jiného předmětu v cizím jazyce“ (2).*

Dlužno říci, že většina uvedených komentářů se shoduje s odpověďmi na dříve položenou otázku, jejíž prostřednictvím se respondenti vyjadřovali k nevýhodám CLIL. Jelikož tyto komentáře již byly analyzovány, nepovažuji za nutné tak činit znovu. Ráda bych však upozornila na jednu důležitou skutečnost, která vyplývá z odpovědí obou výše uvedených skupin respondentů. Významnou roli při zavádění CLIL hraje zájem o tento přístup, jak ze strany vedení školy a učitelů, tak i žáků a jejich rodičů. Zájem o CLIL může být považován za základní podmínku pro uvedení tohoto přístupu do školy. Ovšem někteří z respondentů, kteří nepovažují uvedení CLIL do škol za reálné, se domnívají, že žáci, ani jejich rodiče by neměli o tuto výuku zájem (z různých důvodů – velmi často například strachu, že ji nezvládnou). Jiní uvádějí, že ani učitelé by nebyli ochotni ji realizovat (například kvůli její náročnosti). V této souvislosti je však nutné podotknout, že zájem o CLIL do určité míry ovlivňuje to, jak dobře jsou všichni zúčastnění o tomto přístupu informováni. Domnívám se, že dostatečná informovanost učitelů, žáků a rodičů společně s dobře promyšleným způsobem realizace by mohly přispět k tomu, že tento přístup nejenže vzbudí zájem, ale najde i své uplatnění na různých typech škol.

Ad. 4) Co by mělo předcházet uvedení CLIL do škol v České republice

Zajímalo mě také, co by podle učitelů mělo předcházet uvedení CLIL do škol hlavního vzdělávacího proudu v České republice. Komentáře respondentů bylo možné shrnout následovně:

- *„příprava učitelů na vyučování nejazykových předmětů prostřednictvím cizího jazyka – proškolení učitelů, semináře, kurzy pro učitele“ (13);*
- *„zajištění vhodných výukových materiálů – např. učebnic, pracovních listů apod.“ (7);*
- *„vybavení škol – zajištění didaktických pomůcek, techniky, apod.“ (3);*

- *„informování učitelů, žáků, rodičů o přístupu CLIL, jeho principech a významu“ (3);*
- *„finanční motivace učitelů“ (2);*
- *„sjednocení pravidel, které se týkají např. hodnocení v hodinách CLIL, opravování chyb apod.“ (2).*

V odpovědích se nejčastěji objevoval názor, že zavedení CLIL by mělo předcházet informování učitelů o CLIL a jejich příprava na realizaci tohoto přístupu. S tímto názorem lze zcela jednoznačně souhlasit. Již dříve popsané dotazníkové šetření (viz 8.1.2.2) potvrdilo, že ačkoli se CLIL pomalu dostává do povědomí učitelů, stále existuje velké množství těch, kteří tento přístup vůbec neznají, ale i těch, kteří o něm sice slyšeli, nicméně by se rádi dozvěděli více. Z dotazníkového šetření i z písemných prací respondentů pak jednoznačně vyplynulo, že pokud by se měli oslovení učitelé do realizace tohoto přístupu zapojit, chtěli by nejdříve projít patřičným školením. V České republice je však zatím jen málo kurzů, které se zabývají přípravou učitelů pro CLIL, na což jsem upozornila dříve (viz 5.1.2). Pokud by tedy měl být CLIL uplatňován na školách v České republice ve větším měřítku, bylo by nutné zajistit, aby se situace v této oblasti zlepšila.

Podle respondentů by měl být před samotnou realizací zajištěn také vhodný výukový materiál pro CLIL. Touto oblastí jsem se zabývala už v rámci otázky č. 2, ve které respondenti pojednávali o nevýhodách CLIL, a také v teoretické části (viz 5.2.3). Konstatovala jsem, že získat vhodné materiály pro CLIL není snadné, neboť je jich zatím nedostatek. Učitelé jsou proto často nuceni vytvářet si své vlastní materiály, což přináší určité nevýhody. Například mnohé učitele to může od realizace CLIL odradit, protože se jedná o velmi náročnou činnost, a to nejen z hlediska časového. Vytvořené materiály také mohou ztrácet svou autentičnost, ba co více, mohou obsahovat chyby. Žádoucí by tedy bylo, kdyby pro každý nejazykový předmět existoval soubor témat zpracovaných právě pro CLIL. Podobná didaktická podpora však zatím v České republice chybí a je spíše otázkou náhody, jestli učitel narazí na vhodně zpracovaný materiál k tématu, kterému se chce v hodině CLIL věnovat.

V souvislosti s otázkou, co by mělo předcházet uvedení CLIL, se v písemných pracích respondentů znovu objevilo i konstatování, že je potřeba dobře informovat učitele, žáky

i jejich rodiče o možnostech využití CLIL. Tuto oblast považuji za klíčovou, jestliže chceme, aby se přístup CLIL a jeho význam dostal do povědomí širší veřejnosti a získal patřičnou podporu všech, kteří se podílí na učebním procesu. V souvislosti s tím také připomínám, že bývá doporučováno, aby se přístup CLIL stal součástí politiky celé školy.

Někteří dotázaní se dále zamýšleli nad motivací učitelů CLIL realizovat. Objevil se názor, že učitelé nebudou ochotni zavést CLIL do své výuky, jestliže jejich práce nebude patřičně finančně ohodnocena. I já se domnívám, že výuka prostřednictvím CLIL by měla být náležitě ohodnocena, neboť klade na učitele vysoké nároky. Zároveň však musím dodat, že záleží pouze na řediteli dané školy, jakým způsobem bude učitele k realizaci CLIL motivovat.

Na závěr chci zmínit konstatování jednoho z respondentů, který uvedl, že zavedení CLIL by měla předcházet diskuze, při níž se jasně zodpoví stále diskutabilní otázky spojené s realizací tohoto přístupu. Některé z nich uvádím v kapitole 5.2.3. Dlužno říci, že odborná diskuze na téma CLIL hojně probíhá, a to zejména na mezinárodní úrovni. Mnozí zahraniční autoři se vyjadřují k různých aspektům CLIL a některé země, jako například Finsko, Nizozemí, Španělsko a další mají s realizací CLIL již bohaté zkušenosti. Domnívám se, že ve srovnání s těmito zeměmi má Česká republika ještě velký kus cesty před sebou.

Ad. 5) Ochota oslovených učitelů realizovat CLIL

Prostřednictvím poslední otázky jsem chtěla zjistit, zda by sami respondenti byli ochotni CLIL realizovat. I v tomto případě se jedná o otázku, která byla položena již v rámci dříve popsaného dotazníkového šetření (viz 8.1). Z analýzy odpovědí vyplývá, že celkem 12 respondentů (tedy více než polovina z celkového počtu) k této otázce vyjádřilo kladné stanovisko, kdežto 10 respondentů se vyslovilo záporně.

Níže jsou uvedeny doplňující komentáře, ve kterých učitelé vysvětlují, za jakých podmínek by byli ochotni CLIL realizovat. Znovu se ukázalo, že proškolení učitelů je jedna z klíčových věcí, která by měla předcházet uvedení CLIL do škol v České republice:

- *„musela bych projít kvalitním školením, abych věděla, jak na to“(5);*
- *„pokud bych získala podporu od vedení školy a svých kolegů“(2);*
- *„byla bych ochotna tuto metodu vyzkoušet na základě kvalitní metodické inspirace ze škol, kde mají s tímto přístupem již nějaké zkušenosti (1);*

Dva z respondentů se ve svých úvahách zamýšleli přímo nad realizací CLIL v předmětech, které vyučují. Konkrétně se jednalo o předměty hudební výchova a dějepis. Zde jsou jejich komentáře:

- *„Vzhledem k předmětům, které učím – anglický jazyk a hudební výchova, bych neměla problém tuto metodu uplatňovat. Domnívám se, že právě hudební výchova je pro tuto metodu jedním z nejvhodnějších předmětů z hlediska aplikace metody. Dají se skloubit prvky intonace, rytmizace, práce s hlasem, texty písní – tedy vše, co lze v cizím jazyce zužitkovat“;*
- *„Myslím, že dějepis, který spolu s cizím jazykem vyučuji, by byl jedním z nejvhodnějších předmětů. Nicméně by bylo nutné mít menší počet žáků ve třídě (28 žáků je příliš), případně dělit třídy podle jazykové úrovně“.*

Stejně jako uvedení respondenti se domnívám, že oba zmíněné předměty jsou pro realizaci CLIL vhodné. Na druhou stranu je nutné podotknout, že v obou těchto předmětech jsou obvykle přítomni všichni žáci dané třídy, což může být dohromady až 30 žáků. Ačkoli v současné době neexistuje žádné oficiální doporučení, které by stanovovalo maximální počet žáků ve třídě, kde je realizován CLIL, a záleží na každé škole, jak si danou výuku zorganizuje, myslím si, že by zde měla platit podobná pravidla jako pro výuku cizích jazyků a maximální počet žáků by měl být limitován. Při menším počtu žáků ve třídě totiž učitel může lépe zohledňovat individuální potřeby každého žáka a poskytnout tak příležitost i jazykově slabším žákům zvládnout výuku vedenou prostřednictvím cizího jazyka.

Učitelé, kteří se naopak vyjádřili v tom smyslu, že by nebyli ochotni CLIL realizovat, svoji odpověď nejčastěji zdůvodňovali následovně:

- *„vedení školy, ani žáci by o to neměli zájem“(3);*
- *„pro žáky by to bylo příliš náročné“(3);*
- *„bylo by to příliš časově náročné na přípravu“(2).*

Dlužno říci, že stejná konstatování se objevila i v dříve popsaném dotazníkovém šetření (viz 8.1). Znovu se potvrdilo, že učitelé se obávají zejména toho, že by o CLIL nebyl zájem ze strany žáků a že by žáci tuto výuku nezvládali. Komentáře však naznačují, že neochota realizovat CLIL může mít spojitost i s pracovním vytížením učitelů, kteří nechtějí další práci navíc.

8.2.2 Shrnutí

Z obsahové analýzy písemných prací učitelů vyplynulo mnoho zajímavých skutečností a podnětů k dalšímu zamyšlení, případně prozkoumání. Bylo zjištěno, že respondenti spatřují v realizaci CLIL mnoho výhod, ale zároveň velmi realisticky uvažují o nevýhodách tohoto přístupu. Co se týká názorů učitelů na uskutečnitelnost CLIL ve škole, kde vyučují, objevily se protichůdné názory. Zhruba polovina dotazovaných je přesvědčena o tom, že CLIL by se na jejich škole mohl uplatnit, kdežto druhá polovina si myslí opak. Jestliže uvážíme, že oslovení učitelé dobře znají prostředí školy, na které působí, nelze jejich argumenty hovořící v neprospěch zavedení CLIL ignorovat. Naproti tomu relativně jasno mají dotazovaní v tom, co by mělo zavedení CLIL předcházet. Zcela jednoznačně by podle nich mělo dojít k proškolení učitelů, kteří budou tento přístup realizovat. V poslední zkoumané oblasti – ochota realizovat CLIL – se názory učitelů opět různí, dlužno však říci, že zdůvodnění učitelů, kteří by nebyli ochotni CLIL realizovat, v podstatě reflektuje některé dříve zmíněné nevýhody CLIL a shoduje se také s argumenty uvedenými v dotazníkovém šetření.

ZÁVĚR

Cíle této práce byly definovány v teoretické i praktické rovině. V teoretické části jsem nastínila situaci v oblasti jazykového vzdělávání v Evropě i v České republice a zabývala jsem se rovněž problematikou mezipředmětových vztahů a integrace v současné škole. Dále byl popsán CLIL a vymezeny základní pojmy, které s tímto přístupem souvisí. Pozornost byla blíže zaměřena také na některé významné aspekty spojené s vyučováním prostřednictvím CLIL a charakterizovány byly dva způsoby vyučování, prostřednictvím nichž bývá CLIL často realizován. V neposlední řadě jsem upozornila na některé problémy spojené se zaváděním a realizací zmíněného přístupu.

Také v praktické části se podařilo splnit předem stanovené cíle práce. Byly prozkoumány možnosti využití cizího jazyka v hodinách nejazykového předmětu na základní škole hlavního vzdělávacího proudu, zjistila jsem, jak na výuku, která do určité míry integruje nejazykový předmět a cizí jazyk, reagují žáci, a také byly analyzovány názory učitelů na CLIL a možnost začlenění tohoto přístupu do výuky.

V následující části budou shrnuty výsledky výzkumného šetření. Vzhledem k charakteru stanovených dílčích cílů a volbě výzkumných metod byl realizovaný výzkum rozdělen do dvou samostatných částí. Pro lepší přehlednost bude toto rozdělení zachováno i při prezentaci hlavních výsledků výzkumu.

1. část: Realizace CLIL na základní škole hlavního vzdělávacího proudu

Prostřednictvím akčního výzkumu se mi podařilo zodpovědět předem stanovené výzkumné otázky. Potvrdily se také mnohé hypotézy uváděné odbornou literaturou. Zjistila jsem, že na základní škole hlavního vzdělávacího proudu lze CLIL realizovat tzv. modulárním způsobem – tedy prostřednictvím tematicky zaměřených hodin, ve kterých je cizí jazyk integrován alespoň částečně. Před zavedením CLIL je potřeba zvážit, ve kterém vyučovacím předmětu bude uskutečněn. Dlužno říci, že při volbě vyučovacího předmětu hrají významnou roli zejména dvě kritéria. Prvním je ochota učitele realizovat CLIL a druhým jazyková náročnost daného vyučovacího předmětu. Kromě toho je potřeba určit, kolik žáků se hodin zúčastní a zda bude výuka pro žáky povinná, či volitelná. Vyplatí se také dobře informovat ostatní učitele, žáky i jejich

rodiče o CLIL a podrobnostech realizace toho přístupu. Dobrá informovanost může zamezit negativní kritice, kterou by jinak nedostatek informací mohl způsobit. Důležitou a často nelehkou úlohou učitele je zajistit výukové materiály pro CLIL a vhodné pomůcky.

Při samotné realizaci se potvrdilo, že hodin CLIL se mohou zúčastnit žáci různé jazykové úrovně, učitel však musí důkladně zvažovat výběr aktivit a musí po celou dobu výuky poskytovat žákům dostatečnou jazykovou podporu a také množství učebních strategií, které umožní lepší porozumění a zapamatování daného učiva. Velmi důležité, ale současně náročné je také správně vyvážit používání mateřského a cizího jazyka v hodinách. Zároveň je nutné promyslet vhodný přístup k chybám, aby nedošlo k demotivaci jazykově slabších žáků v hodinách.

Co se týká hodnocení výuky CLIL, vzhledem k převažujícím kladným ohlasům žáků, kteří byli do výzkumu zapojeni, je možné konstatovat, že hodiny CLIL byly žáky hodnoceny pozitivně. Mnozí si díky nim uvědomili, že cizí jazyk lze využít jako nástroj k získání informací z různých oborů a považovali výuku za přínosnou. Otázkou však je, do jaké míry toto hodnocení ovlivnila novost přístupu a vyučujícího, nebo skutečnost, že žáci v hodinách CLIL nebyli formálně hodnoceni. Zmíněné aspekty by bylo vhodné dále prozkoumat.

2. část: Názory učitelů na možnost uplatnění CLIL ve vyučování

Prostřednictvím dotazníkového šetření a obsahové analýzy jsem zjišťovala názory učitelů na přístup CLIL a možnosti jeho uplatnění na školách hlavního vzdělávacího proudu. Výsledky plynoucí z těchto šetření budou nyní shrnuty.

a) Dotazníkové šetření

Dotazníkového šetření se zúčastnilo nejvíce respondentů ve věku 31-40 let. Do výzkumu byli zahrnuti respondenti z řad učitelů vyučujících jak na 1. a 2. stupni základních škol (tvoří asi 52 %), tak i na gymnáziích a středních odborných školách (zhruba 48 %), neboť jsem chtěla získat názory na danou problematiku od co největšího

počtu a zároveň z co nejširšího spektra učitelů, kteří vyučují cizí jazyk. Největší zastoupení mají ve výzkumu pedagogové s délkou praxe 1-5 let, jedná se téměř o 46 % dotázaných. Z odpovědí vyplývá, že 70 % respondentů je kvalifikováno pro výuku cizích jazyků a 48 % má zároveň aprobaci vhodnou k realizaci CLIL. Rovněž jsem zjistila, že 84 % respondentů se zajímá o problematiku spojenou s vyučováním cizích jazyků.

Ukázalo se, že pro více než polovinu dotázaných není CLIL novým pojmem, přesto většina (téměř 90 %) respondentů CLIL, ani jeho prvky v hodinách neuplatňuje. Pouze velmi malá část učitelů uvedla, že CLIL využívá. Způsob realizace tohoto přístupu se lišil v závislosti na typu školy. Z odpovědí vyplynulo, že učitelé 1. a 2. stupně základních škol nejčastěji uplatňují CLIL v podobě jazykových sprch, či formou projektů. Vyučující na gymnáziích se většinou snaží využívat mezipředmětové vztahy a integrují poznatky z různých oborů do hodin cizích jazyků, nebo vytvářejí projekty zaměřené na témata z různých vzdělávacích oblastí. Na odborných školách pak bývá CLIL využíván zejména za tím účelem, aby studenti získali slovní zásobu a základní frazeologii, kterou budou moci uplatnit v rámci studovaného oboru.

Za zmínku stojí, že velké množství (téměř 80 %) oslovených učitelů by mělo zájem dozvědět se o CLIL více a převážná většina (celkem 90 %) dotázaných se domnívá, že uplatnění přístupu CLIL na školách by mohlo přispět ke zlepšení kompetencí žáků v cizích jazycích. Kromě toho téměř 70 % respondentů vyjádřilo ochotu realizovat CLIL ve svých hodinách za předpokladu, že by prošli řádným školením. Zhruba polovina oslovených učitelů pak považuje zavedení přístupu CLIL na jejich škole za uskutečnitelné. Ti, kteří vyjádřili názor opačný, své stanovisko zdůvodňovali nejčastěji tím, že žáci nejsou dostatečně jazykově vybaveni tuto výuku absolvovat. Objevily se ale i pochybnosti o jazykovém vybavení učitelů nejazykových předmětů, nebo obava, že by učitelé nebyli ochotni hodiny CLIL realizovat.

V rámci dotazníkového šetření byla také ověřována platnost stanovených hypotéz. Mohu konstatovat, že **se nepotvrdily následující hypotézy**:

- Učitelé, kteří se dále zajímají o problematiku spojenou s vyučováním cizích jazyků, jsou o CLIL informováni častěji než učitelé, kteří se dále nezajímají o problematiku spojenou s vyučováním cizích jazyků.
- Mladší učitelé mají větší zájem získat informace o CLIL než starší učitelé.
- Učitelé s kratší pedagogickou praxí jsou ochotnější realizovat CLIL než učitelé s delší pedagogickou praxí.
- Názory učitelů na uskutečnitelnost CLIL se liší v závislosti na typu školy, na které vyučují.

Tyto hypotézy se naopak potvrdily:

- Učitelé kvalifikovaní pro výuku cizího jazyka a nejazykového předmětu vyjadřují větší ochotu realizovat CLIL než učitelé, kteří mají jinou aprobaci.
- Ochota učitelů realizovat CLIL se liší v závislosti na typu školy, na které vyučují.

Potvrzení první zmíněné hypotézy nahrává často uváděnému názoru, že učitelé s aprobací cizí jazyk – nejazykový předmět mají ideální předpoklady stát se učiteli CLIL. Co se týká druhé hypotézy, podrobnější zkoumání vedlo ke zjištění, že ochota realizovat CLIL se neliší u učitelů, kteří vyučují na 1. a 2 stupni ZŠ. Ukázalo se však, že učitelé, kteří vyučují na SOŠ, vyjadřují větší ochotu realizovat CLIL než učitelé, kteří vyučují na gymnáziu. Důvody je možné spatřovat ve skutečnosti, že na rozdíl od gymnázií, která vybavují žáky hlavně všeobecnými znalostmi a dovednostmi, se žáci odborných škol od začátku studia více profilují a zaměřují pozornost na určitou oblast zájmu. To se projevuje i v jazykové výuce, při níž bývá mnohdy zprostředkován odborný jazyk, který má žáky vybavit pro budoucí profesní interakci. Domnívám se, že díky profilaci daných oborů mohou učitelé lépe identifikovat potřeby žáků a z toho pak může pramenit i jejich větší ochota realizovat CLIL.

b) Obsahová analýza písemných prací

Prostřednictvím obsahové analýzy byly podrobněji zkoumány názory učitelů na některé aspekty výuky založené na CLIL. Zjistila jsem, že oslovení učitelé velmi realisticky

uvažují o výhodách i nevýhodách tohoto přístupu. Co se týká výhod, v odpovědích respondentů se nejčastěji objevovalo, že díky CLIL si žáci lépe uvědomují význam znalosti cizího jazyka pro život a že CLIL podporuje motivaci v hodinách. Naproti tomu hlavní nevýhody zavádění CLIL spatřovali dotázaní v časové náročnosti příprav na vyučovací hodiny a nedostatku výukových materiálů pro CLIL. Z odpovědí respondentů lze usuzovat, že dokud nebude vytvořen zdroj spolehlivých a jazykově správných materiálů, nebudou učitelé příliš ochotní CLIL do svých vyučovacích hodin zařazovat, což by mohlo zabránit většímu rozšíření tohoto způsobu výuky do českých škol.

Z obsahové analýzy také vyplynulo, že zavedení CLIL na své škole považuje za reálné zhruba polovina oslovených učitelů. Mnozí z nich se domnívají, že mezi základní podmínky pro zavedení CLIL patří zájem o tento přístup, a to jak ze strany vedení školy a učitelů, tak i žáků a jejich rodičů. Velké množství respondentů také uvedlo, že uvedení CLIL do škol hlavního vzdělávacího proudu by mělo předcházet informování učitelů a jejich příprava na realizaci tohoto přístupu, což je možné považovat vůbec za stěžejní podmínku rozšíření CLIL do škol.

Podařilo se mi také zjistit důvody, proč by oslovení učitelé nebyli ochotni CLIL uplatnit ve škole, kde vyučují. Mimo jiné se objevily obavy, že by o CLIL nebyl zájem ze strany žáků, nebo že by žáci tuto výuku kvůli velmi nízké jazykové úrovni nezvládali. Komentáře však naznačují, že neochota realizovat CLIL může mít spojitost i s pracovním vytížením učitelů, kteří nechtějí další práci navíc. Někteří se také obávají, že by jejich úsilí nebylo adekvátně finančně ohodnoceno.

Přínos práce pro pedagogickou praxi

Přestože přístup CLIL se v současné době uplatňuje již v mnoha zemích Evropy, jeho realizace v podmínkách českých škol hlavního vzdělávacího proudu je zatím velmi málo prozkoumaná. Domnívám se, že jak v teoretické části práce, tak i v rámci výzkumného šetření provedeného na základní škole byly zodpovězeny mnohé z otázek, které realizaci CLIL často doprovází. Práce by tak mohla být přínosem a inspirací pro ty učitele, kteří by rádi tento způsob výuky do svých hodin zařadili, ale zatím k tomu

neměli odvahu, neboť nevěděli, co přesně by mělo uvedení CLIL předcházet a jaké problémy mohou v průběhu realizace očekávat.

Dle mého názoru spočívá význam této práce také v tom, že jsou v ní zmapovány a analyzovány názory učitelů na CLIL. Jelikož existuje snaha rozšířit tento přístup do škol, učitelé jako realizátoři výchovně vzdělávacího procesu by o tom měli být informováni a měli by mít možnost se k některým oblastem vyjádřit. Názorům učitelů je potřeba věnovat patřičnou pozornost, neboť se v nich odráží skutečná pedagogická realita, ve které se denně pohybují. Osobně se domnívám, že postoje učitelů ke CLIL mohou významně ovlivnit to, jakým způsobem a do jaké míry bude CLIL uplatňován na školách v České republice, a proto by pohled učitelů na přístup CLIL měl být dále zkoumán.

Disertační práce poukázala i na další oblasti přístupu CLIL, které dosud vyvolávají celou řadu otázek a vytvářejí tak prostor pro další zkoumání. Jedná se například o problematiku hodnocení žáků v hodinách CLIL, která zatím není jednoznačně vyřešena, podobně jako poměr zastoupení mateřského a cizího jazyka při realizaci CLIL. V teoretické části jsem popsala dva významné aspekty učení se prostřednictvím CLIL – učební strategie a problematiku osvojování cizího jazyka (Krashenovy hypotézy), které však v praktické části nebyly dále zkoumány. Výzkum obojího by totiž vyžadoval kontakt se žáky po delší časové období a zkoumání strategií navíc vyšší stupeň pokročilosti žáků v anglickém jazyce. Domnívám se, že i zmíněné oblasti by měly být podrobeny dalšímu šetření. Pozornost si zaslouží také otázka, zda si prostřednictvím přístupu CLIL mohou žáci osvojit vzdělávací obsah nejazykového předmětu ve stejné míře jako při tradičních hodinách, které probíhají v mateřském jazyce žáků. Kromě toho bude nutné prozkoumat CLIL a jeho uplatnění s ohledem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BAETENS BEARDSMORE, H. Bilingual Learning: Institutional Frameworks – Whole School Policies. In *New Style Workshop 12A: „Bilingual education in secondary schools: learning and teaching non-language subjects through a foreign language.“* Strasbourg: Council of Europe, 1993. ISBN neuvedeno.

BALADOVÁ, G. *Výuka metodou CLIL*. [online]. Metodický portál RVP, 2008. [cit. 2010-6-20]. Dostupné na WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2965/vyuka-metodou-clil.html/>.

BATLLE POU, M. R. A content-based project. In *English Teaching Professional*, January 2007, issue 47, s. 22-23. ISSN 1362-5276.

BENEŠ, E. a kol. *Metodika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971. ISBN neuvedeno.

BERMAN, M. *A Multiple Intelligences Road to An ELT Classroom*. Bancyfelin: Crown House Publishing Limited, 1998. ISBN 1899836233.

BRINTON, D. M., SNOW, M. A., WESCHE, M. B. *Content-Based Second Language Instruction*. New York: Newbury House Publishers, 1989. ISBN 0-06-632620-6.

CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-650-6.

Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně. [online]. Výzkumný ústav pedagogický, 2007. [cit. 2011-5-20]. Dostupné na WWW: <http://cizijazyk.vuppraha.cz/>.

Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. [online]. Eurydice, 2006. [cit. 2010-6-20]. Dostupné na WWW: <http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok36-eng-CLIL.pdf>.

COYLE, D. Relevance of CLIL to European Commission´s Language Learning Objectives. In MARSH, D. (ed.). *CLIL/EMILE - The European Dimensions: Actions, Trends and Foresight Potential*. [online]. Jyväskylä: UniCOM, 2002, s. 27-28. [cit. 2010-6-20]. Dostupné na WWW: <http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc491_en.pdf>.

COYLE, D., HOOD, P., MARSH, D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. ISBN 978-0-521-13021-9.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

DALTON-PUFFER, CH. *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins B.V., 2007. ISBN 978 90 272 1981 7.

DALTON-PUFFER, CH., SMIT, U. (eds.). *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007. ISBN 978-3-631-55229-2.

DARN, S. *Content and Language Integrated Learning – Potential and Practice*. [online]. [cit. 2010-6-20]. Dostupné na WWW: <http://www.stevedarn.com/?Writings::CLIL%3A_Potential_and_Practice>.

DELLER, SH., PRICE, CH. *Teaching Other Subjects Through English.* Oxford: Oxford University Press, 2007. ISBN 978-0-19-442578-0.

DŐRNEY, Z. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. ISBN 0 521 79377 7.

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

ELLIOTT, J. *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press, 1991. ISBN 0-335-09689-1.

FRIED-BOOTH, D. *Project work*. Oxford: Oxford University Press, 1986. ISBN 0 19 437092 5.

GARDNER, H. *Multiple intelligences*. New York: BasicBooks, 1993. ISBN 0-465-01822.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

GENESEE, F. *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education.* Cambridge, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1987. ISBN 0-06-632260-X.

HALLIWELL, S. *Teaching English in the Primary Classroom*. Harlow: Longman, 1992. ISBN 0-585-07109-7.

HAPTE-GABR, E., BRYAN, H. English through content. In *English Teaching Professional*, November 2007, issue 53, s. 22-24. ISSN 1362-5276.

HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman, 1991. ISBN 0-582-04656-4.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace.* Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN neuvedeno.

HOFMANNOVÁ, M., NOVOTNÁ, J. CLIL – nový směr ve výuce. In *Cizí jazyky*, 2002/2003, roč. 46, č. 1, s. 5-6. ISSN 1210 –0811.

HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. ISBN 14-566-84.

HUDELSON, S. EFL Teaching and Children: A Topic-Based Approach. In KRAL, T. (ed.). *Teacher Development: Making the Right Moves*. Washington: English Language Programs Division, United States Information Agency, 1994, s. 256-263. ISBN neuvedeno.

CHODĚRA, R. a kol. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (II)*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000. ISBN 80-7042-157-6.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369.

JANÁS, J. *Mezipředmětové vztahy a jejich uplatňování ve fyzice a chemii na základní škole*. Brno: Univerzita J. E. Turkyně, 1985. ISBN neuvedeno.

JANÍK, T. Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe. In MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004, s. 51-67. ISBN 80-7315078-6.

JANÍK, T. CLIL and the European Dimension in Education. In JANÍK, T. (ed.). *Intensive Programme TiFoLa: Teaching in Foreign Languages.* Brno: Paido, 2005, s. 27-30. ISBN 80-7315-109X.

JANÍKOVÁ, V. *Autonomní učení a lexikální strategie při osvojování cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4433-3.

JANÍKOVÁ, V. Jazykové vzdělávání a jazykové kurikulum na počátku 21. století. In MAŇÁK, J., JANÍK, T. (eds.). *Problémy kurikula základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 203-215. ISBN 80-210-4125-0.

JANÍKOVÁ, V. *Osvojování cizojazyčné slovní zásoby*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3877-2.

JANÍKOVÁ, V. Osvojování cizojazyčné slovní zásoby a učební strategie In *Cizí jazyky*, 2004/2005, roč. 48, č. 2, s. 42-44. ISSN 1210-0811.

JANÍKOVÁ, V. *Učíme se učit cizí jazyky*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4620-7.

KALHOUS, Z. OBST, O. *Didaktika sekundární školy*. Olomouc: PdF UP, 2003. ISBN 80-244-0599-7.

KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KAŠOVÁ, J. *Škola trochu jinak: projektové vyučování v teorii a praxi*. Kroměříž: Iuventa, 1995. ISBN neuvedeno.

Klíčové údaje o výuce jazyků ve školách v Evropě. [online]. Ústav pro informace ve vzdělávání, 2009. [cit. 2010-6-20]. Dostupné na WWW: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095CS.pdf>.

KNIHOVÁ, L. Jazykáři, víte co je CLIL? In *Učitelské listy*, prosinec 2004, roč.12, č. 4, s. 6. ISSN 1210-6313.

KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN 80-901873-1-5.

KRASHEN, S. D. *Language Acquisition and Language Education*. Hemel Hempstead: Preventice Hall International (UK) Ltd., 1989. ISBN 0-13-522764-X.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition.* Hemel Hempstead: Preventice Hall International (UK) Ltd., 1987. ISBN 0-13-710047-7.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2006. ISBN 80-210-4142-0.

KUSÁK, P., DAŘÍLEK, P. *Pedagogická psychologie – A*. Olomouc:Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0294-7.

LASAGABASTER, D., SIERRA, J. M. Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL Classes. In *International CLIL Research Journal.* [online]. 2009, č. 1. [cit. 2010-6-20]. Dostupné na WWW: <http://www.icrj.eu/12-73>.

LAUDER, N. CLIL with children. In *English Teaching Professional*, July 2008, issue 57, s. 22-23. ISSN 1362-5276.

LITTLE, D., PERCLOVÁ, R. *Evropské jazykové portfolio: příručka pro učitele a školitele*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. ISBN 80-211-0490-2.

LOJOVÁ, G. *Individuálne osobitosti při učení sa cudzích jazykov I.* Bratislava: Univerzita Komenského, 2005. ISBN 80-223-2069-2.

LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.

LUKEŠ, D. K využití některých diagnostických metod v jazykovém vyučování. In *Cizí jazyky*, 2002/2003, roč. 46, č. 1, s. 20-21. ISSN 1210-0811.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.

MARSH, D. *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. [online]. TIE-CLIL, 2000. [cit. 2010-6-20]. Dostupné na WWW: <http://www.clilcompendium.com/1uk.pdf>.

MARSH, D. (ed.). *CLIL/EMILE - The European Dimensions: Actions, Trends and Foresight Potential*. [online]. Jyväskylä: UniCOM, 2002. [cit. 2010-6-20]. Dostupné na WWW: <http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc491_en.pdf>.

MARSH, D., MALJERS, A., HARTIALA, A. (eds.). *Profilig European CLIL Classrooms*. Jyväskylä: University of Jyväskylä & European Platform for Dutch Education, 2001. ISBN 951-39-0862-3.

MARSH, D., MARSLAND, B., NIKULA, T. CLIL: A Review of Current Thinking. In MARSH, D., MARSLAND B. (eds.). *CLIL Iniciatives for the Millenium. Report on the CEILINK Think-Tank.* Jyväskylä: University of Jyväskylä, 1999, s. 34-45. ISBN 951-39-0434-2.

MASIH, J. Transnational Teacher In-Service Training for Mainstream Bilingual Education: The Teacher Diesell Project. In MARSH, D., MARSLAND, B., NIKULA, T. (eds.). *Aspects of Implementing Plurilingual Education*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 1997, s. 40-50. ISBN 951-39-0013-4.

MAŠKOVÁ, I. Jazykové vzdělávání v kontextu Lisabonského procesu. In *Cizí jazyky*, 2003/2004, roč. 47, č. 4, s. 126-128. ISSN 1210-0811.

MEHISTO, P., MARSH, D., FRIGOLS, M. J. *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan Education, 2008. ISBN 978-0-230-02719-0.

MOTHEJZÍKOVÁ, J. Didaktika cizích jazyků v evropském kontextu (I). In *Cizí jazyky*, 2005/2006, roč. 49, č. 4, s. 131-133. ISSN 1210-0811.

MUŇOZ, C. Relevance & Potential of CLIL. In MARSH, D. (ed.). *CLIL/EMILE - The European Dimensions: Actions, Trends and Foresight Potential*. [online]. Jyväskylä: UniCOM, 2002, s. 35-36. [cit. 2010-6-20]. Dostupné na WWW: <http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc491_en.pdf>.

Národní plán výuky cizích jazyků. [online]. Praha: MŠMT, 2006. [cit. 2007-10-30]. Dostupné na WWW:<http://www.msmt.cz/Files/PDF/JT010NPvyukyCJnaNet.pdf>.

Národní program rozvoje vzdělání v České republice (Bílá kniha). [online]. MŠMT, 2001. [cit. 2009-11-5]. Dostupné na WWW: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>.

NEČASOVÁ, P. Základní principy projektového vyučování ve výuce cizích jazyků. In NEČASOVÁ, P., PODHAJSKÁ, E. (eds.). *Činnostní pojetí vyučování cizím jazykům.*

Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2006, s. 21-35. ISBN 80-7290-281-4.

NIKULA, T. Terminological Considerations In Teaching Content Through A Foreign Language. In MARSH, D., MARSLAND, B., NIKULA, T. (eds.). *Aspects of Implementing Plurilingual Education*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 1997, s. 5-8. ISBN 951-39-0013-4.

NOVOTNÁ, J., HOFMANNOVÁ, M. *Nový vzdělávací přístup – CLIL. Integrace jazykové a odborné aprobace v pregraduální přípravě učitelů.* [online]. [cit. 2010-6-20]. Dostupné na WWW: <http://people.fjfi.cvut.cz/novotant/jarmila.novotna/SbornikJasna.pdf>.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning.* Cambridge: Cambridge University Press, 1992. ISBN 0-521-42968-4.

OXFORD, R. *Language Learning Strategies*. New York: HarperCollins Publishers, 1990. ISBN 0-06-632607-9.

OXFORD, R. Language learning strategies. In CARTER, R. NUNAN, D. (eds.). *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, s. 166-172. ISBN 0 521 80516 3.

PASH, M. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.

PAVESI, M. a kol. *Teaching through a foreign language*. [online]. TIE-CLIL, 2001. [cit. 2010-6-20]. Dostupné na WWW: <http://www.ub.es/filoan/CLIL/teachers.pdf>.

PAVLÍČKOVÁ, H. Strategie výuky cizích jazyků – cesta k lepšímu dorozumění? In *Cizí jazyky*, 2006/2007, roč. 50, č. 2, s. 71-72. ISSN 1210-0811.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-7184-569-0.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.

PLCH, J. *Mezipředmětové vztahy a specifika výchovně vzdělávacího procesu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. ISBN 17-102-87.

Podpora jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti. Akční plán 2004-2006. Sdělení Komise EU Radě EU, Evropskému parlamentu, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů. Praha: NA Socrates, 2004. ISBN neuvedeno.

PODROUŽEK, L. *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi.* Plzeň: Fraus, 2002. ISBN 80-7238-157-1.

PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PUCHTA, H., RINVOLUCRI, M. *Multiple Intelligences in EFL*. London: Helbling languages, 2005. ISBN 978-3-902504-25-8.

RAKOUŠOVÁ, A. *Integrace obsahu vyučování*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2529-1.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: VUP, 2007. [cit. 2009-11-5]. Dostupné na WWW: <http://www.vuppraha.cz/clanek/59/110>.

RIBÉ, R., VIDAL, N. *Project work step by step*. Oxford: Heinemann, 1993. ISBN 0 435 282484.

RIMMER, W. A closer look at CLIL. In *English Teaching Professional*, September 2009, č. 64, s. 4-6. ISSN 1362-5276.

SCOTT, W. A., YTREBERG, L. H. *Teaching English to Chidren*. Harlow: Longman, 1990. ISBN 0-582-74606-X.

SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 987-80-247-1821-7.

SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-060-3.

SKALKOVÁ, J. *Za novou kvalitu vyučování*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-11-7.

SNOW, M. A. Teaching Language Through Content. In CELCE-MURCIA, M. (ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 2. vyd. Boston: Heinle&Heinle Publisher, 1991, s. 315-327. ISBN 0-8384-2860-6.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0404-4.

STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60.

SYGMUND, D. Reflections on Content and Language Integrated Learning (CLIL). In JANÍK, T. (ed.). *Intensive Programme TiFoLa: Teaching in Foreign Languages.* Brno: Paido, 2005, s. 18-26. ISBN 80-7315-109-X.

ŠIMÍČKOVÁ, H. Transformace české školy a integrované vyučování. In *Pedagogická orientace*, 2005, č. 2, s. 43-52. ISSN 1211-4669.

ŠTEFFLOVÁ, J. Na cizí jazyky metodou CLIL. In *Učitelské noviny*, 9. 2. 2010, roč. 113, č. 6, s. 13. ISSN 0139-5718.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVEC, V. Kvalitativní výzkum jako cesta pod povrch pedagogických jevů. In MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004, s. 21-38. ISBN 80-7315078-6.

TAPIA, R. A. Converting to CLIL. In *English Teaching Professional*, September 2007, č. 52, s. 8-11. ISSN 1362-5276.

TENNANT, A. *CLIL – tips 4*. [online]. [cit. 2010-6-20]. Dostupné na WWW: <http://www.onestopenglish.com/section.asp?docid=144597>.

THÜRMANN, E. Bilingual Education: A Foreign Language as a Means of Instruction in Other Curricular Subjects. In "*Language Learning for a new Europe": Report of the Final Conference of the Project "Language Learning for European Citizenship"*. Strasbourg: Council of Europe, 1997, s. 63-65. ISBN neuvedeno.

Tisková zpráva: Společná výuka předmětu a jazyka (CLIL) na školách v Evropě. [online]. Ústav pro informace ve vzdělávání, Národní oddělení EURYDICE, leden 2006. [cit. 2006-10-25]. Dostupné na WWW: <http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/commonpressdos/PR071CS.pdf>.

TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.

UR, P. *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. ISBN 0 521 44994 4.

URBÁNEK, J. Vyučování dějepisu v německém jazyce (CLIL – Content and Language Integrated Learning). In *Cizí jazyky*, 2008/2009, roč. 52, č. 4, s. 115-117. ISSN 1210-0811.

VALENTA, J. *Pohledy: Projektová metoda ve škole a za školou.* Praha: IPOS ARTAMA, 1993. ISBN 80-7068-066-0.

VAŠÍČEK, Z. CLIL na ZUŠ Tišnov evaluačně. In *Učitelské noviny*, 2006, roč. 109, č. 45, s. 17-18. ISSN 0139-5718.

VESTER, F. *Myslet, učit se...a zapomínat?* Plzeň: Fraus, 1997. ISBN 80-85784-79-3.

WALTEROVÁ, E. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.

White Paper on Education and Training: Teaching and Learning–Towards the Learning Society. [online]. European Commission, 1995. [cit. 2010-4-27]. Dostupné na WWW: <http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc409_en.pdf>.

WILHELMER, N. *Content and Language Integrated Learning (CLIL): Teaching Mathemetics in English*. Saarbrücken: VDM Verlang Dr. Miller, 2008. ISBN 978-3-639-05721-8.

WOLFF, D. Approaching CLIL. In *Project D3 – CLIL Matrix: Report of Central Workshop 6/2005.* [online]. Graz: European Centre for Modern Languages, 2005. [cit. 2010-6-20]. Dostupné na WWW: <http://www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/pdf/wsrepD3E2005_6.pdf>.

WOLFF, D. Content-based Bilingual Education or Using Foreign Languages as Working Languages in the Classroom. In MARSH, D., MARSLAND, B., NIKULA, T. (eds.). *Aspects of Implementing Plurilingual Education*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 1997, s. 51-64. ISBN 951-39-0013-4.

WOLFF, D. Content-based language learning: some critical issues. In MARSH, D., MARSLAND, B. (eds.). *CLIL Iniciatives for the Millenium. Report on the CEILINK Think-Tank.* Jyväskylä: University of Jyväskylä, 1999, s.122-124. ISBN 951-39-0434-2.

WOLFF, D. On the importace of CLIL in the context of the debate on plurilingual education in the European Union. In MARSH, D. (ed.). *CLIL/EMILE - The European Dimensions: Actions, Trends and Foresight Potential*. [online]. Jyväskylä: UniCOM, 2002, s. 47-48. [cit. 2010-6-20]. Dostupné na WWW:

<http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc491_en.pdf>.

Seznam učebnic a dalších zdrojů použitých při tvorbě pracovních listů:

CALABRESE, I., RAMPONE, S. *Cross-Curricular Resources for Young Learners*. Oxford: Oxford University Press, 2007. ISBN 978 0 19 442588 9.

ČORNEJ, P., LOCKEROVÁ, J., MAJOR, P. *Panovníci českých zemí*. Praha: Fragment, 1994. ISBN 80-901070-5-2.

HADFIELD, J. *Intermediate vocabulary games.* Harlow: Longman, 1999. ISBN 0582339308.

HRACHOVCOVÁ, M. a kol. *Občanská výchova pro 8. ročník základní školy a víceletá gymnázia*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2005. ISBN 80-7182-186-1.

HUTCHINSON, T. *Project 3*. Oxford: Oxford University Press, 2000. ISBN 0-19-436532-8.

CHRTIANSKA, J. Everyone wants to be Irish on St. Patrick´s Day. In *Hello!*, marec – březen 2008, roč. XVIII., č. 7, s. 11. ISSN 1335-2717.

JANOŠKOVÁ, D. a kol. *Občanská výchova 8, Rodinná výchova 8 pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-393-0.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 Příprava a pracovní list k vyučovací hodině č. 1

Příloha 2 Příprava a pracovní list k vyučovací hodině č. 2

Příloha 3 Příprava a pracovní list k vyučovací hodině č. 3

Příloha 4 Příprava a pracovní list k vyučovací hodině č. 4

Příloha 5 Příprava a pracovní list k vyučovací hodině č. 5

Příloha 6 Příprava a pracovní list k vyučovací hodině č. 6

Příloha 7 Dotazník pro žáky

Příloha 8 Výsledky dotazníkového šetření (hodnocení hodin CLIL od žáků)

Příloha 9 Dotazník zjišťující názory učitelů na CLIL

Příloha 10 Výsledky dotazníkového šetření (názory učitelů na CLIL)

Příloha 11 Zjišťování statistické významnosti četností odpovědí (Test dobré shody chí-kvadrát)

Příloha 12 Úplné výpočty testových kritérií (Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční a čtyřpolní tabulku)

Příloha 13 Zadání písemné práce na téma CLIL

Příloha 1: Příprava a pracovní list k vyučovací hodině č. 1

Datum: 25. 9. 2008 Předmět: Občanská výchova
Třída: 8.B Délka vyučovací hodiny: 45 minut

Téma:	**Sv. Václav / St. Wenceslas**
Obsahové cíle:	o zopakovat, kdo byl svatý Václav a ve kterém období žil o umět popsat významné mezníky v životě sv. Václava a vysvětlit jeho význam pro Českou republiku
Jazykové cíle:	o zopakovat minulý čas o osvojit si nová slovíčka
Učební cíle:	o vyhledávat informace v textu o rozvíjet čtecí strategie o pracovat se slovníky
Pomůcky:	o pracovní listy, slovníky
Časová dotace	**Vlastní průběh vyučovací hodiny**
5 min	**<u>Úvod do tématu: Hra „Kdo jsem?“(Who am I)?</u>** Prostřednictvím otázek ano/ne žáci zjišťují, kterou známou osobností se v hodině budeme zabývat. (***A)***
20 min	**<u>Pracovní listy: The life of St. Wenceslas</u>** a) <u>Seznámení se s novou slovní zásobou</u>: Žáci **pracují ve dvojicích**, vyhledávají význam daných slov v překladovém slovníku. Všímají si také jejich výslovnosti. Prostřednictvím dalšího cvičení (“matching exercise“) hádají význam vybraných spojení. Každá dvojice také dostane za úkol zjistit/ověřit výslovnost jednoho slova nebo slovního spojení a výslovnost prezentovat ostatním. ***(A/Č)*** b) <u>Čtení s porozuměním</u>: Žáci se **individuálně** seznámí s textem o svatém Václavovi a pak **ve dvojicích** určují, zdali jsou věty pod textem pravdivé nebo nepravdivé. Pokud jsou věty nepravdivé, žáci vysvětlují proč. ***(A/Č)*** c) <u>Vyhledávání podrobnějších informací</u>: Žáci formulují odpovědi na uvedené otázky. ***(A)***
10 min	- **Společná** kontrola odpovědí k jednotlivým cvičením. - Otázky týkající se jazyka: Který čas v textu převažoval? Urči minulé tvary následujících sloves: be, become, die, start, murder,get ***(A/Č)***
5 min	**Společné** zhodnocení hodiny ***(Č)***

The Life of St. Wenceslas

(worksheet 1)

1) Look up the meaning of these words in your dictionary:

to rule = _____ to murder = _____

Christian = _____ statehood = _____

saint = _____ public holiday = _____

2) Guess the meaning of these phrases. Match them with the Czech equivalent.

1. to become a ruler	získat moc
2. to spread Christianity	stát se symbolem
3. to get power	stát se vládcem
4. to become a symbol	rozšířit křesťanství

3) Read the text and complete the exercises that follow the text.

Wenceslas was the Duke of Bohemia. One of the most famous dukes from the Přemyslid dynasty. He was born around 907 in the castle of Stochov near Prague. His parents were Vratislav I and Drahomira. His grandparents were Borivoj and Ludmila. Thanks to Ludmila, Wenceslas became a Christian.

When Wenceslas was thirteen, his father died. Ludmila started to rule because Wenceslas was too young. But she was murdered and so Wenceslas´s mother Drahomíra got the power. However, at the age of 18, Wenceslas became a ruler of Bohemia. He tried to spread Christianity but he was murdered by his brother Boleslav in 935 (or 929).

Today, Wenceslas is the patron saint of the Czech people and the Czech Republic. He became the symbol of Czech statehood. People remember him on 28th September. It is St. Wenceslas´s day, a public holiday in the Czech Republic.

a) What is their relation to Wenceslas? Complete the sentences.

Ludmila and Borivoj were Wenceslas´s _____ .

Drahomira and Vratislav were Wenceslas ´s _____ .

Borivoj was Wenceslas´s _____.

b) Are these sentences about St. Wenceslas true or false? If it is false, explain why:

	TRUE	FALSE
1. Wenceslas was a duke from the Habsburg dynasty.		
2. Wenceslas´s parents were Ludmila and Borivoj.		
3. Drahomira brought up Wenceslas when he was young.		
4. Wenceslas had a brother, whose name was Boleslav.		
5. Vratislav died when Wenceslas was eighteen.		
6. Wenceslas spread Christianity in the Czech Republic.		
7. Wenceslas died because he was ill.		
8. Wenceslas is remembered on 28th October.		

c) Work in pairs and answer the following questions:

1. When and where was Wenceslas born?

_____

2. Who were his parents and grandparents?

_____

3. What religion did Wenceslas spread?

_____

4. When, where and how did Wenceslas die?

_____

5. Why do we remember Wenceslas on 28th September every year?

_____

_____

Příloha 2: Příprava a pracovní list k vyučovací hodině č. 2

Datum: 9. 10. 2008 Předmět: Občanská výchova
Třída: 8.B Délka vyučovací hodiny: 45 minut

Temat. oblast:	Člověk jako osobnost
Téma:	**Vlastnosti osobnosti / Personal qualities**
Obsahové cíle:	o rozlišit kladné a záporné vlastnosti o uvědomit si svou jedinečnost a rozdílnost svého já – jinak se vnímáme, jinak nás vidí druzí
Jazykové cíle:	o rozšířit slovní zásobu o přídavná jména vyjadřující vlastnosti
Učební cíle:	o pracovat se slovníkem o rozvíjet schopnost hodnotit sami sebe
Pomůcky:	o pracovní listy, slovníky
Časová dotace	**Vlastní průběh vyučovací hodiny**
5 min	**<u>Úvod:</u>** Žáci **ve skupinách** doplňují fráze: *I like…. , I don´ t like…., I am good at…., I am not good at….* ***(A)***
25 min	**<u>1. Kladné a záporné vlastnosti – rozšíření slovní zásoby.</u>** a) Žáci pracují **ve dvojicích**. Každá dvojice si vylosuje jednu kartu, na které je napsáno jedno přídavné jméno vyjadřující nějakou vlastnost člověka. Žáci pomocí slovníků zjišťují český ekvivalent a správnou výslovnost daného slova. Potom chodí k tabuli a dvojice prezentuje správnou výslovnost slova, jeho význam a toto slovo zapisuje na tabuli do kolonek *positive* nebo *negative qualities*. ***(A/Č)*** b) Žáci jsou rozděleni **do tří skupin**. Každé skupině je vymezena část třídy, ve které bude pracovat. Každý žák dané skupiny obdrží kartičku s otázkou a zároveň nabídkou možných odpovědí. Žáci chodí po vymezeném území, na pokyn učitele se zastaví a spolužákovi, který stojí nejblíže, přečtou svou otázku i nabídku odpovědí (tj. krátkou definici a nabídku vlastností, kterou definice vystihuje). Oslovení žáci hádají správnou odpověď, kterou se na konec dozvědí. Potom se role vystřídají a druhý žák přečte svou otázku prvnímu. Na závěr si otázky vymění a dají se do hledání dalšího spolužáka, se kterým se stejná procedura zopakuje. ***(Vysvětlení úkolu Č, jinak A)***
13 min	**<u>2. Mé vlastnosti – psaní.</u>** a) Každý žák **individuálně** obkreslí obrysy obou svých dlaní. Do levé dlaně napíše své vlastnosti. Obrys pravé dlaně předá svému spolužákovi, který zde poznačí vlastnosti, o kterých se domnívá, že jsou pro toho žáka charakteristické. ***(A)*** Žáci **ve dvojicích** porovnávají oba pohledy na svou osobnost a hodnotí je ***(Č)***. b) Prezentace dlaní. ***(A/Č)***
2 min	**<u>Závěr.</u>** Diskuze: Kterou vlastnost bys chtěl u sebe změnit? ***(Č)***

Qualities
(worksheet 2)

1) What are the Czech equivalents of these words?

arrogant _____ punctual _____

cheeky _____ responsible _____

hard – working_____ rude _____

lazy _____ sensitive _____

greedy _____ shy _____

modest _____ sociable _____

moody _____ self – confident _____

polite _____ talkative _____

cheerful _____ easy-going _____

2) Which qualities from the previous exercise are positive and which are negative? Put them into the correct column.

+	-

3) What are you like?

a) Copy your left hand and write your qualities into it. Don´t show it to your neighbour.

b) Copy your right hand and give it to your neighbour. Let your neighbour write down the qualities (s)he thinks you have.

c) Compare both hands. Do the qualities differ? Do you agree or disagree with your neighbour´s opinion on your qualities?

d) Which quality would you like to adopt?

(Adopted from: JANOŠKOVÁ, D. a kol. *Občanská výchova 8, Rodinná výchova 8 pro základní školy a víceletá gymnázia.*, 2005, s. 9)

Příloha 3: Příprava a pracovní list k vyučovací hodině č. 3

Datum: 30. 10. 2008 Předmět: Občanská výchova
Třída: 8.B Délka vyučovací hodiny: 45 minut

Temat. oblast:	Člověk jako osobnost
Téma:	**Zdravý životní styl / Healthy lifestyle**
Obsahové cíle:	o seznámit žáky s hlavními principy zdravého životního stylu o zjistit, které ze zásad uplatňují
Jazykové cíle:	o procvičit tvoření vět pomocí *should/should´t* o zopakovat slovíčka z tematického celku JÍDLO/FOOD
Učební cíle:	o rozvíjet paměťové a čtecí dovednosti o umět analyzovat informace a pracovat s nimi
Pomůcky:	o pracovní listy
Časová dotace	**Vlastní průběh vyučovací hodiny**
5 minut	**<u>Úvod k tématu.</u>** a) Na tabuli jsou napsána následující slova: *LOVE, FRIENDSHIP, MONEY, SUCCESS, HEALTH, HAPPINESS*. Žáci odhadují význam těchto slov ***(Č)*** a následně odpovídají na otázku napsanou na tabuli: What is the most important for you? ***(A)*** b) Žákům je představeno téma hodiny: HEALTH (zdraví) AND HEALTHY LIFESTYLE (zdravý životní styl). ***(A)***
15 minut	**<u>„Class survey.“</u>** Žáci obdrží pracovní list. První cvičení obsahuje 8 vět vztahujících se ke zdravému životnímu stylu. Žáci **individuálně** určují, zda jsou pro ně věty pravdivé, nebo nepravdivé. Dva žáci jsou vyvoláni a mají za úkol zjistit úroveň zdravého životního stylu ve třídě. Jeden žák čte věty, druhý žák počítá a zapisuje, pro kolik spolužáků je věta pravdivá. ***(A)*** Vyhodnocení průzkumu, diskuze nad výsledky a závěry. ***(Č)***
5 minut	**<u>„To be healthy you should/shouldn´t.“</u>** a) Žáci **ve dvojicích** určují, které z uvedených činností jsou v souladu se zdravým způsobem života. Doplňují tabulku „To be healthy you should / To be healthy you shouldn´t“ . Společná kontrola úkolu. ***(A)***
5 minut	**<u>„Give John your advice.“</u>** Žáci pracují **ve dvojicích**. Formou paměťového diktátu hledají a zaznamenávají informace o chlapci na obrázku. Jedná se o Johna z Londýna, který chce změnit svůj styl života. John potřebuje poradit, co má dělat, aby byl v kondici a cítil se fit. Po zjištění všech informací žáci vymýšlejí rady pro Johna. **(A)**
10 minut	**<u>„Food pyramid.“</u>** a) Učitel ukazuje obrázky potravin, žáci odpovídají na otázku: Is it healthy or unhealthy? ***(A)*** b) Žáci si nejprve **individuálně** přečtou kratičký text o potravinové pyramidě a pak **ve dvojicích** odpovídají na otázky, které následují. ***(A/Č)***
5 minut	Kontrola odpovědí, shrnutí. ***(Č)***

Health and Healthy Lifestyle
(worksheet 3)

1) CLASS SURVEY.

Are these sentences about you TRUE or FALSE?

1. I eat more fruits and vegetables than sweets and chocolate.
2. I drink two litres of water every day.
3. I sleep between seven to eight hours a night.
4. I have breakfast every day.
5. I exercise at least 3 times a week. (at least =nejméně)
6. I have time to relax every day.
7. I don´t eat fast food.
8. I don´t feel stressed.

	T/F
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	

2) WHAT TO DO TO KEEP FIT.

a) Read the activities below, guess the meaning of unknown words or look them up in your dictionary:

- eat healthy food
- get enough sleep
- smoke
- learn how to handle stress
- use drugs
- brush teeth every day
- drink a lot of water
- get regular exercise
- eat junk food
- have fun
- watch TV most of free time
- get regular checkups
- drink a lot of coffee and alcohol

b) Complete the table using expressions from the previous exercise:

To be healthy you should	To be healthy you shouldn´t

c) Discuss in pairs: What should you do to be healthy and keep fit?

3) GIVING ADVICE.

a) Find information about the boy in the picture.

1. ……

2. ……

3. ……

4. ……

5. ……

6. ……

7|. ……

b) This boy wants to loose some weight and change his lifestyle, can you give him advice what to do? Discuss with your partner what he should and shouldn´t do:

E.g. John should get regular exercise.

---

4) FOOD PYRAMID.

a) Read this short text.

The Food Pyramid

The Food Pyramid shows a well-balanced diet. People should eat some food in large quantities and some food in small quantities. Guess! What kinds of food can we find at the bottom of the pyramid? What can we find at the top of the pyramid?

b) Complete the food pyramid.

Food pyramid source: CALABRESE, I., RAMPONE, S. Gross-Curricular Resources for young learners. Oxford: OUP, 2007, s. 72 a 77.

Příloha 4: Příprava a pracovní list k vyučovací hodině č. 4

Datum: 6. 11. 2008 Předmět: Občanská výchova
Třída: 8.B Délka vyučovací hodiny: 45 minut

Temat. oblast:	Člověk jako osobnost
Téma:	**Pyramida výživy / Food Pyramid**
Obsahové cíle:	o rozpoznat různé druhy emocí o zhodnotit, jaké pocity v člověku vyvolávají různé situace o zamyslet se nad situacemi, které v člověku vyvolají pocit zloby
Jazykové cíle:	o zopakovat slovní zásobu z tematického celku FOOD
Učební cíle:	o rozvíjet schopnost použít získané poznatky při praktické činnosti
Pomůcky:	o pracovní listy, slovníky, tvrdé papíry A3, obrázky potravin
Časová dotace	**Vlastní průběh vyučovací hodiny**
15 minut	**Brainstorming.** Žáci chodí k tabuli a na tabuli zaznamenávají potraviny, které dokáží pojmenovat v angličtině. Slova uvedená na tabuli následně řadí do kategorií uvedených v pracovních listech – HEALTHY/UNHEALTHY/I´m not sure a současně určují, jak často jednotlivé potraviny konzumují – OFTEN/SOMETIMES/NEVER. ***(A)*** Na závěr vyvolá učitel debatu o tom, co je vyvážená strava a co by měla obsahovat. ***(Č)***
10 minut	**Pyramida výživy – prezentace.** a) Na tabuli je namalována pyramida a žáci se dozvídají, že se jedná o pyramidu výživy. V pracovních listech individuálně zjišťují, co tato pyramida znázorňuje. ***(A)*** b) Na tabuli jsou vedle znázorněné pyramidy umístěny kartičky a na nich anglicky uvedeny různé skupiny potravin (například mléčné výrobky; ovoce a zelenina; pečivo, rýže a brambory; maso; ryby; sladkosti apod.). Žáci chodí k tabuli, postupně tyto kartičky přesunují na správná místa do pyramidy a společně podrobněji zkoumají její strukturu. Získané informace následně využijí při praktické činnosti. ***(A)***
15 minut	**Pyramida výživy – tvorba projektů** Žáci jsou rozděleni do skupin po třech. Každá skupina obdrží tvrdý papír formátu A3, lepidlo a sadu obrázků s potravinami. Úkolem žáků je vytvořit vlastní pyramidu výživy – tzn. na správná místa zařadit jednotlivé potraviny a anglicky je označit. ***(A/Č)***
5 minut	**Závěr** Zástupci jednotlivých skupin prezentují vytvořené pyramidy výživy. Ostatní žáci je hodnotí. ***(A/Č)***

Healthy Food
(worksheet 4)

1) FOOD

a) What food can you name in English?

---

b) Put the food into the correct column:

Healthy food	Unhealthy food	I´m not sure

2) FOOD PYRAMID.

a) Read this short text and answer the questions below.

Food Pyramid

There is not "good" or "bad" food. However, people should consume some food in large quantities and some food in small quantities. The food pyramid shows a well-balanced diet. People should eat the food at the bottom of the pyramid in large quantities. On the other hand, the food at the top of the pyramid should be eaten in small quantities.

1. What does the food pyramid show?
2. What is at the bottom of the pyramid?
3. What is at the top of the pyramid?

b) Look closer at the stucture of the pyramid and complete it.

Food pyramid sources:

CALABRESE, I., RAMPONE, S. *Cross-Curricular Resources for Young Learners*. Oxford: OUP, 2007, s. 72, 77.
HRACHOVCOVÁ, M. a kol. *Občanská výchova pro 8. ročník základní školy a víceletá gymnázia*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2005, s. 43.

Příloha 5: Příprava a pracovní list k vyučovací hodině č. 5

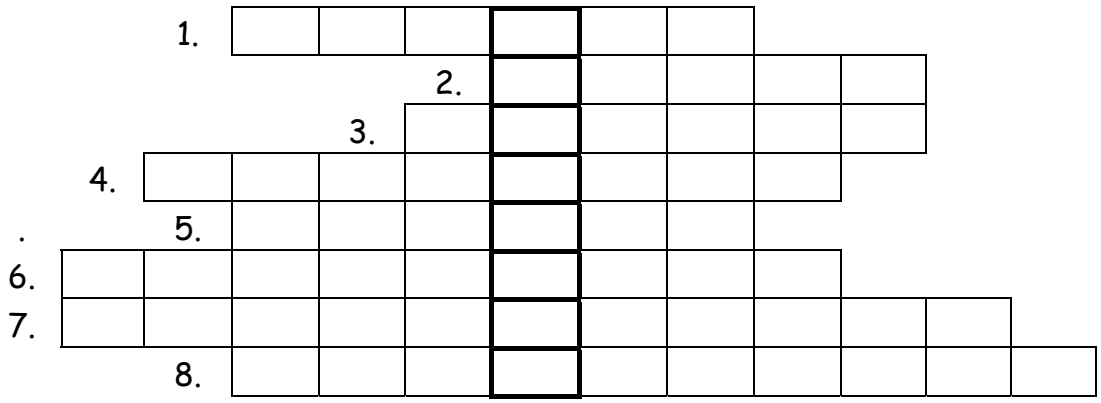
Datum: 20. 11. 2008 Předmět: Občanská výchova
Třída: 8.B Délka vyučovací hodiny: 45 minut

Temat. oblast:	Člověk jako osobnost
Téma:	**Emoce / Emotions**
Obsahové cíle:	o rozpoznat různé druhy emocí o zhodnotit, jaké pocity v člověku vyvolávají různé situace o zamyslet se nad situacemi, které v člověku vyvolají pocit zloby
Jazykové cíle:	o rozšířit slovní zásobu o přídavná jména, která vyjadřují pocity
Učební cíle:	o dokázat uhodnout význam slova bez použití slovníku
Pomůcky:	o sada kartiček s obličeji, sada kartiček s přídavnými jmény vyjadřujícími pocity, pracovní listy
Časová dotace	**Vlastní průběh vyučovací hodiny**
10 minut	**<u>Křížovka/Crossword.</u>** Žáci **ve dvojicích** vyplňují křížovku, jejíž tajenka odhalí téma hodiny (*EMOTIONS*). Prostřednictvím této křížovky si žáci opakují slovní zásobu z dřívější hodiny – přídavná jména vyjadřující vlastnosti osobnosti. ***(A)***
10 minut	**<u>Emoce/Emotions</u>.** Na tabuli jsou namalovány 2 obličeje - smějící se a mračící se. Vedle obličejů jsou na kartičkách uvedena následující přídavná jména: sad, fine, angry, happy, bored, sick, tired, scared, disappointed, embarrassed, nervous, proud, surprised, delighted, fine. Žáci přiřazují jednotlivá přídavná jména k obličejům a určují pocity pozitivní a negativní. V případě, že příd. jména neznají, učitel použije pantomimu, aby jejich význam napověděl. ***(A/Č)***
5 minut	**<u>Jak se cítíš když…?/How do you feel when…?</u>** Žáci pracují ve dvojicích, obdrží seznam situací a určují, jaké pocity by v nich daná situace vyvolala. ***(A)*** How do you feel when…… you make a mistake? you watch a horror on TV? you wear new clothes? you get a present? you have a lesson of a subject you do not like? you write a test at school? you get a good mark at school? you win a competition? you say something wrong? you have a toothache? Společná kontrola odpovědí. ***(A/Č)***
10 minut	**<u>Poznáš, jak se člověk cítí? / How does the person feel?</u>** a) Učitel vyvolá společnou diskuzi na téma - Je možné poznat, jak se člověk cítí? ***(Č)*** b) Do dvojic jsou rozdány kartičky s obličeji. Žáci určují, jaké emoce dané osoby vyjadřují. ***(A)***

10 minut	c) Žáci chodí k tabuli, pantomimicky předvádějí, jak se cítí a ostatní se to snaží uhodnout. ***(A)*** **<u>Závěr</u>** Na tabuli jsou vystaveny obrázky dvou teenagerů – dívky a chlapce, kteří jsou zjevně naštvaní. Úkolem žáků je zamyslet se nad tím, co mohlo jejich výraz způsobit. Kromě toho uvádějí, kdy byli oni sami naposledy naštvaní a z jakého důvodu. ***(Č)***

Emotions
(worksheet 5)

1) Crossword.



Write the English equivalents of the following words:

1. lakomý
2. náladový
3. skromný
4. dochvilný
5. slušný, zdvořilý
6. lehkovážný
7. zodpovědný
8. citlivý

The topic of today´s lesson is _____

2) Vocabulary.

sad, fine, angry, happy, bored, sick, tired, scared, disappointed, embarrassed, nervous, proud, surprised, delighted, fine,

English	Czech
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

3) How do you feel when……?

- you make a mistake? _____
- you watch a horror on TV? _____
- you wear new clothes? _____
- you get a present? _____
- you write a test at school? _____
- you get a good mark at school? _____
- you win a competition? _____
- you say something wrong? _____
- you have a toothache? _____
- you have a lesson of a subject you do not like?_____

4) Guess how the person in the picture feels.

Pictures adopted from: HADFIELD, J. Intermediate vocabulary games. Harlow: Longman, 1999, s. 99.

Příloha 6: Příprava a pracovní list k vyučovací hodině č. 6

Datum: 4. 12. 2008 Předmět: Občanská výchova
Třída: 8.B Délka vyučovací hodiny: 45 minut

Temat. oblast:	Člověk jako osobnost
Téma:	**Přátelství / Friendship**
Obsahové cíle:	o uvědomit si význam přátelství v životě člověka o dokázat popsat svého nejlepšího přítele
Jazykové cíle:	o umět jednoduše popsat osobu co do vzhledu a vlastností
Učební cíle:	o dokázat pracovat s textem, obměnit ho a přizpůsobit svým potřebám
Pomůcky:	o pracovní listy, slovníky, fotka kamaráda
Časová dotace	**Vlastní průběh vyučovací hodiny**
5 minut	**<u>Úvod do tématu.</u>** a) Prostřednictvím hry „šibenice“ žáci odhalí slovo FRIENDSHIP. Učitel zjišťuje, zda žáci znají nebo dokáží odhadnout význam tohoto slova. ***(A)*** b) Řízený rozhovor učitele se žáky, jsou položeny následující otázky ***(A)***: o Is friendship important for you? o How many real friends do you have? o How do you spend time with your friends? o Do you know this saying: “A friend in need is a friend indeed“? Can you explain the meaning? o Are you a good friend?
10 minut	**<u>Best friend – čtení s porozuměním:</u>** a) Žákům je vysvětlen význam dvou otázek uvedených na tabuli: ***(A/Č))*** What do you look like? X What are you like? b) Žáci pročítají text, ve kterém Jane z Birminghamu popisuje svou nejlepší kamarádku. Potom ve dvojicích odpovídají na následující otázky: 1. What does Jane´s best friend look like? 2. What is she like? 3. What does she like (doing)? ***(A)***
20 minut	**<u>My best friend:</u>** a) Žáci si připraví několik vět o svém nejlepším příteli. b) Žáci si vzájemně sdělují informace o svém nejlepším příteli. ***(A)***
10 minut	**<u>Závěr:</u>** Několik žáků představí svého nejlepšího kamaráda a ukáže ostatním jeho fotografii. ***(A)***

MY BEST FRIEND

(worksheet 6)

Hello, my name is Jane and I want to tell you something about my best friend Molly.

Molly is my classmate. She is of the same age like me - fourteen years old. Molly is a very pretty girl, quite tall and very slim. She has got a long blond hair and big blue eyes. She usually wears sporty clothes – jeans and t-shirts. She is very attractive and she gets a lot of Valentine´s cards every year!

Many people like Molly, because she is not arrogant. My best friend is modest, clever, helpful and honest. Sometimes when we meet, she is late and I must wait for her, but I like her because she is a cheerful person.

I like spending time with Molly because we have got similar hobbies. We both like playing volleyball and swimming. Molly is a very good swimmer, she won a school competition last year. Sometimes we go to the cinema or just walk around the town. We talk a lot and discuss many interesting things. I like Molly very much.

a) Answer the following questions:

1. What does Jane´s best friend look like?
2. What is Molly like?
3. How do the best friends spend time together?

b) Write about your best friend:

- What´s his/her name?
- What does (s)he look like?
- What is (s)he like?
- What do you do together?

Příloha 7: Dotazník pro žáky

Milí žáci,
prosím Vás o vyplnění dotazníku, v němž zhodnotíte hodiny OV, které probíhaly pod mým vedením a částečně jste v nich užívali anglický jazyk.

Děkuji Mgr. Pavlína Jahnová

1) Aktivity, které probíhaly v AJ, pro mě byly:

a) velmi zajímavé
b) docela zajímavé
c) ani zajímavé, ani nezajímavé
d) nezajímavé

2) Anglickým pracovním listům, s nimiž jsme v hodinách pracovali, jsem rozuměl(a):

a) vždy velmi dobře
b) většinou docela dobře
c) moc jsem jim nerozuměl(a); (proč?)_____
d) vůbec jsem jim nerozuměl(a); (proč?) _____

3) Hodiny OV, ve kterých byl částečně užíván anglický jazyk,

a) pro mě byly zpestřením běžné výuky OV
b) jsem vnímal(a) stejně jako každou jinou hodinu OV
c) jsem musel(a) absolvovat, ale nerad(a);
(proč?)_____

4) Jsem rád(a), že jsem se s AJ mohla setkat a využít své jazykové znalosti i v hodinách jiného vyučovacího předmětu, nejen při výuce cizího jazyka:

a) zcela souhlasím
b) spíše souhlasím
c) spíše nesouhlasím
d) naprosto nesouhlasím

5) Přál(a) bych si, aby byl v hodinách OV částečně využíván cizí jazyk, který se učím: a) pravidelně (např. 1x za měsíc)
b) občas
c) vůbec; (proč?) _____

6) Myslím si, že pokud bychom se pravidelně v hodinách OV setkávali s cizím jazykem, mohlo by to přispět ke zlepšení mých jazykových schopností a dovedností:

a) zcela souhlasím
b) spíše souhlasím
c) spíše nesouhlasím
d) naprosto nesouhlasím

7) Díky hodinám OV, které probíhaly částečně v AJ, jsem si uvědomil(a), že svou znalost cizího jazyka můžu využít při získávání informací do různých předmětů:

a) zcela souhlasím
b) spíše souhlasím
c) spíše nesouhlasím
d) naprosto nesouhlasím

8) Byl(a) bych rád(a), kdybychom cizí jazyk, kterému se učíme, využívali ve škole více, nejen v hodinách cizích jazyků:

a) zcela souhlasím
b) spíše souhlasím
c) spíše nesouhlasím; (proč?)_____
d) naprosto nesouhlasím; (proč?)_____

9) U následujících výroků, prosím, zakroužkujte jedno z čísel 1-5, podle toho, do jaké míry s nimi souhlasíte. Platí následující škála.

1	2	3	4	5
ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE	NEVÍM

a) Jsem rád(a), že jsem hodiny založené na CLIL absolvoval(a). 1—2—3—4—5

b) Tyto hodiny se mi celkově líbily. 1—2—3—4—5

c) Anglické aktivity mě bavily. 1—2—3—4—5

d) Výuka založená na CLIL byla přínosná. 1—2—3—4—5

e) Líbilo se mi, že jsem se s anglickým jazykem setkal(a) i v jiné vyučovací hodině. 1—2—3—4—5

f) Výuka OV, při níž můžeme využít naši znalost cizího jazyka, má smysl. 1—2—3—4—5

g) V těchto hodinách jsem se naučil(a) méně, než v běžných hodinách OV. 1—2—3—4—5

h) Byl(a) bych raději, kdyby hodiny OV probíhaly pouze v mateřském jazyce. 1—2—3—4—5

10) Na závěr bych Vás chtěla požádat o Vaše vlastní zhodnocení hodin OV, které jste se mnou absolvovali.

_____

_____

_____

_____

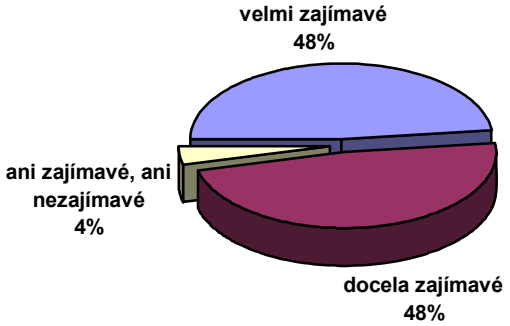
_____

Děkuji za spolupráci ☺

Příloha 8 : Výsledky dotazníkového šetření (hodnocení hodin CLIL od žáků)

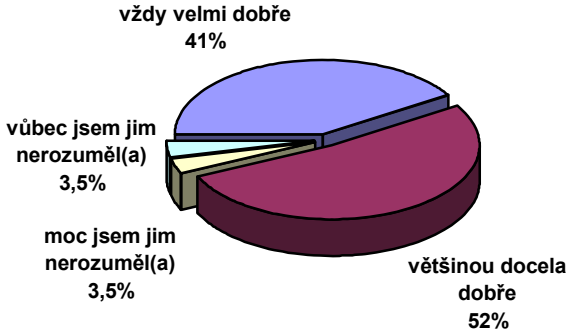
Položka č. 1: Aktivity, které probíhaly částečně v AJ, pro mě byly...

	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
a) velmi zajímavé	14	48%
b) docela zajímavé	14	48%
c) ani zajímavé, ani nezajímavé	1	4%
d) nezajímavé	0	0%
	Σ29	Σ100,00



Položka č. 2: Anglickým pracovním listům, s nimiž jsme v hodinách pracovali, jsem rozuměl(a)...

	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
a) vždy velmi dobře	12	41%
b) většinou docela dobře	15	52%
c) moc jsem jim nerozuměl(a)	1	3,5%
d) vůbec jsem jim nerozuměl(a)	1	3,5%
	Σ29	Σ100,00

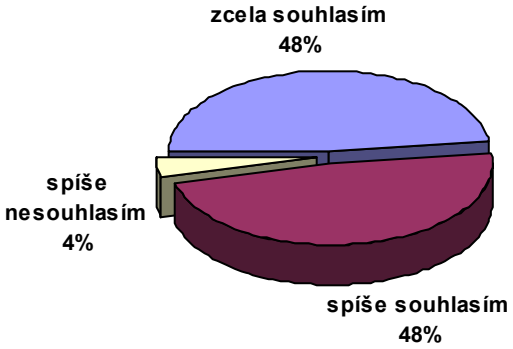


Položka č. 3: Hodiny OV, ve kterých byl částečně užíván anglický jazyk,...

	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
a) pro mě byly zpestřením běžné výuky OV	29	100%
b) jsem vnímal(a) stejně jako každou jinou hodinu OV	0	0%
c) jsem musel(a) absolvovat, ale nerad(a)	0	0%
	Σ29	Σ100,00

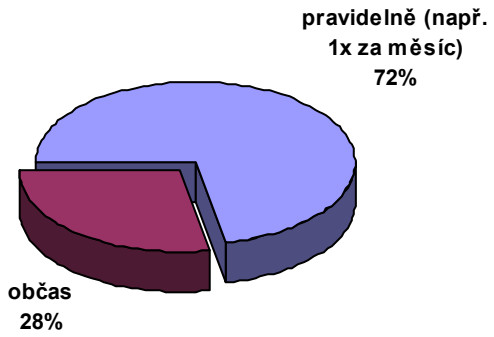
Položka č. 4: Jsem rád(a), že jsem se s AJ mohla setkat a využít své jazykové znalosti i v hodinách jiného vyučovacího předmětu, nejen při výuce cizího jazyka.

	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
a) zcela souhlasím	14	48%
b) spíše souhlasím	14	48%
c) spíše nesouhlasím	1	4%
d) naprosto nesouhlasím	0	0%
	Σ29	Σ100,00



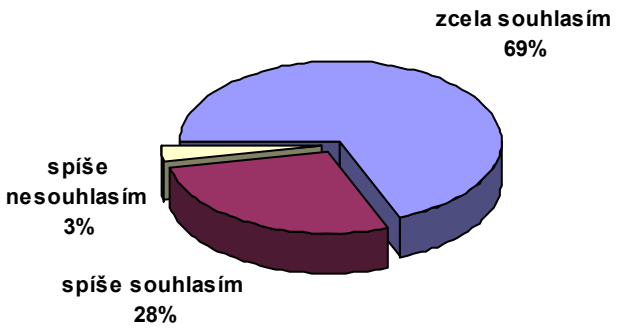
Položka č. 5: Přál(a) bych si, aby byl v hodinách OV částečně využíván cizí jazyk, který se učím...

	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
a) pravidelně (např. 1x za měsíc)	21	72%
b) občas	8	28%
c) vůbec	0	0%
	Σ29	Σ100,00



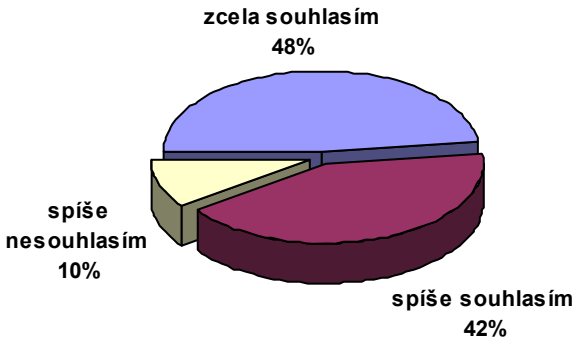
Položka č. 6: Myslím si, že pokud bychom se pravidelně v hodinách OV setkávali s cizím jazykem, mohlo by to přispět ke zlepšení mých jazykových schopností a dovedností.

	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
a) zcela souhlasím	20	69%
b) spíše souhlasím	8	28%
c) spíše nesouhlasím	1	3%
d) naprosto nesouhlasím	0	0%
	Σ29	Σ100,00



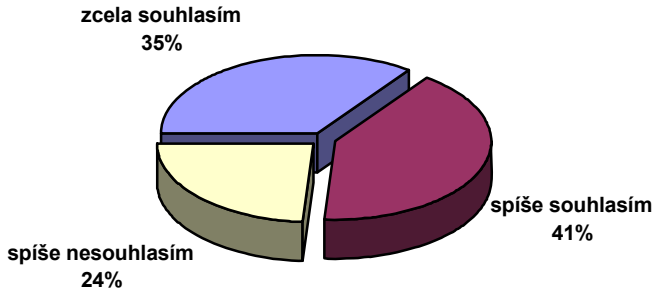
Položka č. 7: Díky hodinám OV, které probíhaly částečně v AJ, jsem si uvědomil(a), že svou znalost cizího jazyka můžu využít při získávání informací do různých předmětů.

	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
a) zcela souhlasím	14	48%
b) spíše souhlasím	12	42%
c) spíše nesouhlasím	3	10%
d) naprosto nesouhlasím	0	0%
	Σ29	Σ100,00



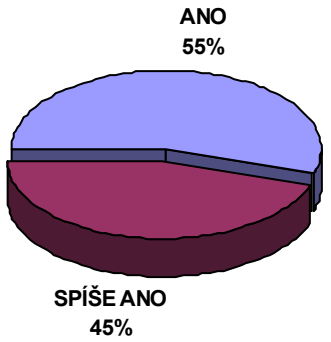
Položka č. 8: Byl(a) bych rád(a), kdybychom cizí jazyk, kterému se učíme, využívali ve škole více, nejen v hodinách cizích jazyků.

	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
a) zcela souhlasím	10	35%
b) spíše souhlasím	12	41%
c) spíše nesouhlasím	7	24%
d) naprosto nesouhlasím	0	0
	Σ29	Σ100,00



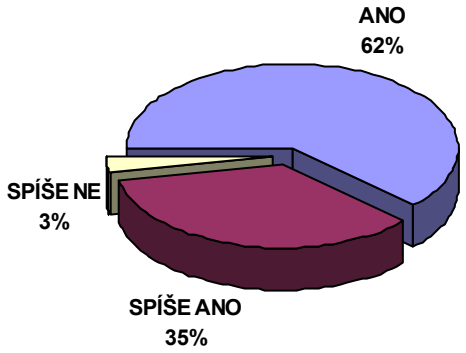
9a) Jsem rád(a), že jsem hodiny OV, ve kterých jsme částečně užívali AJ, absolvoval(a).

	n	%
1) ANO	16	55%
2) SPÍŠE ANO	13	45%
3) SPÍŠE NE	0	0%
4) NE	0	0%
5) NEVÍM	0	0%
	Σ29	Σ100,00



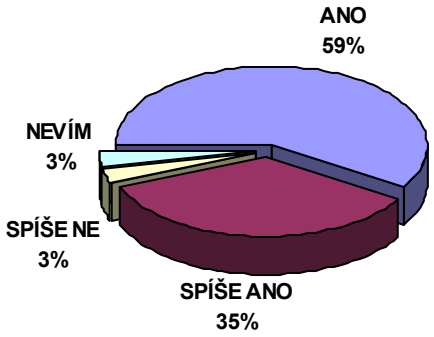
9b) Tyto hodiny se mi celkově líbily.

	n	%
1) ANO	18	62%
2) SPÍŠE ANO	10	35%
3) SPÍŠE NE	1	3%
4) NE	0	0%
5) NEVÍM	0	0%
	Σ29	Σ100,00



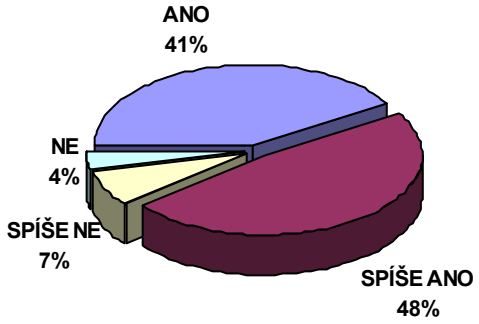
9c) Anglické aktivity mě bavily.

	n	%
1) ANO	17	59%
2) SPÍŠE ANO	10	35%
3) SPÍŠE NE	1	3%
4) NE	0	0%
5) NEVÍM	1	3%
	Σ29	Σ100,00



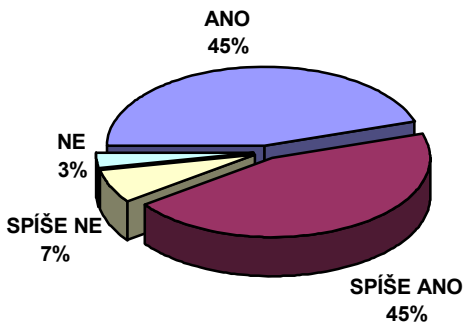
9d) Výuka CLIL byla přínosná.

	n	%
1) ANO	12	41%
2) SPÍŠE ANO	14	48%
3) SPÍŠE NE	2	7%
4) NE	1	4%
5) NEVÍM	0	0%
	Σ29	Σ100,00



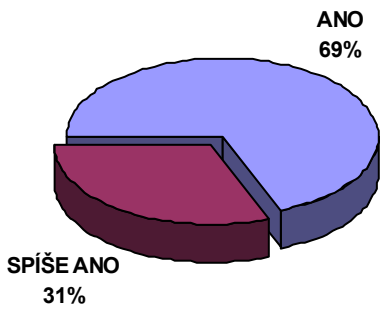
9e) Líbilo se mi, že jsem se s cizím jazykem setkal(a) i v jiné vyučovací hodině.

	n	%
1) ANO	13	45%
2) SPÍŠE ANO	13	45%
3) SPÍŠE NE	2	7%
4) NE	1	3%
5) NEVÍM	0	0%
	Σ29	Σ100,00



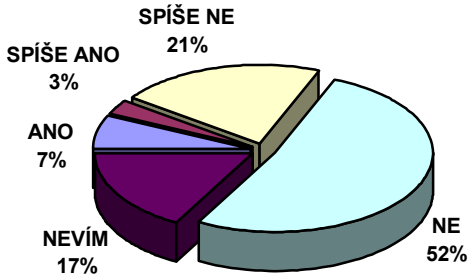
9f) Výuka OV, při níž můžeme využít naši znalost cizího jazyka, má smysl.

	n	%
1) ANO	20	69%
2) SPÍŠE ANO	9	31%
3) SPÍŠE NE	0	0%
4) NE	0	0%
5) NEVÍM	0	0%
	Σ29	Σ100,00



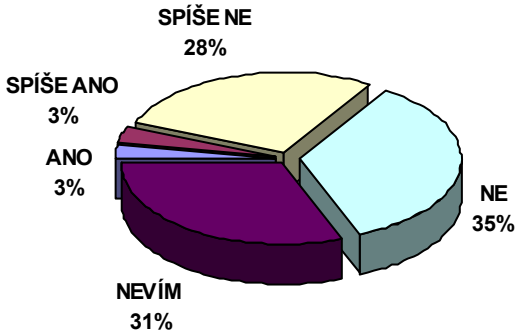
9g) V těchto hodinách jsem se naučil(a) méně, než v běžných hodinách OV.

	n	%
1) ANO	2	7%
2) SPÍŠE ANO	1	3%
3) SPÍŠE NE	6	21%
4) NE	15	52%
5) NEVÍM	5	17%
	Σ29	Σ100,00



9h) Byl(a) bych raději, kdyby absolvované hodiny OV probíhaly pouze v mateřském jazyce.

	n	%
1) ANO	1	3%
2) SPÍŠE ANO	1	3%
3) SPÍŠE NE	8	28%
4) NE	10	35%
5) NEVÍM	9	31%
	Σ29	Σ100,00



Položka č. 10: Vlastní zhodnocení hodin OV, které žáci absolvovali.

Zde je doslovný přepis komentářů žáků:

- *„Bylo to celkem zajímavé, najdřív jsem takové hodiny nechtěl, ale teď se mi líbí. Aspoň budu umět lépe AJ.“*

- *„Byly zajímavé, poučné a hlavně se nikdo nenudil.“*

- *„Tyto hodiny byli super. Moc se mi líbili mohli by být pořád takové.“*

- *„Myslím, že je to přínosné, protože víc mluvíme anglicky a můžeme si zapamatovat i nějaké to slovíčko navíc, ale chtěla bych tu výuku v AJ opravdu jen jako zpestření normální OV.“*

- *„Hodně mě to bavilo a bylo to zajímavé. Angličtinu a vlastně všechny jiné jazyky mám ráda a zajímám se o ně. Brala bych i japonštinu kdybych ji uměla víc. Přimělo mě to se více učit angličtinu protože mám sem tam zádrhely ale jinak to bylo bezva.“*

- *„Hodiny s vámi se mi velice líbily bylo to takové zpestření, než obyčejná OV. A souhlasím s tím aby se angličtina učila i v jiných hodinách, protože normální některé dítě ve škole si to neuvědomuje že ten jazyk vážně potřebuje to si uvědomí až se dostanou do situace kde se jinak nedokážou domluvit.“*

- *„Vaše hodiny se mi strašně moc líbily, i přesto že nemám rada angličtinu to bylo super.“*

- *„Tyto hodiny byli pestřejší, než běžné hodiny a určitě sme se něco přiučili. Ale ve všech hodinách bych asi cizí jazyk nechtěla.“*

- *„Hodiny byly poučující, zábavné, anglické cvičení mě docela bavila a byl bych rád kdybych se s těmito hodinami ještě někdy setkal.“*

- *„Mě se to velmi líbilo! Vůbec v této hodině není nuda a když tak jen malinko a málo kdy.☺ “*

- *„Podle mě to bylo dobré, myslím že nas to bavilo všechny, třeba mě se to líbilo, a bylo to i poučné. Je dobré že máme AJ i v občance.“*

- *„bylo to super, rozšířili jsme zásobu anglických slovíček a je to lepší když si tu angličtinu můžeme procvičovat ☺“*

- *„OV v angličtině je to úžasné. Když jste tady nebyla OV byla celkem nudná. Když končíme OV tak se cítím jak kdybych toho uměla mnohem víc než před tím.“*

- *„Vaše hodiny byly super. Přiučila jsem se nová slovíčka a tyto hodiny byly zajímavé. Škoda, že jednou odejdete, mohla byste tu zůstat a dál nás učit OV v anglickém jazyce. Moc se mi to líbilo!“*

- *„Byly lepší než běžné hodiny OV. Nebyly tak stereotxpní jako zbylá výuka ve škole.“*

- *„Vaše hodiny se mi líbily, naučili jsme se pár nových slovíček, zjistili např. jaké mají zvyky v jiných zemích jak v Americe nezdravě jedí apod. bylo to zajímavé a souhlasím s tím aby se dále mluvilo anglicky i třeba v jiných předmětech je to poučné... ☺“*

- *„Hodiny byly very good Mrs. teacher very good. Prostě suprovní OV... ☺“*

- *„Hodiny byly velmi zajímavé“*

- *„Bylo to dobré, sice jsem rozuměla jen trochu, ale aspoň umím i nějaké anglické slovíčka. Byly to skvělé hodiny☺“*

- *„Byli lepší než ty normální, lépe se v hodině pracuje!“*

- *„Nevím – bylo to celkem dobré“*

- *„Já toho moc nenapíšu. V hodinách s vámi sem se naučil nová slovíčka, ktará jsem chtěl někdy vědět. Je to zajímavé a moc se mi to líbí.“*

- *„nebylo to špatné“*

- *„Byly velmi dobré a zábavné.“*

- *„Paní učitelka je velmi hodna a schopná a hodiny se mi líbili. Byl bych rád, kdyby to bylo i tak dál.“*

- *„Hodiny byly zajímavé i srandovní...výuky byly kolektivní a komunikativní“*

- *„Bylo to supr.“*

- *„Bylo to zábavné poznali sme více skušeností AJ. Bylo to poučné a zábavné AJ bylo tak akorat.Ale nemohl bych mít AJ v každé hodině OV.“*

- *„Pani učitelko Mgr. Jahnová, hodiny se mi moc líbili nic mi na nich nevadilo byla jste na nás hodná a nepsaly jsme s vámi moc testy je to s vámi rozhodně lepší než v nornálních HODINÁCH“*

Příloha 9: Dotazník zjišťující názory učitelů na CLIL

Vážení a milí učitelé cizích jazyků,
obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, který je součástí výzkumného šetření k disertační práci na téma „Integrování obsahu nejazykového předmětu a cizího jazyka". Cílem tohoto výzkumného šetření je zjistit Vaše názory na nový přístup k vyučování, který je známý pod zkratkou CLIL (Content and Language Integrated Learning). Vaše praktické zkušenosti s výukou jsou pro mne velmi cenné, budete tedy velmi laskaví, když věnujete svůj čas vyplnění předkládaného dotazníku. Vězte, že ***tento dotazník je zcela anonymní, všechny Vaše odpovědi budou považovány za důvěrné a nebudou zneužity****.*

Předem Vám za Vaši spolupráci děkuji.

Mgr. Pavlína Jahnová
Katedra anglického jazyka, PdF UP Olomouc
Kontakt: pavlina.jahnova@centrum.cz

U každé otázky, prosím, <u>vyberte a zřetelně označte Vaši odpověď</u>. Pokud budete chtít ke kterékoli své odpovědi přidat komentář, prosím, využijte volného místa vedle otázek a odpovědí, případně pod nimi.

A. Nejdříve bych Vás chtěla požádat o vyplnění několika údajů k lepšímu zpracování a vyhodnocení dotazníku.

1. Dotazník vyplnil(a):
a) muž
b) žena

2. Jakého věku jste dosáhl(a) / dosáhnete v roce 2010?
a) 21 - 30 let
b) 31 - 40 let
c) 41 – 50 let
d) 51 – 60 let
e) 61 let a víc

3. Na kterém stupni škol vyučujete?
a) 1. stupeň ZŠ
b) 2. stupeň ZŠ
c) víceleté gymnázium
d) čtyřleté gymnázium
e) jiná škola (vypište, prosím) …….....

4. Jak dlouho již trvá vaše pedagogická praxe?
a) 1 - 5 let
b) 6 - 10 let
c) 11 - 15 let
d) 16 - 20 let
e) 21 let a více

5. Kolik let vyučujete cizí jazyk?
a) 1 - 5 let
b) 6 - 10 let
c) 11 - 15 let
d) 16 - 20 let
e) 21 let a více

O jaký cizí jazyk jedná? (Prosím, vypište) ……

6. Je cizí jazyk, který vyučujete, součástí Vaší učitelské aprobace?
a) ANO
b) NE

6a) <u>Pokud pro cizí jazyk</u>, který vyučujete, <u>nejste kvalifikován(a)</u>, doplňujete si v tomto směru své vzdělání?

1. ANO - prosím, uveďte formu studia, či typ kurzu, atd. ……
2. NE

7. Prosím, uveďte <u>všechny</u> předměty své učitelské kvalifikace:

…….

……..

8. Zajímáte se dále o problematiku spojenou s vyučováním cizích jazyků (např. účastníte se kurzů, workshopů, seminářů či konferencí k výuce cizího jazyka, apod.)?

a) ANO
b) NE

B. Druhá část dotazníku se týká Vašich názorů a zkušeností s přístupem zvaným CLIL.

9. Slyšel(a) jste někdy v souvislosti s vyučováním cizích jazyků o přístupu známém pod zkratkou CLIL (Content and Language Integrated Learning)?

a) ANO
b) NE

9a) <u>Pokud ANO</u>, kde jste se s tímto přístupem setkal(a)? (Prosím, vypište, např. článek v časopise, seminář, apod.…) ……..

(Nyní, prosím, pokračujte otázkou č. 10)

9b) <u>Pokud NE</u>, přečtěte si, prosím, následující stručné vysvětlení:

Jedná se o vyučování, při němž jsou některé nejazykové předměty (jako například občanská výchova, zeměpis, biologie aj.) vedeny (alespoň částečně) prostřednictvím cizího jazyka, takže se cizí jazyk stává jazykem vyučovacím. Cizí jazyk je v takovémto pojetí výuky nástrojem pro získávání a osvojování si nových poznatků a informací. Za CLIL se považuje již takové vyučování, při němž se odehrává alespoň 25% výuky v cizím jazyce, což znamená, že cizí jazyk nemusí být užíván celou vyučovací hodinu, případně po celý školní rok. Výuka nejazykového předmětu může být, například, částečně realizována prostřednictvím cizího jazyka tak, že ve vyučovací hodině nejazykového předmětu jsou střídavě využívány oba jazyky - mateřský i cílový, nebo se v závislosti na probírané látce střídají vyučovací hodiny daného předmětu, které jsou vedeny buď v jazyce mateřském nebo cizím. Tím, že žáci získávají prostřednictvím cizího jazyka znalosti a studijní dovednosti, učí se tento jazyk využívat v reálném kontextu vyučovacího předmětu a přirozeně jej rozvíjí.

10. Využíváte CLIL (případně některé jeho prvky) ve svých hodinách?

a) ANO
b) NE

10a) <u>Pokud ANO</u>, prosím, specifikujte.

(Uveďte, zdali CLIL realizujete v hodinách nejazykových předmětů, případně jej využíváte v rámci mezipředmětových vztahů v hodinách cizích jazyků. Uveďte také, které předměty integrujete)

……

……

……

……

……

11. Využívá některý z učitelů na škole, kde vyučujete, CLIL ve svých hodinách?

a) ANO
b) NE
c) NEVÍM

11a) <u>Pokud ANO</u>, prosím, specifikujte. (Uveďte, zdali je CLIL realizován v hodinách nejazykových předmětů, případně využíván v rámci mezipředmětových vztahů v hodinách cizích jazyků. Uveďte také, které předměty jsou integrovány)

……

……

……

……

……

12. Měl(a) byste zájem se o tomto přístupu dozvědět více?

a) ANO
b) NE

13. Myslíte si, že uplatnění tohoto přístupu na školách by mohlo přispět ke zlepšení jazykových kompetencí žáků a studentů v cizích jazycích?

a) ANO
b) NE

14. Za předpokladu, že byste získal(a) odborné proškolení, byl(a) byste ochoten/ochotna tento přístup ve svých hodinách realizovat?

a) ANO
b) NE - proč? (prosím ,vypište) .....

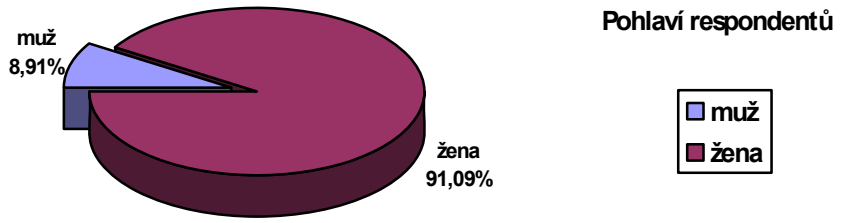
15. Myslíte si, že zavedení tohoto přístupu by bylo na Vaší škole uskutečnitelné?

a) ANO
b) NE - proč? (prosím, vypište) ……..……

Příloha 10: Výsledky dotazníkového šetření (názory učitelů na CLIL)

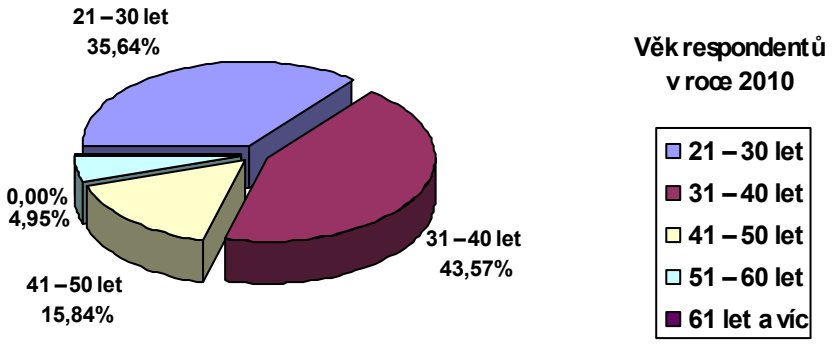
Tabulka č. 1: Pohlaví respondentů

	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
a) muž	9	8,91
b) žena	92	91,09
	Σ101	Σ100,00



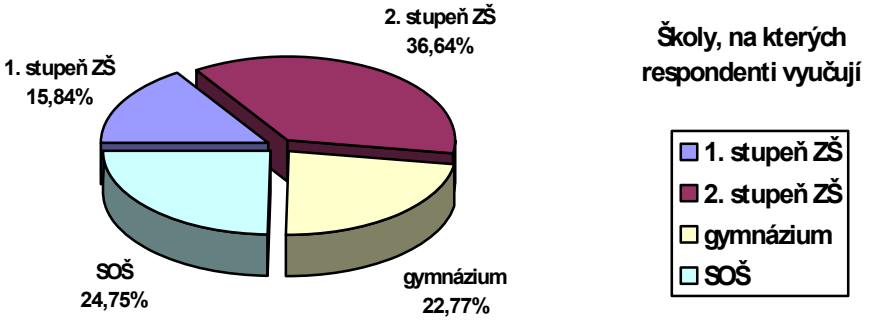
Tabulka č. 2: Věk respondentů v roce 2010

	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
a) 21 – 30 let	36	35,64
b) 31 – 40 let	44	43,57
c) 41 – 50 let	16	15,84
d) 51 – 60 let	5	4,95
e) 61 let a víc	0	0,00
	Σ101	Σ100,00



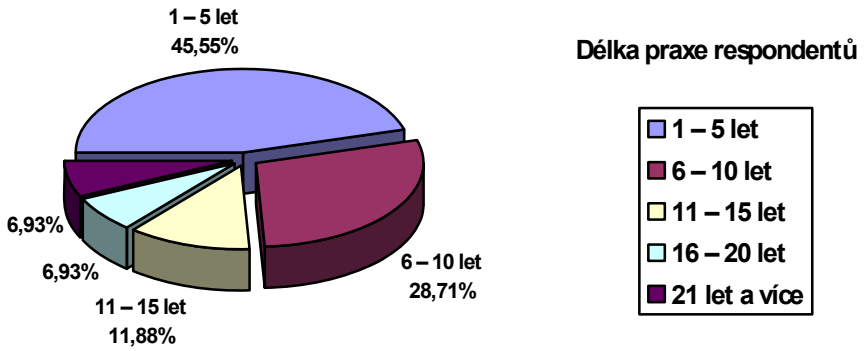
Tabulka č. 3: Školy, na kterých respondenti vyučují

	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
a) 1. stupeň ZŠ	16	15,84
b) 2. stupeň ZŠ	37	36,64
c) gymnázium	23	22,77
d) SOŠ	25	24,75
	Σ101	Σ100,00



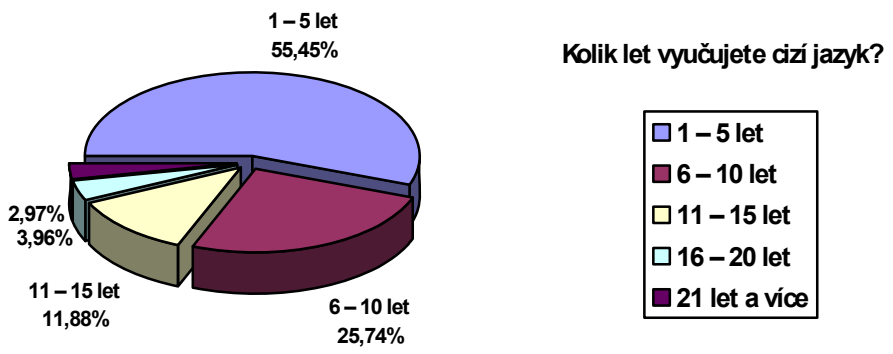
Tabulka č. 4: Délka praxe respondentů

	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
a) 1 – 5 let	46	45,55
b) 6 – 10 let	29	28,71
c) 11 – 15 let	12	11,88
d) 16 – 20 let	7	6,93
e) 21 let a více	7	6,93
	Σ101	Σ100,00



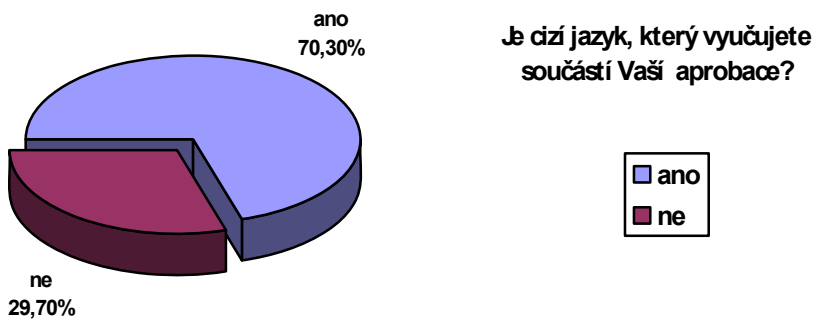
Tabulka č. 5: Kolik let vyučujete cizí jazyk?

	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
a) 1 – 5 let	56	55,45
b) 6 – 10 let	26	25,74
c) 11 – 15 let	12	11,88
d) 16 – 20 let	4	3,96
e) 21 let a více	3	2,97
	Σ101	Σ100,00



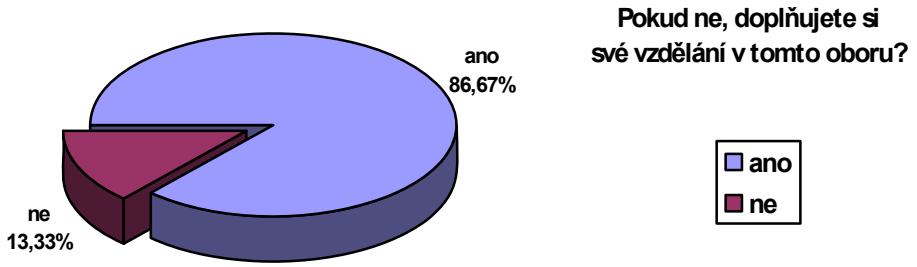
Tabulka č. 6: Je cizí jazyk, který vyučujete součástí Vaší aprobace?

	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
a) ano	71	70,30
b) ne	30	29,70
	Σ101	Σ100,00



Tabulka č. 6a: Pokud ne, doplňujete si své vzdělání v tomto oboru?

	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
a) ano	26	86,67
b) ne	4	13,33
	Σ30	Σ100,00

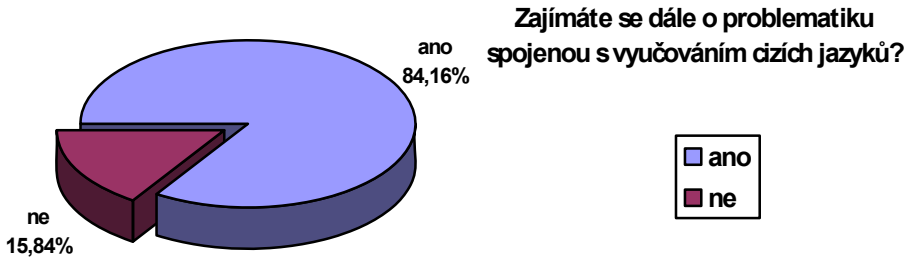


Tabulka č. 7: Uveďte všechny předměty své učitelské kvalifikace.

	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Aprobační předměty učitelů, kteří jsou pro výuku cizího jazyka kvalifikovaní.		
Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a cizí jazyk	10	9,90
Cizí jazyk a nejazykový předmět	38	37,62
Cizí jazyk a český jazyk	12	11,88
Dva cizí jazyky	7	6,93
Pouze cizí jazyk	4	3,96
Aprobační předměty učitelů, kteří nejsou pro výuku cizího jazyka kvalifikovaní, ale kvalifikaci si dodělávají.		
Učitelství pro 1. stupeň ZŠ	6	5,95
Pouze nejazykové předměty	11	10,89
Český jazyk a nejazykový předmět	4	3,96
Zcela bez kvalifikace	5	4,95
Aprobační předměty učitelů, kteří nejsou pro výuku cizího jazyka kvalifikovaní a kvalifikaci si nedodělávají		
Učitelství pro 1. stupeň ZŠ	2	1,98
Pouze nejazykové předměty	2	1,98
	Σ 101	Σ 100,0

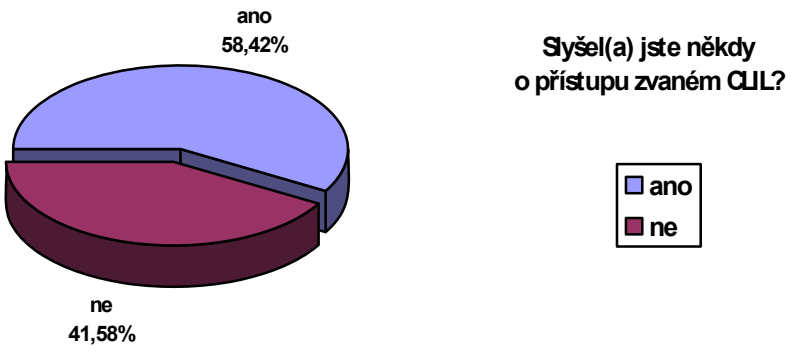
Tabulka č. 8: Zajímáte se dále o problematiku spojenou s vyučováním cizích jazyků?

	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
a) ano	85	84,16
b) ne	16	15,84
	Σ101	Σ100,00



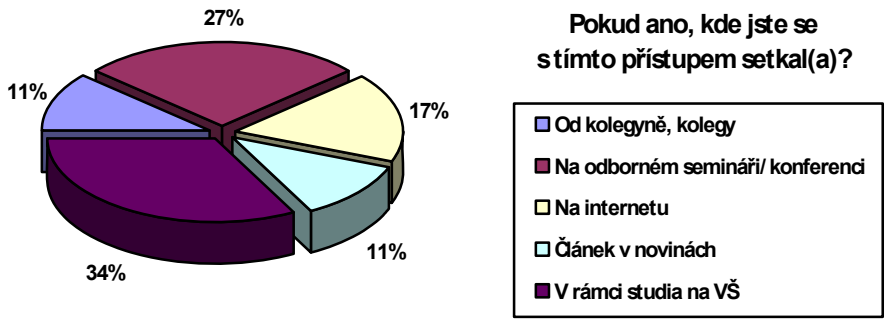
Tabulka č. 9: Slyšel(a) jste někdy o přístupu zvaném CLIL?

	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
a) ano	59	58,42
b) ne	42	41,58
	Σ101	Σ100,00



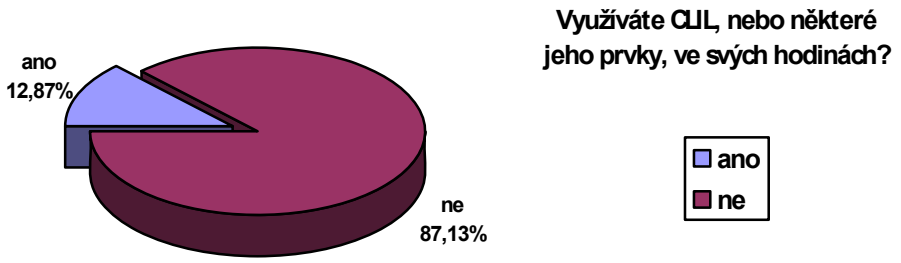
Tabulka č. 9a: Pokud ano, kde jste se s tímto přístupem setkal(a)?

	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
Od kolegyně, kolegy	8	11,43
Na odborném semináři/konferenci	19	27,14
Na internetu	12	17,14
Článek v novinách	8	11,43
V rámci studia na VŠ	23	32,86
	Σ70	Σ100,00



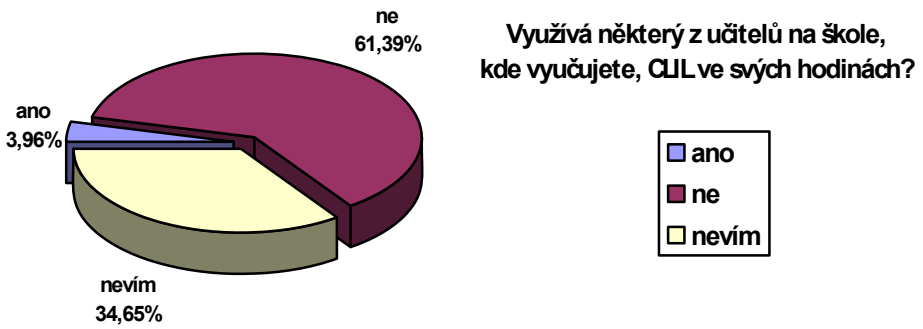
Tabulka č. 10: Využíváte CLIL, nebo některé jeho prvky, ve svých hodinách?

	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
a) ano	13	12,87
b) ne	88	87,13
	Σ101	Σ100,00



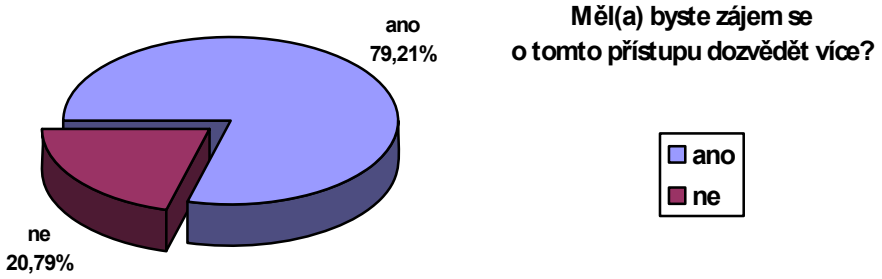
Tabulka č. 11: Využívá některý z učitelů na škole, kde vyučujete, CLIL ve svých hodinách?

	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
a) ano	4	3,96
b) ne	62	61,39
c) nevím	35	34,65
	Σ101	Σ100,00



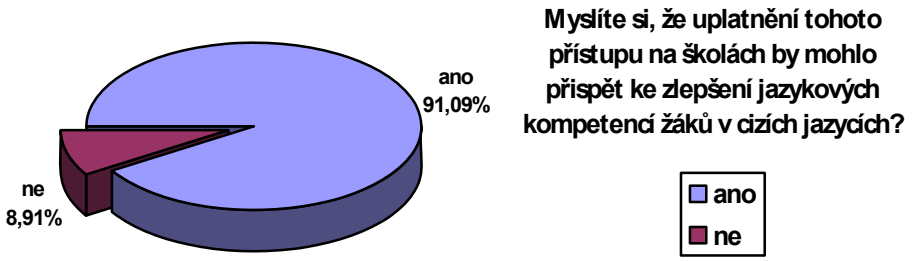
Tabulka č. 12: Měl(a) byste zájem se o tomto přístupu dozvědět více?

	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
a) ano	80	79,21
b) ne	21	20,79
	Σ101	Σ100,00



Tabulka č. 13: Myslíte si, že uplatnění tohoto přístupu na školách by mohlo přispět ke zlepšení jazykových kompetencí žáků v cizích jazycích?

	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
a) ano	92	91,09
b) ne	9	8,91
	Σ101	Σ100,00



Tabulka č. 14: Za předpokladu, že byste získal(a) odborné proškolení, byl(a) byste ochoten/ochotna tento přístup ve svých hodinách realizovat?

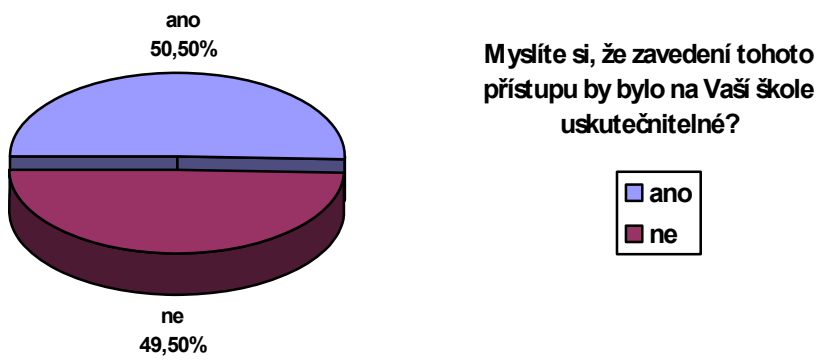
	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
a) ano	68	67,33
b) ne	33	32,67
	Σ101	Σ100,00

Tabulka č. 14a: Pokud ne, proč?

	Absolutní četnost (n)
Velmi nízká jazyková úroveň žáků	9
Žáci by tuto výuku nezvládli (mají problém s pochopením učiva v mateřském jazyce)	6
Náročné na přípravu	3
Nemám vhodnou aprobaci	4
Nemám takové dovednosti	1
Nezájem žáků o cizí jazyk	1
Malá dotace hodin cizího jazyka	1
Jdu do důchodu	1
V našich podmínkách je to nesmysl	1
Nesetkalo by se to s porozuměním u rodičů	1
Práce by nebyla adekvátně ohodnocená	1
Neumím si to představit	1

Tabulka č. 15: Myslíte si, že zavedení tohoto přístupu by bylo na Vaší škole uskutečnitelné?

	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
a) ano	51	50,50
b) ne	50	49,50
	Σ101	Σ100,00



Tabulka č. 15a: Pokud ne, proč?

	Absolutní četnost (n)
Nedostatečná jazyková vybavenost učitelů odborných předmětů	14
Nedostatečná jazyková úroveň žáků	13
Neochota učitelů CLIL realizovat	5
Nedostatek učitelů kvalifikovaných zároveň pro cizí jazyk a nejazykový předmět	5
Nevím	3
Nezájem žáků o tento způsob výuky	3
Nesetkalo by se s porozuměním u rodičů	2
Náročné na realizaci	2
Je to spíše pro nadané děti	1
Reálné pouze ve školách s rozšířenou výukou jazyků	1
Časově nezvládnutelné	1

Příloha 11: Zjišťování statistické významnosti četností odpovědí (Test dobré shody chí-kvadrát)

Otázka č.1 : Pohlaví respondentů

	P	O	P-O	$(P-O)^2$	$(P-O)^2/O$
a) muž	9	50,5	-41,5	1722,25	34,104
b) žena	92	50,5	41,5	1722,25	34,104
	Σ101	Σ101			Σ 68,208

H_0: Četnosti odpovědí na otázku jsou zhruba stejné.

H_A: Četnosti odpovědí na otázku se liší.

Vypočítaná hodnota testového kritéria X^2 = 68,208. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti X^2 0,05 (1) = 3,841. Vypočítaná hodnota testového kritéria je větší než hodnota kritická, a proto můžeme přijmout alternativní hypotézu.

Otázka č. 2: Věk respondentů v roce 2010

	P	O	P-O	$(P-O)^2$	$(P-O)^2/O$
a) 21 – 30 let	36	20,2	15,8	249,64	12,358
b) 31 – 40 let	44	20,2	23,8	566,44	28,042
c) 41 – 50 let	16	20,2	-4,2	17,64	0,873
d) 51 – 60 let	5	20,2	-15,2	231,04	11,438
e) 61 let a víc	0	20,2	-20,2	408,04	20,2
	Σ101	Σ101			Σ72,911

H_0: Četnosti odpovědí na otázku jsou zhruba stejné.

H_A: Četnosti odpovědí na otázku se liší.

Vypočítaná hodnota testového kritéria X^2 = 72,911. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 a 4 stupně volnosti X^2 0,05 (4) = 9,488. Vypočítaná

hodnota testového kritéria je větší než hodnota kritická, a proto můžeme přijmout alternativní hypotézu.

Otázka č. 3: Školy, na kterých respondenti vyučují

	P	O	P-O	$(P-O)^2$	$(P-O)^2/O$
a) 1. stupeň ZŠ	16	25,25	- 9,25	85,563	3,389
b) 2. stupeň ZŠ	37	25,25	11,75	138,063	5,468
c) gymnázium	23	25,25	-2,25	5,063	0,200
d) jiná škola	25	25,25	-0,25	0,063	0,002
	Σ101	Σ101			Σ9,059

H_0: Četnosti odpovědí na otázku jsou zhruba stejné.

H_A: Četnosti odpovědí na otázku se liší.

Vypočítaná hodnota testového kritéria X^2 = 9,059. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 a 3 stupně volnosti X^2 0,05 (3) = 7,815. Vypočítaná hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota, a proto můžeme přijmout alternativní hypotézu.

Otázka č. 4: Délka praxe respondentů

	P	O	P-O	$(P-O)^2$	$(P-O)^2/O$
a) 1 – 5 let	46	20,2	25,8	665,64	32,952
b) 6 – 10 let	29	20,2	8,8	77,44	3,834
c) 11 – 15 let	12	20,2	-8,2	67,24	3,329
d) 16 – 20 let	7	20,2	-13,2	174,24	8,626
e) 21 let a více	7	20,2	-13,2	174,24	8,626
	Σ101	Σ101			Σ57,367

H_0: Četnosti odpovědí na otázku jsou zhruba stejné.

H_A: Četnosti odpovědí na otázku se liší.

Vypočítaná hodnota testového kritéria X^2 = 57,367. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 a 4 stupně volnosti X^2 0,05 (4) = 9,488. Vypočítaná hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota, a proto můžeme přijmout alternativní hypotézu.

Otázka č. 5: Kolik let vyučujete cizí jazyk?

	P	O	P-O	$(P-O)^2$	$(P-O)^2/O$
a) 1 – 5 let	56	20,2	35,8	1281,64	63,448
b) 6 – 10 let	26	20,2	5,8	33,64	1,665
c) 11 – 15 let	12	20,2	-8,2	67,24	3,329
d) 16 – 20 let	4	20,2	-16,2	262,44	12,992
e) 21 let a více	3	20,2	-17,2	295,84	14,646
	Σ101	Σ101			Σ96,08

H_0: Četnosti odpovědí na otázku jsou zhruba stejné.
H_A: Četnosti odpovědí na otázku se liší.

Vypočítaná hodnota testového kritéria X^2 = 96,08. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 a 4 stupně volnosti X^2 0,05 (4) = 9,488. Vypočítaná hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota, a proto můžeme přijmout alternativní hypotézu.

Otázka č. 6: Je cizí jazyk, který vyučujete součástí Vaší aprobace?

	P	O	P-O	$(P-O)^2$	$(P-O)^2/O$
a) ano	71	50,5	20,5	420,25	8,322
b) ne	30	50,5	- 20,5	420,25	8,322
	Σ101	Σ101			Σ16,644

H_0: Četnosti odpovědí na otázku jsou zhruba stejné.
H_A: Četnosti odpovědí na otázku se liší.

Vypočítaná hodnota testového kritéria X^2 = 16,644. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti X^2 0,05 (1) = 3,841. Vypočítaná

hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota, a proto přijímáme alternativní hypotézu.

Otázka č. 6a: Pokud ne, doplňujete si své vzdělání v tomto oboru?

	P	O	P-O	$(P-O)^2$	$(P-O)^2/O$
a) ano	26	15	11	121	8,067
b) ne	4	15	- 11	121	8,067
	Σ30	Σ30			Σ16,134

H_0: Četnosti odpovědí na otázku jsou zhruba stejné.
H_A: Četnosti odpovědí na otázku se liší.

Vypočítaná hodnota testového kritéria X^2 = 16,134. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti X^2 0,05 (1) = 3,841. Vypočítaná hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota, a proto můžeme přijmout alternativní hypotézu.

Otázka č. 8: Zajímáte se dále o problematiku spojenou s vyučováním cizích jazyků?

	P	O	P-O	$(P-O)^2$	$(P-O)^2/O$
a) ano	85	50,5	34,5	1190,25	23,569
b) ne	16	50,5	-34,5	1190,25	23,569
	Σ101	Σ101			Σ47,138

H_0: Četnosti odpovědí na otázku jsou zhruba stejné.
H_A: Četnosti odpovědí na otázku se liší.

Vypočítaná hodnota testového kritéria X^2 = 47,138. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti X^2 0,05 (1) = 3,841. Vypočítaná hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota, a proto můžeme přijmout alternativní hypotézu.

Otázka č. 9: Slyšel(a) jste někdy o přístupu zvaném CLIL?

	P	O	P-O	$(P-O)^2$	$(P-O)^2/O$
a) ano	59	50,5	8,5	72,25	1,431
b) ne	42	50,5	-8,5	72,25	1,431
	Σ101	Σ101			Σ2,862

H_0: Četnosti odpovědí na otázku jsou zhruba stejné.

H_A: Četnosti odpovědí na otázku se liší.

Vypočítaná hodnota testového kritéria X^2 = 2,862. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti X^2 0,05 (1) = 3,841. Vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než kritická hodnota, a proto přijímáme nulovou hypotézu.

Otázka č. 10: Využíváte CLIL, nebo některé jeho prvky, ve svých hodinách?

	P	O	P-O	$(P-O)^2$	$(P-O)^2/O$
a) ano	13	50,5	-37,5	1406,25	27,847
b) ne	88	50,5	37,5	1406,25	27,847
	Σ101	Σ101			Σ55,694

H_0: Četnosti odpovědí na otázku jsou zhruba stejné.

H_A: Četnosti odpovědí na otázku se liší.

Vypočítaná hodnota testového kritéria X^2 = 55,694. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti X^2 0,05 (1) = 3,841. Vypočítaná hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota, a proto můžeme přijmout alternativní hypotézu.

Otázka č. 11: Využívá některý z učitelů na škole, kde vyučujete, CLIL ve svých hodinách?

	P	O	P-O	$(P-O)^2$	$(P-O)^2/O$
a) ano	4	33,667	-29,667	880,131	26,142
b) ne	62	33,667	28,333	802,759	23,844
c) nevím	35	33,667	1,333	1,777	0,053
	Σ101	Σ101			Σ50,039

H_0: Četnosti odpovědí na otázku jsou zhruba stejné.
H_A: Četnosti odpovědí na otázku se liší.

Vypočítaná hodnota testového kritéria X^2 = 50,039. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 a 2 stupně volnosti X^2 0,05 (2) = 5,991. Vypočítaná hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota, a proto můžeme přijmout alternativní hypotézu.

Otázka č. 12: Měl(a) byste zájem se o tomto přístupu dozvědět více?

	P	O	P-O	$(P-O)^2$	$(P-O)^2/O$
a) ano	80	50,5	29,5	870,25	17,233
b) ne	21	50,5	-29,5	870,25	17,233
	Σ101	Σ101			Σ34,466

H_0: Četnosti odpovědí na otázku jsou zhruba stejné.
H_A: Četnosti odpovědí na otázku se liší.

Vypočítaná hodnota testového kritéria X^2 = 34,466. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti X^2 0,05 (1) = 3,841. Vypočítaná hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota, a proto můžeme přijmout alternativní hypotézu.

Otázka č. 13: Myslíte si, že uplatnění tohoto přístupu na školách by mohlo přispět ke zlepšení jazykových kompetencí žáků v cizích jazycích?

	P	O	P-O	$(P-O)^2$	$(P-O)^2/O$
a) ano	92	50,5	41,5	1722,25	34,104
b) ne	9	50,5	-41,5	1722,25	34,104
	Σ101	Σ101			Σ68,208

H_0: Četnosti odpovědí na otázku jsou zhruba stejné.
H_A: Četnosti odpovědí na otázku se liší.

Vypočítaná hodnota testového kritéria X^2 = 68,208. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti X^2 0,05 (1) = 3,841. Vypočítaná hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota, a proto můžeme přijmout alternativní hypotézu.

Otázka č. 14: Za předpokladu, že byste získal(a) odborné proškolení, byl(a) byste ochoten/ochotna CLIL ve svých hodinách realizovat?

	P	O	P-O	$(P-O)^2$	$(P-O)^2/O$
a) ano	68	50,5	17,5	306,25	6,064
b) ne	33	50,5	-17,5	306,25	6,064
	Σ101	Σ101			Σ12,128

H_0: Četnosti odpovědí na otázku jsou zhruba stejné.
H_A: Četnosti odpovědí na otázku se liší.

Vypočítaná hodnota testového kritéria X^2 = 12,128. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti X^2 0,05 (1) = 3,841. Vypočítaná hodnota testového kritéria je větší než kritická hodnota, a proto můžeme přijmout alternativní hypotézu.

Otázka č. 15: Myslíte si, že zavedení tohoto přístupu by bylo na Vaší škole uskutečnitelné?

	P	O	P-O	$(P-O)^2$	$(P-O)^2/O$
a) ano	51	50,5	0,5	0,25	0,005
b) ne	50	50,5	-0,5	0,25	0,005
	Σ101	Σ101			Σ0,010

H_0: Četnosti odpovědí na otázku jsou zhruba stejné.

H_A: Četnosti odpovědí na otázku se liší.

Vypočítaná hodnota testového kritéria X^2 = 0,010. Kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti X^2 0,05 (1) = 3,841. Vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než kritická hodnota, a proto přijímáme nulovou hypotézu.

Příloha 12: Úplné výpočty testových kritérií (Test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní a kontingenční tabulku)

Test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku

Výpočet dle vzorce:

$$X^2 = n. \frac{(ad - bc)^2}{(a+b).(a+c).(b+d).(c+d)}$$

Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku

Výpočet dle vzorce:

$$x^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

1) Vztah mezi zájmem učitelů o problematiku spojenou s vyučováním cizích jazyků a jejich informovaností o přístupu CLIL (otázka č. 8 a č. 9)

		Informovanost o CLIL		
		ANO	NE	Σ
Zájem o didaktiku CJ	ANO	52	33	85
	NE	7	9	16
	Σ	59	42	101

$$x^2 = n . \frac{(ad - bc)^2}{(a+b).(a+c).(b+d).(c+d)} = 101 . \frac{(52.9 - 33.7)^2}{85.59.42.16}$$

X^2 = 1,683

2) Vztah mezi věkem učitelů a jejich zájmem dozvědět se více informací o CLIL (otázka č. 2 a č. 12)

		Věk		
		Do 40 let	41 let a více	Σ
Zájem dozvědět se o CLIL více	ANO	65	15	80
	NE	15	6	21
	Σ	80	21	101

$$x^2 = n.\frac{(ad - bc)^2}{(a+b).(a+c).(b+d).(c+d)} = 101 . \frac{(65.6 - 15.15)^2}{80.80.21.21}$$

X^2 = 0,974

3) Vztah mezi typem školy, na které učitelé vyučují, a jejich ochotou realizovat CLIL (otázka č. 3 a č. 14)

P		Typ školy				
		1.st. ZŠ	2.st. ZŠ	Gymnázium	SOŠ	Σ
Ochota CLIL realizovat	ANO	14	23	11	20	**68**
	NE	2	14	12	5	**33**
	Σ	**16**	**37**	**23**	**25**	**101**

O		Typ školy				
		1.st. ZŠ	2.st. ZŠ	Gymnázium	SOŠ	
Ochota CLIL realizovat	ANO	10,772	24,991	15,485	16,832	
	NE	5,228	12,089	7,515	8,168	

$(P-O)^2$		Typ školy				
		1.st. ZŠ	2.st. ZŠ	Gymnázium	SOŠ	
Ochota CLIL realizovat	ANO	10,420	3,964	20,115	10,036	
	NE	10,420	3,652	20,115	10,036	

$(P-O)^2/O$		Typ školy				
		1.st. ZŠ	2.st. ZŠ	Gymnázium	SOŠ	Σ
Ochota CLIL realizovat	ANO	0,967	0,1597	1,299	0,596	**3,021**
	NE	1,993	0,302	2,677	1,229	**6,201**
	Σ	**2,960**	**0,461**	**3,976**	**1,825**	**9,222**

X^2 = 9,222

3a) Ochota realizovat CLIL u učitelů působících na 1. a 2. stupni ZŠ

		Ochota realizovat CLIL		
		ANO	NE	Σ
Typ školy	1.st. ZŠ	14	2	16
	2.st. ZŠ	23	14	37
	Σ	37	16	53

$$x^2 = \frac{n.(ad - bc)^2}{(a+b).(a+c).(b+d).(c+d)} = \frac{53 . (14.14 - 2.23)^2}{16.37.16.37}$$

X^2 = 3,403

3b) Ochota realizovat CLIL u učitelů působících na gymnáziích a středních odborných školách

		Ochota CLIL realizovat		
		ANO	NE	Σ
Typ školy	Gymnázium	11	12	23
	SOŠ	20	5	25
	Σ	31	17	48

$$x^2 = n.\frac{(ad - bc)^2}{(a+b).(a+c).(b+d).(c+d)} = 101 . \frac{(11.5 - 12.20)^2}{23.31.17.23}$$

X^2 = 5,421

4) Vztah mezi délkou praxe učitelů a jejich ochotou realizovat CLIL (otázka č. 4 a č. 14)

		Délka praxe		
		Do 10 let	Nad 10 let	Σ
Ochota realizovat CLIL	ANO	52	16	68
	NE	23	10	33
	Σ	75	26	101

$$x^2 = n . \frac{(ad - bc)^2}{(a+b).(a+c).(b+d).(c+d)} = 101. \frac{(52.10 - 16.23)^2}{68.75.26.33}$$

X^2 = 0,533

5) Vztah mezi kvalifikací učitelů a jejich ochotou realizovat CLIL (otázka č. 7 a č. 14)

		Ochota CLIL realizovat		
		ANO	NE	Σ
Typ školy	Cizí jazyk a nejazykový předmět	37	11	48
	Jiná aprobace	31	22	53
	Σ	68	33	101

$$x^2 = n.\frac{(ad - bc)^2}{(a+b).(a+c).(b+d).(c+d)} = 101 . \frac{(37.22 - 11.31)^2}{48.68.33.53}$$

X^2 = 3,958

6) Vztah mezi typem školy, na které učitelé vyučují, a názorem učitelů na uskutečnitelnost CLIL (otázka č. 3 a č. 15)

P	Typ školy					
		1.st. ZŠ	2.st. ZŠ	Gymnázium	SOŠ	Σ
Uskutečnitelnost CLIL na škole	ANO	9	16	11	15	**51**
	NE	7	21	12	10	**50**
	Σ	**16**	**37**	**23**	**25**	**101**

O	Typ školy					
		1.st. ZŠ	2.st. ZŠ	Gymnázium	SOŠ	
Uskutečnitelnost CLIL na škole	ANO	8,079	18,683	11,614	12,624	
	NE	7,921	18,317	11,386	12,376	

$(P-O)^2$	Typ školy					
		1.st. ZŠ	2.st. ZŠ	Gymnázium	SOŠ	
Uskutečnitelnost CLIL na škole	ANO	0,848	7,198	0,377	5,645	
	NE	0,848	7,198	0,377	5,645	

$(P-O)^2/O$	Typ školy					
		1.st. ZŠ	2.st. ZŠ	Gymnázium	SOŠ	Σ
Uskutečnitelnost CLIL na škole	ANO	0,105	0,385	0,032	0,447	**0,969**
	NE	0,107	0,393	0,033	0,456	**0,989**
	Σ	**0,212**	**0,778**	**0,065**	**0,903**	**1,958**

$X^2 = 1,958$

Příloha 13: Zadání písemné práce na téma CLIL

a) Anglická verze zadání

Task for 1RQ: CLIL

You have received a handout that deals with the concept of CLIL (Content and Language Integrated Learning), which is being incorporated into the mainstream educational systems of various European countries and gradually introduced in the Czech Republic as well.

Your task is: Read the handout, think about the approach and then answer all of the questions below.

Important!

- Write your answers on a separate sheet of paper, which I will keep.
- The handout is just a kind of support for you, **your answers should express your own opinion of this approach**.
- To answer the questions, you can choose **either English or Czech**.
- At the very beginning of your assignment, please, mention **your name**, **the school you teach at** (e.g. 1.stupeň ZŠ, 2.stupeň ZŠ, nižší/vyšší stupeň osmiletého gymnázia, střední odborná škola,…) and **the subjects you teach**.

In your own opinion,

1) What do you think would be the advantages of such an approach?
2) Do you see any potential disadvantages?
3) Is the introduction of this approach realistic in your school?

   When – under what conditions? If not, why?
4) What should be done before CLIL is implemented into the system of education at ordinary (mainstream) schools in the Czech Rep.?
5) Would you personally be willing to implement this approach into your lessons? Under what conditions?/Why not?

b) Česká verze zadání

Úkol pro studijní skupinu 1RQ: CLIL

Obdrželi jste text, který se zabývá tzv. přístupem CLIL (z anglického (Content and Language Integrated Learning). Tento přístup je v různých zemích Evropy dnes již běžně využíván v rámci různých stupňů vzdělávání a postupně proniká i do České republiky.

Vaším úkolem je přečíst si předložený text, zamyslet se nad zmíněným přístupem a pak zodpovědět všechny otázky uvedené níže.

Důležité!

- Odpovědi pište na samostatný papír, Vaše práce si ponechám.
- Přiložený text berte pouze jako určitou podporu, **Vaše odpovědi by měly vyjadřovat Váš vlastní názor** na zmíněný přístup.
- Vaše písemné práce mohou být napsány v a**nglickém, nebo českém jazyce**.
- V úvodu písemné práce, prosím, uveďte Vaše **jméno, typ školy, na které vyučujete** (např. 1. stupeň ZŠ, 2. stupeň ZŠ, víceleté gymnázium,...) a **předměty, které vyučujete**.

Vyjádřete svůj názor na následující otázky:

1) Jaké spatřujete v přístupu CLIL výhody?

2) Jaké spatřujete v přístupu CLIL nevýhody?

3) Je podle Vás zavedení CLIL na Vaší škole reálné? (Pokud ano, kdy a za jakých podmínek? Pokud ne, proč?)

4) Co by podle Vás mělo předcházet uvedení CLIL do vzdělávacího systému běžných škol hlavního vzdělávacího proudu v České republice?

5) Byl(a) byste ochoten/ochotna realizovat CLIL ve svých hodinách? (Pokud ano, za jakých podmínek? Pokud ne, proč?)

CLIL
(handout for RQ students)

Nowadays, a lot of emphasis is put on teaching and learning foreign languages. Language education is supported by European Union, which urges their inhabitants to be able to communicate not only in their mother tongue, but also in at least two more languages. Therefore, experts in language education are trying to find and implement strategies that will help to reach the goal. One of the strategies that can contribute to the development of the desirable foreign language competences of pupils and students is starting CLIL at schools.

What is CLIL?

- CLIL (or "Content and Language Integrated Learning") is an educational approach during which non-language subjects are taught either partially or wholly through the medium of a modern foreign language.
- According to Mehisto (2008), CLIL has got many faces. In fact, it is an umbrella term covering more educational approaches (such as ´immersion´, ´bilingual education´, ´content-based language learning´, ´teaching content through a foreign language´, ´language showers´, etc.).
- What is new about CLIL is that it synthetizes and provides a flexible way of applying the knowledge learnt from those various approaches. The flexibility of the approach is evident in the amount of time devoted to teaching or learning through the second language. CLIL allows for low- to high-intensity exposure to teaching/learning through a second language.
- Due to its practical nature and flexibility CLIL can be incorporated in many ways, with different subjects, languages, types of schools and learners of different age. For example, it might involve 8 year olds having 30 minutes of „language showers" per week, in which they sing songs, play games in the other language and perform simple activities. Or it could involve 13 year olds learning as much as half or more of their lessons of a non-language subject in the other language.
- CLIL is a tool for the teaching and learning of the content and language. The essence of CLIL is an integration. This integration has a dual focus:

  1) Language learning is included in content classes (e.g. maths, history, geography, computer programming, science, civics, etc.). This means repackaging information in a manner that facilitates understanding. Charts, diagrams, drawings, hand-on experiments and the drawing out of the key concepts and terminology are all common CLIL strategies.

  2) Content from subjects is used in language-learning classes. The language teacher, working together with teachers of other subjects, incorporates the vocabulary, terminology and texts from those other subjects into his or her classes. Students learn the language and discourse patterns they need to understand and use the content.

Some more notes on CLIL

- An interest in CLIL arose when an increased understanding that content and language needed to be taught and learnt hand in hand was developing. It was apparent that standard second language teaching alone was not achieving adequate results on a widespread scale.
- CLIL should encourage, or build upon, a whole school philosophy of valuing the use of foreign languages as a means of communication.
- In CLIL lessons, the main focus is put on immediacy – "learn as you use, use as you learn", not "learn now, use later", which is typical for other lessons. CLIL is a just-in-time approach as opposed to a just-in-case approach. CLIL students are not learning a language simply for the sake of language learning and future use, but are putting just-learnt language to immediate use while learning and manipulating content that is relevant to their lives. For certain students, learning content in a CLIL class can be more motivating than in regular programming. They find learning through CLIL to be fun and challenging.
- By taking the focus away from language as a ´subject´, and making language the means by which other things may be achieved, CLIL offers a potential solution in some cases where there is a lack of motivation due to a low level of perceived relevance (social or practical) in terms of the foreign language. For example, a student who is keen on less ´academic´ subjects might have an interest in technical subjects (metalwork, information technology,…) or other practical subjects (art, music, sport,…). By introducing elements of these subjects in a way which includes foreign language use, the language becomes a relevant ´tool´, but is not necessarily directly ´studied´ during such content lesson.
- The use of foreign languages in situations which are more directly relevant to students, and work with ´real´ materials rather those written specifically for a language classroom, which can be perceived as ´unreal´, can increase personal interest in the use of language.
- It is a student´s desire to understand and use the content that motivates him or her to learn the language. Even in language classes, students are likely to learn more if they are not simply learning language for language´s sake, but using language to accomplish concrete tasks and learn new content.
- In addition to a focus on content and language, there is a third element that comes into play. It is the development of learning skills that supports the achievement of content language goals.
- CLIL is not suitable only for the brightest, most academically inclined students. Researches show that a wide spectrum of learners are benefiting from CLIL. Through content they learn to speak another language, develop their learning skills and gain many socio-cultural skills that will enrich their professional and personal life.
- CLIL appears to suit a broad range of preferred learning styles found within any classroom. What is more, most strategies that are essential for CLIL can also be considered good practice in education.

- CLIL builds intercultural knowledge and understanding, develops multilingual interests and attitudes and provides opportunities to study content through different perspectives.

Aspects to consider when setting up and implementing a CLIL approach

CLIL Objectives

The teacher(s) implementing CLIL need to be clear about the intended outcomes of the CLIL approach. These can, for example, be seen in terms of language proficiency, linguistic confidence, subject content proficiency, general education development and general self-confidence.

Choice of Subjects

Which subjects would benefit most from the introduction of a foreign language into parts of the curriculum? Although just about any subject could be taught using a CLIL approach, the most frequent choices at secondary level tend to be history, geography, biology and mathematics. In many contexts art, music, sport and business studies are also considered to be appropriate.

Institutional Flexibility

Depending on the objectives decided above, how flexible can the school be in terms of timetabling and assessment procedures? For example, if a language teacher and a subject teacher are cooperating with one class, can the timetable be altered to give further support to this? If (part of) a subject is taught in the foreign language, can or should it also be tested using that language?

Student Selection

Which students should participate in the CLIL programme? Methodologically, CLIL can be adapted for a wide range of subjects and abilities, but schools might wish to consider student groupings according to subject interest, foreign language ability, expressed interest in CLIL, etc.

Interculturalism

Bringing ´non-real´ examples of the foreign language into a subject classroom might have a little effect on learning or motivation. Authentic content-based materials are often required, and this usually involves an element of intercultural knowledge or awareness. How can intercultural matters best be presented to the learners?

Promotion

What is the best way of introducing CLIL to parents, students, other members of staff, and other interest groups (e.g. local authorities, etc.)? The best results seen in research are frequently achieved in cases where some sort of ´teacher-learner contract´ has been discussed and decided in cooperation with the students at the beginning of a course. Similarly, keeping parents and other school staff fully informed of the reasons, methods and potential outcomes of CLIL might help at least to counteract any uninformed negative criticism, and could begin the process of integrating a wider group of people into the students´ learning process.

Materials

As has been stated, the use of authentic materials often produces the best results in CLIL. However, for a particular subject being taught at a particular school, and at a particular level, what are the best sources of such materials, bearing in mind that these should not replicate any ´social alienation´ effect which might have been previously produced by more traditional materials?

Teaching in CLIL requires more preparation time and greater co-operation among teachers. Since off-the-shelf CLIL materials are in short supply, teachers often spend considerable time developing and/or adapting existing learning resources.

The CLIL teacher

Depending on the context, CLIL might involve staff who are qualified as language teachers and/or those who are teachers of other subject. Ideally it will involve cooperation between teachers of non-language subjects, foreign language(s), and mother tongue. Each of these will provide a different focus in the classroom, so that language is not only the object of study, but also the medium through which content (history, geography, biology,…) may be studied.

A number of questions arise in relation to teachers participating in CLIL programmes. These reflect both the level of cooperation between teachers of different subjects, and individuals´willingness and capacity to consider changes in their professional roles. For example, how good should a non-language subject teacher´s language skills be before teaching through that language commences? How might the relationship between the teacher and the class alter when communication is taking place in a language which is ´foreign´ to both?

Methodologies

CLIL often profits from greater use of learner-centred, cooperative and experiential methodologies (see Nikula and Mardh 1997, Intertalk 1997). The motivation for completion of the tasks required by such methodologies is again linked to the subject matter and the materials used.

CLIL diversifies methods and forms of classroom practice, increases learners' motivation and confidence in both the language and the subject being taught.

For more information

References:

BALADOVÁ, G. *Výuka metodou CLIL* [online]. Metodický portál RVP, 2008. [cit. 2009-11-05]. Dostupné na WWW: http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2965/vyuka-metodou-clil.html/.

DALTON-PUFFER, CH. *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins B.V., 2007. ISBN 978 90 272 1981 7.

DELLER, SH., PRICE, CH. *Teaching Other Subjects Through English.* Oxford: Oxford University Press, 2007. ISBN 978-0-19-442578-0.

HOFMANNOVÁ, M., NOVOTNÁ, J. Clil – nový směr ve výuce. In *Cizí jazyky*, 2002, roč. 46, č. 1, s. 5 – 6. ISSN 1210 –0811.

KNIHOVÁ, L. Jazykáři, víte co je CLIL? In *Učitelské listy*, prosinec 2004, roč.12, č. 4, s. 6. ISSN 1210-6313.

MARSH, D. (ed.) *DIESeLL Programme Module 1: Introduction to Content and Language Integrated Learning*. Jyvaskyla: DIESeLL Group, 1998.

MARSH, D., MARSLAND B. (Ed.). *CLIL Iniciatives for the Millenium. Report on the CEILINK Think-Tank.* Jyvaskyla: University of Jyvaskyla, 1999. ISBN 951-39-0434-2.

MARSH, D., MARSLAND, B., MALJERS, A. (Ed.). *Future Scenarios in Content and Language Integrated Learning.* Jyvaskyla: University of Jyvaskyla, 1998. ISBN 951-39-0296-X.

MARSH, D., MARSLAND, B., NIKULA, T. (Ed.). *Aspects of Implementing Plurilingual Education*. Jyvaskyla: University of Jyvaskyla, 1997. ISBN 951-39-0013-4.

MEHISTO, P. a kol. *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan Education, 2008. ISBN 978-0-230-02719-0.

Podpora jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti. Akční plán 2004-2006. Sdělení Komise EU Radě EU, Evropskému parlamentu, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů. Praha: NA Socrates, 2004.

www:

http://www.onestopclil.com

http://www.euroclic.net/

www.ccn-clil.eu

CURRICULUM VITAE

Mgr. Pavlína Jahnová (1983)

Dosažené vzdělání:

2009		Pedagogická fakulta MU v Brně, rozšiřující kombinované studium, anglický jazyk pro SŠ.
2006	**Mgr.**	Pedagogická fakulta UP v Olomouci, učitelství pro 2. stupeň ZŠ, anglický jazyk a občanská výchova.

Odborná praxe:

nyní	***Učitelka anglického jazyka.*** Základní škola Vlára, Školní 433, Slavičín.
2008 – 2009	***Lektorka.*** Katedra anglického jazyka, Pedagogická fakulta UP, Olomouc.
2007 – 2008	***Středoškolská učitelka.*** Gymnáziu Lipník nad Bečvou, Komenského sady 62, Lipník n. Bečvou.
2006 – 2009	***Lektorka anglického jazyka.*** Lingua Centrum, jazyková škola, U stadionu 10, Olomouc.

Publikační činnost:

JAHNOVÁ, P. *Co by mělo předcházet uvedení přístupu CLIL do školy*. [online]. Metodický portál RVP, 2011. [cit. 2011-5-20]. Dostupné na WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/10195/co-by-melo-predchazet-uvedeni-pristupu-clil-do-skoly.html/>.

JAHNOVÁ, P. *CLIL – Prohlubování znalostí v daném předmětu a zdokonalování v cizím jazyce*. [online]. Metodický portál RVP, 2010. [cit. 2011-5-20]. Dostupné na WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/J/9783/clil-prohlubovani-znalosti-v-danem-predmetu-a-zdokonalovani-v-cizim-jazyce.html/>.

JAHNOVÁ, P. CLIL na základní škole ve Šternberku. In OBENAUSOVÁ, S. (ed.). *New Trends in Educating Future Teachers of English V*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009, s. 77-84. ISBN 978-80-244-2451-4.

JAHNOVÁ, P. Integrování obsahu nejazykového předmětu a cizího jazyka: Učitel pro CLIL. In KASÁČOVÁ, L. (ed.). *Učitel´ pre školu 21. storočia*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Centrum vzdelávania doktorandov pri PF UMB, 2009, s. 188-191. ISBN 978-80-8083-823-2.

JAHNOVÁ, P. Content and Language Integrated Learning. In VÁLKOVÁ, S. (ed.). *New Trends in Educating Future Teachers of English IV*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, s. 48-52. ISBN 978-80-244-2170-4.

JAHNOVÁ, P. Integrování cizího jazyka a nejazykových předmětů: situace v Evropě. In VAŠŤATKOVÁ, J., POLÁŠEK, R. (eds.). *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů V*. Olomouc: Votobia, 2007, s. 77-81. ISBN 978-80-7220-306-2.

JAHNOVÁ, P., CHMELAŘOVÁ, L. Program Hot Potatoes a jeho využití v e-learningu. In VÁLKOVÁ, S. (ed.). *New Trends in Educating Future Teachers of English III.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, s. 55-59. ISBN 978-80-244-1851-3.

JAHNOVÁ, P. Integrovaný přístup k vyučování. In VAŠŤATKOVÁ, J., POLÁŠEK, R. (eds.) *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů IV*. Olomouc: Votobia, 2006, s. 170-173. ISBN 80-7220-280-4.

JAHNOVÁ, P. Integrovaná výuka na základní škole. In *E-pedagogium*, č.4/2006. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, s. 137-139. ISSN 1213-7499. Dostupné na WWW: <http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/e-ped_4-2006.pdf>.

JAHNOVÁ, P., CHMELAŘOVÁ, L. Sociolinguistics and its place in the Education of Future Teachers. In VÁLKOVÁ, S. (ed.). *New Trends in Educating Future Teachers of English II.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, s. 40-45. ISBN 80-244-1515-1.

JAHNOVÁ, P. Na trh přichází kniha, která učitelům dosud chyběla. In *Učitelské listy,* dostupné na WWW: <http://www.ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102912&CAI=2168&EXPS=%22JAHNOV%C1%2A%22+AND+%22PAVL%CDNA%2A%22>.

Aktivní účast na konferencích a odborných seminářích:

„Obsahově a jazykově integrované vyučování na 2. stupni ZŠ a nižším stupni víceletých gymnázií“, vzdělávací program, Otrokovice, květen-říjen 2010.

“Curriculum development for Content and Language Integrated Learning“ (CLIL CD), ECML Workshop 5/2009, Graz, 22-23 October 2009.

“Teacher for school of 21st century“, Faculty of Education, University of Matej Bela, Banska Bystrica, Slovak Republik, 13-14 May 2009.

Diskusní setkání odborníků k problematice využití cizích jazyku pro výuku jiných předmětů (CLIL) a mezinárodních projektů (eTwinning). Kutná Hora, 29. 1. 2009.

“New Trends in Educating Future Teachers of English IV.”, Faculty of Education, Palackého Univerzity Olomouc, 14 October 2008.

Diskusní setkání odborníků k problematice využití cizích jazyku pro výuku jiných předmětů (CLIL) a mezinárodních projektů (eTwinning). Kutná Hora, 31. 1. 2008.

„Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů V.“, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, katedra pedagogiky s celoškolskou působností, 13. 12. 2007.

“New Trends in Educating Future Teachers of English III.”, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, katedra anglického jazyka, 13. 11. 2007.

„Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů IV.“, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, katedra pedagogiky s celoškolskou působností, 11. 11. 2006.

“New Trends in Educating Future Teachers of English II.”, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, katedra anglického jazyka, 7. 11. 2006.

Účast na dalších konferencích a odborných akcích:

“Metoda CLIL v českých školách – učíme cizí jazyky jinak”, konference, Olomouc, 19. dubna 2011.

„Integrovaná výuka cizího jazyka a odborného předmětu CLIL“, konference, Praha, 24. března 2011.

“Change in and through English Language Education”, 17th IATEFL-Hungary konference, Budapest, 5-7 October 2007.

ANOTACE DISERTAČNÍ PRÁCE

Název: Integrování obsahu nejazykového předmětu a cizího jazyka

Klíčová slova: integrace, mezipředmětové vztahy, CLIL, motivace, učební styly, učební strategie, osvojování jazyka, projektové vyučování, tematické vyučování, učitel pro CLIL

Disertační práce se zabývá integrovaným přístupem k vyučování označovaným jako CLIL (integrované vyučování nejazykového předmětu a cizího jazyka). V teoretické části jsou popsány hlavní principy a význam tohoto pojetí výuky a vymezeny základní pojmy, které s přístupem CLIL souvisí. Pozornost je věnována také některým aspektům vyučování, které bývají v souvislosti s CLIL velmi často zmiňovány. Jedná se o motivaci, učební styly a strategie a problematiku osvojování cizího jazyka. Součástí práce je i charakteristika projektového a tematického vyučování, prostřednictvím nichž bývá CLIL často realizován. Kromě toho jsou zde zmíněny některé problémy spojené se zaváděním a realizací CLIL. Praktická část pomocí zvolených výzkumných metod (konkrétně akčního výzkumu, dotazníkového šetření a obsahové analýzy) zkoumá, jakým způsobem je možné začlenit CLIL do vyučování na základní škole hlavního vzdělávacího proudu, dále zjišťuje, jak na výuku, která obsahuje CLIL, reagují žáci, a v neposlední řadě analyzuje názory učitelů na tento přístup a možnost jeho rozšíření do škol.

ANNOTATION OF THE DISSERTATION THESIS

Title: Content and Language Integrated Learning

Key words: integration, cross-curricular links, CLIL, motivation, learning styles, learning strategies, language acquisition, project work, theme-based teaching, CLIL teacher

The dissertation thesis deals with the approach to teaching and learning called CLIL (Content and Language Integrated Learning). The theoretical part describes the main principles, shows the importance of this approach and defines the basic terminology related to CLIL. The attention is also focused on some aspects of teaching and learning that are often considered when discussing CLIL, specifically motivation, learning styles and strategies and foreign language acquisition. In addition, the theoretical part characterises project work and theme-based teaching that are suitable for integrating a foreign language and non-language subjects. Besides, there are discussed some problems concerning introduction and implementation of CLIL. In the practical part, the chosen research methods (action research, questionnaire and content analysis) are used to examine the implementation of CLIL in the lessons at a particular mainstream basic school, next, to reveal the pupils´ evaluation of CLIL lessons and, finally, to analyse the opinions of teachers on this approach and the possibility of spreading it to schools.

ANNOTATION DER DISSERTATIONSARBEIT

Der Titel: Integriertes Fremdsprachen- und Sachfachlernen

Schlüsselwörter: Integration, fächerübergreifendes Lernen, CLIL, Motivation, Lernstile, Lernstrategien, Spracherwerb, Projektunterricht, thematischer Unterricht, Lehrer für CLIL

Die Dissertationsarbeit beschäftigt sich mit einem integrierten Ansatz für das Lernen, der als CLIL (Integriertes Fremdsprachen- und Sachfachlernen) bekannt ist. Der theoretische Teil beschreibt die wichtigsten Grundsätze und Bedeutungen des Lehrkonzepts und definiert die Grundbegriffe, die in Zusammenhang mit CLIL stehen. Die Aufmerksamkeit ist auch einigen Unterrichtsaspekten gewidmet, die man oft in Zusammenhang mit CLIL erwähnt. Es handelt sich um die Motivation, Lernstile und -strategien und Frage des Fremdsprachenlernens. Die Arbeit bietet auch die Charakteristik des Projekt- und thematischen Unterrichts, durch die CLIL oft realisiert wird. Außerdem werden hier auch einige Probleme erwähnt, die mit der Einführung und Umsetzung von CLIL verbunden sind. Der praktische Teil untersucht mit Hilfe von ausgewählten Forschungsmethoden (besonders Aktionsforschung, Umfrage- und Inhaltsanalyse), wie der CLIL-Unterricht in den Grundschulen-Mainstream integriert werden kann; dann findet er heraus, wie man mit Hilfe von CLIL unterrichtet, wie die Schüler reagieren, und nicht zuletzt analysiert er die Meinungen der Lehrer auf dem Ansatz und die Möglichkeit der Ausweiterung auf Schulen.