

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra tělesné výchovy a sportu

**Využití metody CLIL ve výuce školní tělesné výchovy
na 2. stupni základní školy**

Diplomová práce

Autor: Bc. Marek Benc

Studijní program: N 7503 Učitelství pro 2. stupeň ZŠ

Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – anglický jazyk a literatura

Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – tělesná výchova

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Francová, Ph.D.

Oponent práce: Mgr. Dita Culková, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor:	Marek Benc
Studium:	P17P0805
Studijní program:	N7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - anglický jazyk a literatura, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - tělesná výchova
Název diplomové práce:	Využití metody CLIL ve výuce školní tělesné výchovy na 2. stupni základní školy
Název diplomové práce AJ:	Using CLIL method in physical education at lower secondary level

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem diplomové práce bude zmapovat efektivitu implementace anglického jazyka do určitých segmentů hodin tělesné výchovy na 2. stupni základní školy. Teoretická část představí metodu CLIL, pomocí které bude spojení dvou předmětů realizováno. Praktická část bude obsahovat výzkum autora, jehož cílem bude posoudit vliv implementace anglického jazyka do hodin tělesné výchovy žáků 9. třídy využitím metody CLIL, konkrétně na jejich jazykové dovednosti. Sběr dat pro tento výzkum bude realizován pomocí vstupního a výstupního testu, zadaného během učitelské praxe autora. Výzkum bude také obsahovat zpětnovazební informace od testovaných žáků, získané pomocí skupinového rozhovoru, zahrnující jejich reakce na aplikaci metody CLIL. Klíčová slova: Integrovaná výuka předmětu a cizího jazyka, Content and Language Integrated Learning, CLIL, tělesná výchova, anglický jazyk, základní škola

Benešová, B. & Vallin, P. (2015). CLIL - inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků. Praha: Pedagogická fakulta UK. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2013). CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge: Cambridge University Press. Dalton-Puffer, C. (2007). Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms (Vol. 20). Amsterdam: John Benjamins Publishing. Gardner, H. (1993). Multiple intelligences: the theory in practice. New York: Basic Books. Šmídová, T., Tejkalová, L., & Vojtková, N. (2012). CLIL ve výuce: Jak zapojit cizí jazyky do vyučování. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Garantující pracoviště: Katedra tělesné výchovy a sportu,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Francová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Dita Culková, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 5.1.2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedl jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 29.12.2020

Marek Benc

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

V Hradci Králové dne 29.12.2020

Marek Benc

Poděkování

Děkuji vedoucí své diplomové práce Mgr. Lucii Francové, Ph.D. za metodické vedení, cenné rady a vstřícnost při zpracování této práce.

ANOTACE

BENC, Marek. *Využití metody CLIL ve výuce školní tělesné výchovy na 2. stupni základní školy*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. 78 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá využitím metody CLIL ve školní tělesné výchově na 2. stupni základní školy. Teoretická část práce definuje metodu CLIL a zkoumá její zastoupení v českém vzdělávacím systému. Dále práce zkoumá metodu CLIL z pohledu vyučujícího a hledá společné prvky ve výuce anglického jazyka a tělesné výchovy. Také ilustruje konkrétní využití metody CLIL v tělesné výchově. Praktická část práce zjišťuje vliv implementace metody CLIL na slovní zásobu v anglickém jazyce do tělesné výchovy u žáků základní školy Ždírec nad Doubravou. Práce také mapuje názory žáků a přihlížejícího učitele TV na aplikaci metody CLIL do hodin TV. Měřítkem vlivu je autorem vypracovaný vstupní a výstupní test. Zpětnovazební informace od žáků a učitele jsou získány pomocí skupinového rozhovoru a dotazníku.

Klíčová slova: CLIL, CLIL v TV, anglický jazyk, tělesná výchova, obsahově a jazykově integrované učení, základní škola

ANNOTATION

BENC, Marek. *Using CLIL method in physical education at lower secondary level*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2020. 78 pp. Diploma Thesis.

The Diploma Thesis deals with the usage of CLIL method in physical education at lower secondary level. Theoretical part of the paper defines CLIL method and its place in the education system of Czech Republic. Furthermore, the paper uncovers CLIL method from teacher's point of view and discovers the common ground in teaching of English and physical education. This part also comprises concrete examples of CLIL method in physical education. The practical part aims to assess the effect of implementation of CLIL method on English vocabulary of the ninth-grade students in elementary school in Ždírec nad Doubravou. The paper also uncovers the opinion of students and spectating physical education teacher on the application of CLIL method. The effect is measured by author's own pre-test and posttest. The feedback from students and teacher is gathered via focus group and a questionnaire.

Keywords: CLIL, CLIL in PE, English, Physical education, content and language integrated learning, elementary school

OBSAH

ÚVOD.....	10
1. Metoda CLIL	12
1. 1 Náhled do historie	12
1. 2 Charakteristika CLIL	12
1. 3 Jazyk vs. Obsah.....	14
1. 4 Důvody pro implementaci metody CLIL.....	15
1. 5 CLIL v České republice	16
1. 6 Pozitiva metody CLIL.....	17
1. 7 Rizika metody CLIL	20
2. Učitel a CLIL.....	22
2. 1 Hodnocení v CLIL prostředí	25
2. 1. 1 Co hodnotit – Jazyk nebo Obsah?	25
2. 1. 2 Jak hodnotit?.....	27
2. 1. 3 Kdo je hodnotitelem?	29
3. Specifika výuky v AJ a TV.....	31
3. 1 Výuka v AJ.....	31
3. 2 Výuka v TV.....	33
3. 3 Paralely ve výuce TV a AJ.....	36
4. Využití metody CLIL v TV	38
5. Praktická část.....	44
5. 1 Cíle, úkoly a metody výzkumu	44
5. 2 Návrh projektu	47
5. 2. 1 Výzkumný soubor	47
5. 3 Popis projektu.....	48
5. 3. 1 Popis vstupního a výstupního testu	48

5. 3. 2 Metodika CLIL aktivit v TV	49
5. 3. 3 Popis CLIL aktivit v TV	51
5. 3. 4 Popis skupinového rozhovoru	57
5. 3. 5 Popis dotazníku	57
5. 4 Využití projektu v praxi	59
6. Výsledky výzkumu	61
6.1 Výsledky vstupního a výstupního testu.....	61
6.2 Analýza skupinového rozhovoru.....	64
6. 3 Dotazník pro přihlížejícího učitele TV	67
7. Diskuze	69
ZÁVĚR	73
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	75
PŘÍLOHY	79

ÚVOD

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku využití metody CLIL v tělesné výchově. V progresivním světě vzdělávání znamená metoda CLIL moderní formu výuky, která může přirozeným způsobem žákům přiblížit cizí jazyk. Znalost cizího jazyka je bezpochyby velmi potřebná z důvodu vzrůstající globalizace, která stále více předpokládá rozmanitou jazykovou vybavenost občanů. Tímto globálním mediačním jazykem bývá často angličtina, se kterou se můžeme setkat na každé základní škole v České republice. Právě vysoká úroveň anglického jazyka může dětem v budoucnu výrazně pomoci v nejrůznějších komunikačních situacích a také v jejich budoucím osobním nebo profesním rozvoji. Není tedy překvapující, že můžeme pozorovat stálou tendenci zkvalitnit jazykovou výuku. Jedním z produktů této tendence je právě metoda CLIL. Díky ní se daří odstraňovat bariéry mezi jednotlivými školními předměty a díky tomu využívat mnohem komplexnější přístup k předání nejen jazykového učiva. V evropském měřítku se jedná o relativně běžnou metodu. Také v České republice má metoda CLIL již své místo. Její zavádění je však na našem území v současnosti poměrně problematické. Jako největší překážka se zdá být nedostatek kvalifikovaných učitelů. CLIL také předpokládá plošné zavádění na škole a spolupráci několika vhodně kvalifikovaných učitelů, což se také zdá být organizačně obtížné. Ačkoli anglický jazyk stále více prostupuje českým školstvím a jeho kvalita se postupně zlepšuje, stále není dostatek kvalifikovaných učitelů, kteří by jej byli ochotni na základní škole vyučovat. Jelikož CLIL ale nepředpokládá perfektní znalost anglického jazyka, je také možné, že i jiné faktory zapříčiňují obtížnou integraci CLIL do českého školství. Může se jednat například i o neochotu vyučujících hledat nové strategie učení. I přesto se však během několika let povedlo iniciovat projekty, ve kterých je zapojeno množství učitelů zabývajících se aplikací metody CLIL do výuky.

Jelikož je metoda CLIL relativně novým trendem, neexistuje mnoho výzkumů potvrzující nebo vyvracující její přínos. Bohužel toto platí zvláště pro její aplikaci v předmětu tělesná výchova. Velká většina studií a odborných prací se častěji zabývá aplikací metody CLIL do přírodovědných nebo jiných humanitních předmětů. Lze nalézt jen minimum prací prokazujících jakýkoli přínos metody CLIL v tělesné výchově.

Právě nedostatek pozornosti k této problematice je zcela jistě jedním z důvodů, proč jsem si vybral toto téma. Myslím, že je třeba zkoumat potenciální přínos kombinace anglického jazyka a tělesné výchovy. Dalším důvodem je také fakt, že tyto předměty jsou středem mého zájmu. Jako student s aprobačí anglický jazyk a tělesná výchova bych rád našel způsob, jak využít oba předměty v synergii. Je možné, že tímto způsobem může být právě metoda CLIL. Myslím, že je na čase, aby jazyková výuka opustila své nepřilíživé prostředí a její využití se dostalo více do praxe, kde je pravděpodobnější její využití na komunikační úrovni.

Diplomová práce v teoretické části představuje metodu CLIL a hledá paralely mezi učením anglického jazyka a tělesné výchovy. Poté nabízí příklady konkrétního využití CLIL v tělesné výchově. Praktická část obsahuje výzkum využívající vstupní a výstupní test. Tato část také obsahuje skupinový rozhovor a dotazník pro přihlížejícího učitele TV.

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit vliv implementace metody CLIL do předmětu tělesná výchova. Měřítkem přínosu je zlepšení znalosti cílové slovní zásoby v AJ. Dílčím cílem práce je také zmapovat názory žáků a přihlížejícího učitele na aplikaci CLIL do výuky a na potenciální přínos této metody.

1. Metoda CLIL

1. 1 Náhled do historie

Pojem CLIL (i.e. Content and Language Integrated Learning), neboli obsahově a jazykově integrované vyučování, se poprvé objevil v roce 1994, kdy ho použil profesor David Marsh z finské university v Jyväskylä. Může se tedy zdát, že tato metoda je relativně novým trendem.

Nicméně někteří autoři (Dalton-Puffer, Nikula, & Smith, 2010; Coyle, Hood, & Marsch, 2010) vnímají CLIL jako staronový fenomén. Poukazují například na dobu před dvěma tisíci lety, kdy Římská říše pohltila Řecko, a s ním také řeckou kulturu a jazyk. Bylo tedy přirozené, když se v Římě děti učily i v řeckém jazyce, aby byl eliminován problém s možným začleněním jak v sociálním, tak pracovním měřítku v řecky mluvícím prostředí. Paralelu v historii najdeme i v dobách středověku, kdy v Evropě byla jazykem instrukce převážně latina. Od té doby však získává metoda CLIL mnohem konkrétnějších rozměrů bezpochyby i proto, že je dnes nabízena mnohem většímu počtu studentů, nejen bohatým nebo jinak privilegovaným jedincům.

1. 2 Charakteristika CLIL

Autoři Coyle et al. (2010) také rozeznávají flexibilitu a mnohoznačnost metody CLIL v různých kontextech, zároveň však také zdůrazňují, že je třeba, aby měla v praxi velmi jasná pravidla. Je tedy bezpochyby nutná jednoznačná interpretace metody.

Výše zmíněný autor pojmu CLIL David Marsh tvrdí, že využíváme metodu vždy, když učitel v části vyučovací jednotky jakéhokoli nejazykového předmětu, případně v její celé délce, využívá k učení cizí jazyk, a tím zároveň zdokonaluje jazykové dovednosti a obsahové znalosti daného předmětu (IH journal, 2009).

Podobně dle Benešové a Hlaváčové (2015) lze definovat CLIL jako integraci výuky nejazykového předmětu a cizího jazyka, přičemž jsou sledovány dva cíle, jazykový a obsahový. Tyto definice jasně vylučují misinterpretaci metody CLIL s bilingvní výukou. Například Hanušová a Vojtková (2011) zdůrazňují, že cizí jazyk

je v prostředí CLIL spíše prostředkem a spolupracovníkem, nikoli pouze jediným mediátorem instrukce.

Ačkoli tyto definice jasně vymezují metodu CLIL, nabízí se však stále možnost k jejímu nesprávnému vysvětlení. Bilingvní vzdělávání, tedy využívání dvou jazyků ve školním nebo jiném prostředí, je spíše uplatňováno v evropských zemích, kde je více než jeden úřední jazyk. Nicméně se uplatňuje i v České republice, a to na základě Pokynu ministra školství, mládeže a tělovýchovy k postupu při povolování výuky některých předmětů v cizím jazyce ze dne 15. července 2008 (Šmídová, Procházková, & Vojtková, 2012).

Bilingvní výuka však předpokládá jazykové znalosti na úrovni rodilého mluvčího a vyučování je realizováno pouze v cizím jazyce. Také na rozdíl od metody CLIL sleduje pouze obsahový cíl (Šmídová et al., 2012). CLIL nicméně umožňuje kombinaci mateřského a cizího jazyka, zvláště v případě, že je předávaná látka těžko vysvětlitelná. Dle Hanušové a Vojtkové (2011) je žádoucí, aby žáci využívající metodu CLIL zvládali odbornou terminologii předmětu v obou jazycích. Šmídová et al. (2012) také připomíná nutnost duality cílů při využití metody CLIL. Také v tom spočívá velký rozdíl mezi CLIL a bilingvní výukou.

Důležitost duality cílů u metody CLIL je evidentní i v interpretaci Šmídové et al. (2012, s. 9): *výuka nejazykového předmětu s využitím cizího jazyka jako prostředku. Obsah nejazykového předmětu je rozvíjen za pomoci cizího jazyka a zároveň cizí jazyk slouží při zprostředkování daného vzdělávacího obsahu*. Metodu tedy lze bezesporu interpretovat jako vzdělávací směr, který zároveň sleduje dvě linie. První z nich je dosažení určitého obsahového cíle, který udává vyučovaný předmět. Jelikož mediátorem instrukce je však při využití CLIL i cizí jazyk, druhou linií je zohlednění jazykového cíle. CLIL tedy není jazykové nebo obsahové vyučování, je to promyšlená kombinace obojího, která dává příležitost žákům spojit nejrůznější poznatky, což by mnohdy mohlo být těžko proveditelné jak ve výhradně jazykovém, tak „obsahovém“ předmětu (Coyle et al., 2010).

1. 3 Jazyk vs. Obsah

V prostředí CLIL tedy může nastat rozpor ve vhodném rozložení důrazu na jednotlivé cíle. Šmídová et al. (2012, s. 8) dokonce rozděluje metodu na dvě formy dle jejího cílového zaměření:

- *Soft CLIL – učitelé jazyků začleňují tematický obsah daného nejazykového předmětu s tím, že výběr obsahu je podřízen jazyku (jazykovému cíli);*
- *Hard CLIL – představuje výuku, v níž část nebo celé osnovy jednoho i více vzdělávacích oborů jsou vyučovány v jiném jazyce než mateřském. Tato forma je často podřízena vzdělávacímu obsahu (obsahovému cíli) a je primárně realizována učiteli nejazykových předmětů.*

Spíše než absolutní upřednostnění jedné formy před druhou by učitelé a studenti měli spíše přesně vědět, jakou formu využívají, což bezpochyby napomáhá ve volbě konkrétních cílů a očekávaných výstupů (Dalton-Puffer et al., 2010).

Avšak je nutné mít na paměti, že školství v ČR má určité zamýšlené kurikulum, které je realizováno jak na státní úrovni (RVP), tak na školní (ŠVP). Tyto dokumenty nejen jasně definují očekávané výstupy studentů, ale také konkrétně určují obsah předávaného učiva. Z toho jasně vyplývá, že učitel, především při využití Soft CLIL, musí koncipovat výuku tak, aby nebyla v rozporu s těmito kurikulárními dokumenty.

Definice CLIL evidentně reflektuje potenciál této vyučovací metody. Je také jasné, že metoda neznamená pouhou výuku předmětu v cizím jazyce, za kterou může být často považována. Naopak autoři se shodují na tom, že CLIL respektuje omezené vstupní jazykové dovednosti všech účastníků vyučovacího procesu (učitel, žák).

Nicméně charakteristika metody také již naznačuje její možná úskalí. Než se tedy dostaneme ke specifickým výhodám a nevýhodám, je vhodné uvést jasné důvody k využití CLIL v prostředí základní školy.

1. 4 Důvody pro implementaci metody CLIL

V současné době neustálého rozvoje obsahové i jazykové výuky lze CLIL vnímat jako jeden z mnoha přístupů, které je možné v prostředí základní školy realizovat. Je tedy důležité, aby využití této metody mělo jasné opodstatnění.

V širším měřítku lze uvést vzrůstající globalizaci jako jeden z důvodů využití CLIL. Propojování nejrůznějších disciplín se tedy zdá být logickým krokem a klasická separace výukových předmětů již „*neodpovídá potřebám doby*“ (Šmídová et al., 2012, s. 8).

S globalizací také souvisí vnímání angličtiny jako prostředku k profesnímu růstu. Deller a Price (2007) uvádí, že CLIL nabízí žákům lepší přípravu na jejich budoucí profesní život, než může nabídnout obsahově „prázdná“ jazyková výuka.

Dale a Tanner (2012) shledávají důležitost CLIL nejen v možnosti seznámit žáky s předmětově-specifickou slovní zásobou, ale také ve stimulaci jejich kognitivní flexibility. Podobně dle Šmídové et al. (2012) se mohou žáci v prostředí CLIL mnohem aktivněji zapojit do vzdělávacího procesu.

V užším měřítku je možné najít opodstatnění metody CLIL i v oficiálních kurikulárních dokumentech. Pakliže považujeme CLIL také jako prostředek ke zlepšení ve vzdělávací oblasti Jazyk a Jazyková komunikace, lze najít paralelu v rámcovém vzdělávacím programu pro základní školu: „*Úspěšnost jazykového vzdělávání jako celku je závislá nejen na výsledcích vzdělávání v mateřském jazyce a v cizích jazycích, ale závisí i na tom, do jaké míry se jazyková kultura žáků stane předmětem zájmu i všech ostatních oblastí základního vzdělávání*“ (MŠMT, 2017, s. 17). Z tohoto tvrzení lze vyvodit, že také cílené zapojování cizího jazyka do ostatních vzdělávacích oblastí může mít jasnou souvislost s celkovou úspěšností žáků v jazykovém vzdělávání. CLIL se proto zdá být vhodným prostředkem, jelikož umožňuje setkat se s cizím jazykem v široké škále předmětů a kontextů, nejen v čistě jazykové výuce.

Dále je vhodné poukázat na vzájemnou slučitelnost CLIL a současných trendů ve výuce. Mezi takové trendy nepochybně patří formativní hodnocení. Jeho znakem je mimo jiné systematické zařazování sebehodnocení a vzájemné hodnocení žáků, jehož

cílem je podněcování jejich aktivity během celého vyučovacího procesu. Šmídová et al. (2012) poukazuje na to, že právě v takovém prostředí se může CLIL efektivně uplatnit.

Z výše uvedených poznatků vyplývá, že aplikace metody CLIL v prostředí základní školy je opodstatněná. Nejen z důvodu globalizace, ale také z ryze praktického hlediska příslibu širšího profesního uplatnění. Také RVP, oficiální dokument o vzdělávání, sloužící jako šablona pro konkrétní vzdělávací plány na českých školách, vybízí k systematickému propojování vzdělávacích disciplín, které CLIL může zajistit. Je také možné, že právě metoda CLIL může být podnětná v moderní škole se vzrůstající tendencí k pedocentrismu a formativnímu hodnocení.

1. 5 CLIL v České republice

Je pravděpodobné, že většina z výše zmíněných důvodů přispěla k iniciativě aplikovat metody CLIL do českého školství.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy popisuje obsahově a jazykově integrované učení (CLIL) jako progresivní trend evropského školství a jako možnost dvojjazyčného vzdělávání. Dokument Evropské unie s názvem *Podpora jazykového vzdělávání a lingvistické rozmanitosti: Akční plán 2004-2006* představil metodu CLIL českému vzdělávacímu systému a zajistil jí v ní pevné místo. V tomto dokumentu je zdůrazněna užitečnost metody CLIL především v tom, že dá žákovi příležitost ověřit osvojené jazykové dovednosti ihned po jejich získání a tím posílí jeho motivaci k dalšímu studiu jazyka (MŠMT, 2009).

Od vydání dokumentu byla v ČR iniciována řada projektů podporujících šíření metody CLIL v českých školách. Významným projektem byl například *Obsahově a jazykově integrované vyučování na 2. stupni základních škol a nižším stupni víceletých gymnázií*, který probíhal v letech 2010 a 2011. Projekt byl realizován Národním institutem pro další vzdělávání a financován jak ze státního rozpočtu ČR, tak z evropského fondu. Cílem projektu bylo především seznámit učitele s metodou CLIL a metodicky je podpořit při zavádění CLIL na školách. V rámci projektu se s CLIL seznámilo skoro 500 pedagogů z různých škol, kteří se také podíleli na

vytvoření příručky obsahující zásobu aktivit do CLIL hodin, které mohou dále sloužit učitelům jako inspirace (Šmídová, 2013).

S cílem vytvoření dalších výukových materiálů a šíření povědomí metody CLIL byly realizovány projekty také vysokými školami. Například Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity realizovala program s názvem *Tvorba metodických materiálů a postupů pro zavádění výuky angličtiny formou CLIL do vyučovacích předmětů 2. stupně ZŠ a nižšího stupně víceletých gymnázií*. Dalším, spíše regionálním projektem Masarykovy univerzity, byla také *Výuka angličtiny napříč předměty na ZŠ, gymnáziích a SOŠ kraje Vysočina*. Jedním z výstupů tohoto projektu bylo například vydání příručky CLIL v české školní praxi (Metoda CLIL, n.d).

Také odborníci na Univerzitě v Hradci Králové rozšiřují povědomí o metodě CLIL. Především vedoucí katedry Mgr. Olga Vraštilová, MA, Ph.D. se zabývá implementací metody na první stupeň základní školy. Společně s Mgr. Michalem Pištorou jsou autory publikace *Moderní metody a technologie ve výuce angličtiny na 1. stupni základní školy*, která obsahuje množství aktivit, použitelných v CLIL prostředí rozdělených do jednotlivých tematických okruhů.

Po ukotvení metody CLIL do českého vzdělávacího systému bylo pro její rozšíření a vytvoření vhodné metodické podpory realizováno množství projektů. Nicméně metoda CLIL je v české škole stále poměrně novým a příliš neprozkoumaným jevem.

1. 6 Pozitiva metody CLIL

Při samotné aplikaci metody CLIL, ať už z výše zmíněných nebo jiných důvodů, je důležité si uvědomit její konkrétní přínosy a také možná úskalí. Právě jejich znalost může zajistit lepší efektivitu využití metody CLIL.

Jako jeden z přínosů lze uvést schopnost metody CLIL měnit přístup žáků k výuce jazyka. Dle velkého propagátora metody a tvůrce pojmu CLIL profesora Davida Marsche (IH journal, 2009) metoda CLIL působí na emoční stránku žáků právě tím, že umožňuje přirozené propojení cizího jazyka s „jejich světem“, a díky tomu

může docházet k „získávání“ jazyka, ne k jeho „úmyslnému“ učení. Můžeme se domnívat, že právě z tohoto důvodu mohou být žáci v prostředí CLIL více motivováni. Motivace žáků však nemusí být nutně izolována na jazykovou stránku. Vraštilová a Pištora (2014) uvádějí, že prosté využití cizího jazyka ve výuce může zlepšit vztah žáka i k danému předmětu díky vědomí, že současně pracuje na jazykovém i obsahovém rozvoji.

Dalším přínosem může být přenos cizího jazyka do přirozenějšího prostředí. Například Vraštilová a Pištora (2014) připomínají některé teorie o výuce cizího jazyka, které mimo jiné pracují s předpokladem, že naučit se jazyku znamená aktivně jej využívat ve skutečném a přirozeném prostředí. Dle některých autorů (Grieveson & Superfine, 2012; Šmídová et al. 2012), metoda CLIL pracuje s reálným obsahem a díky tomu je pro žáky výuka jazyka smysluplnější.

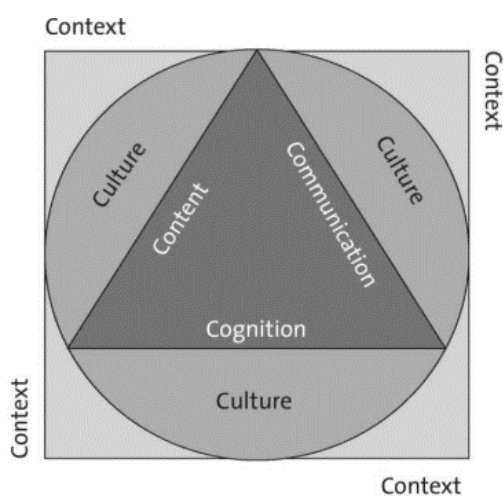
Následující výhody opět souvisí s jazykovou stránkou, avšak je vhodnější je klasifikovat jako sociální. Díky již zmíněné globalizaci je jako přínos CLIL uváděn důraz na jazykovou rozmanitost, díky které je žák lépe připraven na další studijní nebo profesní výzvy, a to jak v českém, tak evropském prostředí (Nawrot-Lis, 2019). Další výhodou je v tomto ohledu uváděno zlepšení „interkulturní kompetence“ žáka, tedy schopnost lépe komunikovat s lidmi z nejrůznějších kulturních či etnických skupin (Šmídová et al., 2012).

Dle mnohých autorů metoda CLIL nepřináší pouze výhody z lingvistické perspektivy. Četná tvrzení se totiž zaměřují na proces učení jako takový. Již v důvodech pro aplikaci metody CLIL byla zmíněna zvýšená kognitivní flexibilita, tedy „*tvořivá schopnost změnit své znalosti a jejich souvislosti jako reakce na nové informace, znalosti a vlastní zkušenosti*“ (Kognitivní server, n.d.). I další autoři (Šmídová et al., 2012; Coyle et al., 2010) zmiňují potenciál metody CLIL právě v oblasti zvýšení kognitivní aktivity u žáků a zdůrazňují důležitost a výhodu v umění přemýšlet o dané problematice nejen v mateřském, ale v i cizím jazyce.

V neposlední řadě je také vhodné zmínit se o výhodách CLIL pro učitele. Někteří autoři (Šmídová et al., 2012; Benešová et al., 2015) tvrdí, že jednou z výhod metody je zvyšování profesní kvalifikace učitele. Toto tvrzení je také v souladu s názorem Hanušové a Vojtkové (2011), podle něhož metoda CLIL vyžaduje změnu

výukových přístupů a stále vybízí učitele k inovaci a implementaci různých forem výuky.

V podstatě všechny zmíněné benefity, které má přinášet metoda CLIL, shrnuje velmi komplexně profesorka Edinburské university Do Coyle, která je mimo jiné také autorkou mnohých publikací na téma CLIL a radí se v této oblasti mezi experty. Coyle vytvořila obecný výukový rámec, který shrnuje prvky, jež by podle jejího názoru měly být v hodinách vyučovaných metodou CLIL přítomny a propojeny. Tento rámec nejen zohledňuje možné výhody CLIL, ale může také sloužit učitelům jako nápověda při plánování jejich výuky. Rámec je graficky znázorněn takto:



Obrázek 1: Vzdělávací rámec 4C

(Coyle et al., 2010, s. 71)

Prvním „C“, které Coyle zmiňuje, je Content (obsah). Ať už je učitelem postupně vytvořen, nebo je již pevně zanesen v kurikulárních dokumentech, cílový vyučovaný obsah by měl být hlavním hnacím elementem a měl by být v každém případě jasně určen. V úzkém propojení s obsahem je další „C“, tedy Cognition (poznání, učení). Tímto prvkem je myšlena hlavně úroveň myšlení daného žáka. Dle Coyle je velmi důležité nastavit v prostředí CLIL obsah tak, aby docházelo k co nejvyšší úrovni učení, zároveň vždy odpovídající věkové a výkonnostní hranici studentů. Třetím „C“ je Communication (komunikace). Tímto prvkem je rozuměn především jazyk používaný ve vyučování metodou CLIL. Coyle zdůrazňuje, že jazyk musí vždy podpořit právě to, co obsah vyžaduje. Právě nastavení jazyka na pochopitelnou, a tedy přístupnou úroveň pro cílové žáky je dle Coyle tím největším problémem při vytváření hodin založených na metodě CLIL. Jako poslední „C“ je

uváděno Culture (kultura). Coyle upozorňuje na to, že se nejedná například o znalost dat důležitých událostí dané země nebo snad jejich typických pokrmů. Nelze tedy tento prvek chápat v tradičním slova smyslu, nýbrž spíše jako určité kulturní povědomí o společných znacích, a naopak odlišnostech s jinými zeměmi. Toto povědomí má být umožněno probíraným obsahem a také příležitostí přemýšlet o dané problematice v cizím jazyce. Autorka vzdělávacího rámce však také dodává, že se nejedná o dogma, které musí platit vždy při vytváření CLIL prostředí (Coyle, 2009; Nawrot-Lis, 2019).

Výše zmíněné výhody CLIL lze klasifikovat jako lingvistické, didaktické a sociální. Dle mnohých autorů nabízí hodiny založené na metodě CLIL smysluplnější a autentičtější materiál, což může mít pozitivní dopad na motivaci žáků. Přirozeně se také předpokládá, že pokud žáci tráví čas v jazykově rozmanitém prostředí, budou lépe připraveni na budoucí práci nebo studium. Několik autorů se také shoduje na tom, že takové prostředí je prospěšné i z hlediska zvýšení kognitivních funkcí žáka. Jako další výhodu lze brát v úvahu i profesní růst učitele, který úspěšná lekce metodou CLIL předpokládá. Vzdělávací rámec 4C je evidentně snahou o pomoc učitelům uvědomit si potenciál metody CLIL a poskládat lekce tak, aby z těchto benefitů bylo naplno čerpáno.

1. 7 Rizika metody CLIL

Navzdory všem výhodám, které metoda CLIL slibuje, může její aplikace nést také jistá rizika. Následující kapitola shrnuje ta nejzákladnější.

Je logické, že v prostředí, ve kterém se prolínají dva jazyky, jsou zvýšené nároky na jazykovou kompetenci vyučujícího. Právě nedostatečná jazyková připravenost učitelů se zdá být jednou z nevýhod při zavádění metody CLIL. Dle Vraštilové a Pištory (2014) může být vysvětlování v cizím jazyce pro učitele problematické. Také další autoři (Benešová et al., 2015; Šmídová et al. 2012) v tomto ohledu vidí riziko CLIL, navíc však poukazují na stejný problém u žáků. I jejich nedostatečná jazyková nebo odborná kompetence může stát v cestě úspěšné implementaci metody CLIL.

Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, CLIL předpokládá důkladnou přípravu vyučujícího. Tato příprava může být však časově velmi náročná, zvláště za předpokladu, že je stále relativní nedostatek relevantních zdrojů pro metodu CLIL. Příprava většiny materiálu tedy často připadá na vyučujícího. Pokud bereme v úvahu, že velká část materiálu jak v jazykových, tak oborových předmětech bývá často jasně daná a předpřipravená, lze také časovou náročnost přípravy brát jako jasnou nevýhodu. Časově náročná však nemusí být pouze příprava vhodných materiálů. Například Benešová et al. (2015) uvádí, že výuka CLIL může být úspěšně realizována také spoluprací dvou vyučujících: jazykového učitele a učitele odborného předmětu. Lze předpokládat, že právě taková spolupráce může být problematická jak z hlediska časové náročnosti, tak z důvodu neochoty spolupracovat. Příčinou těchto rizik může zajisté být i nesystematické zavádění metody CLIL do škol, v čemž spočívá také další problém při její úspěšné aplikaci (Šmídová et al., 2012).

2. Učitel a CLIL

Jak jasně vyplývá z předchozí kapitoly, při využití metody CLIL je neméně důležitá také role učitele. Následující kapitola se tedy zaměřuje na konkrétní požadavky na kompetenci učitele v CLIL prostředí a také na konkrétní úkoly, které souvisí s jeho rolí ve výuce. Jelikož je metodika CLIL velmi specifická, tato kapitola také slouží jako informační nástroj pro vytváření konkrétní metodiky a následných CLIL aktivit ve výzkumné části diplomové práce.

Deller a Price (2007) nabízejí nejzákladnější dělení učitelů v CLIL prostředí, ve kterém jsou ilustrovány jejich možné nedostatky i výhody:

- Jazykový učitel – učitel, který primárně vyučuje cizí jazyk a musí přidávat nový předmět. Tento učitel může být v daném předmětu aprobován, nicméně nemusí být obeznámen s aktuálními požadavky předmětu. Proto také samotný obsah daného předmětu bývá často problémem pro jazykového učitele. Naopak předávání obsahu v cizím jazyce pro tohoto učitele nebývá problémem a také je schopný komunikovat se žáky v tomto jazyce sebevědoměji.
- Předmětový učitel – učitel, jenž musí vyučovat svůj předmět prostřednictvím cizího jazyka. Obsahové znalosti pro tohoto učitele nejsou problémem, avšak nemusí mít zkušenosti nebo sebevědomí ve dvou odlišných oblastech. Tou první bývá vlastní zvládnání cizího jazyka. Učitel nemusí být zvyklý dělat celé výklady v jiném jazyce nebo také pomáhat žákům se zvládnáním tohoto jazyka. Druhou problematickou oblastí může být učitelova zásoba interaktivních aktivit podněcujících komunikaci, které nemusí znát v rámci svého předmětu. Tyto aktivity však bývají velmi důležité v prostředí výuky cizího jazyka.

Za předpokladu, že rizikem při aplikaci CLIL je nedostatečná jazyková nebo obsahová kompetence vyučujícího, je žádoucí zjistit, v jakém případě je učitel dostatečně kvalifikovaný k použití metody. Jako bezproblémový uživatel metody může být dle Vraštilové a Pištory (2014) považován učitel s aprobací cizího jazyka s jiným předmětem (jenž je v hodinách vyučován). V souladu s tímto tvrzením Hanušová a Vojtková (2011) připouští, že učitel s velmi dobrými jazykovými znalostmi je pro potřeby CLIL ideální. Takto specificky vybavené učitele však nelze na většině českých škol předpokládat.

Není také přesně určeno, na jaké úrovni by měly být jazykové znalosti vyučujícího. Navíc z výše uvedených charakteristik metody CLIL vyplývá, že využití mateřského jazyka je stejně důležité jako využití cizího jazyka a CLIL respektuje jeho nedostatky jak u žáků, tak u učitelů. Například Benešová et al. (2015, s. 7) podotýká, že „*procento užití mateřského jazyka a cizího jazyka se může v jednotlivých hodinách lišit*“, přičemž „*žák má vždy možnost volby, jaký jazyk použije*.“ Učitel tedy může přistupovat k výuce i s ohledem na vlastní omezenou jazykovou vybavenost a začít jednoduššími aktivitami, poskytovat jednodušší texty v cizím jazyce a doprovázet je komunikací převážně v mateřském jazyce (Hanušová, & Vojtková, 2011).

Můžeme předpokládat, že právě z těchto důvodů je považována za klíčový element CLIL spolupráce dvou vyučujících – jazykového a předmětového. Také Kazelleová a Váňová (2012) jsou přesvědčeny o důležitosti spolupráce více vyučujících zainteresovaných ve výuce metodou CLIL, a to i za předpokladu, že má učitel aprobaci pro oba cílové předměty. Dle výše zmíněných autorek se tato spolupráce vyplácí například ve fázi mapování potřeb žáků, vzájemné reflexe pomocí hospitací nebo také hodnocení žáků. Ačkoli i Deller a Price (2007) považují tuto kooperaci za velmi prospěšnou, poukazují opět na její materiální a časovou náročnost. K minimalizaci této náročnosti lze využít především plošné a systematické zavádění metody CLIL do školy.

Vzdělávací model 4C přibližuje učitelům zaměření a cíle metody CLIL, avšak je neméně důležité, aby byli také obeznámeni s konkrétními úkoly, které by měli v lekcích CLIL zastávat. Dle Benešové et al. (2015, s. 11) zahrnuje role učitele CLIL následující:

- *motivuje žáka díky různým podnětům;*
- *usnadňuje práci v cizím jazyce pomocí scaffoldingu (scaffolding = podpůrné strategie pro lepší pochopení obsahu, pro rozvoj jazyka, pro rozvoj kognitivních dovedností);*
- *zařazuje aktivizující metody výuky, různorodé formy práce;*
- *staví žáky do centra výuky, čímž se žáci stávají aktivnějšími;*
- *vychází z předchozích znalostí a zkušeností žáků;*
- *přizpůsobuje úroveň cizího jazyka znalostem žáků;*
- *volí vhodné materiály a strategie.*

Ačkoli jsou některé z těchto úkolů značně vágní, je evidentní, že mnohé z nich mají plně podpořit slíbené benefity využití metody CLIL, jmenovitě například přesun žáka do centra výuky. Také i další autoři (Hanušová a Vojtková, 2011) spatřují důležitost ve vhodné aplikaci scaffoldingu, tedy nejrůznějších podpůrných strategií, do výuky CLIL. Jak už název napovídá, rolí učitele při využití scaffoldingu není co nejlépe předložit žákům vypracovaný materiál, nýbrž „*umožnit a usnadnit žákovi vlastní cestu k vyřešení zadaného úkolu, zvládnutí probírané látky.*“ (Šmídová et al., 2012, s. 35).

Obecnější vhléd do těchto strategií nabízí Lyn (2016, s. 99), která uvádí například stavění výuky na již pro žáky známém učivu. Dále logické řazení učiva takovým způsobem, aby bylo umožněno jeho cyklické probírání. Dle autorky by také ve výuce měly být se žáky jasně sdílené všechny cíle, kterých je třeba dosáhnout. Nakonec je zdůrazněna důležitost různorodosti použitých organizačních forem výuky (práce ve skupinách, ve dvojicích, hromadně, samostatná práce).

Více konkrétních nástrojů scaffoldingu uvádí Šmídová et al. (2012, s. 36):

- *přeformulování zadání úlohy;*
- *cílená práce s textem: strukturování, zvýraznění aj.;*
- *neverbální prostředky komunikace (mimika, gesta);*
- *grafické organizátory – myšlenkové mapy, schémata, grafy, náčrtky;*
- *jazykové rámce, napovězené začátky vět aj.;*
- *modelové řešení úlohy;*
- *průběžná reflexe;*
- *mnemotechnické pomůcky atd.*

Při aplikaci metody CLIL do výuky před učitelem evidentně nestojí jednoduchý úkol. Její použití klade na jeho osobu jisté nároky. Ty bývají většinou hlavně na jeho jazykovou způsobilost. Ačkoli je ideální aprobace z cizího jazyka a cílového oboru, není to podmínkou. Zdá se také, že úspěšný kurz CLIL je založen na spolupráci více vyučujících. Mnoho autorů se shoduje na základních úkolech učitele v prostředí CLIL. Zmiňována je především aplikace různorodých aktivizačních metod, které podněcují interakci mezi žáky. Velký význam má také soustavná podpora žáků z hlediska pochopení probíraného učiva a rozvoje jazyka.

2. 1 Hodnocení v CLIL prostředí

Hodnocení je neodmyslitelným nástrojem každého učitele. Pomocí hodnocení obecně měříme „*hloubku a šíři znalostí a dovedností.*“ (Petty, 2002, s. 343). Kromě toho však může sloužit k posouzení efektivity vyučovacích metod, učebních potřeb žáků, diagnostice, klasifikaci atd. Z těchto důvodů si lze současný školský systém jen těžko představit bez hodnocení. Pro žáky, rodiče i učitele může být hodnocení velmi cenné z nejrůznějších důvodů. Pro všechny tři jmenované je důležitý primárně výsledek hodnocení, ať už v podobě známky, počtu bodů, procent nebo komentáře. Učitel však musí na téma hodnocení nahlížet z více úhlů. Je třeba, aby byl jasně ucelený obsah jeho hodnocení. Dále musí být obeznámen s různými typy hodnocení a jejich účelem. Ne vždy také daný typ hodnocení předpokládá, že hodnotitelem je učitel. Právě učitel by si ale měl být tohoto faktu vědom a měl by být schopen ho efektivně využít ve výuce. Jelikož jsou tyto poznatky značně podřízeny konkrétní používané vyučovací metodě, můžeme se domnívat, že učitelé si vybírají právě takové metody, ve kterých jsou schopni hodnotit. Z tohoto důvodu se tato kapitola zaměřuje na zodpovězení následujících otázek zaměřených na hodnocení v prostředí CLIL:

1. Co hodnotit – Jazyk nebo Obsah?
2. Jak hodnotit?
3. Kdo je hodnotitelem?

2. 1. 1 Co hodnotit – Jazyk nebo Obsah?

Pokud je vyučován daný předmět skrze cizí jazyk, a jedním z hlavních znaků CLIL je dualita jeho cílů, je třeba zvážit, zda má vyšší prioritu hodnotit obsahové nebo naopak jazykové znalosti.

Za předpokladu, že vyučovaný předmět je hnacím elementem a předkládá látku, jejíž znalost předpokládají požadované výstupy zanesené v ŠVP, se zdá obsah být důležitějším hodnotícím prvkem. Šmídová et al. (2012) poukazuje na důležitost provázanosti hodnocení se stanovenými cíli, přičemž ty jsou přednostně formulovány z pohledu nejazykového předmětu. Také dle Lin (2016) je v této otázce třeba především zvážit konkrétní požadavky daného předmětu. Pokud je jejich obsahem primárně zapamatování a pochopení poznatků tohoto předmětu, Nawrot-Lis (2019)

tvrdí, že pokud žák evidentně látku ovládá, rozhodně by jeho hodnocení nemělo být sníženo na základě jazykových chyb. I další autoři (Coyle et al., 2010) tvrdí, že by obsah předmětu měl být vždy dominantním hodnotícím prvkem.

Odpověď na tuto otázku není zcela jednoduchá. Spíše než automatické preferování obsahu předmětu jakožto hodnotícího prvku, můžeme dle Deller a Price (2007) rozložit hodnocení mezi jazyk a obsah na základě jazykové úrovně a věku žáků. Také Vraštilová a Pištora (2014, s. 26) podporují toto tvrzení a doporučují hodnotit obsah a jazyk odděleně. Jasná separace hodnocení jazyka a obsahu je znatelná i v jejich přímočarých pokynech k hodnocení obsahu a jazyka:

- *hodnotit obsah v mateřském jazyce;*
- *hodnocení jazyka: tematicky specifická slovíčka, poslech a čtení s porozuměním, schopnost prezentovat názor a diskutovat, zdůvodňovat, povědomí o mluvnických prvcích jazyka.*

Ačkoli Hanušová a Vojtková (2011, s. 77) shledává problematiku hodnocení CLIL jako jeden z největších problémů. Můžeme se domnívat, že také podporují důraz na jazyk i obsah. Jednou z jejich rad pro učitele zavádějící CLIL do výuky je „*formulovat kontrolovatelné výstupy z učení a zvažovat optimální formy hodnocení jazykové i předmětové složky.*“ Ještě konkrétnější řešení může být také promítnout hodnocení CLIL do jiného předmětu. Benešová et al. (2015, s. 7) navrhuje hodnocení jazykové složky klasifikovat v rámci předmětu cizího jazyka. Další alternativu vidí také v možnosti volby samotného žáka, zda chce být z jazykové složky hodnocen. Co se týká známek, doporučuje jazyk takto hodnotit „*pouze v případě, že učitel svým hodnocením neodradí žáka*“.

Zdá se tedy, že prvkem, který vždy udává tempo, je obsah předmětu. Nicméně dualita cílů v CLIL také vybízí k hodnocení dosažení obou těchto cílů. Důraz může být tedy kladen jak na jazyk, tak na obsah. Indikátorem pro vhodné rozložení hodnocení může být jazyková úroveň a věk žáků. V tomto duchu i další autoři (Coyle et al. 2010; Vraštilová a Pištora, 2014) dodávají, že záleží také na dílčích cílech, prioritách hodin CLIL a také jak se jazyk a obsah vzájemně ovlivňují.

2. 1. 2 Jak hodnotit?

Na úvod této podkapitoly je vhodné ještě blíže charakterizovat dva hlavní typy hodnocení, se kterými se ve školství můžeme setkat. Oba tyto typy mají samozřejmě své konkrétní hodnotící nástroje. Mezi tyto typy patří sumativní a formativní hodnocení.

Sumativní hodnocení (finální, souhrnné) je typ hodnocení, jehož smyslem je „*konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech nebo kvalitativně rozřadit celý posuzovaný soubor (žáků, učitelů, pracovních výsledků či postupů, aj.)*“ (Slavík, 1999, s. 37). Slouží proto především v situacích, kdy je třeba primárně posuzovat výkon, rozřadit, kvalifikovat atd. Toto hodnocení je zařazeno zpravidla na konci lekce nebo školního roku.

Formativní hodnocení (průběžné, korektivní) je typ hodnocení, jehož cílem je průběžná detekce učebních potíží, která napomáhá její následné nápravě. Probíhá zpravidla v průběhu učebního procesu a poskytuje vyučujícímu zpětnovazební informace, díky kterým může posoudit množství a kvalitu naučené látky. V ideálním případě toto hodnocení vede předně k pozitivní změně žáka, až sekundárním cílem je změna jeho výkonu. Je také důležité, aby hodnocení nebylo vnímáno jako pouhý výčet chyb žáka, což bývá častým problémem u sumativního hodnocení. Mělo by tedy probíhat ve vstřícném a tolerantním prostředí (Slavík, 1999, s. 39; Petty, 2002, s. 343).

Jak už bylo zmíněno v pozitivních aspektech metody CLIL, v ideálním případě je vytvořeno velmi dobré prostředí právě pro formativní hodnocení. Bezpochyby jedním z dílčích cílů formativního hodnocení je také přimět žáka, aby převzal zodpovědnost nad vlastním učením. Deller a Price (2007, s. 9) tento cíl zohledňují a vybízejí například k využití studentského portfolia. Dle autorů by si jejich tvořením lépe uvědomovali svůj rozvoj a snadněji identifikovali své potřeby a cíle. Tento nástroj formativní hodnocení je podporován také z tohoto důvodu, že metoda CLIL díky své pestrosti a variabilitě vybízí žáky k reflexi učebního procesu. Tato reflexe však musí být samozřejmě umožněna vyučujícím, který vytvoří prostředí, ve kterém žáci nebudou mít strach vyjádřit svůj názor (Nawrot-Lis, 2019).

Dalším vhodným nástrojem hodnocení, které bezpochyby pomáhá překročit mezeru mezi jazykem a obsahem, je časté využití vizuálních pomůcek,

a to i v hodnocení. Autoři se shodují (Vraštilová a Pištora, 2014; Nawrot-Lis, 2019; Lin, 2016) na pravidelném využívání takových pomůcek jako jsou tabulky, obrázky a diagramy. Dle nich jsou tyto nástroje hodnotné z hlediska posílení aktivity a motivace žáků k používání cizího jazyka. Také však mohou sloužit jako nástroj hodnocení. Lze předpokládat, že právě vizuální pomůcky mohou spojit příslušné obsahové poznatky s jejich odpovídajícím cizojazyčným ekvivalentem. Jejich použití při hodnocení také může mít cenu při testování, ve kterém je možné použít jak mateřský, tak cizí jazyk. V tom případě mohou sloužit jako nástroj, který vybízí k použití obou jazyků, bez restriktivního zaměřování na pouze jeden z nich. Toto hodnocení lze samozřejmě využít jak při formativním, tak i sumativním hodnocení.

Jinou perspektivu na dělení různých nástrojů hodnocení přináší Benešová et al. (2015, s. 7), která je dělí to těchto kategorií:

- *formální – písemné práce, zkoušení;*
- *neformální – pozorování, monitorování.*

Neformální hodnocení evidentně spadá spíše do formativního charakteru učení. Prosté průběžné monitorování práce se zdá být hodnotným nástrojem hodnocení. Také Vraštilová a Pištora (2014, s. 28) monitorování považují za nástroj formativního hodnocení za předpokladu, že není založen na „*nachytávání na švestkách*“.

Formální hodnocení lze chápat spíše jako hodnocení, které dosavadní poznatky shrnuje a hodnotí výkon dosažený za určité období, je tedy spíše sumativní. Písemné práce a zkoušení jsou vhodné pro tento účel. Z charakteru tohoto typu hodnocení také vyplývá, že se jedná o aktivitu především individuální. K tomuto tématu Lin (2016) poukazuje na to, že skutečně většina typů sumativního hodnocení zahrnuje samostatnou práci, kdežto formativní hodnocení často předpokládá spolupráci celé třídy, dvojic nebo skupin. Nicméně je třeba vzít v úvahu hodnotící systém na současné státní škole. Ačkoli se dostává formativní hodnocení do popředí, stále na čtvrtletním hodnocení a pololetním vysvědčení najdeme známky. Tyto známky mohou mít slabší vypovídající hodnotu než konkrétní komentář shrnující dosavadní práci žáka a jeho silné a slabší stránky z hlediska vědomostí a dovedností. Známky jsou ale stále preferovanější variantou čtvrtletního i pololetního hodnocení. Sumativní hodnocení tedy zcela jistě i nadále má své opodstatnění i v CLIL prostředí.

Dle názorů mnohých autorů existuje jasná tendence k preferenci formativního hodnocení v hodinách vyučovaných metodou CLIL. Jako konkrétní nástroj hodnocení, který se však dá použít i při hodnocení sumativním, je časté využití vizuálních pomůcek, které jsou „jazykově neutrální“, a tedy mohou studentům pomoci překonat bariéru mezi jazykem a obsahem. Další možnostmi jsou studentská portfolia, ve kterých sami žáci postupně zaznamenávají svůj pokrok. Zmíněny jsou však také „klasické“ nástroje hodnocení jako písemné práce nebo zkoušení. I na tuto otázku je odpovědí vhodná kombinace, v tomto případě formativního a sumativního hodnocení.

2. 1. 3 Kdo je hodnotitelem?

Již v předchozí podkapitole byly popsány takové varianty hodnocení, které přímo nezahrnují vyučujícího v roli hodnotitele. Následující řádky jsou věnovány právě problematice rozložení role hodnotícího mezi učitele a žáka ve výuce metodou CLIL.

Za předpokladu, že metoda CLIL je lépe realizována v prostředí, kde jsou žáci v centru pozornosti, role hodnotitele nemusí automaticky připadnout na učitele. Dle Coyle et al. (2010) pouhé soustředění se na učitelovo hodnocení může ochudit CLIL výuku. Dodává však, že učitel je stále hlavním hodnotitelem. Ve spojení s tím by si měl učitel klást vždy otázku, zda je žák dostatečně znalý dané látky a jazyka, aby bylo jeho hodnocení validní. Jako dobrý indikátor znalostí by mohly sloužit situace, kdy hodnotí celá třída jako celek. V tom případě však Coyle et al. (2010) dodává, že učitel by měl k hodnocení předkládat jednotlivé části práce anonymně, a žáci by měli k této práci konstruktivní připomínky. Autorka navrhuje takto hodnotit například žáky vypracované prezentace. Hodnocení těchto prezentací by pak mohlo vyzdvihnout přínos jednotlivých členů pracovních skupin. Takto individualizované hodnocení lze jistě chápat jako formativní. Vzájemné hodnocení také může napomoci žákům k jejich vlastnímu sebehodnocení.

Díky konstruktivním postřehům k práci svých spolužáků si sám žák může objektivně zhodnotit i vlastní práci (Coyle et al., 2010). I další autoři považují sebehodnocení za důležitý aspekt metody CLIL. Například Šmídová et al. (2012) zmiňuje schopnost reflexe a analýzy vlastního učení v rámci aktivního učení žáků, což

je jeden z hlavních principů metody CLIL. Také Benešová et al. (2015) uvádí, že je třeba jak vzájemnému hodnocení, tak sebehodnocení věnovat čas. Jak již bylo zmíněno v předchozí podkapitole, žák by ve fungujícím formálním hodnocení měl také přebírat zodpovědnost za vlastní učení. Podoba takového hodnocení se může lišit. Může být více formální, kdy mezi žákem a učitelem dochází k pravidelným schůzkám, ve kterých učitel povzbuzuje a ptá se na konkrétní informace ohledně zvládnání učebního procesu. Naopak se ale také může jednat pouze o spíše neformální, průběžné rozhovory mezi učitelem a žákem. Ačkoli tyto impulzy k sebe ocenění žáků není obtížné uskutečnit, opět je nutné brát na vědomí časovou náročnost takového hodnocení.

Učitel evidentně zůstává klíčovou postavou v procesu hodnocení žáků. Nicméně metoda CLIL je velmi často spojována s formativním hodnocením. Tato varianta předpokládá značné zapojení žáků v hodnocení, a to jak v podobě vrstevnického hodnocení, tak v sebehodnocení. Sumativní hodnocení však jistě nelze vyloučit. Současný školský systém stále předpokládá alespoň částečné využití shrnujícího a finálního hodnocení žáků. Samotná metoda CLIL je založena na vhodném využití kombinace více předmětů. Někteří autoři (Benešová et al., 2015) se v podobném duchu vyjadřují i k využití hodnocení v CLIL prostředí, když poukazují na možnost kombinace sumativního i formativního hodnocení. Neméně důležité je také seznámení žáků právě s konkrétními požadavky předmětu a všemi aspekty hodnocení (Nawrot-Lis, 2019).

3. Specifika výuky v AJ a TV

Jelikož se diplomová práce zabývá kombinací předmětů Anglický jazyk a Tělesná výchova, následující kapitoly budou věnovány didaktickým poznatkům právě z těchto předmětů. Dle Coyle et al. (2008) je pro efektivní využití metody CLIL třeba zkoumat proces učení jak v obsahovém, tak jazykovém předmětu. Díky zjištěním tohoto zkoumání může dojít k nalezení společných znaků v procesu učení obou předmětů. Lze se domnívat, že právě tyto společné znaky mohou být účelně implementovány v rámci metody CLIL a může tak dojít k synergickému efektu. Poznátky z této kapitoly také slouží k vypracování konkrétních CLIL aktivit využitých ve výzkumné části práce.

3.1 Výuka v AJ

Již dlouhou dobu se v učení anglického jazyka neobjevuje rigidní přístup memorování látky a nekonečných překladů dlouhých textů. Jazykové dovednosti v rámci výuky angličtiny jsou rozděleny do čtyř základních kategorií – mluvení, psaní, čtení a poslech. Tyto kategorie jsou dále děleny dle způsobu využití na:

- receptivní dovednosti – čtení, poslech;
- produktivní dovednosti – mluvení, psaní.

Produktivní dovednosti vyžadují od žáků určitý výstup, proto jsou také nazývány jako aktivní. Receptivní dovednosti jsou nazývány pasivní, protože žáci při jejich používání aktivně neprodukují daný jazyk. Je však nutné, aby jazyk přijmuli a rozuměli mu, k tomu slouží čtení a poslech. Při samotné výuce se tyto dva typy vzájemně podporují. Například rozvoj čtení s porozuměním může pomoci ve zlepšení dovednosti psaní (TESOL Glossary, n.d.).

Takto komplexní přístup vyžaduje výuku, která žáky aktivizuje na více frontách. Mnoho autorů se domnívá, že výuka jazyka by měla být multisenzorická. Například Ginnis (2017) poukazuje na to, že lidský mozek je schopen lépe zpracovávat a uchovávat informace za předpokladu, že je při jejich získávání zapojeno více smyslů.

Pokud je tedy mozek stimulován prostřednictvím různých kanálů, informace v mozku zůstává déle relevantní.

Ve stejném duchu Ekwall a Shanker (1988) díky výzkumu zjistili, že lidé si jsou schopni vybavit:

- 10 % z toho, co četli;
- 20 % z toho, co slyšeli;
- 30 % z toho, co viděli;
- 50 % z toho, co viděli a slyšeli;
- 70 % z toho, co řekli;
- 90 % z toho, co současně řekli a dělali.

Na základech multisenzorického učení jsou položeny i další publikace. Také Scott a Ytreberg (1990) vycházejí z těchto předpokladů, když uvádějí aktivity na zlepšení receptivní dovednosti poslechu, které jsou založeny na propojení poslechu a jiné činnosti. Například zvedání ruky při zaznamenání určitého zvuku nebo slova. Dále také spojení poslechu a pantomimy, kdy žáci předvádějí to, co slyšeli. V neposlední řadě také aktivity spojující poslech a kreslení.

Na podobném principu je založena i výuka produktivních dovedností. Například při aktivitách založených na hraní rolí (například prodavač a zákazník) zdůrazňují důležitost nejen v použití autentického dialogu, ale také pohybu a výrazů tváře aktérů. Jiné aktivity pracující s reálnými objekty, které si žáci mohou osahat. Jako užitečný nástroj je považován vizuální materiál, například v podobě obrázků nebo flash cards. I tento materiál může lépe žáky přimět k produkci jazyka (Scott & Ytreberg, 1990).

Ať se soustředíme na receptivní, nebo produktivní dovednosti jazyka, je důležité, aby výuka byla velmi pestrá a zapojovala co možná nejvíce smyslů. Současné učebnice anglického jazyka, například Project, obsahují široké množství aktivit, které jsou založeny právě na tomto principu. Také složka pohybu má místo při výuce cizího jazyka, v obou typech jazykových dovedností. Do popředí se přitom dostávají především produktivní dovednosti a celkově přenos cvičení do komunikační úrovně jazyka.

3. 2 Výuka v TV

Výuka v tělesné výchově ideálně vede k harmonickému rozvoji pohybových schopností, vybraných pohybových dovedností a vytváření kladného vztahu k pohybu. Je nesporné, že pohyb je dominantní složkou v učení tělesné výchovy. Základem je tedy především senzomotorické učení. Mareš (2013, s. 87) ho definuje takto: „Senzomotorickým učením rozumíme osvojování pohybových dovedností, celých pohybových struktur. Závisí na zvláštnostech osobnosti jedince, jeho pohybových předpokladech, výkonnostních faktorech a způsobu osvojování. Naučené pohybové dovednosti bývají zaměřeny na plnění určitého úkolu a na dosahování stanovených cílů.“ Ačkoli tato definice může implikovat jednoduchost tohoto typu učení, není to zcela pravda. Senzomotorické učení lze najít i mimo výuku tělesné výchovy, a to například v počátcích čtení, psaní, kreslení nebo rýsování. Jde také o nácvik určitých pohybových struktur, které mohou po jejich zvládnutí vypadat lehce a napohled bez úsilí, nicméně jejich nácvik je obtížný (Mareš, 2013).

Samotná vyučovací hodina (45 minut) v tělesné výchově je většinou jasně strukturována. Obsahuje tyto části:

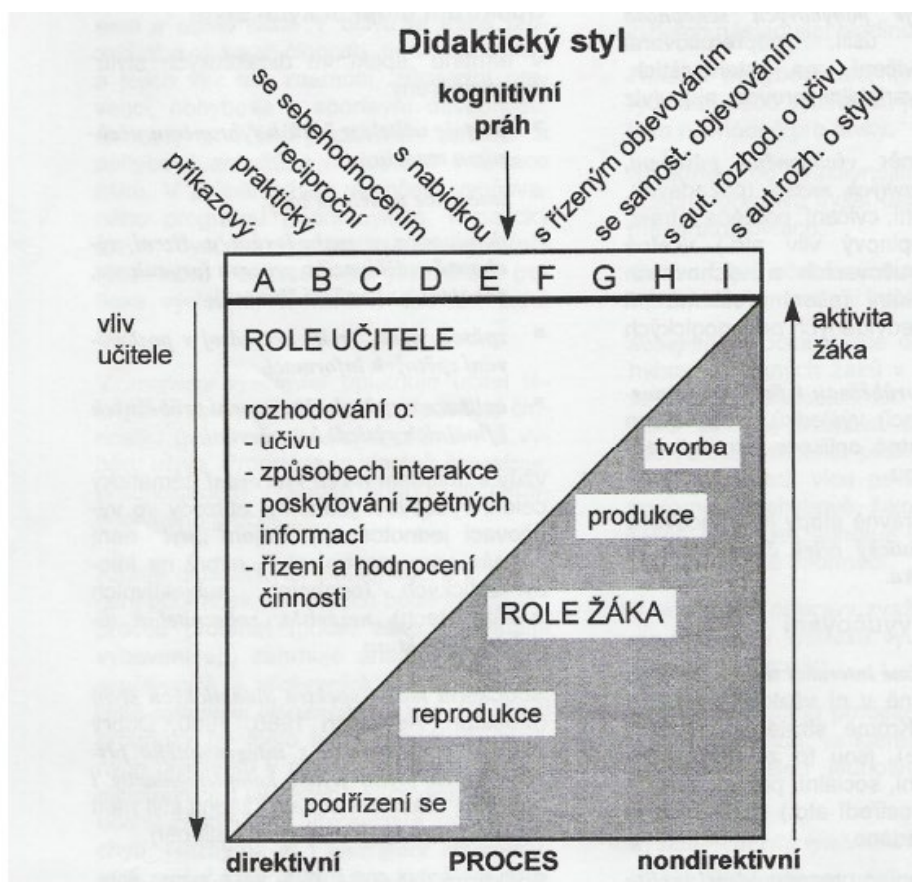
- Úvodní část (3–5 minut) – cílem, který by měl být splněn v této části hodiny je seznámení žáků s náplní hodiny a motivace k pohybu. Tato část se nazývá organizační. Poté by měli být žáci připravováni na následné zatížení adekvátním předehřátím organismu, ideálně v podobě hry. Tato dílčí část se nazývá rušná (Černá, 2014).
- Přípravná část (6–12 minut) – cílem této části je příprava na zatížení, které čeká žáky v hlavní části hodiny. Tato část zpravidla obsahuje protahovací cvičení zaměřené především na ty části, které jsou následně zatěžovány. Protahovat lze jak pomocí dynamického, tak statického strečinku. V této části jsou také zapojována cvičení pro správné držení těla, tedy například posilování svalů s tendencí k ochabnutí a protažení svalů posturálních, které přímo souvisí se správným držením těla (Černá, 2014).
- Závěrečná část (2–5 minut) – v poslední části vyučovací jednotky je hlavním cílem zklidnění organismu žáků po intenzivní hlavní části. Obsahem bývají například kompenzační cvičení, dechová cvičení nebo relaxační cvičení. Je

také možné využití oddechových her s nízkou tepovou frekvencí (Černá, 2014).

Na rozdíl od ostatních školních předmětů, které však také mají svá pravidla, je struktura hodin tělesné výchovy velmi specifická. Každá část má poměrně jasně vyhraněná pravidla. Neznamená to však, že by hodiny tělesné výchovy byly rigidní. Také tělesná výchova je pestrá, například v oblasti konkrétních metod, organizačních forem výuky nebo množstvím didaktických stylů. V tělesné výchově rozlišujeme metody expoziční, fixační, motivační, diagnostické a výchovné. Expoziční metoda má za úkol efektivně předat učivo žákům a umožnit jeho nácvik, například verbálním popisem daného cvičení nebo naopak zprostředkování předání učiva pomocí názorné ukázky. Fixační metoda má za úkol upevnit znalost již probraného učiva, tak aby bylo optimalizováno množství úsilí a odstraněny nežádoucí souhyby. Pro tuto metodu jsou charakteristické aktivity založené na častém opakování daného pohybového prvku. Při aplikaci daných aktivit je důležité brát v úvahu jejich délku, intenzitu, frekvenci a druh odpočinku. U aplikace těchto aktivit je třeba počítat s poklesem motivace, je tedy třeba brát v úvahu i metodu motivační. Cílem této metody je zajistit vyšší aktivitu a zainteresovanost žáka v následujících aktivitách. Tento cíl je možný dosáhnout například vhodnou organizací soutěžních aktivit nebo odměnou. Diagnostické metody mají za úkol kontrolovat a hodnotit dosažené výsledky. Důležitá je také jejich aplikace z hlediska času. Vstupní diagnostika je zařazována zpravidla na začátek tematických bloků a zahrnuje především zjištění předpokladů žáků ke zvládnutí daného učiva. Dále je možné zařazovat průběžnou diagnostiku, která učitele informuje o pokroku žáka a reflektuje aktuální potřeby žáka, dle kterých učitel koriguje svůj učební program. Finální diagnostika má především klasifikační funkci a zařazuje se na závěr tematických bloků. Konkrétním příkladem diagnostiky je aplikace různých motorických testů. Důležitá je také metoda výchovná. Jejím cílem je vhodné působení na utváření žádoucího chování žáků. Konkrétní aplikace této metody není tak transparentní jako u ostatních metod. Lze například uvést vhodnou práci s odměnami a tresty a nabídnutí vhodného modelu chování žákům (Rychtenský & Fialová, 2004).

Značnou diverzitu v tělesné výchově představuje i široké spektrum didaktických stylů v TV, tedy přístup učitele k organizaci jednotlivých aktivit a míře

interakce mezi žáky navzájem a mezi učitelem a žáky. Dle Fialové a Rychtenského (2004, s. 120) spektrum zahrnuje těchto devět didaktických stylů:



Obrázek 2: Schéma spektra didaktických stylů

(Rychtenský & Fialová, 2004, s.120)

Schéma postupně uvádí devět didaktických řídicích stylů, ve kterých se liší role učitele a žáka. Zodpovědnost za průběh, obsah a průběh aktivit je postupně přenášena od učitele k žákovi. Například příkazový styl se vyznačuje téměř nulovou interakcí mezi žáky a rozhodujícím elementem je vždy učitel. Reciproční styl již předpokládá zodpovědnost žáků za hodnocení a korekci chyb. Žáci v tomto stylu mají také za úkol poskytnout zpětnou vazbu. Obsah učiva však stále určuje učitel. Již ve stylu s nabídkou má však žák vliv alespoň na volbu obtížnosti dané pohybové činnosti. Na konci spektra jsou styly s autonomním rozhodováním o učivu a stylu, kde je obsah učiva a průběh jeho nácviku zcela v rukou žáka (Černá, 2014).

Tělesná výchova nabízí prostor k využití nejrůznějších metod výuky, ať už z důvodu jasné struktury hodin a jejich dílčích cílů, nebo možnosti využití celého

spektra řídicích stylů, které umožňují korigovat míru interakce mezi žáky. Lze se tedy domnívat, že i metoda CLIL může mít své místo v hodinách tělesné výchovy.

3. 3 Paralely ve výuce TV a AJ

Pokud je cílem smysluplné propojení dvou předmětů pomocí metody CLIL, je logické hledat mezi konkrétními předměty společné znaky, které opodstatňují výběr spojení právě těchto předmětů. Dále poskytují učitelé informace, díky kterým může maximalizovat efektivitu těchto hodin. Tato podkapitola se zabývá těmito společnými znaky, konkrétně mezi předměty tělesná výchova a anglický jazyk.

Jak vyplývá z výše zmíněných postupů při učení AJ a TV, společným jmenovatelem je pohyb. Množství aktivit využívaných při hodinách anglického jazyka je založeno právě na práci s pohybem, jelikož pohyb je jedním s důležitých činitelů efektivního učení. Přímoú souvislost mezi výsledky učení a pohybem dokládá například kanadská studie Dr. Carly Hannaford, které se zúčastnilo přes 500 žáků. Studie prokázala, že ti žáci, kteří strávili v tělocvičně o hodinu navíc, podávali ve zkouškách výrazně lepší výkony než jejich méně aktivní spolužáci. Nejedná se však pouze o pohyb v tělocvičně. Stejná autorka odkazuje například na postupy vyučujícího na jedné ze středních škol v centru New Yorku, který využívá během hodin tzv. „rytmické pauzy“. Tyto pauzy využívá při narůstající nepozornosti žáků. Vyučující ukáže na jednoho z žáků, který se postaví a začne vyklepávat nebo vytleskávat libovolný rytmus, přičemž se ještě do rytmu pohybuje. Zbytek třídy se poté pokouší napodobit tento rytmus a přidat ještě další. Zhruba po dvou minutách vyučující nacıčeným signálem ukončuje tuto rytmickou pauzu, žáci si sedají a pokračují v práci, opět soustředění (Hannaford, 2005).

Jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách, v anglickém jazyce lze dobře využít aktivity založené na spojení poslechu či mluvení a určitého pohybového úkolu. Takové aktivity najdeme i v hodinách tělesné výchovy, například již v průpravné části, kdy učitel sám nebo žáci mají za úkol popisovat a zároveň provádět různá protahovací cvičení a s nimi související pohyby. Pokud tedy pracujeme s výše zmíněným předpokladem, že si žáci dobře pamatují to, co zároveň mohli říct i udělat, zdají se tyto aktivity velmi prospěšné z hlediska retence.

Vyučování anglického jazyka vyžaduje velmi komplexní přístup a multisenzorickou výuku. Z tohoto důvodu je velmi flexibilní a je možné jej aplikovat do dalších předmětů. Tělesná výchova, která je téměř v celé své délce uzpůsobena k vhodnému využití pohybu, doslova vybízí právě i k výuce anglického jazyka, který pohyb ve své podstatě hojně využívá. Ne vždy však hodiny anglického jazyka nabízejí vhodné podmínky nebo čas k využití pohybu. Právě tělesná výchova by mohla sloužit také k účelu dosažení některých jazykových cílů. Metoda CLIL by mohla být klíčem k této potenciálně prospěšné kombinaci.

4. Využití metody CLIL v TV

Následující kapitola se zabývá konkrétními příklady využití metody CLIL v hodinách tělesné výchovy. Tyto příklady posloužily také jako inspirace k vytvoření vlastních CLIL aktivit, realizovaných v rámci výzkumu. Nejdříve však kapitola shrnuje dosavadní výzkumy, které byly v této oblasti vykonány.

Jelikož je tělesná výchova pouze jednou z velkého množství předmětů, kde by se mohl CLIL efektivně využít, a také se stále jedná o relativně novou výukovou metodu, která nemá zastoupení na velkém množství škol, neexistuje mnoho výzkumů prokazujících její přínos v tomto předmětu. Případové studie zaměřené na vyučování metodou CLIL vypracovali na příklad Figuerdas, Flores a Gonzales Davis (2011, podle Coral 2013) se studenty Barcelonské univerzity, kteří během výzkumu vyučovali tělesnou výchovu i anglicky. Tito studenti považovali metodu za velmi přínosnou díky faktu, že jak oni, tak jejich žáci byli nuceni přemýšlet v cizím jazyce.

Některé z výzkumů naznačují pozitivní vliv tělesné výchovy na jazykové dovednosti žáků. Například Coral (2010, podle Coral, 2013) uvádí ve své studii, ve které zkoumal žáky ve věku 11-12 let ve státní škole ve španělském Katalánsku, že vnitřní motivace žáků k pohybovým aktivitám má pozitivní vliv na jejich učení v anglickém jazyce. Podobně také Asher (2003, podle Coral, 2013) shledává metodu Total Physical Response (metoda celkové fyzické odpovědi) a její aplikaci do tělesné výchovy jako velmi přínosnou, především pro porozumění v anglickém jazyce. Metoda celkové fyzické odpovědi je v kontextu anglického jazyka v podstatě založena na verbálních příkazech od učitele v tomto jazyce a následné vykonání určité fyzické činnosti žáky na základě příkazu. Tato metoda může být jistě využita v CLIL hodinách.

Také výstupy zmíněného projektu *Tvorba metodických materiálů a postupů pro zavádění výuky angličtiny formou CLIL do vyučovacích předmětů 2. stupně ZŠ a nižšího stupně víceletých gymnázií* přináší zpětnou vazbu týkající se aplikace CLIL do TV. Mgr. Martin Bauer, učitel základní školy ve Slavkově u Brna uvádí, že po realizaci hodin tělesné výchovy, založených na metodě CLIL, shledává tuto metodu jako vhodnou pro tento předmět. Užitečná je podle něj zejména pro porozumění a zapamatování slovíček v cizím jazyce (Kazelleová, & Váňová, 2012).

Ačkoli neexistuje mnoho výzkumů zabývajících se kombinací AJ a TV, díky tomuto i jiným projektům je k dispozici relativně velké množství materiálu pro výuku TV metodou CLIL. V rámci projektu *Obsahově a jazykově integrované vyučování na 2. stupni základních škol a nižším stupni víceletých gymnázií – CLIL* vzniklo několik konkrétních příprav pro hodiny TV. Obsahem jedné z nich je například stretching-protahování, CLIL je tedy realizován pouze v části hodiny. Samotná výuka je založena především na instrukcích učitele v angličtině s podporou vizuálních pomůcek při rozcvičce. Pokyny vypadají například takto:

- 1) *Stand upright.*
- 2) *Step forward with your right leg.*
- 3) *Slowly bend your right knee, keeping your left leg straight.*
- 4) *Continue to bend your right knee.*
- 5) *Hold for 5 seconds.*
- 6) *Return to the start position.*
- 7) *Repeat steps 1 - 6 five more times.*
- 8) *Perform with your left leg forward* (Trnka, 2010).

Jedná o velmi jednoduchou aktivitu, kdy je centrem výuky především učitel, který udává jednotlivé pokyny. V podstatě tedy funguje na principu Total Physical Response, kdy zdokonaluje především porozumění v cizím jazyce.

Na průpravnou fázi je zaměřena také aktivita realizována na SŠOS Jihlava v rámci projektu *Metodika v anglickém jazyce*. Obsahem je dynamická rozcvička. Žáci jsou rozestaveni do kruhu, tak jako při běžných rozcvičkách. Učitel doprostřed kruhu rozmístí několik obrázků s grafickým zpracováním jednotlivých cviků. Poté žákům rozdá názvy těchto cvičení. Žáci mají za úkol najít svůj cvik mezi kartičkami uprostřed a spojit název s grafickým zpracováním. Poté všichni společně kontrolují správnost vykonaného úkolu, případně opravují chyby. Následně si žáci odnesou své cviky ke svému stanovišti v kruhu. Poté pomocí jednoduchých frází udělují pokyny svým spolužákům ke cvičení, např. „Let’s do twenty mountain climbers“ – udělejme 20 horolezců (dynamický cvik). Stejný žák při cvičení i nahlas odpočítává jednotlivá opakování. Tato aktivita, byť jistě časově náročnější, je více zaměřena na aktivitu žáků a učitel v podstatě plní pouze roli poradce (Skála, Pappová & Neuwirth, 2013).

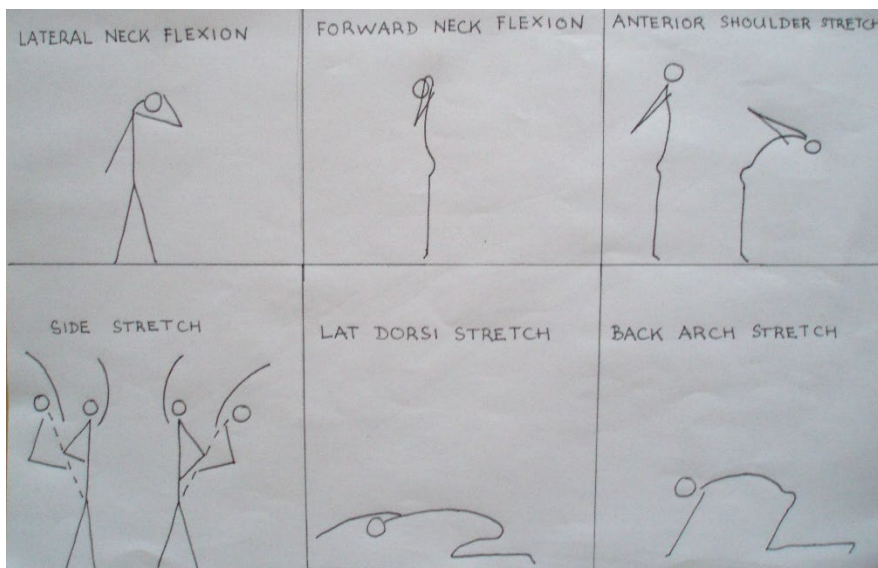
Existují však přípravy na hodiny TV vyučované metodou CLIL v celé délce hodiny. V nejobsáhlejší databázi s CLIL výukovými materiály, která vznikla v rámci projektu *Cizí jazyky napříč předměty 2. stupně ZŠ a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií*. Uvedená příprava je zaměřena na kruhový trénink. Tato příprava je navržena pro 2. stupeň ZŠ. V úvodní části hodiny se žáci již při prezenci hlásí slovem „here“. Poté mají za úkol nachystat potřebné náčiní a označit je anglickými popisky na kartách, které si předtím připraví. Karta označující švihadlo vypadá například takto:



Obrázek 3: Příklad karty

(<http://clil.nuv.cz/prakticke-ukazky-integrace-predmetu-s-aj-fj-nj/integrace-s-aj/telesna-vychova/kruhovy-trenink.html>)

V rušné části žáci běhají kolem tělocvičny a učitel nahlas vyslovuje jednotlivé názvy náčiní v angličtině. Žáci mají vždy za úkol co nejrychleji doběhnout k danému náčiní. Průpravná část je opět zaměřena na pokyny učitele, na jejíž základě žáci cvičí. Pokyny jsou realizovány jednoduchými frázemi. Grafická příprava na tuto rozcvičku vypadá například takto:



Obrázek 4: Příprava na průpravnou část

(<http://clil.nuv.cz/prakticke-ukazky-integrace-predmetu-s-aj-fj-nj/integrace-s-aj/telesna-vychova/kruhovy-trenink.html>)

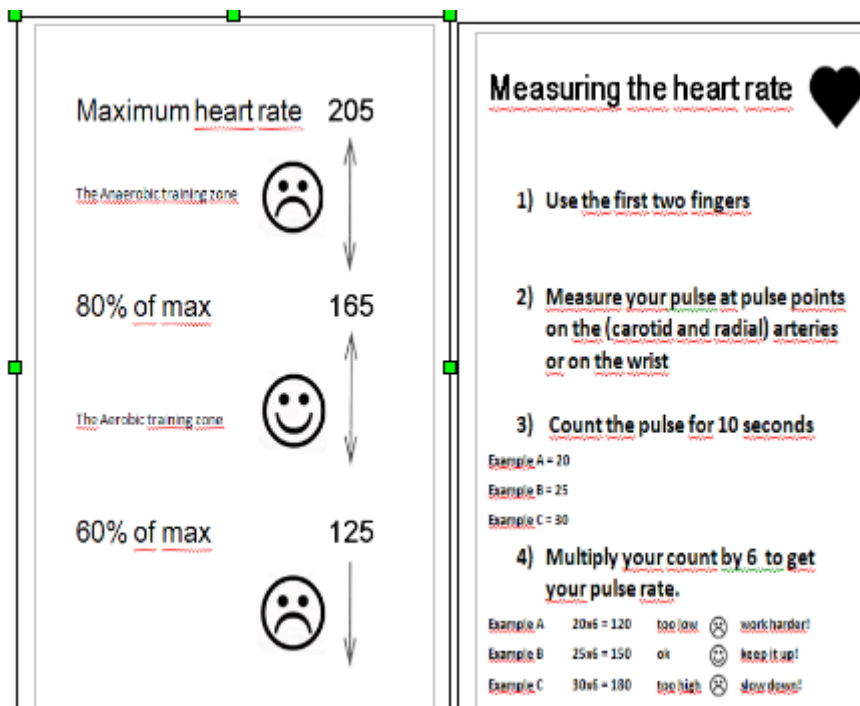
Na začátku hlavní části učitel i žáci chystají jednotlivá stanoviště pro kruhový trénink. U každého stanoviště mají žáci k dispozici obrázky s českým i anglickým popisem jednotlivého cviku. Příklad obrázku:



Obrázek 5: Skákání přes švihadlo

(<http://clil.nuv.cz/wp-content/uploads/UP19-2.jpg>)

Během cvičení učitel měří čas, pomáhá a opravuje. Pro zahájení a ukončení jednotlivých kol používá výrazy „Go“ a „Stop“. Po každém kole kruhového tréninku si žáci měří tepovou frekvenci po dobu 10 s. Učitel jim vysvětlí postup měření i jeho účel. Ukazuje žákům pomocnou tabulku:



Obrázek 6: Měření tepové frekvence

(<http://clil.nuv.cz/prakticke-ukazky-integrace-predmetu-s-aj-fj-nj/integrace-s-aj/telesnavychova/kruhovy-trenink.html>)

Po kruhovém tréninku si žáci pro uklidnění lehce zaběhají. Následuje statický strečink a úklid náčiní. Poslední aktivitou je reflexe proběhlé hodiny opakováním názvů náčiní i cviků v anglickém jazyce a jejich přiřazování do jednotlivých kategorií, např. „Lower body“ nebo „Upper body“ (Národní ústav pro vzdělávání, 2012).

Tuto přípravu můžeme hodnotit z uvedených příkladů jako nejpropracovanější. Také dává žákům prostor k produkci anglického jazyka. Podobně jako ostatní přípravy je založena na podpoře vizuálními pomůckami. Prakticky každá část hodiny pracuje i s cizím jazykem. Z pohledu jazykového cíle jsou také všechny přípravy zaměřeny především na slovní zásobu, což koresponduje se zmíněným tvrzením vyučují ho na ZŠ Slavkov u Brna, který právě ve zdokonalení slovní zásoby vidí potenciál metody CLIL. Obsahový cíl vždy odpovídá zaměření hodiny a konkrétní fázi hodiny. Cílem v průpravné části zůstává příprava organismu na náplň v hlavní části. Hlavní část v případě poslední uvedené přípravy má za úkol rozvoj daných pohybových schopností. Závěrečná část poté slouží ke zklidnění organismu a reflexi. Z uvedených příkladů tedy spíše není patrné, že by obsahový a jazykový cíl mohli být v rozporu.

V uvedených příkladech je CLIL realizován buď v jednotlivých částech hodin, nebo v jejich celém rozsahu. Slovní zásoba bývá zaměřena na části těla a jednoduché pohybové úkony. Toto zaměření prokazuje i například realizace metody CLIL na Gymnáziu v Bystřici nad Pernštejnem, kdy tématem aktivit byly primárně jednotlivé části těla, základní postoje a rozcvička (Gymnázium Bystřice nad Pernštejnem, 2018).

Přínos aplikace metody CLIL do předmětu tělesná výchova se prozatím neopírá o velké množství výzkumů. Nicméně je to jistě důvod k dalšímu zkoumání této problematiky. V prostředí českých základních i středních škol postupně dochází k seznámení s metodou CLIL a k jejímu zapojení do běžné výuky. V několika projektech došlo k rozšíření různorodého materiálu podporujícího realizaci metody CLIL i v případě TV. Učitelé tedy bezpochyby mají k dispozici dostatečné množství inspirace k vlastnímu zavedení metody CLIL do výuky. Praktická část diplomové práce obsahuje moji vlastní aplikaci této metody do hodin TV i její následné posouzení.

5. Praktická část

Praktická část práce obsahuje popis jednotlivých fází výzkumu (projektu). Nejdříve je představen jeho návrh obsahující výběr a popis výzkumného souboru a výběr tématu cílové slovní zásoby v AJ. Kapitola pokračuje popisem projektu. V této podkapitole je popsán mnou vypracovaný test, hodnotící znalost cílové slovní zásoby v AJ. Dále jsou uvedeny jednotlivé CLIL aktivity, využívány v hodinách TV s experimentální skupinou. Podkapitola využití projektu v praxi obsahuje informace o konkrétní organizaci a průběhu výzkumu.

5.1 Cíle, úkoly a metody výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit vliv aplikace metody CLIL do výuky tělesné výchovy na slovní zásobu v AJ žáků 9. ročníku ZŠ Ždírec nad Doubravou. Dílčím cílem je zmapovat názory žáků a přihlížejícího učitele na aplikaci metody CLIL do hodin TV a její potenciální přínos.

Cíl výzkumu předkládá následující výzkumné otázky:

1. Jaké bude zlepšení ve znalosti cílové slovní zásoby v AJ u participujících?
2. Jaký bude rozdíl znalostí mezi skupinou s běžnou výukou a experimentální skupinou, která bude mít zařazenu metodu CLIL?
3. Jaká bude zpětná vazba participujících?
4. Jaké bude hodnocení přihlížejícího učitele?

Pro naplnění výzkumných cílů jsou definovány tyto úkoly:

- výběr vhodného výzkumného vzorku;
- výběr vhodného tématu slovní zásoby a konkrétní fáze hodin TV;

- testování výzkumného souboru (experimentální a kontrolní skupina) na vstupní znalosti v oblasti vybrané slovní zásoby;
- realizace 16 vyučovacích hodin AJ, ve kterých je celý výzkumný soubor vyučován cílové slovní zásobě;
- realizace 8 vyučovacích hodin TV, ve kterých je experimentální skupina vyučována metodou CLIL;
- testování celého výzkumného souboru na výstupní znalosti vybrané slovní zásoby;
- skupinový rozhovor s experimentální skupinou (vyučovanou metodou CLIL);
- zaslání dotazníku pro přihlížející učitelku TV
- analýza dat a vyhodnocení získaných údajů.

Pro neefektivnější dosažení cíle byly jako metody sběru dat využity kvalitativní i kvantitativní typy výzkumu. Ke zjištění vlivu CLIL v TV na slovní zásobu v AJ byl realizován experiment. Pro sběr zpětnovazebních informací týkajících se implementace CLIL do výuky a jeho přínosu byl využit skupinový rozhovor a dotazník.

Experiment je jedním z nejzákladnějších metod kvantitativního výzkumu. Je založen na záměrném působení výzkumníkem na situaci, zkušenosti a okolnosti u respondentů. Následkem tohoto působení mezi testovanými respondenty dochází k odchylkám, které jsou následně objektivně vyhodnoceny, zpravidla s pomocí statistických metod. Experimenty mohou být realizovány v různých podobách a pracují s jednou nebo více skupinami respondentů. K ilustraci odchylek mezi respondenty slouží například pretesty a posttesty. Z důvodu zachování objektivity a validity je důležité, aby byl výzkumník na experiment pečlivě připraven a byl schopen odstranit vliv jiných faktorů (Eger & Egerová, 2014).

Experiment realizovaný na Základní škole ve Ždírci nad Doubravou se nejprve skládal z aplikace vstupního testu, zaměřeného na cílovou slovní zásobu v AJ. Druhým krokem byla výuka cílové slovní zásoby v AJ u obou testovaných skupin v rámci osmi vyučovacích hodin anglického jazyka. Zároveň byla jen jedna skupina vyučována metodou CLIL v rámci 8 vyučovacích hodin TV, ve kterých byl jazykový cíl zaměřen opět na cílovou slovní zásobu. Posledním krokem experimentu byla

aplikace výstupního testu v rámci posledních vyučovaných hodin AJ u obou skupin. Konkrétní podoba testů a popis jednotlivých fází experimentu je popsán v kapitole 5.3.3.

Skupinový rozhovor, někdy také nazýván anglicky „focus group“, patří do kvalitativního výzkumu. Eger a Egerová (2014) popisují metodu jako nestrukturovanou diskuzi s cílovou skupinou, která má za cíl zjistit její názory na dané téma. Tato interakce je nejčastěji řízena jedním, nebo více moderátory. Moderátoři diskuze mají především za úkol vhodným vedením zabránit některým účastníkům diskuze, aby prosazovali své názory na úkor ostatních. Naopak musí zajistit, aby dostali prostor i méně výřeční účastníci diskuze. Moderátor diskuze by měl také zůstat názorově neutrální a neustále stimulovat interakci mezi účastníky diskuze.

Skupinový rozhovor byl realizován s experimentální skupinou, která byla vyučována metodou CLIL, tedy s 15 žáky 9.B. Jeho konkrétní struktura je popsána v kapitole 5.3.4. Analýza tohoto rozhovoru je součástí kapitoly 6.2.

Poslední složkou výzkumu byl dotazník. Dotazník svým širokým spektrem využití doplňuje tento výzkum. Tato forma sběru dat dovoluje využití uzavřených otázek (ano/ne, výběr z více možností, škála, kontrolní seznam etc.), které nabízejí respondentům možnosti odpovědi. Dále může obsahovat i otevřené otázky, které dávají respondentům prostor k odpovědi vlastními slovy. Možná je také kombinace obou typů otázek. Dle Mertens (2010) je u dotazníku důležitá hlavně absolutní srozumitelnost, tedy zda otázky znamenají pro všechny respondenty to samé a zda jsou otázky samotné zaměřeny právě na zkoumané téma. S těmito pravidly autor doporučuje například kladení co nejstručnějších otázek a minimalizování využití odborné terminologie či žargonu. Otázky by také neměly být kladeny způsobem, který záměrně předkládá určitou odpověď. Základem tvoření dotazníku je také rešerše již vyzkoumaných poznatků z cílového tématu, která může posloužit k samotné tvorbě dotazníku nebo jeho analýze.

Dotazník byl využit k získání zpětnovazebních informací o aplikaci CLIL aktivit v TV. Respondentkou byla vedoucí učitelka mé souvislé pedagogické praxe na ZŠ Ždírec nad Doubravou, která dohlížela na průběh veškerých odučených hodin TV během mé praxe. Konkrétní podoba dotazníku je součástí kapitoly 5.3.5. Odpovědi na jednotlivé otázky obsahuje kapitola 6.3.

5. 2 Návrh projektu

Výzkumný soubor byl vybrán v lednu roku 2019 při zahájení mé souvislé praxe z tělesné výchovy a anglického jazyka na základní škole ve Ždírci nad Doubravou.

Základní škola a Mateřská škola ve Ždírci nad Doubravou má kapacitu 460 žáků. Ve školním roce 2019/2020 vzdělávala 377 dětí ve věku 6 až 15 let. Výuka probíhá v 9 ročnících a 18 třídách. Mezi hlavní cíle školy patří mimo jiné například motivující hodnocení a důraz na kvalitní výuku cizích jazyků. V tomto ohledu škola nabízí dva rodilé mluvčí angličtiny v učitelském sboru, účast na výměnných pobytech nebo přípravu na oficiální cambridžské zkoušky KET a PET. Škola má také dobré zázemí pro výuku TV v podobě tělocvičny, gymnastického sálu a venkovního hřiště. Především z těchto důvodů jsem si školu vybral jako vhodné zázemí pro výzkum. Na škole se výuka metodou CLIL neaplikuje (ZŠ a MŠ Ždírec n.D., 2019).

5. 2. 1 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor se skládá se z celkem 30 žáků 9. ročníku (9. A a 9. B, 15 žáků z každé třídy). 9. ročník jsem si vybral z důvodu vhodného rozložení hodin anglického jazyka a tělesné výchovy v rozvrhu a také kvůli možnosti zvolit libovolné téma slovní zásoby a aplikovat ho do hodin AJ a TV. Počet testovaných žáků je limitován velikostí skupin vyučovaných v anglickém jazyce (15). V obou třídách jsem zvolil 1. skupinu (výkonnější, rychlejší žáci), nicméně jejich dosavadní úroveň angličtiny nehraje v testování roli. Měřítkem odchylky mezi skupinami je totiž primárně míra zlepšení ve znalostech cílové slovní zásoby. Metodou CLIL v tělesné výchově tedy byla vyučována celá třída 9.B, nicméně testováno jich je pouze 15. Hodiny TV byly smíšené (chlapci i dívky), nebylo tedy nutné učit celkem 16 vyučovacích hodin, nýbrž pouze osm.

V době realizace projektu mi bylo vedoucí učitelkou AJ umožněno v krátkých aktivitách během vyučovaných hodin aplikovat libovolnou slovní zásobu. Rozhodl jsem se tedy primárně zaměřit na potřeby TV. Využíval jsem CLIL aktivity vždy v průpravné části hodiny, a to z důvodu minimalizace narušení cíle hlavní části hodiny, který byl vždy udáván mojí vedoucí učitelkou TV. Průpravná část také nabízí poměrně

velký prostor k procvičení vybrané slovní zásoby (části těla, svaly, jednoduché pohyby). Konkrétní příklady využití metody CLIL, které jsou popsány v kapitole 4, také často pracují právě s průpravnou částí a touto oblastí slovní zásoby.

5. 3 Popis projektu

Následující podkapitola popisuje jednotlivá cvičení z testu a také CLIL aktivity používané v hodinách TV během experimentu.

5. 3. 1 Popis vstupního a výstupního testu

Z důvodu co nejtransparentnějšího porovnání zlepšení ve znalosti cílové slovní zásoby jsem se rozhodl podrobit žáky před experimentem i po experimentu stejnému testu, který jsem pro tento účel vytvořil. Test obsahuje čtyři cvičení zaměřené na části těla, svaly a jednoduché pohyby. Testovaným žákům samozřejmě záměr opětovného použití testu nebyl dopředu sdělen a nebylo jim také umožněno znovu nahlédnout do vstupního testu. Pro tato opatření jsem se rozhodl z důvodu nenarušení objektivity výsledků testů. Nebylo mým záměrem nutit žáky k memorování slovíček doma. Chtěl jsem zjistit, zda samotné vystavení žáků CLIL aktivitám ovlivnilo jejich následně testované znalosti.

První cvičení v testu je zaměřeno především na názvy částí těla a kostí. V tomto cvičení měli žáci za úkol přiřadit název příslušné části těla k ukazateli na obrázku. Lze předpokládat, že alespoň některá z daných slovíček žáci budou znát. Lidské tělo je totiž bezpochyby cyklicky se vracejícím tématem, které mohou žáci během školního roku probírat. Žáci mohli dosáhnout maximálně 18 bodů. (viz. Příloha 1)

Druhé cvičení testuje znalost názvů svalů a jejich funkce. Úkolem v tomto cvičení je přiřadit sval k jeho příslušné funkci. Vybíral jsem především větší svalové skupiny, které jsou velmi často funkčně zapojeny při rozcvičení v průpravné části hodiny. Z důvodu eliminace náhodného výběru je ve cvičení více funkcí než svalů. Maximální počet bodů je v tomto cvičení 10. (viz. Příloha 2)

Třetí cvičení je zaměřeno opět na prověření slovíček, tentokrát zaměřené především na pohyby těla. Rozhodl jsem se opět využít vizuální podpory, která byla nedílnou součástí mnoha CLIL aktivit. V tomto případě byl zvolen další typ cvičení, konkrétně výběr z více možností. Maximální dosažitelný počet bodů jsou čtyři. (viz. Příloha 3)

Čtvrté a poslední cvičení je založeno na doplňování vhodného slova do věty. Cvičení prověřuje znalost jednotlivých částí těla a jejich konkrétní funkce. Žáci měli za úkol přiřadit do vět nejvhodnější slovíčko, tentokrát bez vizuální opory. Na výběr měli ze čtyř možností. Použity byly jednoduché věty, které však bezpodmínečně vyžadovaly znalost cílové slovní zásoby k jejich úspěšnému doplnění. Maximální počet bodů je pět. (viz. Příloha 4)

Test byl vytvořen tak, aby testoval nejen znalost názvů jednotlivých slovíček, ale také jejich význam. K snadnějšímu překonání jazykové bariéry byly také v testu použity obrázky.

5. 3. 2 Metodika CLIL aktivit v TV

Kapitola 1 vymezila pojem CLIL a představila výhody i možné nevýhody této metody. V rámci úkolů vyučujícího v kapitole 2 bylo uvedeno množství rad, jak úspěšně vést hodinu založenou na metodě CLIL. V kapitole 4 bylo nakonec uvedeno několik konkrétních příkladů využití CLIL. Na základě všech těchto poznatků jsem shrnul tyto klíčové komponenty, dle kterých jsem koncipoval jednotlivé CLIL aktivity v TV:

- hard CLIL – předmět diktuje jazykové požadavky, je sledován především cíl nejazykového předmětu;
- žákům je poskytnuta podpora porozumění v cizím jazyce – především vizuální pomůcky, klíčová slovní zásoba, různá uskupení žáků atd.;
- formativní hodnocení je preferováno – hodnotitelem je učitel i žák, lze hodnotit obsah i jazyk.
- mateřský jazyk stále funguje jako podpůrný nástroj.

Na základě 4C modelu, jehož autorkou je Do Coyle (2012), jsem se rozhodl pro hard CLIL, tedy variantu, ve které jsou jazykové požadavky předkládány obsahovým cílem, jehož splnění je prioritou. Z tohoto důvodu jsem vybral téma uvedené slovní zásoby. Také v samotných CLIL aktivitách je zachován obsahový cíl, a sice příprava organismu na zátěž v hlavní části hodiny TV.

Autoři (Benešová et al., 2015; Šmídová et al., 2012; Vraštilová & Pištora, 2012) se také shodují na užitečnosti využití podpůrných nástrojů, které usnadňují porozumění v cizím jazyce. Z tohoto důvodu jsou tyto nástroje také součástí některých připravených CLIL aktivit (například využívání vizuální podpory).

Díky poznatkům uvedeným v kapitolách 1 a 2 jsem se rozhodl preferovat spíše formativní hodnocení výuky. Samotnou CLIL aktivitu většinou hodnotili sami žáci bezprostředně po jejím odučení za pomoci různých jednoduchých technik. Tato hodnocení poskytovala žákům zpětnovazební informace o jejich pokroku. Jejich hodnocení bylo cenné i pro mě, jelikož s jeho pomocí jsem vytvářel CLIL aktivity do dalších hodin.

Vymezení pojmu CLIL od bilingvní výuky a metodické pokyny pro učitele od některých autorů (Vraštilová & Pištora, 2014) jasně dokazuje důležitost využití mateřského jazyka. Rozhodl jsem se tedy i tyto poznatky zakomponovat do CLIL aktivit. Mateřský jazyk je využíván jako podpůrný nástroj. Zohlednil jsem také doporučení od Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy právě na distribuci mateřského a cizího jazyka v hodinách vyučovaných metodou CLIL. Na toto téma doporučují následující:

„Osvojování učiva a formulování úkolů nejazykového předmětu je vedeno v českém jazyce, informace hledají žáci v cizojazyčném textu, odpovědi žáci formulují česky. Pokyny na hodině jsou v cizím jazyce. Gramatické jevy, slovní obraty, jazykové styly a textové útvary cizího jazyka učitel vysvětluje česky“ (MŠMT, 2009).

Toto doporučení je dle ministerstva vhodné pro pozdější období 1. stupně ZŠ, pro 2. stupeň ZŠ, případně SŠ. Cizí jazyk je využíván v komunikaci pouze ze strany učitele, a to pouze v případě běžných pokynů. Mateřský jazyk je tedy stále hojně

využíván, především ve formulaci úkolů a produkci žáků. Tato varianta však není jediná pro 2. stupeň ZŠ. Ministerstvo nabízí i následující:

„Osvojování učiva a formulování úkolů nejazykového předmětu je vedeno v cizím jazyce, žáci odpovídají v českém i v cizím jazyce, materiály mohou vyhledávat v obou jazycích. Gramatické jevy cizího jazyka vysvětluje učitel česky i v cizím jazyce, se slovními obraty, jazykovými styly a textovými útvary seznamuje žáky v cizím jazyce, případně objasní v mateřtině“ (MŠMT, 2009).

V těchto metodologických pokynech lze pozorovat větší zastoupení cizího jazyka, a proto je dle ministerstva vhodné pro vyšší ročníky 2. stupně ZŠ a SŠ. I přesto nabízí žákům určitou flexibilitu ve využití cizího jazyka i mateřského jazyka. Z těchto důvodů jsem vytvořil CLIL aktivity spíše na principu těchto pokynů. Dalším důvodem byl i fakt, že jako zkoumaný soubor byli vybráni žáci 1. skupin (výkonnějších) v angličtině.

5. 3. 3 Popis CLIL aktivit v TV

Aktivita 1 – TPR rozcvička vedena učitelem

Časová dotace: cca 6-10 minut

Část hodiny: Průpravná část

Popis aktivity: Žáci jsou rozestaveni do kruhu, učitel je také v kruhu. Učitel dává žákům pokyny v anglickém jazyce a přitom sám vykonává dané cvičení. K popisu cviku využívá zejména základní názvy částí těla a jednoduché pohyby. Například *„Stand upright, raise your hands and rotate your arms, now rotate your forearms and then wrists. Put your hands on your hips and lean sideways, first to the right, then to the left. Sit down, bend/flex your knees, clasp the soles of your feet together, press your elbows against your thighs and hold.“* Při této rozcvičce se učitel ptá žáků na jednoduché otázky *„What are you doing?“* Žáci při cvičení odpovídají jednoduchou větou např. *„I am leaning sideways“*. Část odpovědi může být i česky, ostatní spolužáci mohou napovídat česky nebo anglicky. Na konci rozcvičky učitel ověřuje porozumění žáků tím, že ukazuje na jednotlivé části těla a žáci je nahlas vyslovují.

Na závěr aktivity jsou žáci nastoupeni v řadě uprostřed tělocvičny. Dostávají pokyny k vlastnímu vyhodnocení jejich porozumění: „Pokud jste rozuměli všem pokynům v AJ, přesuňte se na pravou stranu tělocvičny, pokud jste rozuměli pouze z části, zůstaňte uprostřed, pokud jste nerozuměli žádným pokynům, přesuňte se doleva“.

Tato aktivita byla pro svoji jednoduchost záměrně vybrána do úvodní hodiny TV. Představuje žákům cílovou slovní zásobu, především části těla. Funguje na jednoduchém principu Total Physical Response, který je popsán v kapitole 4. Abych docílil stavu, kdy žáci zároveň vykonávají činnost a mluví, jsem zapojil do aktivity i průběžné otázky. Právě díky spojení těchto aktivit dochází k nejlepšímu uchování poznatků v paměti (Ekwall & Shanker, 1998), jak je uvedeno v kapitole 3. Závěrečnou reflexi jsem chtěl žáky vybídnout k sebehodnocení vlastního porozumění.

Aktivita 2 – Simon says stretch your....

Časová dotace: cca 5-10 minut

Část hodiny: Průpravná část

Popis aktivity: Žáci stojí v kruhu tak, aby na sebe všichni viděli. Učitel vysvětlí žákům princip hry. Učitel začíná pokynem *Simon says, stretch your.../Simon říká, protáhni si...* následované názvem části těla nebo konkrétního svalu. Žáci mají v tu chvíli za úkol jakkoli začít protahovat/rozhýbávat danou část těla. Poté učitel dává druhý pokyn, tentokrát bez „*Simon says*“, tedy pouze například „*stretch your hamstring*“. V tu chvíli žáci nesmějí dělat nic. Pokud je některý z žáků tak aktivní, že začne protahovat, je odměněn extra pohybovou aktivitou, např. „*do five squats*“. Stejnou odměnu dostávají i žáci, kteří protahují špatnou část těla. Dále už učitel vyvolává konkrétní žáky, aby dávali pokyny sami. V průběhu aktivity učitel buď v angličtině, češtině nebo pomocí gest napovídá žákům, jaké části těla pro pokyny použít. Pro krátkou reflexi je použita metoda zdviženého palce. Reflexe je opět zaměřena na porozumění. Zdvížený palec vzhůru znamená, že žáci rozuměli všem pokynům a vždy byli schopni správně zareagovat, palec dolů znamená, že nerozuměli ničemu a nedařilo se jim zareagovat ani na jeden pokyn. Palec se může nacházet mezi těmito polohami kdekoli v rámci 180 stupňů. Poté, co žáci ukážou svoji polohu palce, učitel se doptává, proč je palec zrovna v té konkrétní pozici, co chybí do plně zdviženého palce atd.

Tato aktivita opět procvičuje především části těla, ale i některé svaly. Pro její jednoduchost jsem ji zvolil jako druhou aktivitu v pořadí. Tato aktivita nicméně vyžaduje už o něco větší produkci od žáků. Také jejich porozumění je více otestováno, z důvodu absence „předcvičujícího“. Žáci musejí reagovat pouze na základě mluvených pokynů svých spolužáků. Mým cílem bylo také oproti aktivitě 1 mimo jiné přesunout více aktivity na žáka a tím využít různorodost didaktických stylů, které TV nabízí (jsou popsány v kapitole 3.1).

Aktivita 3 – Introduce your muscle

Časová dotace: cca 10 minut

Část hodiny: Průpravná část

Popis aktivity: Žáci jsou rozděleni do dvojic. Každá dvojice si vybere jeden papír A4, na kterém je vyobrazen náhodný sval a jeho funkce. Jeden z dvojice je „speaker“, ten má za úkol představit spolužákům sval pomocí mluvení, např. „*This is a pectoral muscle, it is on the **chest**, its function is **rotation, extension and flexion of the upper arm.***“ Druhý z dvojice je „mime“, který vše ukazuje, zatímco „speaker“ mluví. Dvojice má po představení za úkol předvést dva cviky, které procvičují danou partii. K těmto cvikům už se připojuje i zbytek třídy. Poté pokračuje další dvojice. Po skončení aktivity se učitel ptá, co si odnesli z této aktivity. Pokud žádný žák nechce s reflexí začít, začne učitel a poté vyvolává žáky.

Tato aktivita je již zaměřena na další část slovní zásoby – svaly a jejich funkce. S ohledem na poznatky o roli učitele v CLIL prostředí z kapitoly 2 jsem se rozhodl stavět na předešlých znalostech žáků, v tomto případě na jejich znalosti částí těla. V rámci použití vhodného scaffoldingu, tedy podpůrných strategií, jsem použil i vizuální vyobrazení daných svalů (viz. Příloha 6).

Aktivita 4 – Spojování svalů a jejich funkce

Časová dotace: cca 10 minut

Část hodiny: průpravná část

Popis aktivity: Žáci stojí v kruhu. Uprostřed kruhu jsou rozmístěny papíry s názvy a obrázky cílových svalů, na dalších papírech jsou funkce daných svalů. Na signál žáci hledají správné spojení svalu a jeho funkce. Každý žák má za úkol najít pouze jedno spojení. Poté vymýšlí vhodné cviky na danou svalovou partii. Učitel chodí mezi žáky a případně vysvětluje a překládá. Ve chvíli, kdy mají všichni žáci svojí dvojici papírů, si všichni společně kontrolují správnost spojení, případně si vymění papíry. Žáci se vrátí do kruhu a postupně zopakují svojí svalovou partii a její funkci, následně předvedou vymyšlený cvik. Takto se vystřídají všichni žáci. Aktivita je zakončena krátkou reflexí. Učitel vyzve žáky, aby zvedli ruku do příslušné výšky podle toho, jak dobře si pamatují názvy svalů a jejich funkce z této a z předchozí aktivity. Poloha ruky v úrovni ramene znamená ani jeden sval a jeho funkci, ruka napnutá znamená všechny svaly a jejich funkce. Žáci zvedají ruce, učitel se žáky diskutuje dle času.

Tuto aktivitu jsem zvolil ze stejného důvodu jako předchozí. Mým cílem bylo dál stavět na znalostech z minulé hodiny. Tato aktivita tedy měla sloužit jako opakování svalů a funkcí. Koncept tohoto cvičení byl inspirován aktivitou realizovanou na ŠOS Jihlava v rámci projektu *Metodika v anglickém jazyce*. Tato aktivita je popsána v kapitole 4. I pro tuto aktivitu byly použity upravené vizuální materiály (viz. Příloha 6).

Aktivita 5 – Prátelská honička s anglickými pokyny

Časová dotace: cca 10 minut

Část hodiny: rušná a průpravná

Popis aktivity: Ve vymezeném prostoru tělocvičny jsou umístěny tři žíněnky. Jeden žák je honič. Honič chytá a zajme honěné. Honič chyceného hráče vede za ruku na žíněnku a poté jde chytat další. Chycený žák na žíněnce vymýšlí cvik a po přivedení dalšího chyceného hráče mu daný cvik předvede a popíše za použití anglických výrazů. Po předvedení je volný a jde zpět do herního prostoru. Chycený hráč, který

opakoval cvik, vymyslí další. Po několika minutách se střídají honiči (Mazal, 2007). Učitel nezasahuje do výběru cviků, pouze případně radí s výběrem anglických slov a opravuje hrubé chyby v provedení cviků. Po skončení aktivity se žáci postaví do kruhu a společně provádí ještě několik cviků na rozcvičení (dle náplně hlavní části). Během tohoto protažení učitel reflektuje se žáky aktivitu a opět popisuje cviky anglicky a ptá se žáků na překlad, podobně jako v Aktivitě 1.

Tuto aktivitu jsem zvolil ze dvou důvodů. Chtěl jsem se žáky více dynamickou formou probrat slovíčka základních pohybů těla a získat zpětnovazební informace o jejich schopnosti produkce. Jak uvádí autor této aktivity (bez angličtiny) Ferdinand Mazal (2007), aktivita je velmi cenný diagnostický nástroj, který ukáže, jak jsou žáci schopni se rozcvičit. V tomto případě také jaká slovíčka si žáci zapamatovali.

Aktivita 6 – Učitel tělocviku

Časová dotace: cca 10 minut

Část hodiny: průpravná

Popis aktivity: Žáci jsou rozděleni do skupin po třech. Každý z trojce dostane papír s názvy i graficky zpracovanými svaly a částmi těla, které musí se svojí skupinou rozcvičit. Papír obsahuje i základní pohyby těla: **bend/flex, straighten/extend, rotate, grab, lean** atd. Každý žák se poté postupně stává učitelem tělocviku a provádí rozcvičku se svojí skupinou. Učitel obchází a kontroluje zapojení všech ve skupině, odpovídá na případné dotazy. Až se všichni žáci vystřídají v roli učitele tělocviku, připojí se do jedné skupiny s učitelem, kde se reflektuje proběhlá aktivita. Učitel se žáků ptá, co se dařilo, co se nedařilo a v jaké míře používali anglické pokyny.

Tuto aktivitu jsem zvolil jako jednu z posledních, protože je dle mého názoru vhodnou fúzí všech oblastí slovní zásoby (části těla, svaly, základní pohyby těla). Také proto, že už vyžaduje dobrou znalost slovíček a předpokládá aktivitu především od žáků, učitel je pouze rádcem a průvodcem. Instrukce pro jednotlivé „učitele tělocviku“ jsou součástí Přílohy 7.

Aktivita 7 – TPR 2.0 rozcvička vedená učitelem

Časová dotace: 6-10 minut

Část hodiny: průpravná

Popis aktivity: Žáci stojí v kruhu, všichni vidí na učitele. Podobně jako v aktivitě 1 učitel dává v angličtině pokyny žákům, podle kterých žáci cvičí. Na rozdíl od aktivity 1 učitel jen u některých cviků doprovází pokyny samotným cvičením. Také se ptá žáků na více otázek: „*What are you doing? Which part of your body is involved in this exercise? Which muscle is involved? What function does it have?*“ etc. Po skončení rozcvičky je zařazena stejná krátká reflexe jako u aktivity 1.

Díky této aktivitě jsem opět změnil dynamiku a přenesl více odpovědnosti na učitele a tím využil jiný didaktický styl (příkazový). Díky podobnému charakteru jako aktivita 1 a stejné závěrečné reflexi měla tato aktivita sloužit i jako dobrá diagnostika dosavadního posunu žáků ve znalostech cílové slovní zásoby.

Aktivita 8 – Dynamická rozcvička s anglickými pokyny

Časová dotace: cca 6-10 minut

Část hodiny: průpravná část

Popis aktivity: Učitel žákům nejprve vysvětlí princip aktivity. Žáci běží nebo jdou po obvodu tělocvičny („*Run*“ nebo „*Walk*“) a učitel náhodně vykřikuje názvy částí těla, např. „*legs*“, „*hips*“, „*neck*“, nebo konkrétních svalů, např. „*biceps*“ nebo „*pectoral muscles*“, a žáci mají za úkol vždy co nejrychleji buď protažením nebo posílením procvičit danou partii či sval. Na konci aktivity se v rámci reflexe učitel ptá, co si žáci z uplynulých osmi aktivit zapamatovali a krátce na téma diskutují.

Tuto aktivitu jsem zvolil, protože jsem chtěl zjistit, co konkrétně si z uplynulých CLIL aktivit žáci zapamatovali. Zároveň aktivita sloužila k zopakování probrané slovní zásoby. Také jsem chtěl zvolit dynamičtější variantu procvičení na rozdíl od více statických aktivit v minulých hodinách.

5. 3. 4 Popis skupinového rozhovoru

Přípravené otázky do skupinového rozhovoru jsem rozdělil do dvou okruhů. Prvním okruhem byla aplikace CLIL do hodin TV. Hlavní otázky a případné doplňující dotazy byly v tomto okruhu připraveny takto:

- Líbilo se vám spojení angličtiny s tělocvikem? Proč ano? Proč ne?
- Spojení s AJ bylo vždy jen v části vyučovací hodiny, vyhovovalo vám tento systém, nebo byste ocenili, aby byla v angličtině vyučována celá hodina?
- Měli jste problém si na pokyny v AJ zvyknout?
- Rozuměli jste všem pokynům?
- Chtěli byste zachovat kombinaci AJ a TV i do budoucna?
- Chtěli byste se v AJ, případně v dalším cizím jazyce učit i další předměty? (viz. 2. okruh otázek)

Druhým okruhem byl přínos zapojení metody CLIL do výuky TV. V tomto okruhu byli připraveny tyto otázky.

- Myslíte si, že zapojení AJ do hodin TV nějak ovlivnilo vaše znalosti v AJ? Pokud ano, jak? Pokud ne, proč?
- Jak byste zhodnotili rozcvičku s angličtinou oproti klasické rozcvičce? Zdá se vám, že jste cvičili více nebo méně?
- Myslíte si, že zapojení AJ do TV nějak ovlivnilo Vaši úspěšnost v druhém testu?

5. 3. 5 Popis dotazníku

Tato kapitola obsahuje dotazník a také důvody pro využití jednotlivých otázek. Dotazník byl vytvořen z kombinace otevřených a uzavřených otázek. Preferoval jsem otevřené otázky, jelikož mým cílem bylo zachytit především subjektivní názor respondentky (příhlázející učitelky TV) na aplikaci CLIL do výuky u třídy 9.B.

Úvodní otázka byla obecnějšího charakteru a zjišťovala náhled respondentky na metodu CLIL v předmětu TV:

1. Jaký je Váš názor na využití metody CLIL ve výuce TV?

Druhá otázka se zaměřovala již na konkrétní aplikaci CLIL realizovanou s 9.B v rámci experimentu:

2. Jaký je Váš názor na aplikaci metody CLIL v hodinách TV u 9. Ročníku?

Třetí otázku jsem vytvořil tak, abych odpověď mohl porovnat s reakcemi žáků na aplikaci metody CLIL do hodin:

3. Jak podle Vašeho názoru žáci reagovali na aplikaci metody CLIL v hodinách?

Čtvrtou otázku jsem zařadil, abych zjistil, zda aplikace CLIL narušila běžný chod hodin TV:

4. Byly podle vašeho názoru naplněny cíle hodiny?

Pomocí páté a šesté otázky jsem chtěl zjistit subjektivní názor respondentky na přínosy a nevýhody konkrétní aplikace CLIL. Tyto otázky jsem také zařadil proto, že byly součástí i jiných diplomových prací zkoumajících metodu CLIL, a tak mohly být dobrým zdrojem komparace výsledků. Například Horská (2012) také mapovala uplatnění metody CLIL na dvou českých základních školách a její dotazník pro vyučující měl podobně koncipované otázky:

5. V jakém ohledu byla podle Vás aplikace metody CLIL do TV přínosná?

6. Jaké má podle Vás metoda CLIL nevýhody?

Sedmá otázka byla uzavřená. Použil jsem škálu 1-10. Tuto otázku jsem zařadil mimo jiné proto, abych mohl výsledek porovnat s poznatky z teoretické části, týkající se využitelnosti metody CLIL u vyučujících bez aprobační AJ:

7. S dostatečnou přípravou bych byl/a schopen/na využít metodu CLIL ve výuce.

1 = Rozhodně NE, 10 = Rozhodně ANO

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Komentář:

Závěrečnou otázku jsem opět zapojil z důvodu vhodného propojení s reakcí žáků na aplikaci CLIL a také možnosti komparace s dalšími výzkumy. Horská (2012) použila ve svém dotazníku stejnou otázku:

8. Myslíte si, že metoda CLIL má budoucnost na vaší škole?

Kompletní dotazník a odpovědi respondentky jsou uvedeny ve výsledcích výzkumu v kapitole 6.3.

5. 4 Využití projektu v praxi

První část výzkumu, tedy testování vstupních znalostí cílové slovní zásoby v AJ, proběhla dne 4. 2. 2019 při úvodních hodinách AJ s 9.A i 9.B. Použit byl test vytvořený autorem, jehož jednotlivé části jsou popsány výše. Na test byl žákům vyhrazeno zhruba dvacet minut. Abych zabránil opisování, posadil jsem žáky po jednom. Žáky jsem upozornil, že se z části setkají se slovní zásobou, kterou nemusí znát. Před samotným zahájením testu jsem žákům vysvětlil, na jakém principu jednotlivá cvičení fungují, jaké konkrétní části těla jsou vyžadovány ve cvičení 1 atd. Na dotazy žáků jsem reagoval i během testování. Ne však na dotazy týkajících se překladů daných slovíček. V neposlední řadě jsem žáky informoval o tom, že daný test nebude známkován.

Poté v každé z osmi následujících hodin AJ obou tříd byla zařazena vždy jedna krátká aktivita procvičující danou slovní zásobu. Aktivity zpravidla nezabíraly více než 5 minut a byly zařazeny na začátek nebo konec lekce. V rámci souvislé praxe jsem měl totiž za úkol plnit hlavně jazykové cíle, které byly určeny mojí vedoucí praxe. Jednotlivé aktivity, použité v hodinách AJ, jsou popsány v příloze (viz Příloha 8 a 9).

Současně probíhala výuka hodin TV metodou CLIL, pouze však s třídou 9. B. V úvodní hodině dne 5. 2. 2019 byla třída seznámena se záměrem vyučovat vždy část každé hodiny TV pomocí metody CLIL v následujících několika hodinách. Metoda CLIL byla vždy realizována v průpravné části. Jednotlivé aktivity většinou zabírali celou tuto část. Bezprostřední reakce žáků na aplikaci CLIL do rozcvičky byly různé. Objevovali se poznámky typu „už zase?“ nebo „když já zase nebudu rozumět“, načež naopak jiní žáci reagovali „*ale prosimtě, vždyť to není těžký*“ nebo „*se aspoň něco naučíš ne*“. Samotný průběh CLIL aktivit hodnotím kladně, žáci si zvykli na implementaci angličtiny rychle. Z mého pohledu se velmi osvědčila aktivita 4, tedy spojování svalů s jejich funkcí. Líbilo se mi, jak žáci při hledání svalů a příslušných

funkcí spolupracují a vzájemně se opravují. V každé další aktivitě hodině jsem pozoroval pokrok žáků v cílové slovní zásobě.

Po odučení osmi vyučovacích hodin AJ s 9. A i 9. B a osmi hodin TV metodou CLIL s 9. B byly opět obě třídy vystaveny stejnému testu na slovní zásobu v AJ dne 15. 3. 2019. Bodové výsledky obou testů u experimentální a kontrolní skupiny jsem zpracoval do tabulek v programu Microsoft Excel. Z těchto tabulek jsem následně v Excelu vygeneroval velké množství grafů, z nichž jsem vybral ty nejtransparentnější z hlediska cíle této diplomové práce, tedy grafy, které ilustrují bodové a procentuální zlepšení obou skupin v cílové slovní zásobě (viz kapitola 6.1). Podmínky při samotném testování byly stejné jako u vstupního testu.

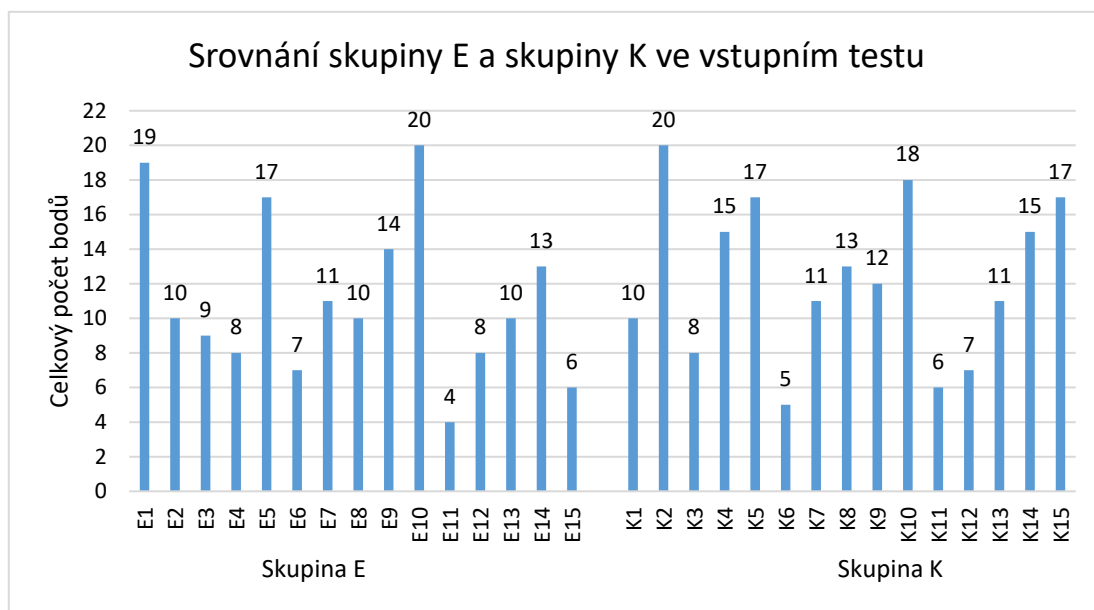
Stejněho dne byla také v závěru hodiny TV třída 9. B (pouze experimentální skupina) podrobena skupinovému rozhovoru, který mapoval především názory studentů na aplikaci CLIL do hodin a její přínos. Rozhovoru byl vymezen časový prostor cca 20 minut. Na žádost několika žáků rozhovor nebyl nahráván a odpovědi byly ihned zapisovány. Bylo pro mě nejdříve obtížné vybízet všechny žáky k podrobnějším odpovědím a celkové vzájemné interakci. Po několika minutách však žáci začali reagovat i na odpovědi svých spolužáků a tím přispěli k dynamice celé diskuze. Ručně napsané odpovědi jsem poté přepsal do Microsoft Word a přiřadil k souvisejícím otázkám. Při interpretaci skupinového rozhovoru jsem se soustředil především na jasné delší odpovědi a vynechal krátké souhlasné či nesouhlasné odpovědi typu „jo“, „určitě“, „souhlasím“, „tak to ne“ atd. (viz kapitola 6.2).

Dotazník pro přihlížející učitelku nebyl původně součástí výzkumu, byl tedy zpracován až zpětně. Poslal jsem dotazník paní učitelce Lucii P. elektronickou formou 8. 10 2020. Ve zprávě jsem se paní učitelku snažil co nejlépe opět uvést do problematiky a požádal ji, zda by se pokusila o co nejdůležitější odpověď na všechny body dotazníku, byť od samotné aplikace CLIL aktivit uplynula poměrně dlouhá doba. Následně mi paní učitelka poslala zpátky dotazník se stručně vyplněnými odpověďmi. Takto vyplněný dotazník v Microsoft Word jsem v původním znění vložil do diplomové práce (viz kapitola 6.3).

6. Výsledky výzkumu

V první části kapitoly najdeme výsledky vstupního a výstupního testu u experimentální a kontrolní skupiny, které byly zpracovány matematicko-statistickými metodami do grafů a tabulek. Experimentální skupina, která byla navíc vyučována metodou CLIL, je ve většině následujících grafů označena jako skupina E. Žákům této skupiny je přiřazeno označení E1 – E15. Kontrolní skupina, která byla vyučována cílové slovní zásobě pouze v hodinách AJ, je označena jako skupina K, žáci této skupiny jako K1 – K15. Druhá část kapitoly nabízí interpretaci skupinového rozhovoru s experimentální skupinou a vyplněný dotazník pro přihlížejícího učitele TV.

6.1 Výsledky vstupního a výstupního testu



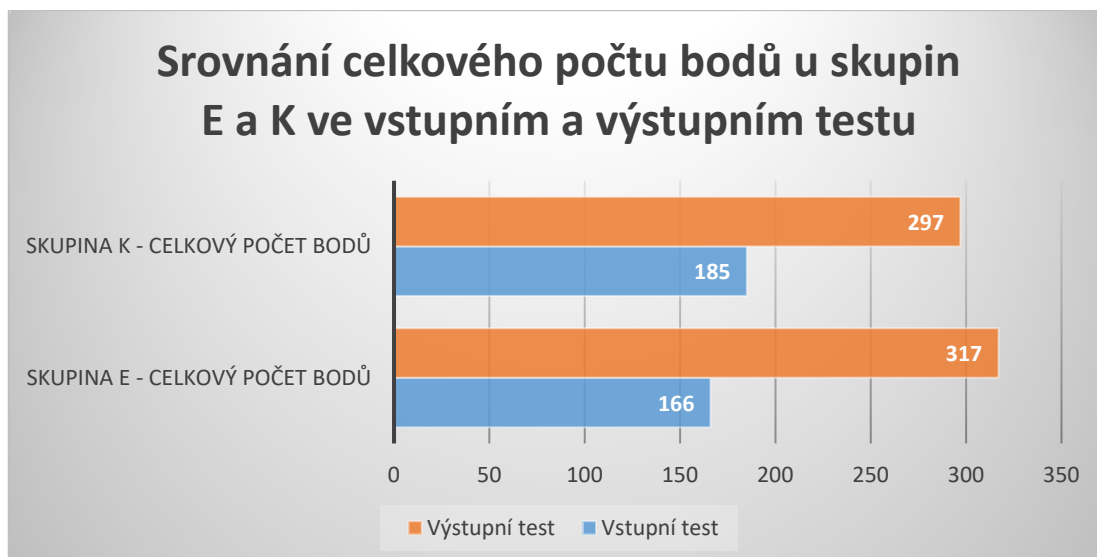
Graf 1: Srovnání celkového počtu bodů u skupiny K a skupiny E ve vstupním testu

Graf 1 pracuje s celkovými počty bodů dosaženými všemi žáky ve vstupním testu. U obou skupin jsou patrné značné výkyvy ve výkonnosti u jednotlivých žáků. Srovnatelné jsou minimální dosažené počty bodů, E11 získal pouze čtyři body, K6 pouze pět bodů. Dosažená maxima jsou také u obou skupin velmi podobná, E10 získal 20 bodů stejně tak jako K2. Skupina K však prokazatelně dosahovala průměrně vyššího počtu bodů. 11 žáků ze skupiny K získalo deset a více bodů oproti devíti u skupiny E.



Graf 2: Srovnání celkového počtu bodů u skupiny E a skupiny K ve výstupním testu

Podobně jako graf 1, i tento graf porovnává celkové výsledky jednotlivých žáků skupiny E a K, tentokrát ve výstupním testu. Je patrné, že obě skupiny zaznamenaly značné bodové zlepšení oproti předchozímu testu. Ve skupině E byl tentokrát nejúspěšnější žák E1, který získal 34 bodů, tedy zlepšení o 14 bodů. Ve skupině K byl nejúspěšnější žák K5 s 31 body, se zlepšením 11 bodů. Minimální celkový počet bodů ve skupině E bylo 14 (E6), ve skupině K to bylo 11 (K11). Celá skupina E, s výjimkou jednoho žáka (E6), získala ve výstupním testu 15 nebo více bodů. U skupiny K na tuto hranici nedosáhli čtyři žáci.



Graf 3: Srovnání celkového počtu bodů u skupin E a K ve vstupním a výstupním testu

V grafu 3 jsou zaznamenány součty celkových dosažených bodů u skupin E a K v obou testech. Jasně tedy ilustrují pokrok obou skupin. Skupina E získala celkově 166 bodů ve vstupním testu, skupina K získala 185, tedy o 19 bodů více. Výsledky výstupního testu však jasně dokazují výraznější zlepšení skupiny E. Skupina E v něm celkově dosáhla 317 bodů, skupina K 297 bodů, o 20 bodů méně. Pokud vezmeme v úvahu výsledky vstupního testu, můžeme u skupiny E pozorovat celkové zlepšení o 151 bodů, u skupiny K o 112 bodů.

Tabulka 1 Procentní nárůst bodů u skupiny E a skupiny K

	Vstupní test	Výstupní test	Procentní nárůst
Skupina E – celkový počet bodů	166	317	47,63 %
Skupina K – celkový počet bodů	185	297	37,71 %

Výraznější zlepšení v testu u experimentální skupiny potvrzuje i tabulka znázorňující procentní nárůst. U skupiny E šlo o 47,63 % a u skupiny K o 37,71 %, ilustrující poměrně markantní rozdíl 9,92 %.

6. 2 Analýza skupinového rozhovoru

Tato kapitola se zaměřuje na interpretaci zjištění ze skupinového rozhovoru se žáky z experimentální skupiny (9.B, 15 žáků). Diskuze byla vedena především na základě připravených okruhů a jim odpovídajících otázek (viz. kapitola 5.3.4 Popis skupinového rozhovoru).

Libilo se vám spojení angličtiny s tělocvikem? Proč ano? Proč ne?

Většina žáků ocenila spojení angličtiny s tělocvikem. Vnímali aktivity jako zpestření výuky. Tyto hodiny se jim líbily a bavily je. Objevovali se výroky typu: „*Jo líbilo se mi to, bylo zas něco jinýho než děláme normálně.*“ „*Angličtina je v pohodě, takže se mi to taky líbilo.*“ „*Byla to docela sranda, a to mě tělák většinou nebaví.*“ Někteří žáci projevili spíše neutrální až lhostejný postoj k tomuto spojení. Dva žáci hodnotili spojení AJ a TV spíše negativně: „*Jako nebylo to až tak špatný, ale znova už to nechci. No myslím, že angličtiny prostě máme dost tak jako tak, všude po škole je furt něco psaný anglicky, tak aspoň tělák by mohl bejt česky.*“ „*Jo no, přesně tak, ještě při těláku abych dělal angličtinu*“ řekl další žák, na což skupina reagovala smíchem.

Spojení s AJ bylo vždy jen v části vyučovací hodiny, vyhovovalo vám tento systém, nebo byste ocenili, aby byla v angličtině vyučována celá hodina?

Na tuto otázku reagovali žáci poměrně jednostranně. Pro větší část experimentální skupiny bylo zapojení angličtiny pouze v rámci průpravné části hodiny dostačující: *„Jo takhle asi dobrý, celou hodinu už by to na mě bylo moc.“* *„Jo já jsem si taky říkala, že ta rozcvička stačí, furt bych se musela hodně soustředit na to, co říkáte.“* Našli se i čtyři žáci, kteří by chtěli zkusit celou vyučovací hodinu ve spojení s angličtinou: *„No já nevím, co máte za problém, vždyť to bylo v pohodě, já bych celou hodinu klidně zvládl pane učiteli.“*

Měli jste problém si na pokyny v AJ zvyknout? Rozuměli jste všem pokynům?

Většina skupiny spíše neměla problém s adaptací na aplikaci AJ do hodin a žáci rozuměli většině pokynů: *„No jako ze začátku jsem na to docela koukal, ale tak asi od třetí hodiny jsem si zvykl.“* *„No jako mě hodně pomohlo, že jste to ze začátku třeba ukazoval, a když jsme to pak dělali rovnou, tak už jsem docela věděla co mám udělat.“* *„Jojo nejdřív to bylo lehký, ale pak už jsem s něčím měl docela problém, třeba jak se řeknou ty chodidla jsem si furt nemohl zapamatovat, a některý ty svaly taky.“* *Jo to bylo dobrý, jak jsme běhali a řadili cviky ke svalům, ale bylo to celkem těžký no.“* Ovšem pro několik žáků byly aktivity moc složité. *„No jako sám bych to nedal, ale dost se dalo odkoukat“.* Několik jednotlivců tedy mělo občas problém s porozuměním, v takových případech ale pomohlo propojení se samotným pohybem.

Chtěli byste zachovat kombinaci AJ a TV i do budoucna?

Zhruba polovina žáků by nebyla proti zachování kombinace AJ a TV i do budoucna. *„Já bych s tím asi neměl problém no“.* *„Jo mě se to fakt začalo docela líbit, baví mě ve škole hlavně anglina a tělák, takže tohle je ideální kombo.“* Druhá polovina žáků by ovšem uvítala návrat k „tradiční“ výuce tělocviku. *„Takhle mi to asi stačilo, jako na ukázkou dobrý, ale bylo by toho moc“.* *„Jo to je fakt při těláku si chci prostě jen něco zahrát a zacvičit si, a nechci při tom zase myslet na učení.“*

Chtěli byste se v AJ, případně v dalším cizím jazyce učit i další předměty?

Pro téměř celou skupinu žáků byla vidina zpestření mnohdy nezajímavých hodin hlavním faktorem pro vyzkoušení výuky dalších předmětů s angličtinou. Tyto názory sdílely i někteří žáci, kteří neměli zájem o pokračování ve výuce TV s AJ: „*Proč ne, třeba hudebka by mohla bejt dobrá, že bysme zpívali víc anglicky. No, nebo třeba zeměpis by se podle mě hodil, tam by to bylo zvládnutelný.*“ Pro některé jednotlivce však byla tato možnost téměř nepředstavitelná: „*Ježíš dokážete si představit třeba fyziku?! To bych už vopravdu nedala.*“

Myslíte si, že zapojení AJ do hodin TV nějak ovlivnilo vaše znalosti v AJ? Pokud ano, jak? Pokud ne, proč?

Na tuto, z mého pohledu velmi důležitou otázku, měla skupina jasný názor. Téměř celá skupina se shodla v tom, že jim zapojení AJ do hodin TV pomohlo a bylo pro ně přínosem: „*No určitě ty slovíčka jsem si zapamatovala o dost líp, při tom druhym testu jsem si vzpomněla, jak jsem tam tohle všechno dělali.*“ „*No asi mi to pomohlo hlavně ve slovíčkách, protože jsem se je vůbec neučil a v druhym testu jsem toho napsal víc.*“ „*No už při těch hodinách tělocviku mi ty slovíčka naskakovaly, takže asi ty slovíčka líp pamatuju.*“ Tři žáci nepozorovali žádný markantní přínos: „*Jako mě ten test přišel pořád dost těžkej, tak nevím jestli mi to něco dalo.*“ Z odpovědí většiny žáků je patrné, že pozorují přínos do druhého testu hlavně v lepším zapamatování si slovíček, pravděpodobně opět díky propojení pohybu s výkladem. Jelikož se v odpovědích žáci často odkazovali právě na úspěšnost v druhém testu, považoval jsem otázku „*Myslíte si že zapojení AJ do TV nějak ovlivnilo úspěšnost v druhém testu?*“ za zbytečnou.

Jak byste zhodnotili rozcvičku s angličtinou oproti klasické rozcvičce? Zdá se vám, že jste cvičili více, nebo méně?

Tato otázka byla položena pro zjištění míry zásahu aplikace CLIL aktivit do obsahového cíle předmětu. Většina žáků nepocítovala diametrální rozdíl v průpravné části vedené s angličtinou oproti klasickému provedení z hlediska jejich individuální

snahy: „*No třeba jsme různě plnili ty úkoly a tak, ale furt to byla rozcvička prostě.*“ Na tento výrok většina skupiny reagovala souhlasně. „*Pro mě v tom žádnéj velkej rozdíl nebyl.*“ Určitých rozdílů si ale někteří žáci byli vědomi: „*Já teda nevím jak ostatní, ale já jsem se daleko víc soustředila na to, co dělám, než normálně.*“ S výrokem této žákyně souhlasilo několik dalších žáků.

6. 3 Dotazník pro přihlížejícího učitele TV

Jméno: Mgr. Lucie P.

Věk: 36

Aprobace: tělesná výchova a matematika

1. Jaký je Váš názor na využití metody CLIL ve výuce TV?

Myslím, že je to velmi zajímavý nápad. V tělocviku by žáci mohli nejen probrat, ale i zažít si spoustu anglických slovíček a slovních spojení.

2. Jaký je Váš názor na aplikaci metody CLIL v hodinách TV u 9. Ročníku?

Myslím, že právě tento ročník byl vhodný, mají za sebou už hodně let angličtiny.

3. Jak podle Vašeho názoru žáci reagovali na aplikaci metody CLIL v hodinách?

Řekla bych, že s tím neměli větší problémy. Reagovali přirozeně. Bylo vidět, že u většiny aktivit rozumí všemu, co jste jim říkal. Pokud nerozuměli, dali to poměrně jasně najevo, ptali se. Hodně se vzájemně opravovali.

4. Byly podle vašeho názoru naplněny cíle hodiny?

Ano, cíle byly splněny. Vždy jsme probrali to, na čem jsme se předem domluvili.

5. V jakém ohledu byla podle Vás aplikace metody CLIL do TV přínosná?

Hlavně zpestření výuky. I když se snažím střídat různé aktivity v rušné i průpravné části, po čase se z toho pro žáky stane rutina. Právě vložení angličtiny do hodiny tuto

část hodiny velmi oživilo. Také jak jsem již uvedla, žáci si lépe zažili anglická slovíčka a slovní spojení.

6. *Jaké má podle Vás metoda CLIL nevýhody?*

Kvůli tomu, že jsou ve třídě různé výkonnostní skupiny, se může stát, že ne všichni žáci rozumí výkladu nebo pokynům k různým aktivitám. Pro učitele to znamená také hodně práce na přípravu.

7. *S dostatečnou přípravou bych byl/a schopen/na využít metodu CLIL ve výuce.*

1 = Rozhodně NE, 10 = Rozhodně ANO

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Komentář: Bála bych se, že žákům předávám látku nedostatečně. Moc mi nejde správná výslovnost. Nevím, zda bych zvládla i ty přípravy, potřebovala bych určitě ještě nějaké školení.

8. *Myslíte, že metoda CLIL má budoucnost na vaší škole?*

Naše škola se velmi soustředí na kvalitní jazykovou vybavenost žáků. Z toho důvodu si myslím, že by CLIL budoucnost na naší škole mohl mít. Pokud by se ale taková výuka měla realizovat plošně, mnoho učitelů by potřebovalo asistenci od jazykářů, včetně mě.

7. Diskuze

Diplomová práce se věnovala zjištění vlivu implementace CLIL do hodin TV na 2. stupni ZŠ. Měřítkem vlivu byly výkony experimentální a kontrolní skupiny v testech na cílovou slovní zásobu a také zpětná vazba experimentální skupiny realizovaná skupinovým rozhovorem. Zajímavou přidanou kvalitativní dimenzí byl dotazník pro přihlížejícího učitele TV při realizaci aktivit CLIL s experimentální skupinou. Výsledky testů, analýza skupinového rozhovoru a dotazník slouží jako podklad pro následnou diskuzi a odpovědi na výzkumné otázky.

1. Jaké bude zlepšení ve znalosti cílové slovní zásoby v AJ u participujících?

Uvedené výsledky testů u obou skupin a jejich porovnání dokazují poměrně markantní zlepšení u obou skupin v cílové slovní zásobě. Je patrné, že vystavení žáků cílové slovní zásobě, ať už běžnou výukou či metodou CLIL, mělo za následek značné zlepšení.

2. Jaký bude rozdíl znalostí mezi skupinou s běžnou výukou a experimentální skupinou, která bude mít zařazenu metodu CLIL?

Odpověď na tuto otázku, která je pravděpodobně nejdůležitější, je také poměrně jednoznačná. Experimentální skupina, se kterou byla realizována navíc výuka metodou CLIL, dosáhla výraznějšího zlepšení než kontrolní skupina, která byla vystavena cílové slovní zásobě pouze běžnou výukou. Bodové a procentuální zlepšení dokazuje dynamičtější posun ve slovní zásobě u experimentální skupiny, což je podtrženo faktem, že kontrolní skupina dosáhla ve vstupním testu více bodů než experimentální skupina. Lze se tedy domnívat, že právě aplikace metody CLIL do výuky TV je příčinou rozdílu v konečných znalostech cílové slovní zásoby mezi skupinami. Metoda CLIL v tělesné výchově tedy může být klíčem ke zlepšení ve slovní zásobě AJ. Toto tvrzení by se shodovalo se zjištěním Kazeleové a Váňové (2012), uvedeným v kapitole 4, že aplikace metody CLIL do TV může být přínosná především pro porozumění a zapamatování si slovíček v cizím jazyce. Myslím, že je také možné hledat souvislost mezi výraznějším zlepšením experimentální skupiny s konkrétními použitými CLIL aktivitami. Ve dvou případech byla použita aktivita na principu TPR (Total physical response), popsána také v kapitole 4. Je tedy možné, že

právě realizace těchto aktivit napomohla zlepšení experimentální skupiny v cílové slovní zásobě, jelikož také Asher (2003, podle Coral, 2013) shledává aktivity založené na TPR za přínosné pro porozumění v cizím jazyce. Co se dále týká možného přínosu použitých aktivit, považuji jako velmi informativní a transparentní vyjádření přihlížející paní učitelky Lucie P., uvedené v kapitole 6.3. Paní učitelka uvádí, že si žáci díky aktivitám lépe zažili slovíčka a slovní spojení. Je velmi zajímavé, že s tímto přínosem se ztotožňovala i většina žáků. Jak vyplývá z analýzy skupinového rozhovoru v kapitole 6.3, skoro všichni žáci souhlasili s výrokem spolužačky, která řekla: „*No určitě ty slovíčka jsem si zapamatovala o dost líp, při tom druhym testu jsem si vzpomněla, jak jsem tam tohle všechno dělali*“. Z těchto důvodů zcela určitě souhlasím s tvrzením Vraštilové a Pištory (2012), uvedeném v kapitole 1.6, že nespornou výhodou metody CLIL je přenesení jazyka do přirozeného prostředí, kde je možné reálné využití poznatků. Ve většině CLIL aktivit bylo také záměrně docíleno stavu, kdy žáci mluvili a zároveň vykonávali danou činnost, což je stav, ve kterém si dle výzkumu Ekwalla Shankera (1988) žáci nejvíce zapamatují. Je možné, že i aplikace těchto aktivit měla vliv na zlepšení experimentální skupiny v cílové slovní zásobě. Pevně věřím, že další výzkum tohoto tématu by byl velmi přínosný. Za skutečně obohacující také považuji samotné tvoření CLIL aktivit, zejména ve spojitosti se snahou využít různé didaktické styly, které jsou uvedené v kapitole 3.2. Domnívám se, že by také bylo velice zajímavé dále zkoumat spojitost využití konkrétních didaktických stylů s efektivitou CLIL aktivit. Pozoruhodná by byla odpověď na otázku, zda jsou více efektivní direktivní nebo nondirektivní styly.

Jisté omezení práce pozoruji ve velikosti výzkumného vzorku. Bylo by zajímavé testovat větší množství respondentů a také například mapovat vliv ve více školách. Je jasné, že v takovém případě by podobná zjištění měla větší vypovídající hodnotu. Například Horská (2013) se ve své diplomové práci zabývala aplikací CLIL ve dvou různých školách. Zajímavým faktorem by totiž mohla být i spojitost prostředí školy a její zaměření na jazykovou vybavenost s efektivitou aplikace CLIL. Možným omezením této diplomové práce může být i nerovnoměrná časová distribuce hodin AJ a TV. Experimentální skupina byla vystavena cílové slovní zásobě v různých časech během 16 vyučovacích hodin (běžná výuka + CLIL), kontrolní skupina pouze v osmi (běžná výuka). Bylo by zajímavé porovnat výsledky ve výzkumu, kdy by obě skupiny strávily stejný počet hodin probíráním cílové slovní zásoby, tedy například při 16

hodinách běžné výuky proti 16 hodinám CLIL. Nicméně tuto variantu jsem z časových a organizačních důvodů nemohl během své souvislé praxe realizovat. Jisté zlepšení u experimentální skupiny se dalo tedy dopředu očekávat. Nicméně aplikace CLIL dle mého názoru nezaručovala automaticky výrazné zlepšení. Navíc primárním cílem práce nebylo srovnání metody CLIL a běžnou výuku AJ, nýbrž zjistit vliv implementace metody CLIL do hodin TV z hlediska učitele i žáků za použití kvantitativních (test) a kvalitativních (rozhovor, dotazník) metod výzkumu. Prosté srovnávání tedy není na místě také z důvodu, že metoda CLIL je velmi specifická v tom, že sice sleduje i jazykový cíl, nicméně je stále zaměřena především obsahově. V případě aplikace CLIL v této diplomové práci byla vždy cílem především rozcvička. Jako dobrý indikátor, zda nebyl tento cíl narušen, slouží odpověď přihlížející učitelky TV paní Lucie P., dle které byl cíl celé hodiny vždy splněn. Tato odpověď se shoduje i s názory většiny žáků, uvedenými v kapitole 6.2, kteří souhlasí s odpovědí spolužáka: „*No třeba jsme různě plnili ty úkoly a tak, ale furt to byla rozcvička prostě.*“ „*Pro mě v tom žádnéj velkej rozdíl nebyl.*“. Z těchto důvodů spatřuji v mém výzkumu přínos především v tom, že ilustruje možnost, jak obohatit výuku TV, a to bez narušení obsahového cíle.

3. *Jaká bude zpětná vazba participujících?*

Část odpovědi na tuto otázku je již obsažena výše, nicméně většina žáků experimentální skupiny, jak je uvedeno v kapitole 6.2, považuje aplikaci metody CLIL za přínosnou, hlavně z hlediska zapamatování si slovíček. Zároveň však většina žáků preferuje CLIL pouze v části hodiny. Žáci argumentují tím, že by se museli příliš soustředit na anglický jazyk a utrpěla by tím výuka TV. Zajímavé je, že i když žáci považují CLIL za přínosný, ve spojitosti s otázkou, zda by se chtěli dále věnovat metodě CLIL, panuje výrazná názorová polarizace. Zhruba polovina žáků by preferovala „tradiční“ výuku, druhá polovina vyučování metodou CLIL. Jako hlavní důvod pro zachování „tradiční“ výuky žáci uvádějí fakt, že při cvičení v TV nechtějí příliš myslet na další učení. Dle mého názoru by více systematické a dlouhodobější využívání metody CLIL mohlo tento problém řešit, žáci by si na spojení jazyka a TV lépe zvykli. Za zajímavý impuls také považuji ochotu většiny žáků aplikovat metodu CLIL do jiných předmětů. Většina žáků se shodla na aplikaci do zeměpisu. V tomto ohledu je pozoruhodná shoda se zjištěním Horské (2013), která ve své diplomové práci

klade stejnou otázku studentům Biskupského gymnázia J. N. Neumana, kteří také vyjádřili ochotu učit se metodou CLIL v zeměpisu. Stejní studenti také považovali aplikaci metody CLIL ve svých hodinách za přínosnou. Ochota dále pokračovat s metodou CLIL je také ve shodě s odpovědí paní učitelky Lucie P., která vidí budoucnost metody CLIL na škole jako reálnou možnost, a to za předpokladu, že bude aplikace metody systematická a ve spolupráci s jazykovými učiteli, případně s dodatečným školením. Tato odpověď se tedy jasně shoduje s poznatky Kazelleové a Váňové (2012) z kapitoly 2 o důležitosti spolupráce více vyučujících při realizaci metody CLIL.

4. Jaké bude hodnocení přihlížejícího učitele TV?

Také některá hodnocení přihlížející učitelky TV jsou součástí odpovědí výše. Paní učitelka považuje metodu CLIL za přínosnou, především jako zpestření výuky. Z odpovědi na otázku 3 je také patrné, že její náhled na průběh aktivit CLIL se shoduje s reakcemi žáků. Dle paní učitelky žáci většinou instrukcí rozuměli. Jak již bylo uvedeno výše, paní učitelka potvrdila, že cíl hodiny byl vždy splněn. Také většina žáků se domnívá, že průpravná část daných hodin plnila svůj primární cíl, tedy rozcvičení na hlavní část hodiny. Nevýhody metody spatřuje paní učitelka především v náročnosti přípravy. Na zvýšenou náročnost přípravy upozorňuje i Šmídová et al. (2012) v kapitole 1.7. I v tomto ohledu je možné nalézt shodu ve zjištěních v diplomové práci Horské (2013), kdy dva dotazovaní učitelé uvedli, že byť je metoda CLIL přínosná, je zároveň pro učitele i zátěž, právě z důvodu náročnosti přípravy. Odpověď na otázku 7 také naznačuje, že u učitele bez obou aprobací (jazyk a obsahový předmět) může být problém při přípravě i samotné realizaci hodiny. Paní učitelka Lucie P. zmiňuje některé mezery ve své jazykové vybavenosti. Například Chodilová (2013) ve své bakalářské práci uvádí, že jeden z dotazovaných učitelů také doporučuje využití CLIL na 2. stupni základních škol, dle něj však záleží na jazykové vybavenosti učitelů. Zdá se tedy, že v úspěšné aplikaci metody CLIL, bez ohledu na aprobaci, může hrát také roli kvalifikovanost učitelů v oblasti cizích jazyků.

ZÁVĚR

V dnešním globalizovaném světě je logická a nevyhnutelná tendence k celkové integraci ve vzdělávání. Ačkoli tato tendence může přinášet svá úskalí, myslím, že vede k efektivnějšímu vzdělávání. Je tedy pochopitelné, že český vzdělávací systém směřuje k větší provázanosti vyučovacích předmětů a rozvíjení klíčových kompetencí. Pro učitele to zcela jistě znamená neustálé zkoumání nových postupů a strategií vyučování. Do popředí se také dostává anglický jazyk, který nám umožňuje lepší komunikaci a integraci v globálním měřítku. Propojení cizího jazyka a dalšího předmětu prostřednictvím metody CLIL se tedy zdá být krokem vpřed.

V teoretické části diplomové práce se mi podařilo charakterizovat a jasně vymezit metodu CLIL. Dále jsem zkoumal využití metody v prostředí českého školství. Myslím, že jsem také dobře popsal metodu CLIL z pohledu učitele a jeho úkolů v prostředí CLIL. V závěru teoretické části jsem našel společné prvky ve výuce anglického jazyka a tělesné výchovy a představil konkrétní kombinaci těchto předmětů právě prostřednictvím metody CLIL. Všechny tyto poznatky pro mě byly hlavním nástrojem k vytvoření konkrétních CLIL aktivit využitých v mém výzkumu.

Hlavním cílem práce bylo zjistit vliv implementace metody CLIL do TV na slovní zásobu v AJ u žáků 2. stupně základní školy. Dílčím cílem bylo také zmapovat názory žáků a přihlížejícího učitele TV na aplikaci metody CLIL. Obsahem praktické části práce byl pedagogický experiment, během něhož jsem žáky 9. tříd ZŠ Ždírec nad Doubravou vystavil cílové slovní zásobě, a to jak v běžné výuce v anglickém jazyce, tak v tělesné výchově za použití metody CLIL. Výsledky mnou vytvořeného vstupního a výstupního testu, který byl aplikován na začátku a na konci pedagogického experimentu, prokázaly, že využití metody CLIL v TV může poměrně výrazně zlepšit znalosti slovní zásoby v anglickém jazyce. Analýza skupinového rozhovoru se žáky vyučovanými metodou CLIL odhalila, že většina z nich považuje aplikaci této metody za přínosnou. Zhruba polovina dotazovaných však zároveň preferuje spíše tradiční způsob výuky. Téměř všichni žáci by ale také uvítali aplikaci metody CLIL do jiných předmětů. Z dotazníku pro přihlížející učitelku TV vyplynulo, že respondentka také považovala mnou aplikovanou metodu CLIL za přínosnou. Zároveň však upozornila na náročnost přípravy hodin založených na metodě CLIL a důležitost systematického

začlenění metody CLIL do školního kurikula za spolupráce více učitelů. Všechny tyto prvky výzkumu pomohly vytvořit celistvou informativní sondu o využití a vlivu metody CLIL na 2. stupni základní školy. Domnívám se tedy, že cíle práce byly v plném rozsahu dosaženy.

Metoda CLIL je v českém prostředí stále poměrně málo prozkoumaným jevem. Doufám tedy, že tato diplomová práce může pro začínající učitele sloužit jako inspirace k využití a dalšímu zkoumání metody CLIL v TV. Abych však pojmenoval nejdůležitější hodnotu této práce pro mě osobně, dovoluji si využít, podobně jako metoda CLIL, kombinaci anglického jazyka. Výzkum pro mě znamenal „hands-on experience“, tedy že jsem si místo pouhého bádání na vlastní kůži vyzkoušel vytváření CLIL aktivit, jejich následnou aplikaci, testování efektivity a zjišťování zpětnovazebních informací od žáků. Nehledě na zjištěná data a výsledky, tato zkušenost mě velmi obohatila do mé budoucí učitelské praxe.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Benešová, B., Hlaváčová, M., Sováková, V., & Tůmová, J. (2015). *Nebojte se CLIL: cizí jazyky pro život: rozvoj cizojazyčných a interkulturních kompetencí žáků a učitelů základních škol zaváděním rodilých mluvčích a metody CLIL*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dale, L., & Tanner, R. (2012). *CLIL Activities. A resource for subject and language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dalton-Puffer, Ch., Nikula, T., & Smit, U. (2010). *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Philadelphia: John Benjamins Pub. Co.

Deller, S., & Price, C. (2007). *Teaching other subjects through English*. Oxford: Oxford University Press.

Eger, L., & Egerová, D. (2014). *Základy metodologie výzkumu*. Plzeň: Západočeská univerzita

Ekwall, L., & Shanker, J. (1988). *Diagnosis and remediation of the disabled reader*. 3rd edition. Boston: Allyn and Bacon.

Ginnis, P. (2017). *Efektivní výukové nástroje pro učitele: strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka = The teacher's toolkit : raise classroom achievement with strategies for every learner*. Praha: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUkační LABoratoř.

Grievesson, M., & Superfine, W. (2012). *The CLIL Resource Pack: Photocopiable and Interactive Whiteboard Activities for Primary and Lower Secondary Teacher*. Delta.

Hannaford, C. (2005). *Smart moves: Why learning is not all in your head*. 2nd edition. Utah: Great River Books.

Hanušová, S., & Vojtková, N. (2011). *CLIL v české školní praxi*. Brno: Studio Arx.

Kazelleová, J., & Váňová, T. (2012). *CLIL do škol. Tělesná výchova pro nižší stupeň víceletých gymnázií*. Brno: Masarykova univerzita.

Lin, A. M. (2016). *Language across the curriculum & CLIL in English as an additional language (EAL) contexts: Theory and practice*. Singapore: Springer.

Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.

Mazal, F. (2007). *Hry a hraní pohledem ŠVP*. Hanex: Olomouc

Mertens, D. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology*. 3rd ed. USA: SAGE Publications, Inc.

Nawrot-Lis, B. (2019). *The Challenges of Content Acquisition in a CLIL Course: A CLIL-Based Chemistry Course at the Lower Secondary School Level*. Stuttgart: JB Meltzer

Petty, G. (2002). *Moderní vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál.

Rychtecký, A., & Fialová, L. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 2. vyd. Praha: Karolinum

Scott, W., & Ytreberg, L. (1990). *Teaching English to Children*. London: Longman

Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole – východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál

Šmídová, T., Procházková, L., & Vojtková, N. (2012). *CLIL ve výuce: jak zapojit cizí jazyky do vyučování*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Vraštilová, O., & Pištora, M. (2014). *Moderní metody a technologie ve výuce angličtiny na 1. Stupni základní školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

Coral, J. (2013). *Physical Education and English integrated learning: How teachers can develop PE-in-CLIL programmes*. *Temps d'Educació*, 45, 41-64. Získáno 15. června 2019 z <https://pdfs.semanticscholar.org/dee3/f9d8ff675f4a5b847e4048b4b451e69489d2.pdf>

Coyle, D. [Centro del Profesorado de Granada]. (2015, 13. března). *Do Coyle - What is the 4 Cs teaching framework? 4/7* [videosoubor]. Dostupné z <https://www.youtube.com/watch?v=UWzkYDiKQE4>

Černá, L. (2014). *Didaktika tělesné výchovy*. Dostupné z https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2018/09/Didaktika-TV-1.st_.pdf

Fernández Miguélez, L. (2014). *CLIL METHODOLOGY IN PHYSICAL EDUCATION (PE)*. Získáno 26. března 2019 z https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/27776/TFM_Fernandez%20Miguelez.pdf;jsessionid=27F5E45647F19E7DB7C8CEF11319FB7F?sequence=3

Gymnázium Bystřice nad Pernštejnem. (2018). *Plán aktivit CLIL v předmětu TV*. Získáno 3. února 2019 z https://gybnp.webnode.cz/_files/200005159-13cb614c54/plan_aktivit_CLIL-TV.pdf

Horská, R. (2013). *Metoda CLIL v praxi českých škol* (Diplomová práce). Dostupné z https://theses.cz/id/8yxjus/Metoda_CLIL_v_praxi_eskch_kollImplementing_Content_and_La.pdf?zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dmetoda%20CLIL%20rozhovor%26start%3D1

Chodilová, M. (2016). *Výuka metodou CLIL a její využití na 1. stupni základních škol* (Bakalářská práce). Dostupné z https://theses.cz/id/uc4epe/Vuka_metodou_CLIL_a_jej_vyu_it_na_1.stupni_Z_.pdf?zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dmetoda%20CLIL%20rozhovor%26start%3D1

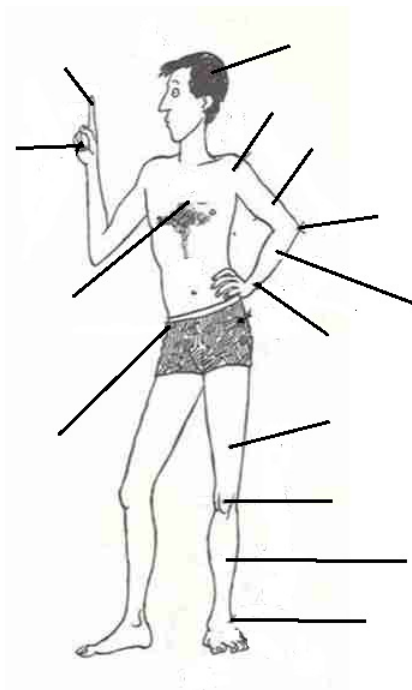
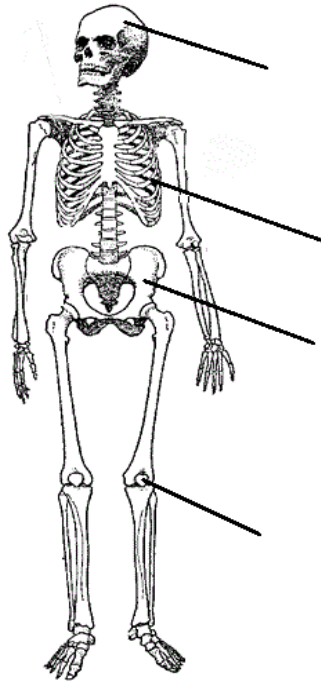
IH journal. (2009, December 30). *CLIL: An interview with Professor David Marsh*. Získáno 6. února 2019 z <http://ihjournal.com/content-and-language-integrated-learning>

- Kognitivní server – Univerzita Hradec Králové. (n.d). *Kognitivní flexibilita* [webová stránka]. Získáno 13. března 2019 z <http://fim.uhk.cz/cogn/?Module=dictionary&Letter=K&Site=2>
- Metoda CLIL. (n.d). *Projekty CLIL v ČR* [webová stránka]. Získáno 3. dubna 2019 z <http://metodaclil.cz/projekty-v-cr-zamerene-na-clil/>
- MŠMT. (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/41216/>
- MŠMT. (2009). *Content and language intagreated learning v ČR*. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/content-and-language-integrated-learning-v-cr>
- Národní ústav pro vzdělávání. (2012). *Kruhový trénink – CLIL výukový plán* [webová stránka]. Získáno 23. ledna 2019 z <http://clil.nuv.cz/prakticke-ukazky-integrace-predmetu-s-aj-fj-nj/integrace-s-aj/telesna-vychova/kruhovy-trenink.html>
- Skála, D., Pappová, H., & Neuwirth, P. [Vysočina Education]. (2013, 25. března). *Výuka CLIL v tělovýchově a sportu, dynamická rozcvička (HD) 2012* [videosoubor]. Dostupné z <https://www.youtube.com/watch?v=QAtmU4iGYUs&t=5s>
- Šmídová, T. (2009). *Projekty CLIL v ČR*. Získáno 17. května 2019 z <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/17445/PROJEKTY-CLIL-V-CR.html/>
- TESOL Glossary. (n.d). *Receptive and Productive Skills* [webová stránka]. Získáno 12. března 2019 z <https://www.tesolcourse.com/tesol-glossary/Receptive-and-Productive-Skills/>
- Trnka, P. (2010). *Tělesná výchova – stretching* [webová stránka]. Získáno 17. února 2019 z http://clil.nidv.cz/prace_291.html
- ZŠ a MŠ Ždírec n.D. (2019). *Základní informace: Vize školy*. Získáno 10. září 2020 z <https://skola.zdirec.cz/zakladni-skola/zakladni-informace>

PŘÍLOHY

Příloha 1 Vstupní a výstupní test – cvičení 1

1. Name the chosen **bones** and **body parts**.



Příloha 2 Vstupní a výstupní test – cvičení 2

2. Match the **muscles** (1, 2, 3,...) with their **function** (A, B, C,.....).

Muscles:

1. Biceps
2. Triceps
3. Hamstrings
4. Internal oblique muscle
5. Rotator cuff
6. Intercostal muscles
7. Pectoral muscles
8. Deltoid muscle
9. Iliopsoas muscle
10. The quadriceps femoris muscle

Function:

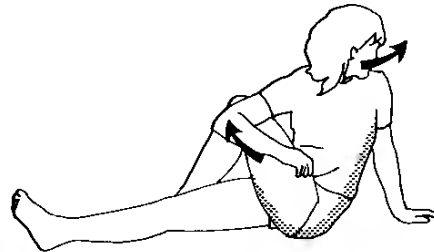
- A. Rotation of the knee
- B. Extension of the forearm
- C. Flexion of the forearm
- D. Flexion of the knee
- E. Extension of the knee
- F. Supports the straightening of the upper body
- G. Rotation of the forearm
- H. Involved in mechanics of breathing
- I. Extension, Flexion and Rotation of the upper arm
- J. Rotation of the upper arm
- K. Elevation and depression of scapula
- L. Stabilization of the shoulder
- M. Increase in spinal stability

Příloha 3 Vstupní a výstupní test – cvičení 3

3. Look at the pictures and fill in the gaps with appropriate word.

I. Left leg (woman's perspective) is over right leg.

- A) crossed
- B) folded
- C) rolled
- D) stretched



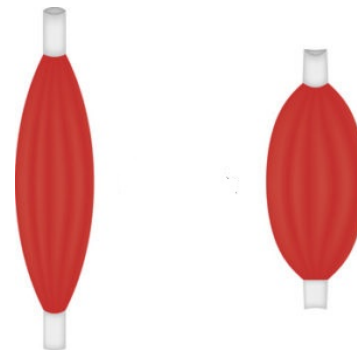
II. The arms are

- A) raised
- B) crossed
- C) folded
- D) relaxed



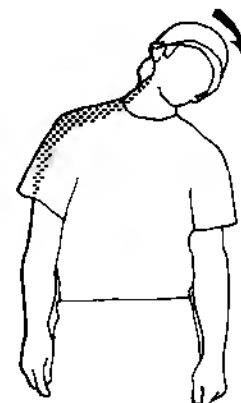
III. The **left** muscle is

- A) contracted
- B) relaxed
- C) torn
- D) strained



IV. The head is

- A) rotating
- B) nodding sideways
- C) leaning sideways
- D) rotating sideways



Příloha 4 Vstupní a výstupní test – cvičení 4

4. Fill in the gaps with appropriate words.

I. of the foot touch the ground with each step.

- A) ankles C) shins
- B) edges D) soles

II. The are joints of the fingers.

- C) edges C) handers
- D) knuckles D) fingertips

III. attach our muscles to the bones.

- A) Nerves C) Skin
- B) Tendons D) Ligaments

IV. The quadriceps femoris muscle is one of the muscle groups in the body.

- A) shortest C) weakest
- B) largest D) smallest

V. muscles are responsible for locomotion.

- A) Smooth C) Skeletal
- B) Cardiac D) Only big

Příloha 5 Ukázka kompletní přípravy na vyučovací jednotku TV s důrazem na popis využití CLIL Aktivity 3

PŘÍPRAVA NA VYUČOVACÍ JEDNOTKU TĚLESNÉ VÝCHOVY

Škola: Základní škola Ždírec nad Doubravou	Učitel: Bc. Marek Benc
Třída: 9. B	Datum: 19.2. 2019
Počet žáků: 20	Číslo VJ: 6.
Pomůcky: žíněnky, gymnastický koberec, podložky	Místo VJ: Tělocvična
Téma: Sebeobrana	
Cíl hodiny: Návčik sebeobrany ve vybraných situacích, návčik některých technik zápasu	
Rozvíjející klíčové kompetence: žák volí vhodný způsob řešení daného pohybového úkonu (kompetence k řešení problému), poznává smysl učení (kompetence k učení), učí se efektivní spolupráci ve dvojici (kompetence komunikativní, sociální a personální)	
Zdravotní přínos: Zlepšení kardiovaskulární zdatnosti, posílení horních i dolních končetin, posílení břicha	

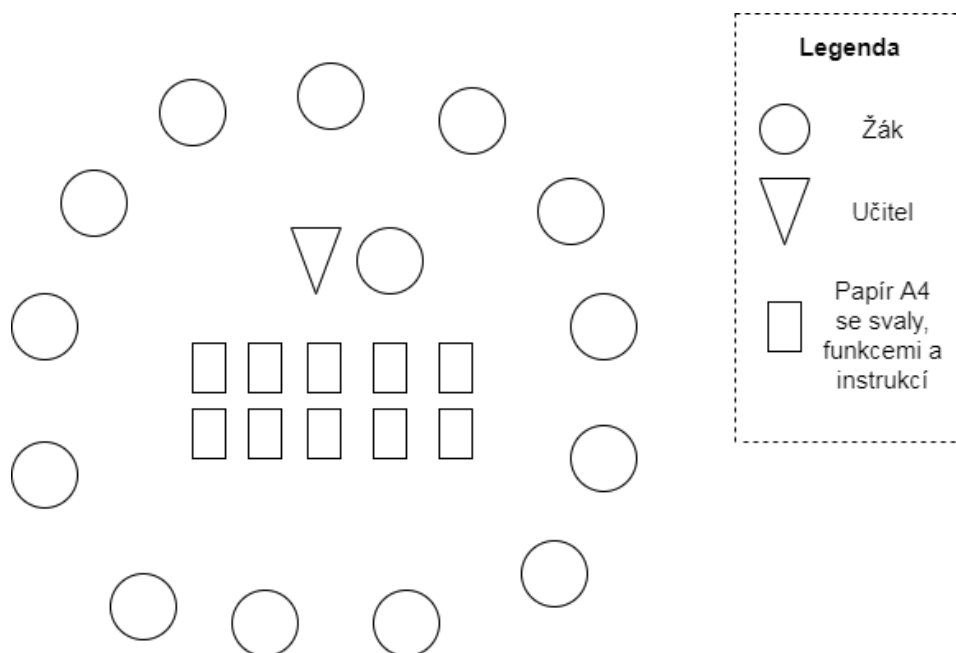
Část/čas	Obsah učiva	Organizace, pomůcky (formy, metody, DŘS)
Úvodní část- cca 2 minuty	Seznámení s náplní hodiny, motivace. Bezpečnost	Žáci jsou nastoupeni před vyučujícím. Metoda motivační
Rušná část – 5 minut	<u>Špičkový tanec</u> – žáci vytvoří dvojice a chytí se za ruce. Poté se snaží jeden druhému šlápnout na špičku. První, kdo má 3 zásahy, vítězí. Poté měníme dvojice.	Metoda expoziční – popis. Styl praktický (úkolový) Pomůcky: -
Průpravná část- 10 minut	<u>Introduce your muscle</u> - v průpravné části je využita aktivita založená na metodě CLIL – v rámci rozvíčky žáci ve dvojicích představují v angličtině dané svalové skupiny, jejich umístění a funkci. Poté předvádějí 2 protahovací či posilovací cviky na danou partii. (Viz. popis CLIL aktivity)	Metoda expoziční, Styl úkolový, s nabídkou Žáci jsou ve dvojicích Pomůcky: Podložky, papíry se svaly a funkcemi
Hlavní část- 23 minut	Hlavní část hodiny se skládá z ukázky a návčiků jednotlivých prvků sebeobrany, především beze zbraně. Nejdříve učitel předvádí, poté žáci ve dvojicích nacvičují, učitel dohlíží a opravuje. (viz. Učitelské portfolio autora)	Metoda expoziční, Styl příkazový, se sebehodnocením, úkolový Pomůcky: gymnastický koberec, žíněnky, peněženka
Závěrečná část-5 minut	kompence všech partií zatěžovaných v hlavní části hodiny, posílení břicha (viz. Učitelské portfolio autora)	Metoda expoziční, Styl úkolový. Pomůcky: podložky

Popis CLIL aktivity v průpravné části

Introduce your muscle – synopse

Žáci jsou rozděleni do dvojic. Každá dvojice si vybere jeden papír A4, na kterém je vyobrazen náhodný sval a jeho funkce. Jeden z dvojice je „speaker“, ten má za úkol představit spolužákům sval pomocí mluvení, např. „This is a pectoral muscle, it is (it is located) on the **chest**, its function is **rotation, extension and flexion of the upper arm**. Druhý z dvojice je „mime“, který vše ukazuje, zatímco „Speaker“ mluví. Dvojice má po představení za úkol předvést dva cviky, které procvičují danou partii. K těmto cvikům už se připojuje i zbytek třídy. Poté pokračuje další dvojice. Po skončení aktivity se učitel ptá „Co jste si odnesli z této aktivity nového“? Pokud žádný žák nechce s reflexí začít, začne učitel a poté vyvolává žáky.

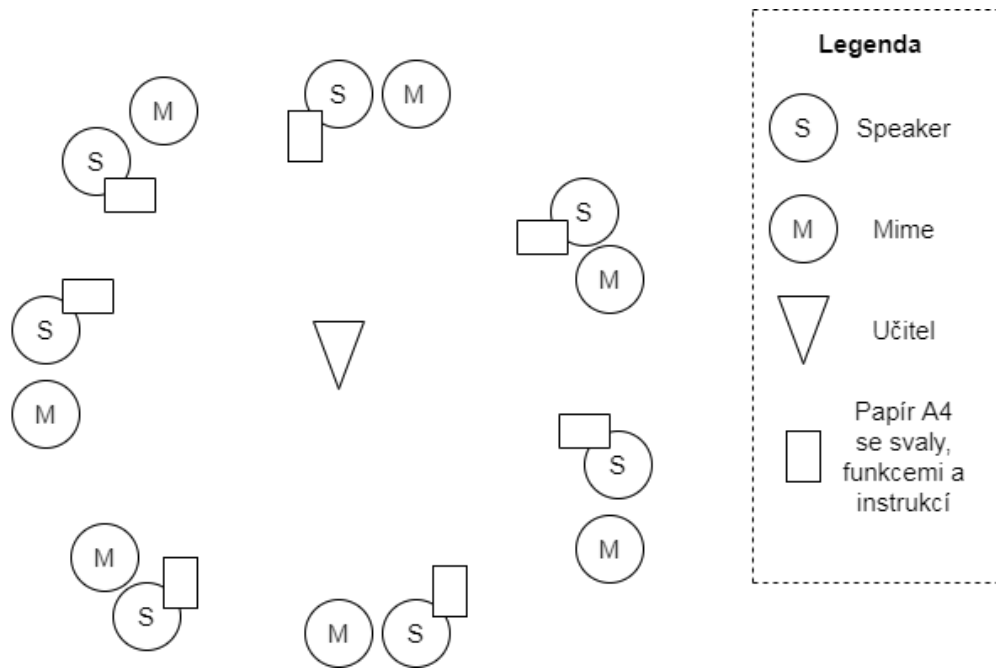
1. Rozestavení žáků před zahájením aktivity



Metodické pokyny: Učitel rozestaví žáky do kruhu, rozloží papíry se svaly a instrukcí doprostřed. Zavolá si jednoho žáka k sobě a uděluje žákům pokyny: rozdělte se do dvojic, domluvte se kdo z dvojice je “Speaker” a kdo je “Mime”, na papírech uvidíte obrázek a název svaly, jeho umístění a funkci. Speaker popisuje daný sval, umístění a funkci “Mime” vše předvádí, poté oba předvedou 2 cviky na danou svalovou partii (instrukce máte také na papíře). Učitel s přivolaným žákem ukazuje vzorové kolo v roli “Speaker”. Poté zahájí aktivitu. Žáci si ve dvojicích jdou pro libovolný papír, vracejí se do kruhu a zkouší si svůj následný výstup. Učitel žákům

zdůrazní, že během nácviiku výstupu je jim k dispozici v případě dotazů. V průběhu učitel prochází mezi dvojicemi a kontroluje vybrané cviky a radí s výslovností.

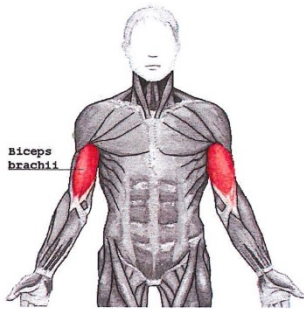
2. Rozestavení žáků ve druhé fázi aktivity



Metodické pokyny: Na signál (písknutí) po cca 2 minutách se dvojice opět seřadí do kruhu tak, aby ne sebe všichni jasně viděli, učitel stojí uprostřed. Učitel zvolí libovolnou dvojici a ta začíná. Speaker s papírem popisuje sval dle instrukcí: This is biceps (Mime ukazuje), it is located on the upper arm (Mime ukazuje), its function is flexion of the forearm (Mime ukazuje). These exercises are focused on this muscle (Speaker i Mime ukazují 2 cviky), zbytek třídy cvičí s dvojicí. Učitel během cvičení může také zopakovat jednoduché pohyby, které se u cvičení objevují, např: Now we are rotating our arms, now we are flexing our knee atd. Po skončení aktivity dle času učitel rychle reflektuje proběhlé cvičení otázkou „co si odnášíte z této aktivity nového“? Učitel žákům připomíná, že se může jednat o cokoli (naučené slovíčko, poznatek, konkrétní cvik atd.). Žáci odpovídají.

Příloha 6 Ukázka vytvořených materiálů pro CLIL aktivitu 3 a 4

Biceps



Location: upper arm

Function: flexion of the forearm

Speaker - Popiš sval pomocí následujících vět:

This is

It is located on

Its function is

These two exercises are focused on this muscle[Speaker i Mime ukazují 2 cviky]

Mime - Ukazuj na svém těle vše, co Speaker říká.

Deltoid muscle



Location: shoulder joint

Function: Rotation of the upper arm

Speaker - Popiš sval pomocí následujících vět:

This is

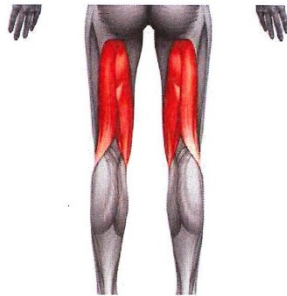
It is located on

Its function is

These two exercises are focused on this muscle[Speaker i Mime ukazují 2 cviky]

Mime - Ukazuj na svém těle vše, co Speaker říká.

Hamstring



Location: leg (rear side)

Function: Flexion of the knee

Speaker - Popiš sval pomocí následujících vět:

This is

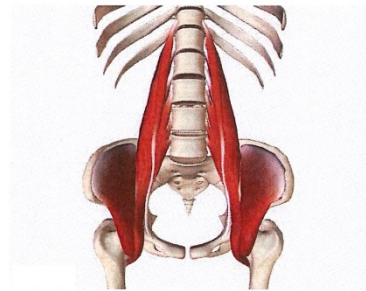
It is located on

Its function is

These two exercises are focused on this muscle[Speaker i Mime ukazují 2 cviky]

Mime - Ukazuj na svém těle vše, co Speaker říká.

Iliopsoas muscle



Location: Lower back, pelvis

Function: Supports the straightening of the upper body

Speaker - Popiš sval pomocí následujících vět:

This is

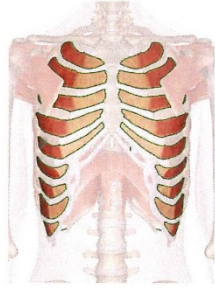
It is located on

Its function is

These two exercises are focused on this muscle[Speaker i Mime ukazují 2 cviky]

Mime - Ukazuj na svém těle vše, co Speaker říká.

Intercostal muscles



Location: Chest, Ribs

Function: Involved in the mechanics of breathing

Speaker - Popiš sval pomocí následujících vět:

This is

It is located on

Its function is

These two exercises are focused on this muscle[Speaker i Mime ukazují 2 cviky]

Mime - Ukazuj na svém těle vše, co Speaker říká.

Internal oblique muscle



Location: belly, lower back

Function: increase in spinal stability

Speaker - Popiš sval pomocí následujících vět:

This is

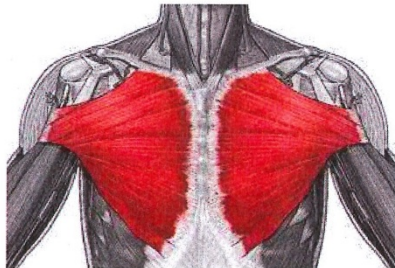
It is located on

Its function is

These two exercises are focused on this muscle[Speaker i Mime ukazují 2 cviky]

Mime - Ukazuj na svém těle vše, co Speaker říká.

Pectoral Muscles



Location: Chest area

Function: Extension, Flexion and Rotation of the upper arm

Speaker - Popiš sval pomocí následujících vět:

This is

It is located on

Its function is

These two exercises are focused on this muscle[Speaker i Mime ukazují 2 cviky]

Mime - Ukazuj na svém těle vše, co Speaker říká.

Quadriceps femoris muscle



Location: leg (front side)

Function: extension of the knee

Speaker - Popiš sval pomocí následujících vět:

This is

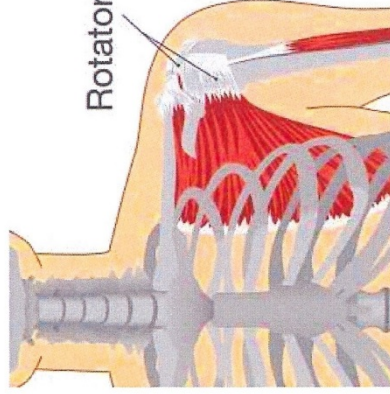
It is located on

Its function is

These two exercises are focused on this muscle[Speaker i Mime ukazují 2 cviky]

Mime - Ukazuj na svém těle vše, co Speaker říká.

Rotator cuff



Location: Shoulder joint

Function: Stabilization of the shoulder

Speaker - Popiš sval pomocí následujících vět:

This is

It is located on

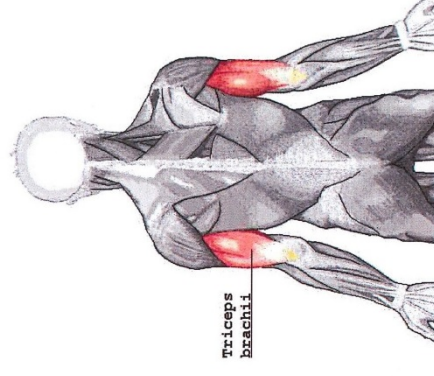
Its function is

These two exercises are focused on this muscle[Speaker i

Mime ukazují 2 cviky]

Mime - Ukazuj na svém těle vše, co Speaker říká.

Triceps



Location: upper arm

Function: Extension of the forearm

Speaker - Popiš sval pomocí následujících vět:

This is

It is located on

Its function is

These two exercises are focused on this muscle[Speaker i

Mime ukazují 2 cviky]

Mime - Ukazuj na svém těle vše, co Speaker říká.

Příloha 7 Ukázka vytvořených materiálů pro CLIL aktivitu 6

Instructions - Mr. Teacher, please exercise these areas with your students. Use 1 exercise for each area:

1. Leg – rear side

2. Ankles

3. Quadriceps femoris muscle



Movement: rotate/circle, bend/flex, lean, sit, stand, relax, breath in/out, cross, grab

Instructions - Mr. Teacher, please exercise these areas with your students. Use 1 exercise for each area:

1. Knuckles (finger joints)

2. Upper body

3. Internal oblique muscle



Movement: rotate/circle, bend/flex, lean, sit, stand, relax, breath in/out, cross, grab

Instructions - Mr. Teacher, please exercise these areas with your students. Use 1 exercise for each area:

1. Wrists, forearms, upper arms (shoulder joint)

2. Neck

3. Intercostal muscles



Movement: rotate/circle, bend/flex, lean, sit, stand, relax, breath in/out, cross, grab

Příloha 8 Aktivity procvičující cílovou slovní zásobu použité v hodinách anglického jazyka

Aktivita 1 – práce s 3D modelem svalové soustavy v softwaru CORINTH – žáci se učí názvy a funkce svalů cílové slovní zásoby.



Aktivita 2 – práce s 3D modelem kosterní soustavy v softwaru CORINTH – žáci se učí názvy kostí cílové slovní zásoby.

Aktivita 3 – poznávací aktivita na části těla – dva žáci stojí před tabulí, navzájem na sobě ukazují náhodné části těla, zbytek třídy odpovídá anglickými výrazy pro odpovídající části těla.

Aktivita 4 – Procvičování částí těla a jednoduchých pohybů aktivitou Simon Says – učitel dává žákům pokyny v angličtině, žáci plní pokyny, pokud učitel uvádí daný pokyn slovy „Simon says“.

Aktivita 5 – Práce s vybraným textem, na porozumění významu cílové slovní zásoby.

Aktivita 6 – Pokračování práce s textem, na porozumění významu cílové slovní zásoby.

Aktivita 7 – What am I doing? – Po zopakování cílové slovní zásoby učitel předvádí jednoduché pohyby a ptá se žáků What am I doing? Žáci odpovídají. Poté předvádějí sami žáci, spolužáci hádají.

Aktivita 8 – Name three, name five, name as much as you can. Učitel rozdělí žáky do skupin po třech. Poté dává jednotlivým skupinám vždy krátký časový interval na to, aby vypsali určitý počet názvů např. svalů a funkcí, částí těla, pohybů, nebo kostí. Vítězí vždy nejrychlejší skupina, nebo skupina s nejvyšším počtem slov.

Příloha 9 Text pro Aktivitu 5 a 6 v hodinách anglického jazyka

“The Musculoskeletal System

Every time you sprint through the halls because you're late for class, score against your opponents during a game, or shoot pool with friends, you're using your bones, muscles, and joints. Without these important body parts, you'd be seriously sidelined — you'd be unable to sit, stand, walk, or do any of the activities you do every day.

***Bones** provide support for our bodies and help form our shape. The skull protects the brain and forms the shape of our face. The spinal cord, a pathway for messages between the brain and the body, is protected by the backbone, or spinal column. The ribs form a cage that shelters the heart, lungs, liver, and spleen, and the pelvis helps protect the bladder, intestines, and in girls, the reproductive organs. Although they're very light, bones are strong enough to support our entire weight.*

***Joints** occur where two bones meet. They make the skeleton flexible — without them, movement would be impossible.*

***Muscles** are also necessary for movement: They're the masses of tough, elastic tissue that pull our bones when we move. Together, our bones, muscles, and joints — along with tendons, ligaments, and cartilage — form our musculoskeletal system and enable us to do every day physical activities.*

What Are the Muscles and What Do They Do?

*Bones don't work alone — they need help from the muscles and joints. Muscles pull on the joints, allowing us to move. They also help the body perform other functions so we can grow and remain strong, such as chewing food and then moving it through the digestive system. The human body has more than 650 muscles, which make up half of a person's body weight. They are connected to bones by tough, cord-like tissues called **tendons**, which allow the muscles to pull on bones. If you wiggle your fingers, you can see the tendons on the back of your hand move as they do their work*

COMPREHENSION QUESTIONS

1. *What is the main function of bones?*
2. *Why are we able to move?*
3. *What makes up the half of our body weight?*
4. *What are the tendons for?*
5. *Name five different things you couldn't do if you didn't have bones, joints or muscles.* “ (Fernández Miguélez, 2014, ss. 14-15).