



Diplomová práce

Využití metody CLIL ve výuce zeměpisu na 2. stupni ZŠ

Studijní program:

N0114A300076 Učitelství pro 2. stupeň základních škol

Studijní obory:

Anglický jazyk
Zeměpis

Autor práce:

Bc. Linda Wirthová

Vedoucí práce:

RNDr. Tomáš Bendl
Katedra geografie

Liberec 2024



Zadání diplomové práce

Využití metody CLIL ve výuce zeměpisu na 2. stupni ZŠ

<i>Jméno a příjmení:</i>	Bc. Linda Wirthová
<i>Osobní číslo:</i>	P22000839
<i>Studijní program:</i>	N0114A300076 Učitelství pro 2. stupeň základních škol
<i>Specializace:</i>	Anglický jazyk Zeměpis
<i>Zadávací katedra:</i>	Katedra geografie
<i>Akademický rok:</i>	2022/2023

Zásady pro vypracování:

Hlavním cílem diplomové práce je analyzovat možnosti integrace výuky, konkrétně integrace (anglického) jazyka do nejazykového předmětu (zeměpisu) pomocí metody CLIL (Content and Language Integrated Learning). Součástí diplomové práce bude tvorba metodického podkladu vybraných hodin zeměpisu vyučovaných pomocí metody CLIL, a charakteristika využitých didaktických prostředků.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

tištěná/elektronická

Jazyk práce:

čeština

Seznam odborné literatury:

CAMBRIDGE UNIVERSITY, 2012. *Teaching Geography through English – a CLIL approach*

[online]. Boston: Cambridge University Press. [vid. 28. 6. 2023]. Dostupné z:

<https://www.tkttw.com/download/CLIL/168749-teaching-geography-through-english-a-clil-approach.pdf>

CSACHOVÁ, S., 2019. *Metóda CLIL vo vyučovaní geografie* [online]. Košice: Ústav geografie, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika. [vid. 28. 6. 2023]. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/334742732_Metoda_CLIL_vo_vyucovani_geografie

DONERT, K., CHARZYNSKI, P., PODGORSKI, Z., 2008. *Bilingual geography: aims, methods and challenges* [online]. Toruń: Herodot Network. [vid. 28. 6. 2023]. ISBN 978-83-7352-178-0.

Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/265736819_Bilingual_geography_aims_methods_and_challenges

HLAVÁČOVÁ, M., aj., 2011. *Seznamte se s CLILem* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání,

školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. [vid. 28. 6. 2023]. Dostupné z: http://archiv-nuv.npi.cz/uploads/Publikace/Publikace_ke_stazeni.pdf

SOUKUPOVÁ, P., aj., 2020. *Mezipředmětovost ve vybraných vzdělávacích oblastech RVP*

[online]. Plzeň: Fakulta pedagogická, Západočeská univerzita v Plzni. [vid. 28. 6. 2023]. Dostupné z:

<https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/42260/3/978-80-261-0979-2%20%28komplet%29.pdf>

ŠMÍDOVÁ, T., 2013. CLIL a Rámcové vzdělávací programy. In: *Metodický portál RVP* [online]. 31.

5. 2013. [vid. 28. 6. 2023]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/17569/CLIL-A-%20RAMCOVE-VZDELAVACI-PROGRAMY.html>

Vedoucí práce:

RNDr. Tomáš Bendl

Katedra geografie

Datum zadání práce:

28. června 2023

Předpokládaný termín odevzdání: 24. dubna 2024

L.S.

prof. RNDr. Jan Píček, CSc.
děkan

doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.
garant studijního programu

V Liberci dne 30. června 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

Poděkování

Ráda bych vyjádřila upřímnou vděčnost všem, kteří mi pomohli při tvorbě této diplomové práce. Bez jejich podpory, rad a inspirací by tato práce nemohla vzniknout.

Nejprve bych chtěla poděkovat svému vedoucímu práce, RNDr. Tomáši Bendlovi, za jeho odborné vedení a neocenitelné poznámky, které mi pomohly vylepšit každou část mé práce. Děkuji také své rodině a přátelům za jejich neustálou podporu a povzbuzování během celého procesu tvorby této práce.

Také bych ráda poděkovala žákům ZŠ Oblačná, kteří se zúčastnili pilotního ověření navržených výukových jednotek a poskytli mi cennou zpětnou vazbu. Nakonec bych také ráda vyjádřila svou vděčnost vyučujícím na ZŠ Oblačná, kteří mi poskytli své odborné rady a sdíleli své znalosti a především vyučujícímu zeměpisu, Mgr. Michalovi Kaňkovskému, za jeho otevřenost vůči zapojení cizího jazyka do hodin zeměpisu v rámci realizace CLIL výukových jednotek.

Anotace

Diplomová práce zkoumá potenciál integrace zeměpisu s jinými předměty na základě mezipředmětových vztahů a specificky se zaměřuje na propojení zeměpisu a anglického jazyka pomocí metody CLIL (Content and Language Integrated Learning). Práce analyzuje jednotlivé prvky CLILu a možnosti jejich aplikace v zeměpisné výuce. Zvažuje také potenciál implementace této metody do výuky na 2. stupni ZŠ a s tím spojené přínosy i rizika. Na příkladech tří ukázkových výukových jednotek tématu Amerika demonstruje, jak lze efektivně integrovat anglický jazyk do výuky zeměpisu v různé míře a formách se zapojením mezipředmětových vazeb s dalšími předměty s cílem obohacení výuky zeměpisu a odklonu od jejího tradičního frontálního pojetí. Na základě ověření navržených jednotek a vytvořených materiálů v reálné výuce v závěru práce zhodnocuje jejich efektivitu.

Klíčová slova: metoda CLIL, CLIL výuková jednotka, integrace, integrovaná výuka, mezipředmětové vazby, zeměpis, anglický jazyk

Annotation

The diploma thesis studies the integration of geography with other subjects through cross-curricular links, with a specific emphasis on teaching and learning geography in English using the CLIL (Content and Language Integrated Learning) method. It analyses individual elements of CLIL and their potential application in geography lessons. Moreover, the thesis discusses the implementation of this method within lower secondary education, considering the associated benefits and risks. Three sample teaching units on the topic of America were created, demonstrating various teaching methods, language integration, and cross-curricular links with other subjects to present an alternative approach in geography teaching as opposed to its traditional frontal instruction. Based on the piloting of the created units and materials in actual teaching practice, the thesis concludes with an evaluation of their effectiveness.

Key words: CLIL method, CLIL unit, integration, integrated learning, cross-curricular links, geography, English

Obsah

Úvod	13
1 Integrace ve výuce	15
1.1 Integrace a mezipředmětovost	16
1.2 Integrace ve výuce cizích jazyků	17
1.3 Integrace ve výuce zeměpisu	17
2 CLIL a jeho implementace na 2. stupni ZŠ	20
2.1 Vývoj CLILu	20
2.1.1 Vývoj CLILu v České republice	22
2.2 Charakteristika CLILu	23
2.2.1 Content (obsah)	23
2.2.2 Language (jazyk)	24
2.2.3 Integrated (integrované)	25
2.2.4 Learning (učení)	25
2.2.5 Charakteristické rysy CLILu	26
2.3 Typy a formy CLILu	26
2.3.1 Hard a Soft CLIL	26
2.3.2 Formy CLILu	27
2.4 Implementace CLIL metody na 2. stupni ZŠ	28
2.4.1 Postup implementace CLIL metody	28
2.4.2 Podmínky implementace CLIL metody	33
2.4.3 Přínosy úspěšné implementace CLIL metody	34
2.4.4 Rizika spojená s implementací CLIL metody	35
3 Metoda CLIL ve výuce zeměpisu na 2. stupni ZŠ	38
3.1 Plánování CLIL výuky	41
3.1.1 Koncept 4C	42
3.2 Cíle ve výuce metodou CLIL	43
3.3 Význam scaffoldingu ve výuce metodou CLIL	46
3.4 Materiály ve výuce metodou CLIL	47
3.4.1 Učebnice	48
3.4.2 Autentické materiály	53
3.4.3 Vizualizace a ilustrace	54
3.4.4 Grafické organizéry	54

3.4.5	Interaktivní a digitální výukové materiály	55
3.4.6	Mapy.....	56
3.5	Aktivity ve výuce metodou CLIL.....	57
3.5.1	Úvodní aktivity.....	58
3.5.2	Aktivity v hlavní části hodiny	58
3.5.3	Závěrečné aktivity	60
3.6	Hodnocení ve výuce metodou CLIL	61
4	Návrh výuky tématu Amerika s využitím metody CLIL	65
4.1	CLIL výukové jednotky tématu Amerika	66
4.1.1	CLIL výuková jednotka Klimatické oblasti Ameriky	68
4.1.2	CLIL výuková jednotka Osídlení Ameriky	72
4.1.3	CLIL výuková jednotka Kultura Kanady	79
4.2	Reflexe žáků	84
5	Diskuze	90
6	Závěr	92
	Seznam použitých zdrojů	94
	Seznam příloh.....	103
	Přílohy	104

Seznam obrázků

Obrázek 1: Interdisciplinární vztahy zeměpisu s jinými obory s příklady mezioborových témat	18
Obrázek 2: Aplikace 4C v tématu Sucho	43
Obrázek 3: CLIL triáda	45
Obrázek 4: Učebnice LABYRINTH Geography&English pro úroveň A1 s příkladem stránky jedné z kapitol	49
Obrázek 5: Učebnice Geography in English 2 s příkladem stránky jedné z kapitol.....	49
Obrázek 6: Učebnice Progress in Geography: Key Stage 3 s příkladem dvojstránky jedné z kapitol.....	50
Obrázek 7: Učebnice Geog.1 s příkladem stránky jedné z kapitol	51
Obrázek 8: Učebnice Zeměpis 8, 1. díl – Evropa s příkladem dvojstránky zahrnující cizojazyčnou slovní zásobu.....	52

Obrázek 9: Učebnice Project level 3 s příkladem kapitoly zahrnující zeměpisná témata.....	52
Obrázek 10: Obálka jednoho z National Geographic časopisů	54
Obrázek 11: Příklady grafických organizérů vhodných pro využití v zeměpisném CLILu a způsoby jejich využití.....	55
Obrázek 12: Ukázky Exit Tickets na příkladech témat zeměpisné CLIL výuky	61
Obrázek 13: Obsah kapitoly 5 učebnice Project 2 určené pro výuku anglického jazyka v 6. ročníku.....	72
Obrázek 14: Pomocné otázky k závěrečnému skupinovému sebehodnocení	77
Obrázek 15: Obsah kapitoly 1 učebnice Project 3 určené pro výuku anglického jazyka v 7. ročníku.....	78
Obrázek 16: Sebehodnotící lístek k tématu Klimatické oblasti Ameriky	86
Obrázek 17: Sebehodnotící lístek k tématu Osídlení Ameriky	87
Obrázek 18: Sebehodnotící lístek k tématu Kultura Kanady	88

Seznam tabulek

Tabulka 1: Příklad týdenní časové dotace anglického jazyka a zeměpisu bez zařazení CLILu a s jeho částečnou integrací.....	30
Tabulka 2: Rizika spojená s realizací CLILu a příklady doporučení k jejich překonání	36
Tabulka 3: Specifika zeměpisného CLILu	38
Tabulka 4: Příklady témat možné integrace učiva zeměpisu a anglického jazyka.....	40
Tabulka 5: Základní oblasti CLIL hodin a možné otázky, které učitelé mohou pomoci při jejich plánování	42
Tabulka 6: Příklady scaffoldingových strategií.....	46
Tabulka 7: Příklady aktivit vhodných pro zeměpisnou CLIL výuku s ukázkami využití v různých zeměpisných CLIL tématech	59
Tabulka 8: Příklad obecné hodnotící tabulky pro CLIL přístupy	62
Tabulka 9: Charakteristika tematického celku Klima Ameriky	68
Tabulka 10: Metodický list ke CLIL výukové jednotce Klimatické oblasti Ameriky.....	70
Tabulka 11: Charakteristika tematického celku Osídlení a obyvatelstvo Ameriky.....	72
Tabulka 12: Metodický list ke CLIL výukové jednotce Osídlení Ameriky	75
Tabulka 13: Charakteristika tematického celku Kanada a USA	79
Tabulka 14: Metodický list ke CLIL výukové jednotce Kultura Kanady	81
Tabulka 15: Výsledky závěrečné individuální reflexe žáků.....	84

Tabulka 16: Výsledky sebehodnocení na základě sebehodnotícího lístku k tématu Klimatické oblasti Ameriky	87
Tabulka 17: Výsledky sebehodnocení na základě sebehodnotícího lístku k tématu Osídlení Ameriky.....	88
Tabulka 18: Výsledky sebehodnocení na základě sebehodnotícího lístku k tématu Kultura Kanady	89

Seznam použitých zkratk

4C – Content (obsah), Communication (komunikace), Cognition (kognice) a Culture (kultura)

AI – Artificial Intelligence, v češtině umělá inteligence

BBC – British Broadcasting Corporation

CD – Compact Disk, v češtině kompaktní disk

CEFR – The Common European Framework of Reference for Languages (viz SERR v češtině)

CLIL – Content and Language Integrated Learning, v češtině Integrovaná výuka předmětu a cizího jazyka

ČR – Česká republika

DVPP – Další vzdělávání pedagogických pracovníků

E-U-R – Evokace, Uvědomění si významu, Reflexe

GIS – Geographic Information System, v češtině geoinformační systém

ICT – Information and Communication Technologies, v češtině informační a komunikační technologie

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NIDV – Národní institut pro další vzdělávání

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SERR – Společný evropský referenční rámec pro jazyky

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

SWOT – Strengths (silné stránky), Weaknesses (slabé stránky), Opportunities (příležitosti), Threats (hrozby)

ŠVP – Školní vzdělávací program

TKT – Teaching Knowledge Test

USA – United States of America, v češtině Spojené státy americké

ZŠ – Základní škola

Úvod

„Paní učitelko, ale my teď nemáme angličtinu!“ – to je výrok jednoho z žáků ZŠ Oblačná při první integrované hodině zeměpisu, která probíhala v anglickém jazyce. I po dvaceti letech od uvedení Rámcových vzdělávacích programů (RVP), které umožňují a doporučují zapojování různých mezipředmětových vztahů do výuky, stále většina škol uplatňuje tradiční rozčlenění učebních rozvrhů na předměty s izolovanými obsahy. To bohužel v žácích vyvolává pocit, že poznatky a dovednosti z jednoho předmětu nejsou přenositelné do jiného.

Zvláštní pozornost si zaslouží zeměpis, který je touto uměle vytvořenou fragmentací učiva, jež brání propojování obsahů předmětů, znevýhodněn. Svou interdisciplinární povahou totiž skýtá obrovský potenciál pro integraci s jinými předměty a spolupráci učitelů při výuce mnohých témat. Podobnému problému čelí i výuka cizích jazyků. Místo ilustrace cizojazyčných prvků na tématech ostatních předmětů jsou občas cizojazyčné struktury vyučované v kontextech, které nemají pro žáky žádné praktické uplatnění v budoucím životě a jen zřídka je možné se setkat s použitím cizího jazyka v nejazykových hodinách. Zajímavostí je, že ač se v hodinách cizích jazyků objevuje zeměpisný obsah, naopak tomu tak není. Avšak existuje možnost, jak cizí jazyk do zeměpisu integrovat a tím jeho výuku obohatit.

Efektivním přístupem může být tzv. metoda CLIL (Content and Language Integrated Learning), jež propojuje výuku odborného předmětu s výukou cizího jazyka. Možnosti využití této metody jsou nepřeberné, řídí se ovšem základními teoretickými koncepty. Ucelená CLIL metodika pro výuku samotného zeměpisu, která by se zabývala aplikací jednotlivých prvků CLILu do tohoto předmětu, však nebyla k nejlepšímu vědomí autorky doposud vytvořena, a proto se tato diplomová práce zabývá možnostmi implementace dané metody do hodin zeměpisu na 2. stupni ZŠ.

Cílem této diplomové práce je ilustrovat možnosti integrace výuky zeměpisu a anglického jazyka na příkladech třech výukových jednotek mezipředmětového tématu Amerika, které bývá začleněno do výuky zeměpisu i anglického jazyka, a demonstrovat, jak lze metodu CLIL a její nástroje do výuky aplikovat. Pro každou výukovou jednotku jsou vytvořeny metodické listy s popisem využitých didaktických prostředků, které jsou podpořeny vlastními CLIL materiály vytvořenými pro potřeby této práce. Navržené CLIL výukové jednotky jsou sestavené v souladu s teorií CLILu, analyzovanou v první polovině diplomové práce. Tyto ukázkové výukové jednotky a jejich podklady jsou pilotně ověřeny v reálné výuce v sedmém ročníku základní

školy a na základě zpětné vazby žáků i vlastních pohledů na proběhlou výuku jsou v závěru práce zhodnoceny.

1 Integrace ve výuce

Integrace se ve školních institucích objevují všude – existují integrované školy, které propojují různé stupně a typy vzdělávání, integrování mohou být žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) či žáci cizinci, běžná je i integrovaná výuka a vznik integrovaných vyučovacích předmětů (Hesová 2011). Právě o integraci dvou předmětů, konkrétněji zeměpisu a anglického jazyka na 2. stupni ZŠ, pojednává tato diplomová práce.

Pojem **integrace** je obvykle charakterizován jako propojení, zapojení či spojení a ucelení určitých prvků v jeden celek. Integrace učiva různých předmětů, tedy jeho propojení na základě mezipředmětových vztahů, je základem pro **integrovanou výuku** (Podroužek 2002, s. 11). Realizace tohoto druhu výuky ve školách se opírá o integrovaná témata, jež jsou zařazena v několika školních předmětech (Podroužek 2002, s. 13). Z historického hlediska nemá integrovaná výuka v České republice dlouhou tradici (Podroužek 2002, s. 36), ve světě je však situace velmi odlišná a často dochází ke spojování učebních obsahů převážně přírodovědných, ale i společenskovedních předmětů (Podroužek 2002, s. 41).

Integraci obsahů předmětů v českých školách umožňuje koncepce *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV)*, představeného poprvé v roce 2004 (MŠMT 2023). Místo rozdělení kurikula na samotné předměty byly obsahy rozčleněny do vzdělávacích oblastí, sdružujících podobné vzdělávací obory. Dále byly ustanoveny minimální časové dotace pro jednotlivé vzdělávací oblasti místo pro jednotlivé předměty s možností využití disponibilní časové dotace. Tyto změny v RVP ZV poskytují školám volnost při tvorbě vlastního školního kurikula (Hesová 2011). Školy tak mají možnost propojovat témata různých předmětů i vytvářet nové, **integrované předměty**, složené z vybraných oborů vzdělávacích oblastí RVP ZV. I přesto, že RVP ZV tento postup školám povoluje, vytváření integrovaných předmětů není jejich povinností. Většinou se tak děje v rámci zavádění nových inovací do škol (Herink 2004). Při tvorbě integrovaného předmětu je nutné tuto skutečnost uvést ve *Školním vzdělávacím programu (ŠVP)* školy. Musí zde být uveden např. název nového integrovaného předmětu, jeho časová dotace v jednotlivých ročnících, obsah, očekávané výstupy z integrovaných vzdělávacích oborů či začlenění průřezových témat (Šmídová 2013).

Integrovaná výuka s sebou ale bezpochyby přináší mnohé překážky. Hlavní je nedostatečná kompetentnost učitelů pro tuto formu výuky, neboť vysokoškolské pedagogické obory jsou sice studovány ve dvojkombinaci předmětů, nicméně často odděleně a nezávisle na sobě. V návaznosti na tuto skutečnost je bohužel i nabídka dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

(DVPP) v této oblasti velmi malá, což spolu s omezeným množstvím učebních pomůcek pro integrovanou výuku učitele od zavádění těchto přístupů odrazuje. Samotná implementace integrované výuky do škol také klade vysoké nároky na organizaci a přípravy učitelů (Hesová 2011). Integrace více předmětů je náročný proces, neboť při výuce musí být použity takové didaktické prostředky, které jsou efektivní pro výuku všech integrovaných oborů (Soukupová aj. 2020, s. 14). Integrovaná výuka může představovat problém i pro žáky, například při přechodu žáka na jinou školu (Hesová 2011).

I přesto je ale namíste zapojení integrace do škol zvážit. Podle Balla (2011, s. 6) v současné době školní rozvrh žáků obsahuje mnoho různých předmětů, a proto často některé z nich nejsou zastoupeny v adekvátní časové dotaci. V rámci integrované výuky se tedy nabízí možnost spojení některých předmětů či výuky vybraných předmětů v cizím jazyce. Tato diplomová práce se zabývá konkrétně propojením předmětů s výukou cizích jazyků tzv. **metodou CLIL**. Tato metoda vznikla jako inovativní přístup ve vzdělávání v reakci na požadavky a cíle současného globalizovaného světa. Fragmentace ve vzdělávání, např. právě rozdělením kurikula na předměty, je typická pro období industriální revoluce a dnešní digitální a globalizovaná společnost otevírá dveře změnám těchto zastaralých systémů ve vzdělávání. CLIL může být jednou z možností inovace celého vzdělávacího systému (Coyle, Hood, Marsh 2010, s. 5).

1.1 Integrace a mezipředmětovost

Učivo je ve škole většinou rozděleno do vyučovacích předmětů. To v žácích může vyvolat pocit, že i v reálném životě jsou různá témata rozdělena do pomyslných škatulek a znalosti a dovednosti z jedné oblasti nejsou přenositelné do jiné. To je ve výuce častá miskoncepce žáků, neboť i v každodenním životě využíváme znalosti a dovednosti naučené při různých příležitostech (Jesús Frigols, Marsh, Mehisto 2008, s. 116).

Z tohoto důvodu Rámcové vzdělávací programy (RVP) propojují jednotlivé předměty pomocí **mezipředmětových vztahů** a **průřezových témat** zasahujících napříč školními předměty. Zapojením mezipředmětových souvislostí do výuky si žáci lépe propojují poznatky daných předmětů a utvářejí si komplexnější pohled na probíranou látku (Soukupová aj. 2020, s. 7), což jim pomáhá i lépe porozumět reálnému světu (Soukupová aj. 2020, s. 115). Cílem propojenosti jednotlivých předmětů na základě mezipředmětových vazeb je tedy odstranění jejich „izolovanosti“ (Soukupová aj. 2020, s. 10). Současný vzdělávací systém umožňuje integraci učiva jednotlivých předmětů a dokonce ji předepisuje formou průřezových témat, která mezipředmětové vztahy reprezentují (Soukupová aj. 2020, s. 8).

Integrovaná výuka s využitím mezipředmětových vztahů předmětů může být inovativním a transformativním prvkem současného školství (Soukupová aj. 2020, s. 20). Například integrace cizího jazyka a zeměpisu může vytvářet efektivní a aktivizační prostředí, které upouští od tradičního modelu přednesených faktů a zároveň podporuje aktivní rozvoj cizojazyčných dovedností žáků (Soukupová aj. 2020, s. 40).

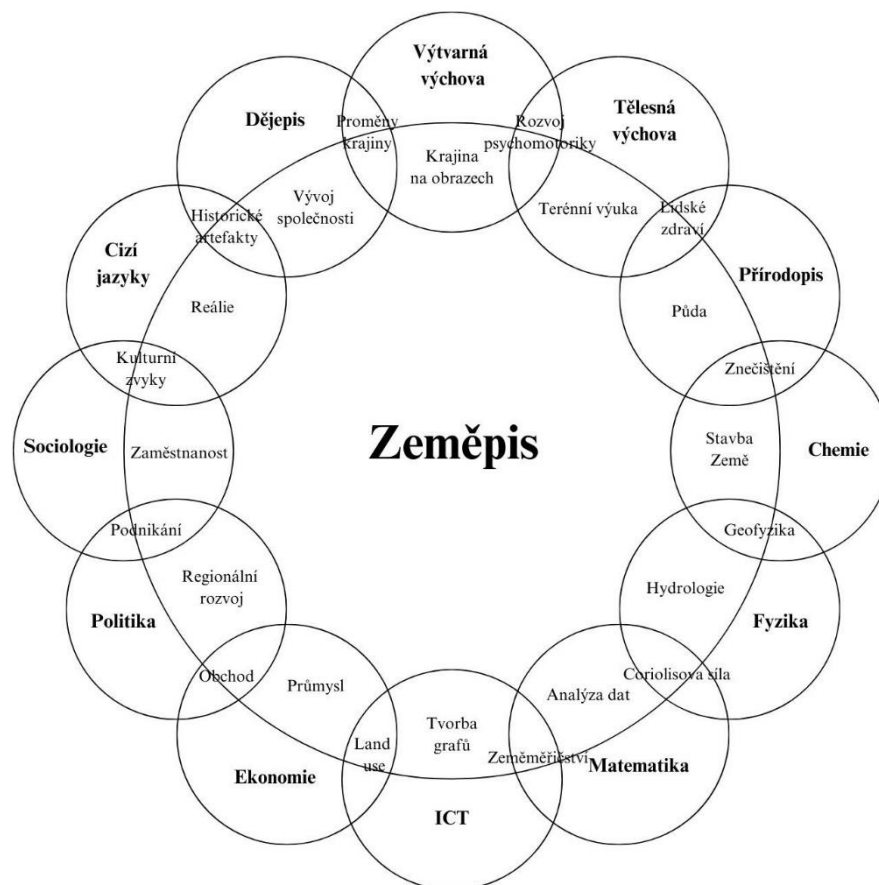
1.2 Integrace ve výuce cizích jazyků

Klíčovým dokumentem zabývajícím se integrací jazyků do vzdělávacích kurikul je *Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SEER)*, v angličtině *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*, z roku 2001, vytvořený Radou Evropy. Tento dokument položil základy pro rozvoj jazykové výuky v Evropě. Definiuje požadované jazykové kompetence podle jednotlivých jazykových úrovní (A1-C2) a popisuje jazykové dovednosti, které by si žáci jednotlivých úrovní měli osvojit (CEFR 2020a, s. 4-5). V České republice tento rámec představuje základ pro tvorbu RVP ZV vzdělávacího oboru *Cizí jazyk* (Cambridge University 2024a).

V současném RVP ZV je anglický jazyk zařazen do vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk*. Mezipředmětové vazby jsou ve výuce cizích jazyků nejčastěji uplatňovány pomocí projektové či problémové výuky a metodou CLIL (Soukupová aj. 2020, s. 36). Výuka cizích jazyků má velký integrující potenciál a dominantním přístupem je právě metoda CLIL (Soukupová aj. 2020, s. 37).

1.3 Integrace ve výuce zeměpisu

Zeměpis jako předmět ve škole skýtá obrovské integrující možnosti. Sdružuje totiž přírodní, sociální, politické i kulturní prvky mnoha vědních oborů (Tanyaniwa 2015, s. 608-609). Obrázek 1 zobrazuje příklady oborů a témat, která mají interdisciplinární přesah do zeměpisu.



Obrázek 1: *Interdisciplinární vztahy zeměpisu s jinými obory s příklady mezioborových témat (vlastní zpracování podle Tanyaniwa (2015, s. 609))*

Mnoho témat, které jsou v zeměpisu na druhém stupni ZŠ probírána, by mohla být začleněna i do jiných předmětů – téma Světových integrací do dějepisu, Ochrana životního prostředí do přírodopisu či Náboženské skupiny obyvatelstva do výchovy k občanství. Zařazení těchto a dalších témat právě do zeměpisu je svým způsobem umělé. Zeměpis spojuje poznatky přírodního i socioekonomického prostředí (přesto, že tomu neodpovídá jeho zařazení v RVP ZV ve vzdělávací oblasti *Člověk a příroda*), a proto sdružuje mnoho poznatků i z jiných předmětů. Logicky má tedy zeměpis, už ze své podstaty, integrační charakter a propojování různých témat při jeho výuce se přímo nabízí (Matušková 2005). Faktem je, že s integracemi týkajícími se zeměpisu se žáci běžně setkávají již na 1. stupni, kde probíhá integrovaná výuka zahrnující mnoho zeměpisných témat v rámci předmětů **prvouka**, **přírodověda** a **vlastivěda**. Integrace spojené se zeměpisem na druhém stupni ZŠ mohou eliminovat situace, kdy je určitý učební obsah probírán dvakrát či vícekrát v různých předmětech (Hesová 2011).

V současném RVP ZV je zeměpis zařazen do vzdělávací oblasti *Člověk a příroda*. Integrace se tedy nabízí s dalšími předměty v této vzdělávací oblasti – fyzikou, chemií a přírodopisem.

Tyto předměty často tvoří integrovaný předmět **science** (Soukupová aj. 2020, s. 17), který můžeme běžně nalézt v kurikulech anglosaských zemích, jež jednotlivé přírodovědné předměty nediferencují (Bílek, Rychtera, Slabý 2008). Další možností je propojení tohoto integrovaného předmětu *science* s technologiemi, technikou a matematikou v předmět známý pod zkratkou **STEM**. Poslední možností je integrace zeměpisu, či obecně přírodovědných předmětů, s výukou cizího jazyka, právě pomocí CLILu (Soukupová aj. 2020, s. 17).

Samotné počátky integrace obsahů a předmětů jsou překvapivě spojeny s tématem, které je zeměpisu blízké – Environmentalismus. Zpočátku výzkumů environmentálních příčin a dopadů byly názory na tuto problematiku ve společnosti velmi odlišné. Až později, s výzkumy v oblasti chemie, ekonomie, geografie, fyziky, psychologie a dalších disciplín, zabývajících se tímto problémem z mnoha různých perspektiv, začal ve společnosti převažovat názor, že lidská aktivita má významný podíl na vzniku mnoha globálních environmentálních problémů. V návaznosti na tento objev vznikl v 80. a 90. letech nový integrovaný obor *Environmentální studia*, zabývající se touto problematikou z různých hledisek, což posílilo kooperaci odborníků z mnoha oborů s cílem profesionální spolupráce na výzkumu a řešení dané problematiky. Postupně se zvyšoval nátlak na informovanost společnosti s cílem změny. *Environmentální výuka* tak byla, jako nový integrovaný předmět, zavedena do mnohých škol po celém světě a započala debaty o možnostech integrace obsahů školních kurikul (Coyle, Hood, Marsh 2010, s. 4).

Ani v kontextu České republiky není otázka integrací v zeměpisu jen aktuálním tématem. Úvahy o integrovaném pojetí výuky zeměpisu se u nás objevují už v 90. letech, dlouho před zavedením RVP umožňující integraci předmětů. Již Kühnlová (1996, s. 126) například nastiňuje, že budoucnost zeměpisu jakožto mezioborového předmětu je v provázání jeho témat s tématy ostatních předmětů. Podle ní výuka zeměpisu v širším kontextu může být přínosnější jak pro žáky, tak pro učitele, a může i posílit prestiž zeměpisu (Kühnlová 1996, s. 126). Neopomíná upozornit na mezipředmětové vazby, které typicky souvisí se zeměpisem (např. s dějepisem či přírodovědnými obory), ale i na nepřeberné množství pozitiv plynoucích z propojení zeměpisu s cizím jazykem. Předkládá jako možnost tohoto druhu integrace spolupráci dvou učitelů – učitele odborného předmětu a učitele cizího jazyka, což je dnes obvyklý prvek CLILu (Kühnlová 1996, s. 127). Zároveň apeluje na využití inovativních metod, které jsou dnes běžně aplikované do CLIL přístupů, jako např. projektové výuky (Kühnlová 1996, s. 128-129). Je možné usuzovat, že snahy o aplikaci přístupů, které jsou dnes známé jako CLIL, se objevovaly ještě předtím, než byl samotný CLIL pojmenován.

2 CLIL a jeho implementace na 2. stupni ZŠ

Zkratka CLIL vychází z anglického *Content and Language Integrated Learning* (v češtině **Integrovaná výuka předmětu a cizího jazyka**). CLIL metoda představuje způsob, jak propojit výuku odborného předmětu s výukou cizího jazyka. Tedy například zeměpisu a angličtiny. Výuka se nezaměřuje jen na obsah odborného předmětu či jen na cizí jazyk, ale tyto dvě složky jsou propojené, mluvíme tedy o jejich integraci. V závislosti na aplikovaných CLIL přístupech nicméně může učitel v procesu výuky klást větší důraz na jednu či druhou složku (Coyle, Hood, Marsh 2010, s. 1), přičemž žáci si v průběhu výuky osvojují současně znalosti a dovednosti z obou předmětů (Benešová 2011).

Rozvoj CLIL přístupů byl spojen s rostoucí důležitostí znalostí cizích jazyků v Evropě v 90. letech (Coyle, Hood, Marsh 2010, s. 4). V té době sílily debaty o stavu jazykové výuky ve školách a možnostech její inovace a transformace s cílem zaměření výuky jazyka na kompetence, autentičnost a zvýšení vystavení žáků jazyku (Coyle, Hood, Marsh 2010, s. 5). V posledních letech se výuková metoda CLIL stává velmi populárním inovativním přístupem ve školách v mnoha zemích po celé Evropě. Hlavními cíli CLILu je žáky lépe připravit na globalizovaný svět 21. století, rozvíjet jejich odbornost v odborném předmětu a zároveň posilovat jejich jazykové kompetence (Goris 2019, s. 676-677).

2.1 Vývoj CLILu

Výuka různých předmětů v cizím jazyce sahá hluboko do historie samotného vzdělávání (např. v starověkém Řecku a Římě). V evropském kontextu byl nicméně bilingvismus a multilingvismus výsadou privilegovaných a bohatých a myšlenka integrace obsahů a jazyků v hlavním proudu vzdělávání (tj. pro žáky běžných škol) se objevuje až s vzestupem angličtiny jako hlavního jazyka globalizovaného světa (Coyle, Hood, Marsh 2010, s. 2). Současně se stává moderní formou výuky integrovaná výuka, která je vhodná pro osvojování nových dovedností potřebných pro život v digitálním světě (Jesús Frigols, Marsh, Mehisto 2008, s. 10-11). Tyto trendy se staly základem pro přístupy později známé jako CLIL.

Samotný CLIL vychází z **bilingvní výuky** (v angličtině *Bilingual Teaching*). Tento termín označuje takový způsob výuky, ve kterém jsou využívány dva jazyky (cizí a mateřský) za účelem žáky obsah naučit v obou jazycích (Mentz 2008, s. 88). Cílem je rozvoj bilingvismu žáků (Ball, Clegg, Kelly 2016, s. 9), což nicméně vyžaduje zvládnutí cizího jazyka na úrovni rodilého mluvčího. Předpokládá se velmi vysoká vstupní znalost cizího jazyka, a proto se spíše uplatňuje v zemích s více oficiálními jazyky. V České republice nicméně několik škol také aplikuje

přístupy bilingvního vzdělávání, především specializovaná gymnázia (Šmídová, Tejkalová, Vojtková 2012, s. 10).

V rámci dvojazyčné výuky je také možné se setkat s pojmem **imerze** (v angličtině *Immersion*). Ta představuje takový přístup k výuce, kdy je část či celý obsah vyučován v cizím jazyce. Imerzní přístupy se rozvíjely v 70. a 80. letech v Kanadě s cílem vyvážit stejnou jazykovou úroveň angličtiny a francouzštiny ve francouzsky mluvících částech Kanady. Ve stejném čase podobné přístupy začínaly pronikat do Evropy, nicméně bylo jasné, že je není možné přímo převzít do evropského kontextu (Baïdak, García Mínguez, Oberheidt 2006, s. 7).

Matoucí rozdíl mezi již známými přístupy pravděpodobně vedly k tomu, že se v Evropě v 90. letech (a později i celosvětově) začal používat nový termín – **CLIL**, který spojuje obsah a cizí jazyk dohromady v různých variantách (Mentz 2008, s. 89). Poprvé byl tento termín použit v roce 1994 právě v Evropě (Ball, Clegg, Kelly 2016, s. 268). CLIL přístupy by mohly být chápány jako různé mezistupně mezi tradiční výukou odborného předmětu v mateřském jazyce a výukou bilingvní (Csachová 2019, s. 5). Zároveň ale CLIL sdílí mnoho praktik právě s bilingvním a imerzním vzděláváním (Baïdak, García Mínguez, Oberheidt 2006, s. 8). Pojem CLIL je tak dnes tedy spíše považován za zastřešující termín sdružující několik různých přístupů (Jesús Frigols, Marsh, Mehisto 2008, s. 12).

Co se týče legislativního ukotvení CLILu, jeho počátky jsou spojeny s dokumentem *Usnesení Rady ze dne 31. března 1995 o zlepšení a diverzifikaci výuky a výuky jazyků v rámci vzdělávacích systémů Evropské unie*, který nezmiňuje přímo CLIL, nicméně navrhuje zapojení inovativních metod do výuky a apeluje na zavedení cizího jazyka do jiných než jazykových předmětů a rozvoj bilingvního vzdělávání (Baïdak, García Mínguez, Oberheidt 2006, s. 8; Rada Evropy 1995, s. 207/3). Podobnou vizi předkládá i *Bílá kniha o vzdělávání* z totožného roku. Tento dokument doporučuje zařazení výuky více předmětů v cizím jazyce na 2. stupni ZŠ s cílem osvojení cizího jazyka na vysoké úrovni (Baïdak, García Mínguez, Oberheidt 2006, s. 8; Evropská komise 1995, s. 44).

První specifická zmínka o CLILu jako účinném nástroji výuky odborných předmětů v cizím jazyce se objevuje v dokumentu *Podpora studia jazyků a jazykové rozmanitosti: Akční plán 2004–2006*, z kterého vychází *Národní plán výuky cizích jazyků*, na jehož základě začaly být zaváděny CLIL přístupy do českých škol (Evropská komise 2003; Hanušová 2012a, s. 9-10). Současně s Akčním plánem byl také proveden rozsáhlý výzkum týkající se podmínek implementace CLILu v různých státech Evropy, zabývající se například aktuální situací jazykové

výuky ve školách, formami a cíli CLILu či školními předměty, do kterých je CLIL v jednotlivých státech implementován (Baïdak, Garcıa Mınguez, Oberheidt 2006, s. 10). Zajímavostí tohoto vızkumu je zjištění, že největší překážkou zavádění CLILu do českých škol je nedostatek kvalifikovaných učitelů. Vızkum potvrzuje, že tento problém souvisí s vysokými náklady pro implementaci jeho přístupů, přičemž školy, které se rozhodnou CLIL využívat, nemají nárok na žádnou finanční podporu navíc (Baïdak, Garcıa Mınguez, Oberheidt 2006, s. 51-52).

V roce 2011 byl vydán *Evropský rámecek pro učitele CLILu* (v angličtině *European Framework for CLIL Teacher Education*), který shrnuje doporučené profesní kompetence učitele využívající metodu CLIL (Frigols Martín, Marsh, Mehisto 2011).

Postupem času téměř všechny evropské země zavedly určité formy CLILu do škol, nicméně využití přístupy se mezi jednotlivými zeměmi značně odlišují, neboť každá má své specifické školní kurikulum a rozdílné možnosti a podmínky pro zavádění této metody (Goris 2019, s. 677). Proto dále v této práci bude konkrétněji popsán vıvoj CLIL přístupů jen v České republice (viz kapitola 2.1.1).

V evropském kontextu se v posledních letech CLIL těší velké oblibě a jeho zavádění do škol je podporováno edukačními orgány jednotlivých států, nicméně za jeho rozvojem nejvíce stojí samy školní instituce (Ball, Clegg, Kelly 2016, s. 260). Konkrétní údaje o stavu CLILu v každé zemi (tedy i v České republice) nicméně nejsou známy (Eurydice 2018, s. 13). Jako zpočátku evropský přístup se jeho popularita rozrostla nejen v Evropě, ale i v Asii, Africe, Severní Americe a na Blízkém východě (Deller, Price 2007, s. 5).

2.1.1 Vývoj CLILu v České republice

Počátky integrované výuky odborného předmětu a cizího jazyka jsou v České republice spojené se zaváděním bilingvních gymnázií v 90. letech. Zpočátku byla hlavním jazykem výuky francouzština, postupem času ale vzniklo více škol zaměřujících se i na jiné jazyky, hlavně angličtinu, italštinu a španělštinu (Gaisch, Turinská 2019, s. 12). Na rozdíl od bilingvního vzdělávání, regulovaného *Vınosem č. 9/2013*, který upravuje postup při povolování výuky některých předmětů v cizím jazyce (MŠMT 2013), CLIL není svázán žádnou legislativou a jeho zavedení je čistě v kompetenci ředitele (Korbek, Wolf 2022, s. 104). O implementaci CLILu do českých škol pojednává kapitola 2.4.

Prvotní zmínky o CLILu jsou spojené s *Národním plánem výuky cizích jazyků* (Hanušová 2012a, s. 9) z roku 2005 (Novotná 2007, s. 16). Tento dokument poprvé zmiňuje metodu CLIL

jako jeden z nástrojů, který umožňuje (úplnou či částečnou) výuku více předmětů v cizím jazyce, vedoucí k rozvoji cizojazyčných kompetencí. Podmínkou je nicméně přítomnost kvalifikovaných učitelů, a proto doporučuje zavedení specializovaných CLIL studijních oborů na vysokých školách (MŠMT 2005). Dalším klíčovým dokumentem byl *CLIL v ČR*, vydaný v roce 2009 MŠMT, který je dodnes jediným dokumentem upravující CLIL výuku v České republice (Hanušová 2012b, s. 6). MŠMT zde konkrétněji popisuje podmínky a možnosti integrace CLIL metody do škol (MŠMT 2008).

V letech 2010-2011 realizoval Národní institut pro další vzdělávání (NIDV) projekt *Obsahově a jazykově integrované vyučování na 2. stupni ZŠ a nižším stupni víceletých gymnázií*, jehož cílem bylo posílit informovanost o CLIL metodě mezi učiteli ZŠ a gymnázií. Takovýchto projektů v následujících letech proběhlo několik (např. *Tvorba metodických materiálů a postupů pro zavedení výuky angličtiny formou CLIL do vyučovacích předmětů 2. stupně ZŠ a nižšího stupně víceletých gymnázií (2009-2012)* či *Cizí jazyky napříč předměty 2. stupně ZŠ a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (2010-2012)*) (Gaisch, Turinská 2019, s. 12-13). Současně také proběhla řada konferencí, seminářů a debat pro učitele ZŠ i SŠ, kteří přemýšlejí o zavedení CLILu do výuky či už ho ve výuce využívají. Mezi posledními bylo např. *Diskusní setkání k využití metody CLIL ve výuce* v roce 2019 (MŠMT 2019) nebo *XI. Mezinárodní konference k podpoře vícejazyčnosti* v roce 2022 (MŠMT 2022), jejímž ústředním tématem byla právě výuka metodou CLIL a podpora jejího rozvoje.

2.2 Charakteristika CLILu

V češtině se CLIL označuje jako *Integrovaná výuka předmětu a cizího jazyka* (Šmídová 2010). Anglická fráze *Content and Language Integrated Learning* však přesněji vystihuje charakteristiku CLILu, a proto jsou v následujících kapitolách její dílčí výrazy více objasněny.

2.2.1 Content (obsah)

CLIL přístupy operují s obsahem odborného předmětu. Odbornými předměty se rozumí například zeměpis, přírodopis, dějepis, matematika, fyzika atd. (Papaja 2008, s. 30). V zeměpisu si tak pod obsahem můžeme představit poznatky o regionech ve světě, lidech, kteří v nich žijí a místech, která se tam nacházejí. Zeměpisné kurikulum se zaměřuje na přírodní i socioekonomické prostředí, zkoumá, jaké jsou mezi přírodou a lidmi vztahy a jak se ovlivňují. Zajímá se o příčiny a následky změn v těchto prostředích a s tím spojené procesy a jevy (Cambridge

University 2012, s. 2). Konkrétní zeměpisná témata vhodná pro CLIL výuku jsou uvedena v kapitole 0.

Za obsah nicméně nemusíme považovat témata vycházející z tradičního rozdělení učiva na předměty (Coyle, Hood, Marsh 2010, s. 27), ale obsahem mohou být i témata větší, sdružující učivo více předmětů, čímž je rozvíjena mezipředmětovost a je možné využít nevšední formy a metody výuky. Žáci mohou například v rámci projektové výuky zpracovávat téma globálního oteplování, prostřednictvím problémového vyučování zjišťovat uhlíkovou stopu jedince nebo pomocí badatelské výuky zkoumat problematiku lidského zdraví ve světě. CLIL učitelé si mohou upravovat rozsah integrovaného obsahu podle jejich uvážení (Coyle, Hood, Marsh 2010, s. 28), přičemž obsah složený z poznatků různých předmětů je pro CLIL typický (Jesús Frigols, Marsh, Mehisto 2008, s. 31).

Výběr obsahu pro CLIL výuku musí být v souladu s ŠVP dané školy, nicméně CLIL učivo je třeba přizpůsobit. Látka by měla být srozumitelná, přiměřeně náročná, měla by navazovat na již předchozí znalosti žáků a umožňovat využití aktivizačních aktivit v hodině. Bezpochyby by učitelé měli zvažovat i dostupné materiály k danému učivu, mezipředmětové vazby daného tématu, využití v reálném životě, jazykové vybavení žáků či jejich dosavadní zkušenost s CLILem (Novotná 2011a, s. 30-31).

2.2.2 Language (jazyk)

Jak již bylo uvedeno, CLIL se zaměřuje na osvojování poznatků a dovedností odborného předmětu pomocí cizího jazyka. Při výuce předmětů v mateřském jazyce učitelé nevěnují přílišnou pozornost jazyku samotnému, s výjimkou odborných termínů specifických pro daný předmět (Ball, Clegg, Kelly 2016, s. 65). To ovšem neplatí pro CLIL učitele, kteří sami musí ovládat nejen odborný a cizí jazyk, ale také odborný cizí jazyk a vhodně ho v hodinách využívat (Ball, Clegg, Kelly 2016, s. 66).

Jazyk je v CLILu považován za **nástroj**, pomocí kterého si žáci osvojují nové poznatky, diskutují a rozvíjejí své znalosti i dovednosti (Wierzbica 2008, s. 49). Aby byli žáci schopni si konkrétní koncepty v hodinách osvojit a dále s nimi pracovat, potřebují k tomu znát odborný cizí jazyk spojený s daným tématem, který zahrnuje především cizojazyčnou slovní zásobu a klíčové gramatické struktury (Cambridge University 2012, s. 2).

Obecně se jazyk používaný v CLIL hodinách dělí na dva druhy: obsahově-povinný a obsahově-kompatibilní. **Obsahově-povinný jazyk** (v angličtině *Content-obligatory language*) je

jazyk spojený se specifickými tématy odborného předmětu a může být reprezentován například cizojazyčnými odbornými výrazy, které si žák musí v rámci CLIL hodiny osvojit (v případě tématu Řeky např. tributary, estuary, meander). **Obsahově-kompatibilní jazyk** (v angličtině *Content-compatible language*) je jazyk, který není přímo spojen s odborným předmětem a žáci si ho pravděpodobně osvojili v hodinách cizího jazyka (v případě tématu Řeky např. water, rain, river) (Cambridge University 2012, s. 4).

Hlavním cizím jazykem využívaným v CLIL přístupech je angličtina, nicméně v různých kontextech (např. v anglofonních zemích, ale i dalších) může být užíván i jiný jazyk (Coyle, Hood, Marsh 2010, s. 9). Více jak 98 % žáků na základních školách v České republice se učí anglický jazyk (Eurostat 2021), a proto dává smysl, že i v České republice je nejpoužívanějším jazykem CLILu angličtina (Zaparucha 2008b, s. 65).

2.2.3 Integrated (integrované)

CLIL je metoda, která propojuje cizí jazyk s odborným předmětem. Jak již bylo objasněno v kapitole 1, v českém kontextu integraci vzdělávacích oborů současný RVP ZV umožňuje, obsahy různých předmětů mohou být ve školách na základě mezipředmětových vztahů spojovány a dokonce mohou vznikat celé integrované předměty (Soukupová aj. 2020, s. 11).

Integrace cizího jazyka do odborného předmětu je forma **Hard CLILu** (Csachová 2019, s. 8). Vzhledem k tomu, že je často časová dotace předmětů cizího jazyka mnohem vyšší než časová dotace odborného předmětu (např. zeměpisu), stojí za zvážení, zda by nebylo vhodné ve vybraných případech integrovat odborný obsah i do hodin cizího jazyka. Tento způsob integrace se označuje jako **Soft CLIL** (Csachová 2019, s. 9). Problematika Hard a Soft CLILu je více popsána v kapitole 2.3.1.

2.2.4 Learning (učení)

Poslední výraz (*Learning*) odkazuje na proces výuky a osvojování nových znalostí a dovedností s využitím dané metody. Výuka v rámci CLILu probíhá ve větší či menší míře v cizím jazyce. Marsh (in Coyle, Hood, Marsh 2010, s. 9) konstatuje, že schopnost přemýšlet v cizím jazyce může pozitivně ovlivnit pochopení a zapamatování obsahu. Lidé ovládající jeden či více cizích jazyků přemýšlejí jinak než lidé, kteří mluví jen mateřským jazykem. Ukazuje se, že například mnohem lépe řeší problémové úlohy, což je jedna z hlavních kompetencí, kterou žáci potřebují do života (Ball, Clegg, Kelly 2016, s. 45). Nicméně rozvoj kognice ve výuce není spojen jen s osvojováním cizího jazyka, a proto CLIL přístupy pracují s různými formami úloh

a aktivit, které rozvíjejí nižší i vyšší kognitivní schopnosti a dovednosti žáků (Ball, Clegg, Kelly 2016, s. 47). CLIL často využívá aktivizačních aktivit a obecně se dá říci, že celý jeho koncept je pedocentricky zaměřený, což z něj činí účinný nástroj rozvoje kompetencí žáků (Ball, Clegg, Kelly 2016, s. 234). Výuka zaměřená na žáka a rozvoj jeho kompetencí patří mezi hlavní cíle dnešního vzdělávání (Rada EU 2018) a CLIL jedná v souladu s touto vizí.

2.2.5 Charakteristické rysy CLILu

Tato kapitola shrnuje specifické vlastnosti CLILu, které již byly zmíněné, nebo které budou více popsány v dalších kapitolách této práce. Podle CEFIRE (2020c, s. 11) je pro CLIL typické:

- Zaměření na více prvků výuky (např. obsah i jazyk, učební obsah více předmětů, reflexe výstupů i procesu výuky)
- Podnětné prostředí pro výuku (např. využití rutinních aktivit, podpora sebevědomého projevu žáků v cizím jazyce, zapojení témat, která žáky baví)
- Autentičnost (např. zapojení témat z reálného života, využití autentických materiálů, spolupráce i mimo třídu)
- Aktivní učení (např. využití aktivizačních aktivit, důraz na interakce mezi žáky, podíl žáků na hodnocení)
- Scaffolding (např. návaznost na již známé poznatky, uzpůsobení materiálů pro různé žáky, tvorba materiálů v souladu s různými učitelskými styly žáků)
- Spolupráce (učitelů, žáků, rodičů a dalších zapojených účastníků)

2.3 Typy a formy CLILu

CLIL je různorodý. Neexistuje jen jeden preferovaný přístup, ani dosud nebyla vytvořena jedna dominantní CLIL metodika. CLIL přístupy jsou adaptabilní a jejich využití se liší v závislosti na různých proměnných (Coyle, Hood, Marsh 2010, s. 48). Implementace této metody se nicméně řídí určitými základními principy, zahrnujícími osvědčené metodické postupy a strategie, které by učitelé CLILu měli znát a do svých hodin aplikovat (Coyle, Hood, Marsh 2010, s. 86).

2.3.1 Hard a Soft CLIL

Dva základní typy CLILu jsou známé jako *Hard CLIL* a *Soft CLIL*. Hanušová a Vojtková (2011) používají české ekvivalenty rozvinutý a nerozvinutý CLIL, ale pro potřeby této práce budou tyto přístupy označovány původními anglickými výrazy, neboť je jejich použití běžnější.

První přístup, Hard CLIL (někdy Strong CLIL) je většinou využíván učiteli odborných předmětů. Obsah předmětu je vyučován pomocí cizího jazyka a hlavní důraz je kladen na osvojování poznatků odborného předmětu (Ball, Clegg, Kelly 2016, s. 1; 26-27). Rozvíjení jazykových kompetencí je v tomto přístupu vedlejší, nicméně neméně důležité (Ball, Clegg, Kelly 2016, s. 5). Druhý přístup, Soft CLIL (někdy Weak CLIL) také integruje obsah odborného předmětu a cizího jazyka, ale zaměřuje se spíše na osvojování cizího jazyka, a proto je častěji využíván právě učiteli cizích jazyků v jejich hodinách (Ball, Clegg, Kelly 2016, s. 2; 26-27). Integrace odborných obsahů do hodin cizích jazyků nepředstavuje v jazykovém vzdělávání nic nového. Hodiny cizího jazyka běžně pracují s obsahem jiných předmětů, např. zeměpisu, historie či výtvarné výchovy. Využití jazyka v „reálném“ kontextu, spíše než ve vykonstruovaných situacích, je většinou pro žáky mnohem více motivující (Cambridge English 2024b).

2.3.2 Formy CLILu

Implementace CLILu může mít v praxi různé podoby, od několikaminutových aktivit přes celé CLIL hodiny až po delší tematické bloky, které mohou zasahovat do více vyučovacích hodin. Některé formy mohou být implementovány i v rámci celých týdnů až měsíců a mohou prostupovat i různými předměty. Nejintenzivnější formou CLILu je vznik integrovaného předmětu a vedení celé výuky v cizím jazyce (Šmídová 2010). Šmídová, Tejkalová a Vojtková (2012, s. 20-21) představují příklady různých možností integrace CLILu do odborného předmětu lišící se mírou použití cizího jazyka i časovou dotací, po kterou je CLIL implementován:

- Krátké aktivity zaměřené na slovní zásobu týkající se probíraného tématu – v CLIL kontextu se jedná o tzv. **jazykové sprchy** (v angličtině *Language showers*)
- Využití materiálů v cizím jazyce při výuce v mateřském jazyce
- Využití materiálů v cizím jazyce pro zadání domácích úkolů
- Využití cizího jazyka jako jazyka instrukcí
- Zařazování reálií různých zemí do výuky
- Výuka reálií v cizím jazyce
- Příprava projektu se zahraniční školou
- Projektový den sdružující více předmětů
- Tematické dny zaměřené na prolínání témat více předmětů (tzv. **modulární CLIL**)
- Část výuky odborného předmětu probíhá v cizím jazyce (tzv. **tematický CLIL**)
- Výuka samostatného integrovaného předmětu

2.4 Implementace CLIL metody na 2. stupni ZŠ

CLIL metoda je flexibilní. Dá se říci, že nemá daná pravidla implementace a její podoba se liší v různých zemích, regionech i institucích. Její rozvoj je totiž z velké míry iniciován samotnými učiteli a školami, kteří si její principy upravují podle vlastních potřeb. Je to dáno tím, že výzkumy týkající se CLILu a tvorba potřebných materiálů často trvají dlouhou dobu a některá témata zatím stále nebyla zpracována a nejsou pro ně k dispozici žádné vytvořené materiály ani metodika (Ball, Clegg, Kelly 2016, s. 2). Zájem o CLIL samotný nicméně v evropském i globálním měřítku stále roste a mnoho institucí již tuto metodu využívá dlouhodobě či by ji rády do svých programů zahrnuly (Ball, Clegg, Kelly 2016, s. 3).

Principy CLILu nalezneme v různých edukačních stupních od předškolního až po profesní vzdělávání (Ramirez Verdugo 2011, s. 14). CLIL přístupy jsou většinou ve škole implementovány v jednom či několika předmětech, jen zřídka jsou aplikovány na větší část školního kurikula (Ball, Clegg, Kelly 2016, s. 10). CLIL výuka je obecně nabízena jen v některých předmětech a často také jen některým žákům (Ball, Clegg, Kelly 2016, s. 16).

Tato práce se zaměřuje na **využití CLIL metody na 2. stupni ZŠ**. Straková (2015, s. 60) považuje 2. stupeň základní školy za ideální čas pro zavádění CLILu do předmětů, které jsou za normálních okolností vyučovány v mateřském jazyce. Žáci jsou schopni vyjadřovat poznatky v cizím jazyce, neboť si již na 1. stupni osvojili základní jazykové dovednosti. Zároveň jsou ve věku, kdy dokáží pracovat s abstraktními koncepty a při práci aplikovat kritické myšlení. Nové poznatky dokáží propojovat s těmi již známými a zvládají řešit více úloh zaměřených na rozvoj vyšších kognitivních dovedností. Zároveň si začínají formovat vlastní názory a postoje a chtějí je vyjádřit a sdílet. Jsou také rádi aktivizováni a dokáží pracovat ve skupině (Straková 2015, s. 60-61).

2.4.1 Postup implementace CLIL metody

Úspěšné zavádění CLIL metody do škol je podmíněno několika proměnnými. Největší roli v tomto procesu hraje samotná škola jako instituce a podmínky, které pro CLIL výuku vytváří. Aby byla implementace efektivní, musí školní management před aplikací CLIL přístupů zohlednit mnoho podmínek (Ball, Clegg, Kelly 2016, s. 247). Jedna z hlavních je, že zavádění CLILu by mělo být vázané k delšímu časovému období (minimálně 4 roky, tj. právě 2. stupeň ZŠ) (Compl'ová 2011, s. 19). Před samotnou implementací by si učitel/é odborného předmětu i učitel/é jazykového předmětu měli stanovit dlouhodobou vizi CLILu přizpůsobenou kontextu

dané školy (Coyle, Hood, Marsh 2010, s. 75). Dále následují samotné fáze plánování realizace CLILu. Ball, Kelly a Clegg (2016, s. 247) shrnují ty nejdůležitější:

Výběr odborných předmětů, do kterých budou CLIL přístupy aplikovány

V první řadě je úkolem školy vybrat předmět či předměty, které jsou vhodné vyučovat pomocí metody CLIL. Kritériem výběru je velmi často druhá aprobace kvalifikovaného učitele cizího jazyka, který má zájem o výuku formou CLILu. Někdy výběr předmětu závisí i na poptávce žáků, aktuální nabídce materiálů pro CLIL výuku či společné domluvě a spolupráci učitelů odborných předmětů a učitelů cizích jazyků (Ball, Clegg, Kelly 2016, s. 247-248).

Obecně nelze říci, které vyučovací předměty jsou nebo nejsou pro CLIL vhodné. Někdy se odborné předměty, do kterých je CLIL metoda zaváděna, klasifikují podle „rizikovosti“, tzn. například jaké je riziko, že žáci látce vyučované v cizím jazyce neporozumí či že výuka výrazně ovlivní jejich školní výsledky (Ball 2013a). Nízkorizikové předměty jsou podle Balla (2013b) takové, které nejsou tak kognitivně náročné (např. tělesná výchova, výtvarná výchova), mají specifické cizojazyčné výrazy (např. ICT) nebo jsou volitelné (např. různé semináře). Rizikovější předměty jsou například dějepis, zeměpis, přírodní vědy nebo výchova k občanství. Ty mají vysoké jazykové požadavky a často mohou připadat žákům náročné. O matematice se v souvislosti s CLILEm vedou diskuze, neboť je otázkou, zda integrace cizího jazyka a matematiky, vzhledem k její povaze, může přispět ke zlepšení cizojazyčných dovedností žáků.

„Rizikovost“ předmětu by nicméně neměla být rozhodujícím faktorem pro zavedení či nezavedení CLIL metody do hodin. Například využití CLILu v zeměpisu mnohé učitele odrazuje, neboť jeho součástí je mnoho termínů a konceptů. Svým rozsahem ale právě naopak může být výbornou volbou v rámci využití mnohých organizačních forem a metod výuky (Ball 2013a). O využití CLIL metody v zeměpisu pojednává kapitola 0.

Vytvoření kurikula CLIL předmětu

Jakmile je školním managementem zvolen předmět či předměty vhodné pro CLIL výuku na dané škole, je nutné vytvořit strukturované kurikulum předmětu. Zde by mělo být především specifikováno, zda budou uplatňovány principy Soft nebo Hard CLILu (Ball, Clegg, Kelly 2016, s. 248). Integrace cizího jazyka a odborného předmětu může být částečná či úplná. **Úplná integrace** spojí očekávané výstupy obou předmětů, stejně tak jako časové dotace a obsah těchto dvou předmětů do jednoho integrovaného vyučovacího předmětu. **Částečná integrace** spojí jen vybrané části obou předmětů a zachová původní časové dotace obou předmětů pro probrání

témat, která integrována nebudou (MŠMT 2008, s. 2). Příklad týdenní časové dotace v částečně integrovaném přístupu zobrazuje Tabulka 1.

Tabulka 1: Příklad týdenní časové dotace anglického jazyka a zeměpisu bez zařazení CLILu a s jeho částečnou integrací (vlastní zpracování podle MŠMT (2008, s. 2))

	Časová dotace bez CLILu	Časová dotace s CLILEm
Anglický jazyk	3	1
Zeměpis	2	1
CLIL integrovaný předmět	0	3

V úvodním roce integrace CLILu do školy většinou výuka probíhá částečně v cizím a částečně v mateřském jazyce. V prvním roce mohou mít žáci v rozvrhu například samostatné hodiny odborných předmětů i hodin cizího jazyka a jednu hodinu integrované CLIL výuky. V dalších letech už může probíhat v cizím jazyce větší část výuky (MŠMT 2008, s. 1-2).

CLIL nemusí být aplikovaný ve všech ročnících 2. stupně ZŠ. Cizí jazyk může být integrován do jiných předmětů v různých ročnících, implementace cizího jazyka do více předmětů v jednom ročníku je také možná. Zároveň je možné i zapojení více než jednoho cizího jazyka. Podmínkou je vždy smysluplnost integrace v rámci probíraného obsahu (MŠMT 2008, s. 3). CLIL přístupy mohou být integrovány přímo do povinného školního kurikula dané školy, nicméně různé podoby mohou být realizovány i formou volitelných předmětů (Hořáková 2011, s. 44).

Nutnou podmínkou implementace metody CLIL do škol je uvedení této skutečnosti v ŠVP školy, naplnění očekávaných výstupů odborného předmětu i cizího jazyka podle RVP ZV a dodržení minimální i maximální týdenní časové dotace předmětů v jednotlivých ročnících podle RVP ZV (MŠMT 2008, s. 3-4).

Zajištění učitelů kvalifikovaných pro výuku CLIL a podpora jejich spolupráce

Na 2. stupni ZŠ většinou vyučuje CLIL předmět učitel odborného předmětu nebo učitel cizího jazyka, v ideálním případě učitel s aprobací obou předmětů (MŠMT 2008, s. 2). Díky popularitě CLILu ho však mnoho škol zavádí předtím, než pro jeho výuku vyškolí kompetentní učitele, a proto se často učitelé ocitají v situaci, kdy musí vést výuku určitého předmětu bez dostatečné podpory a odborné kvalifikace (Deller, Price 2007, s. 6). Uznání kvalifikovanosti učitele pro CLIL výuku totiž nezávisí na jeho formální kvalifikaci, ale na rozhodnutí ředitele školy, a proto CLIL přístupy může do svých hodin aplikovat v podstatě kdokoliv (MŠMT 2008, s. 4). V českém kontextu sice nejsou legislativně jasně vytyčené kompetence CLIL učitele,

nicméně v ideálním případě by měly být v souladu s *Evropským rámcem pro učitele CLILu* (Klečková 2014). Vzhledem k tomu, že neexistuje jen jedna forma CLILu a nejsou jeho přístupy ani předepsány žádnou legislativou, která by upravovala práci CLIL učitelů, jejich odbornost často závisí jen na zkušenostech z vlastní praxe. V lepším případě učitelé absolvují praktický výcvik v rámci DVPP, který nicméně není podmínkou pro práci CLIL učitele (Ball, Clegg, Kelly 2016, s. 268). Mnoho takových kurzů v rámci DVPP nabízí např. NIDV či British Council. V případě zájmu o formální odbornou kvalifikaci v této oblasti může učitel vykonat mezinárodní zkoušku Cambridge English *TKT: CLIL* (Klečková 2014).

CLIL učitel by měl mimo znalosti CLIL metodiky samozřejmě disponovat i odbornými a didaktickými kompetencemi odborného i jazykového předmětu a obecně didaktickými dovednostmi. I učitel, který má zájem využívat CLIL metodu, ale postrádá základní odborné nebo jazykové kompetence, však může metodu využívat. Řešením je tzv. **team teaching**. Team teaching může mít mnoho podob – učitelé mohou úzce spolupracovat a vést výuku ve stejný čas spolu nebo mohou společně jen plánovat a každý může řídit část hodiny či jen určité aktivity. Běžná je i situace, kdy učitel cizího jazyka připraví žáky na CLIL hodinu odborného předmětu v rámci své jazykové hodiny, např. tím, že s nimi probere slovní zásobu k tématu dané hodiny (Klečková 2014). Ball, Kelly a Clegg (2016, s. 249-250) uvádí, že spolupráce učitele odborného předmětu a učitele cizího jazyka při výuce metodou CLIL je běžná, nejběžněji však jeden učitel vyučuje odborný předmět v cizím jazyce sám.

Učitel, který se rozhodne uplatňovat principy CLIL ve svých hodinách, by měl mít s kým diskutovat průběh výuky a nemělo by docházet k situaci, že metodu využívá na škole jen jeden učitel, i když se jedná zároveň o učitele odborného předmětu i cizího jazyka (Hanušová 2012a, s. 11). Spolupráce dvou a více učitelů, kteří společně diskutují a vytváří přípravy, aktivity, materiály a CLIL strategie může značně posilovat fungování CLILu ve škole. Zároveň může snížit stres učitelů, kteří následně mohou pracovat efektivněji (Jesús Frigols, Marsh, Mehisto 2008, s. 133). V návaznosti na tuto skutečnost je také v těchto přístupech běžné, že CLIL učitelé spolupracují s učiteli CLILu z jiných škol (Hanušová 2012a, s. 11).

Úkolem vedení školy je organizovat úvazky CLIL učitelů, podporovat jejich spolupráci a zvyšování kvalifikace a případně jim poskytovat další podporu, např. formou finančního ohodnocení (Hanušová 2012a, s. 10-11) či snížením počtu přímých vyučovacích hodin (alespoň v počátcích implementace) (Ball 2013a).

Výběr žáků pro výuku CLIL

Aby byla CLIL výuka pro žáky přínosná, jednou z podmínek je jejich dostatečná jazyková úroveň, díky které budou schopni výuku v cizím jazyce zvládat. Jazykové schopnosti žáků, ale i samotná znalost obsahu předmětu, se ale mohou mezi třídami i samotnými žáky lišit. Úspěšnost žáků v CLIL předmětech závisí i na povaze odborného předmětu a strategiích, které v hodinách učitel využije, a proto i žáci s menší jazykovou přípravou mohou určité předměty vyučované v cizím jazyce bez problémů zvládat (Ball, Clegg, Kelly 2016, s. 251). Proto jsou často CLIL přístupy zaváděné pro všechny žáky např. v jedné třídě (Ball 2013a). Nicméně některé školy si sami vybírají žáky pro CLIL výuku na základě jejich jazykových dovedností (Ball, Clegg, Kelly 2016, s. 252) nebo studijních výsledků. Zařazení do CLIL třídy může být založeno i na dobrovolnosti žáků (Ball 2013a).

Zajištění CLIL materiálů

Zavádění CLIL metody do škol pochopitelně vyžaduje vhodné materiály, které budou v CLIL výuce využívány. Nejdůležitějším takovým materiálem jsou učebnice. Výběr učebnice, která splňuje požadavky vhodného obsahu a přiměřené jazykové náročnosti, je pro učitele velmi složitý úkol, neboť CLIL učebnic na trhu obecně není dostatek. Mnoho materiálů si tak CLIL učitelé musí vytvořit sami, a proto existují i specializované kurzy v rámci DVPP, které se jejich tvorbou zabývají (Ball, Clegg, Kelly 2016, s. 256). O tématu materiálů ve výuce metodou CLIL pojednává kapitola 3.4.

Stanovení podmínek hodnocení v CLIL výuce

Další podmínkou implementace CLIL přístupů do škol je otázka hodnocení, které je nutné uzpůsobit tak, aby bylo v souladu s hodnocením běžných předmětů vyučovaných v mateřském jazyce (Ball, Clegg, Kelly 2016, s. 252). Problematika hodnocení je blíže popsána v kapitole 3.6.

Informování všech účastníků o průběhu CLIL výuky

Pro úspěšné zavádění CLILu do škol je klíčové, aby od začátku komunikovali a spolupracovali všichni účastníci tohoto procesu – tedy vedení školy, učitelé, žáci, ale i rodiče (Hanušová 2012a, s. 10). Důležitým aktérem jsou i edukační orgány jako např. ministerstva, která obecně zavádění CLILu do škol vítají, neboť jeho benefity jsou v souladu s principy rozvoje školství, prosazovanými jednotlivými státy. Edukační orgány zajišťují plány a strategie týkající se CLIL přístupů a s tím spojené DVPP, financování a další podmínky (Ball, Clegg, Kelly 2016, s. 258).

Škola musí aktivně interagovat s rodiči a žáky, aby je informovala o pozitivních přínosech CLILu a přesvědčila ty méně informované a skeptické (Ball, Clegg, Kelly 2016, s. 259). CLIL metoda většinou žákům vyhovuje, vnímají ji jako zajímavé obohacení výuky, nicméně mnoho z nich má obavy z nedostatečných jazykových dovedností potřebných pro výuku v cizím jazyce. Jakékoliv postoje žáků k této metodě by měly být ze strany školy respektovány (Hanušová 2012a, s. 12). Žáci i jejich rodiče by měli být od počátku implementace CLIL metody do školy informováni o všech podmínkách CLILu a jeho průběhu (Hanušová 2012a, s. 11). Je vhodné před jeho realizací i v jeho průběhu uspořádat setkání, kde mohou být diskutovány různé aspekty CLILu v dané škole. Učitel by měl prezentovat dosavadní přínosy a budoucí vývoj CLILu a zodpovídat otázky rodičů (Ball 2013a). Příležitostí pro zvýšení povědomí o metodě může být například uspořádání dne otevřených dveří s ukázkami žakovských prací (Ball 2013b).

Samotná škola by měla plánovat zavádění CLILu v návaznosti na teorii a osvědčené praktiky efektivní implementace, kontrolovat úspěšnost zavádění této metody, financovat zdroje potřebné pro správné fungování, zvyšovat kvalifikaci CLIL učitelů a podporovat jejich spolupráci (Ball, Clegg, Kelly 2016, s. 18). Je vhodné do celého procesu zapojit co nejvíce vyučujících i žáků a všechny aktéry pravidelně o celém procesu informovat. CLIL metoda by měla být do školy zaváděna postupně, v souladu s tím, jak na ní reagují všichni zúčastnění a jak je její realizace efektivní (Hanušová, Vojtková 2011, s. 25).

2.4.2 Podmínky implementace CLIL metody

Nejvhodnější podmínky pro realizaci CLILu budou mít pravděpodobně takové ZŠ, které mají posílenou výuku cizích jazyků a školy, které jdou inovacím naproti (např. upouštějí od tradičního rozdělení výuky na předměty či aplikují projektovou výuku, která integruje učivo více předmětů). Stěžejní je také časté zařazování interaktivních aktivit do výuky (např. formou skupinové práce) a hodnocení formativního charakteru nebo pomocí různých forem sebehodnocení a vzájemného hodnocení spolužáků (Šmídová, Tejkalová, Vojtková 2012, s. 11). Následující faktory mohou přispět k úspěšné implementaci CLIL přístupů do škol (Ball 2013b; Coyle, Hood, Marsh 2010, s. 14-15):

- Pečlivě zvážený způsob, jakým je obsah a jazyk integrován
- Čas vyhrazený pro CLIL výuku ve školních kurikulech
- Více předmětů v kurikulu vyučovaných v cizím jazyce
- Přítomnost kompetentních učitelů pro CLIL výuku

- Dostatečné jazykové dovednosti žáků
- Motivace žáků
- Spolupráce všech aktérů procesu
- Spolupráce s jinými institucemi využívající CLIL přístupy
- Dostupnost učebních materiálů vhodných pro CLIL výuku
- Zavedení vhodných hodnotících přístupů pro CLIL výuku
- Pravidelná reflexe a vyhodnocování přínosů CLIL výuky

Pro zhodnocení proveditelnosti CLILu může škola pracovat se **SWOT analýzou**, pomocí které může analyzovat přínosy a rizika, která s implementací přicházejí. Analýza zároveň může být vhodným nástrojem pro prevenci problémů spojených se změnami způsobenými zavedením této metody do školy (Ball 2013b).

CLIL představuje inovaci, kterou je možné implementovat do kurikula českých škol v různé míře. Neměla by za každých okolností nahrazovat standardní přístupy výuky, ale být zapojována jen jako metoda, která obzvláští výuku obsahů, které dávají smysl vyučovat v daném cizím jazyce (Jesús Frigols, Marsh, Mehisto 2008, s. 27). Cílem CLILu je výuku obohatit, nikoliv nahradit výukou v cizím jazyce (Novotná 2013).

2.4.3 Přínosy úspěšné implementace CLIL metody

CLIL je všeobecně vnímán žáky i učiteli, kteří ho ve výuce realizují, pozitivně. Není zárukou, že jeho principy budou fungovat v každé škole a v kombinaci s jakýmkoliv učivem, ale při uvážlivém zavedení této metody může mít mnoho přínosů pro žáky i učitele (Benešová 2012, 44).

Přínosy pro žáky

Největším benefitem pro žáky je bezpochybně procvičení, rozvoj a zdokonalení jejich jazykových dovedností. Díky posílenému kontaktu s cizím jazykem si žáci obohacují svoji cizojazyčnou slovní zásobu a posilují schopnosti, které vedou k sebevědomějšímu používání cizího jazyka s cílem spontánnějšího projevu (Mentz, Schmeinck 2008, s. 10). Metoda nicméně respektuje limity jazykových dovedností žáků a pracuje s odlišnými strategiemi, jak výuku přizpůsobit každému jedinci (Sepešiová 2012, s. 25).

V rámci výuky jsou zařazovány organizační formy a metody, které žáky aktivizují a aktivně zapojují do výuky (Sepešiová 2012, s. 25). Učitel klade důraz na posilování žákovské spolupráce (Mentz, Schmeinck 2008, s. 10), což může pozitivně působit na klima ve třídě

i škole. Konkrétní aktivity cílí na rozvoj klíčových kompetencí, kognitivních procesů a kritického myšlení (Šmídová 2011, s. 4). Žákům je v rámci výuky také poskytována možnost pracovat s atraktivními a autentickými materiály (Wierzba 2008, s. 48). Obsah hodin má reálnou využitelnost v praktickém životě (Sepešiová 2012, s. 25) a může posilovat kulturní povědomí žáků a budovat jejich toleranci k názorům jiných (Mentz, Schmeinck 2008, s. 10). V kombinaci s aktivizačními aktivitami mohou žáci vykazovat větší motivaci k učení (Piotrowska 2008, s. 40) a zvýšení zájmu o odborný předmět i cizí jazyk (Wierzba 2008, s. 48). Získané kompetence mohou žáci využít i v dalším studiu či profesní kariéře. Výukou v cizím jazyce si rozšiřují potenciaální profesní možnosti a mohou mít i větší předpoklady pro získání mezinárodních jazykových certifikátů (Mentz a Schmeinck 2008, s. 10).

Přínosy pro učitele

I pro učitele může být CLIL výuka příležitostí pro rozvoj vlastních jazykových kompetencí (Miškar 2012, s. 36) a cizojazyčné slovní zásoby. Učitel si uvědomuje důležitost jazyka v procesu učení a význam scaffoldingu (i mimo CLIL hodiny), neboť žáci občas probírané látce nerozumí a potřebují pomoci. V rámci výuky využívá učitel mnoho organizačních forem a metod, které shromáždí ze různých zdrojů a rozšiřuje si tím svůj metodický repertoár aktivit, materiálů a strategií (Ball, Clegg, Kelly 2016, s. 273). Tím může být z výuky odstraněn stereotyp, což může vést k jejímu zkvalitnění. Rozvoj vlastních kompetencí spojených s inovací výuky může učiteli zvednout sebevědomí a inspirovat další vyučující k zájmu o danou metodu nebo vlastní sebevzdělávání. To může posílit a zlepšit vztahy mezi členy učitelského sboru (Miškar 2012, s. 36).

Bonusovým přínosem této metody pro celou školu může být i úspora časové dotace v ŠVP, neboť může být více učiva či předmětů propojeno v jeden integrovaný celek. Využitím CLILu se také v rámci kurikula mnohem lépe uplatňují mezipředmětové vazby a průřezová témata (Šmídová 2011, s. 4). Učitelé musí pečlivě promýšlet obsah školních kurikul tak, aby na sebe témata odborného předmětu i cizího jazyka navazovala. Výhodou ale je, že jim CLIL výuka otevírá příležitosti pracovat s materiály obou předmětů (Miškar 2012, s. 36). Nabídka CLIL přístupů by také mohla školu činit atraktivnější pro žáky, rodiče i učitele.

2.4.4 Rizika spojená s implementací CLIL metody

Z minulé kapitoly vyplývá, že realizace CLIL metody může přinášet mnoho benefitů. Její implementace je nicméně spojena i s mnoha riziky, jež mohou její úspěšnost značně ovlivnit. Tabulka 2 zobrazuje možné rizikové faktory CLILu a příklady doporučení, které by mohly

napomoci jejich překonání. Některá rizika mohou být odstraněna samotnou školou a učiteli, jiná vyžadují zásah edukačních orgánů.

Tabulka 2: Rizika spojená s realizací CLILu a příklady doporučení k jejich překonání (vlastní zpracování podle Ball, Clegg, Kelly (2016, s. 286); Cambridge University (2012, s. 10); Fedor-Kubas a Fedor (2008, s. 46-47); Jesús Frigols, Marsh, Mehisto (2008, s. 21-24, 105-109); Papaja (2008, s. 36); Soukupová aj. (2020, s. 44)

Rizika CLILu	Doporučení
Mylné představy o CLILu či nepochopení CLILu jako konceptu	Vytvoření metodiky CLILu Školení a DVPP učitelů týkající se CLILu Představení CLILu všem zúčastněným Spolupráce s jinými školami využívajícími CLIL
Nesystematické zavádění CLILu do škol	Pečlivé plánování v souladu s podmínkami školy Spolupráce všech zúčastněných
Časová dotace odborného předmětu vyučovaného v cizím jazyce je stejná jako časová dotace odborného předmětu v mateřském jazyce	Zvýšení časové dotace odborného předmětu, pokud je vyučován v cizím jazyce Spolupráce učitelů odborných předmětů a učitelů cizích jazyků při tvorbě kurikula svých předmětů s cílem propojování společných učebních obsahů Spolupráce dvou učitelů – učitele odborného předmětu a učitele cizího jazyka
Nedostatek kvalifikovaných učitelů CLILu	Rozšíření nabídky kurzů a studia týkajících se CLILu Oslovování univerzit Oslovování edukačních orgánů s cílem legislativních změn a žádostí o finanční podporu CLIL programů Zvýšení informovanosti o metodě CLIL
Nedostatečné jazykové dovednosti CLIL učitelů	Spolupráce s učiteli cizích jazyků Využití jazykových kurzů v rámci DVPP Postupné zlepšování jazykových dovedností CLIL učitelů i v průběhu jejich kariéry Používání cizojazyčných materiálů při vlastní přípravě Používání učebnic a knih v cizím i mateřském jazyce
Časová náročnost příprav na CLIL vyučování	Vyhrazení volných bloků v rozvrhu pro přípravu CLIL učitelů Nová látka je uvedena v hodině jiného učitele a dále je s ní operováno v CLIL hodinách
Množství nových odborných výrazů v cizím jazyce	Výběr jen nejdůležitějších cizojazyčných termínů probíraného tématu a vytvoření seznamu těchto pojmů v rámci přípravy
Nedostatek CLIL učebních materiálů	Vytvoření společné platformy sdružující CLIL učitele pro sdílení zkušeností, tipů a materiálů
Chybějící nástroje hodnocení pro CLIL přístupy	Vytvoření metodiky hodnocení pro CLIL přístupy
Nedostatečné jazykové dovednosti žáků	Používání adekvátní úrovně cizího jazyka Pomalá a zřetelná mluva, důraz na artikulaci Využití neverbálních prvků komunikace Význam scaffoldingu Důraz na opakování
Ostýchavost žáků mluvit v cizím jazyce a jejich nedostatečné sebevědomí při projevu	Vytvoření podnětného učebního prostředí ve třídě Podpora snahy a úspěchu žáků učitelem Poskytování příležitostí k rozvoji jazyka pomocí všech čtyř jazykových dovedností

	Důraz na komunikaci a používání jazyka v hodinách Zapojení témat, která žáky baví a zajímají
Používání mateřského jazyka v CLIL hodinách	Považovat občasné použití mateřského jazyka v CLIL hodinách (ať už žáky či učitelem) za přirozené Povolit používání mateřského jazyka při počáteční implementaci CLILu a při vybraných aktivitách Důraz na postupné používání převážně cizího jazyka

3 Metoda CLIL ve výuce zeměpisu na 2. stupni ZŠ

CLIL metoda může být do výuky zeměpisu na druhém stupni ZŠ zavedena v jakémkoliv ročníku. Podmínkou úspěšné implementace CLILu není věk žáků ani jejich jazykové dovednosti, a proto je možné ho realizovat bez problémů již i v pátém ročníku, kdy se žáci poprvé setkávají se zeměpisnými tématy v rámci vlastivědy (Compřová 2011, s. 19).

Obecně je aplikace CLIL přístupů do zeměpisu vhodná, neboť tento předmět obsahuje mnoho obecných pojmů (např. les, poušť, moře) i místopisných názvů (Amerika, Austrálie, Atlantský oceán), které žáci už mohou znát z hodin cizího jazyka (Miškar 2012, s. 34). Výuka zeměpisu v cizím jazyce však může pro učitele představovat výzvu. Jeho úkolem je vybalancovat integraci zeměpisného obsahu a cizího jazyka. Množství zeměpisného učiva nesmí být nadměrně redukováno na úkor jazykové výuky, zároveň ale musí být uzpůsobeno tak, aby mohlo být vyučováno v cizím jazyce. Výuka **integrovaného zeměpisu** má, stejně jako výuka zeměpisu v mateřském jazyce, několik typických znaků (Zaparucha 2009, s. 93). Odlišnosti mezi běžnou výukou zeměpisu nebo anglického jazyka a integrovanou CLIL výukou se týkají především vybraných prvků zobrazených v Tabulka 3.

Tabulka 3: *Specifika zeměpisného CLILu (vlastní zpracování podle Zaparucha (2009, s. 94)*

	Zeměpis	CLIL zeměpis	Anglický jazyk
Kurikulum	Kurikulum zeměpisu	Kurikulum vytvořené na základě integrace kurikul zeměpisu a anglického jazyka	Kurikulum anglického jazyka
Metodika	Metodika zeměpisu	CLIL metodika	Metodika anglického jazyka
Odborná kvalifikace učitele	Aprobace zeměpisu	Aprobace obou předmětů nebo spolupráce dvou učitelů (učitele odborného předmětu a učitele cizího jazyka), navíc je vhodná odborná kvalifikace týkající se CLIL přístupů	Aprobace anglického jazyka
Rozvíjené znalosti a dovednosti	Zeměpisné znalosti a dovednosti	Zeměpisné i jazykové znalosti a dovednosti	Jazykové znalosti a dovednosti
Cíle výuky	Zeměpisné cíle	Zeměpisné i cizojazyčné cíle	Cizojazyčné cíle
Materiály	Zeměpisné učebnice a materiály	Speciálně vytvořené CLIL učebnice nebo upravené materiály vhodné pro zeměpisnou i cizojazyčnou výuku	Cizojazyčné učebnice a materiály

Podoba zeměpisného CLILu se bude značně lišit především podle možností školy a jedním z nejdůležitějších aspektů je přítomnost kompetentního učitele pro jeho výuku. V této souvislosti ve škole mohou nastat následující situace (Soukop 2012, s. 27-28):

1. Učitel má aprobaci zeměpisu i cizího jazyka. Může aplikovat cizí jazyk ve všech hodinách zeměpisu, což se jeví jako vhodnější, neboť cílem je obklopit žáky cizím jazykem, aby se stal přirozenou součástí zeměpisu. Je nicméně vhodné začleňovat prvky cizího jazyka postupně. Další možností je cizí jazyk začleňovat jen v některých hodinách, např. v rámci jedné hodiny integrovaného zeměpisu týdně. To může být rizikové ve smyslu, že na výuku bude pohlíženo jako na výuku zeměpisu anglicky, což není cílem CLILu. V obou případech představuje ale obrovskou výhodu možnost tematické návaznosti mezi předměty, neboť učitel ví, jaké učivo je v jednotlivých ročnících probíráno.
2. Učitel zeměpisu nemá aprobaci cizího jazyka, ale cizí jazyk ovládá. Učitel má kupříkladu aprobaci zeměpis – přírodopis, ale chtěl by do svých hodin zavést prvky CLILu. V této situaci je vhodná spolupráce s učitelem cizího jazyka, s kterým mohou společně diskutovat a vybírat slovní zásobu a cizojazyčné struktury v souladu s vazbami na hodiny cizího jazyka. Volba rozsahu integrace závisí na učiteli.
3. Učitel zeměpisu nemá aprobaci cizího jazyka a ani dostatečné jazykové dovednosti, ale rád by zapojil CLIL do výuky. I takový učitel může využívat CLIL přístupů. V této situaci je vhodnější vytvořit integrovaný předmět a spolupracovat s učitelem cizího jazyka po celou dobu.

Jednotliví učitelé si nicméně míru a formu integrace CLILu volí sami, a proto do hodin zeměpisu mohou být zařazené různé jeho podoby, popsané v kapitole 2.3.2.

Jako příklad úspěšné implementace CLILu do hodin zeměpisu je možné zmínit zkušenosti Miškara (2012, s. 30). Při prvotní implementaci CLIL přístupů je žáky vhodné seznámit s termíny, které by mohli běžně v hodinách CLIL zeměpisu používat, např. cizojazyčné výrazy potřebné pro výuku (mapa, globus, atlas atd.), názvy kontinentů či jednotlivých typů krajín v přírodě a dalších často používaných termínů v zeměpisu (rovnoběžky, poledníky, póly atd.) i běžné pokyny, které žáci již znají z hodin cizích jazyků (např. napište si, otevřete si učebnici). Postupně učitel zařazuje krátké **jazykové sprchy** a žáci si osvojují další cizojazyčné termíny. Časem je možné soustředit se více na výuku dalších složek cizího jazyka, nicméně nikdy by to nemělo být na úkor výuky zeměpisných obsahů (Miškar 2012, s. 31).

Tabulka 3 zmiňuje také problematiku cílů v integrované výuce, které jsou **duální** (viz kapitola 3.2). V zeměpisné hodině s využitím metody CLIL tedy musí být naplněny cíle zeměpisné (**obsahové**) i cíle anglického jazyka (**jazykové**). Uvedené dva druhy cílů jsou často doplňované třetím druhem, zaměřujícím se na dovednosti a strategie osvojené a rozvíjené v rámci CLIL

výuky (Šmídová, Tejkalová, Vojtková 2012, s. 8). Aby byly naplňovány všechny tři cíle hodiny, musí učitel propojit obsah odborného předmětu a cizího jazyka. V zeměpisné CLIL hodině je např. probíráno téma Globálního oteplování. Učitel žákům připraví aktivitu, při které na základě cizojazyčného textu o globálním oteplování musí odpovědět na otázky pod textem s využitím modálních sloves. Nejenom že žáci aplikují různé dovednosti týkající se práce s textem, ale navíc musí používat specifické cizojazyčné struktury, aby zeměpisnou úlohu vyřešili. V aktivitě jsou zahrnuty všechny tři cíle – zeměpisné (obsahové), jazykové i dovednostní (Jesús Frigols, Marsh, Mehisto 2008, s. 112). Propojení zeměpisných a cizojazyčných témat však musí být logické. Tabulka 4 uvádí příklady témat zeměpisu a anglického jazyka, která by mohla být v rámci CLIL výuky integrována.

Tabulka 4: Příklady témat možné integrace učiva zeměpisu a anglického jazyka (vlastní zpracování podle Csačková (2019, s. 10)

Téma	Učivo zeměpisu	Učivo anglického jazyka
Rozmístění obyvatelstva ve světě	Zalidnění podle jednotlivých světadílů a států	Podmínkové věty
Vývoj počtu obyvatelstva ve světě	Vývoj počtu obyvatelstva jednotlivých světadílů a států	Stupňování přídavných jmen
Pohyb obyvatelstva	Přirozený a migrační pohyb obyvatelstva	Přítomný prostý a průběhový čas Příslowce způsobu (např. <i>quickly, approximately, nearly, roughly</i>)
Politická mapa světa	Státy a jejich obyvatelé	Názvy států, hlavní města, národnosti
Severní Amerika	Geomorfologické celky, říční síť	Používání členů s geografickými názvy

Obecně je vhodné aplikovat CLIL přístupy s využitím takového obsahu, jehož osvojení cizí jazyk neztěžuje, ale naopak usnadňuje (Hanusová 2012a, s. 13). V zeměpisu se může jednat například o následující témata (Mentz, Schmeinck 2008, s. 10; Wierzba 2008, s. 49):

- Vybrané státy a regiony
- Mapa, práce s mapou a topografie
- Počasí a podnebí
- Kulturní rozdíly a společné znaky ve světě
- Migrace a konflikty
- Environmentální problémy
- Přírodní katastrofy
- Cestovní ruch
- Globální problémy
- Lokální problémy

- Globalizace
- Evropská unie

Díky širokému záběru témat a využití atraktivních materiálů (viz kapitola 3.4) a aktivizačních a interaktivních aktivit (viz kapitola 3.5) může být výuka zeměpisu v cizím jazyce pro žáky zábavná a motivující. Může je podněcovat ke zlepšování svých schopností a dovedností v cizím jazyce i mimo zeměpisnou výuku, neboť mnoho zeměpisných témat má mezipředmětový přesah do jiných předmětů. V rámci výuky žáci rozvíjejí své kognitivní dovednosti jako např. analýzu, syntézu, kritické myšlení či řešení problémů a zároveň v hodinách zapojují všechny **čtyři jazykové dovednosti** (poslech, mluvení, čtení i psaní) (Wierzba 2008, str. 48). Cizojazyčný zeměpis dává výuce zeměpisu nový rozměr a při efektivní implementaci CLILu může pozvednout jeho kvalitu. Pro učitele je příležitostí k experimentaci s novými prostředky výuky a jeho úspěšný průběh může působit na profesní i osobní rozvoj samotného učitele (Miškar 2012, s. 35).

I když uplatňování mezipředmětových vazeb zeměpisu a cizího jazyka, včetně zapojování CLILu, představuje spíše okrajové téma didaktiky zeměpisu, bezpochyby je zaznamenávána poptávka učitelů o odbornou i metodickou podporu k zavádění jeho přístupů do škol (Csachová 2019, s. 5-6).

3.1 Plánování CLIL výuky

Při přípravě na CLIL výuku je důležité brát v potaz různé fáze CLIL hodiny. Žáky je nutné na začátku hodiny uvést do tématu a na jejím konci téma shrnout. V jednotlivých jejích fázích se mění vztah obsahu a jazyka. Nejdříve učitel zjišťuje předchozí znalosti žáků a podněcuje jejich zájem o téma hodiny. Učitel se zatím příliš nezaměřuje na obsah ani použití odborného cizího jazyka. Následuje úvod do tématu, kdy se žáci seznamují s odborným cizím jazykem a termíny týkajícími se probírané látky. V hlavní části hodiny žáci už pracují jak s cizojazyčnými termíny, tak gramatickými strukturami cizího jazyka. Celá hodina je zakončena shrnutím celého tématu a případným hodnocením (Ball, Clegg, Kelly 2016, s. 33-35). Příklady aktivit vhodných pro jednotlivé fáze hodiny jsou uvedeny v kapitole 3.5.

Obecně je vhodné se při přípravě CLIL hodin zaměřovat na devět základních oblastí zobrazených v Tabulka 5 (Cambridge University 2012, s. 10).

Tabulka 5: *Základní oblasti CLIL hodin a možné otázky, které učitelé mohou pomoci při jejich plánování (vlastní zpracování podle Cambridge University (2012, s. 10-13); Šmídová, Tejkalová, Vojtková (2012, s. 22, 31)*

Oblast	Možné otázky k úvaze
Cíle hodiny	Jaké poznatky, dovednosti a postoje si v průběhu hodiny žáci osvojí?
Obsah hodiny	Co už žáci znají a co se naučí nového? Co již znají z odborného předmětu a co z cizojazyčného předmětu? Co pro ně bude problematické?
Komunikace	Jaké aktivity mohou být do hodiny zařazeny, aby byla posílena interakce, spolupráce a komunikace ve třídě?
Rozvíjení kognitivních procesů a dovedností	Jaké otázky a aktivity mohou rozvíjet nižší a vyšší kognitivní dovednosti? V jaké míře budou rozvíjeny?
Aktivity	Jaké aktivity jsou vhodné v rámci daného tématu? Jak dlouho dané aktivity žákům zaberou?
Jazyková podpora	V jaké míře bude poskytována jazyková podpora? Jakou podobu bude mít?
Materiály a zdroje	Co vše bude v hodině použito a jak? Jaké budou výstupy žáků?
Mezipředmětové vazby	Jak bude integrován obsah a cizí jazyk? Jaké jiné mezipředmětové vazby mohou být uplatněny? Jaké metodické postupy mohou být využity z jiných předmětů?
Hodnocení	Co musí žáci zvládnout? Jak bude ověřeno, že žáci zvládli cíle hodiny? Jaké budou postupy hodnocení?

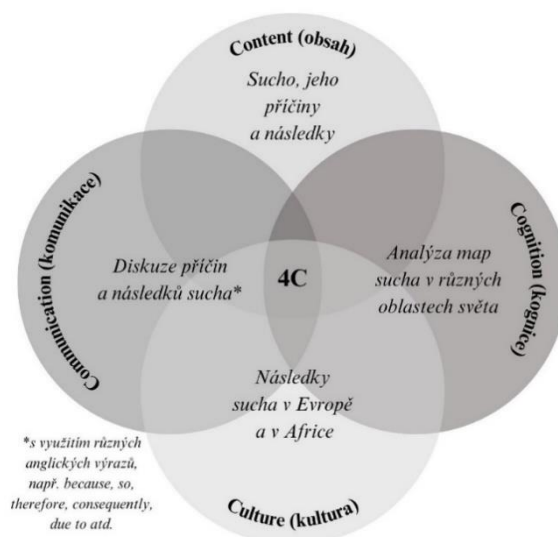
Na základě těchto oblastí by samotná plánovací fáze CLIL hodiny měla zahrnovat následující kroky (Šmídová 2010):

1. Volba tématu CLIL hodiny
2. Seznámení s možnostmi využití odborného i jazykového materiálu, rozvaha nad využitím vhodných organizačních forem, metod výuky a dalších didaktických prostředků
3. Stanovení obsahových i jazykových cílů hodiny
4. Vyhledání a zpracování učebních materiálů a scaffoldingových pomůcek
5. Úprava a přizpůsobení materiálů pro potřeby dané hodiny a třídy
6. Stanovení systému hodnocení
7. Vytvoření samotné přípravy

3.1.1 Koncept 4C

Při přípravě na CLIL hodinu může učitelé výrazně pomoci plánování v souladu s konceptem, který propojuje čtyři základní prvky CLILu, v angličtině označovaných jako **4C** (Coyle, Hood, Marsh 2010, s. 56). Jsou to **Content** (obsah), **Communication** (komunikace), **Cognition** (kognice) a **Culture** (kultura) (Coyle, Hood, Marsh 2010, s. 41). I přesto, že je možné tyto prvky kategorizovat odděleně, v CLILu mezi sebou tvoří logické vazby, které utvářejí celé jeho pojetí (Coyle, Hood, Marsh 2010, s. 55). 4C představuje rámec toho, jaký bude obsah hodiny, jakým způsobem si žáci budou osvojovat znalosti a dovednosti obsahu, jaký budou využívat jazyk,

jaké kognitivní dovednosti si v procesu učení osvojí a s jakými aspekty kultury se v průběhu výuky seznámí (Šmídová, Tejkalová, Vojtková 2012, s. 15). Obrázek 2 zobrazuje příklad aplikace 4C v zeměpisném tématu Sucho.



Obrázek 2: *Aplikace 4C v tématu Sucho* (vlastní zpracování podle Cambridge University (2012, s. 3))

Na základě tohoto konceptu by měl být učitel schopný vytvořit takový plán hodiny, který je v souladu s osvědčenou praxí CLILu. Rozvržení hodin v návaznosti na všechny prvky 4C může učiteli pomoci s výběrem a zpracováním obsahu, stanovením cílů hodin a zapojením vhodných metod a aktivit rozvíjejících nižší i vyšší kognitivní dovednosti žáků. Lehčeji se mu bude dařit udržet rovnováhu mezi obsahem a jazykem, a navíc bude zajištěno, že obsah rozvíjí kulturní povědomí žáků (Coyle, Hood, Marsh 2010, s. 77), které je důležité k naplňování průřezových témat (Šmídová 2013).

3.2 Cíle ve výuce metodou CLIL

U běžné výuky v mateřském jazyce si většinou učitel stanovuje cíle vztahující se pouze k jednomu předmětu, nicméně v CLILu je tomu jinak. Žáci si v CLIL hodinách osvojují obsah odborného předmětu, ale i jazyk cizojazyčného předmětu. Proto i cíle hodiny jsou **dvojí** či **duální**, zaměřené na obě složky (Hanušová 2012a, s. 12). Mluvíme také o cílech **obsahových** a **jazykových** (Šmídová, Tejkalová, Vojtková 2012, s. 8). Učitel si tedy stanovuje, čemu se žáci naučí v odborném předmětu a zároveň vybírá, které jazykové struktury si osvojí v cizím jazyce. Například v hodině zeměpisu učitel zadá žákům aktivitu zaměřenou na práci s mapou a sadu jednoduchých otázek, např. „*What is the name of the highest mountain in the world?*“ (v překladu „*Jak se jmenuje nejvyšší hora světa?*“) nebo „*Is Mont Blanc higher than*

Kilimanjaro?“ (v překladu „*Je Mont Blanc vyšší než Kilimandžáro?*“). Cílem žáků je odpovědět v angličtině celou větou. Stanovený obsahový cíl této aktivity by mohl být např. *Žák se orientuje v mapě světa*. a jazykový cíl by mohl být např. *Žák ovládá stupňování přídavných jmen na příkladech prvků v mapě*. (LABYRINTH 2024, s. 2).

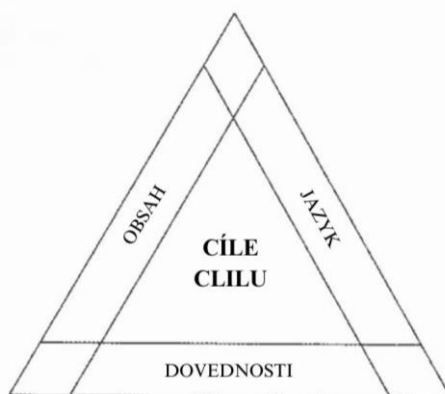
V CLIL přístupech není jazyk nebo obsah důležitější než druhý prvek. Obě složky jsou propojené, a proto i cíle jsou stejně důležité, i když mohou být rozvíjeny v různé míře v různých hodinách. Míra použití cizího jazyka záleží na konkrétní situaci, vhodnosti a volbě učitele, ale i na věku a schopnostech žáků a dalších faktorech. Stejně tak i míra zapojení odborného obsahu se může měnit v závislosti na jeho srozumitelnosti, předchozích znalostech žáků, jejich jazykových dovednostech či motivaci (Benešová 2011).

Jazykové cíle vycházejí z cílů obsahových a jsou naplňovány rozvojem čtyř základních jazykových dovedností – poslech, mluvení, čtení a psaní (Hlaváčová, Klečková 2011, s. 25). V hodinách cizích jazyků je cílem osvojení těchto čtyř jazykových dovedností, nicméně v integrované výuce jsou tyto čtyři dovednosti prostředkem k osvojení nových znalostí a dovedností (MŠMT 2008, s. 1). U jazykových cílů si učitel musí stanovit, které jazykové prvky si žáci musí osvojit, aby látce hodiny porozuměli (tzv. obsahově-povinný jazyk) a které jazykové prvky mohou znát z hodin cizích jazyků a mohou jim v rámci CLIL hodiny pomoci (tzv. obsahově-kompatibilní jazyk) (Jesús Frigols, Marsh, Mehisto 2008, s. 104). Žáci si jednotlivé jazykové prvky musí osvojit, ale zároveň s nimi i operovat v rámci interakcí ve třídě a úloh vyžadujících aktivní práci s obsahem (MŠMT 2008, s. 1). Učitel tedy musí žákům ve třídě připravit takové situace, ve kterých žáci mohou své jazykové dovednosti rozvíjet (Jesús Frigols, Marsh, Mehisto 2008, s. 105).

Aby byla CLIL výuka efektivní, při osvojování poznatků a dovedností musí být žáci kognitivně stimulováni. Proto CLIL metoda cílí nejen na osvojení poznatků předepsaných kurikulárními dokumenty, ale zaměřuje se také na způsob jejich osvojení. Jsou využívány různé druhy interaktivní práce ve třídě, je zapojeno kreativní a kritické myšlení žáků, jsou řešeny problémové úlohy a úkoly rozvíjející nižší i vyšší kognitivní dovednosti (Coyle, Hood, Marsh 2010, s. 29). Propojení osvojování učiva s aplikací myšlenkových procesů různé náročnosti vychází z **Bloomovy taxonomie** (Coyle, Hood, Marsh 2010, s. 30). Při stanovování duálních cílů CLIL hodin musí mít učitel na paměti, že jak cíle odborného předmětu, tak cíle jazykové by měly být v souladu s danou taxonomií a oba druhy cílů by měly být propojené (Šmídová, Tejkalová, Vojtková 2012, s. 27). Zároveň platí, že čím kognitivně náročnější úloha je, tím složitější jazyk a jazykové struktury musí žáci použít (Csachová 2019, s. 11). Úkolem učitele v CLIL hodině je

klást důraz na rozvoj nižších kognitivních dovedností pomocí otázek jako *Co ...?, Kdy ...?, Kde ...?* a *Který ...?*, ale i vyšších dovedností pomocí otázek *Proč ...?* a *Jak ...?*. Otázky rozvíjející vyšší kognitivní dovednosti zároveň vyžadují složitější odpovědi, a tedy i komplexnější použití jazyka (Cambridge University 2012, s. 6). Příkladem otázky rozvíjející nižší kognitivní funkce v zeměpisu může být např. „*What area is rural and which is urban?*“ (v překladu „*Který prostor je venkovský a který městský?*“). Vyšší kognitivní náročnosti může být dosaženo otázkou „*What are the advantages and disadvantages of living in a rural community and why do you think this?*“ (v překladu „*Jaké jsou výhody a nevýhody života na venkově a proč si to myslíte?*“) Cambridge University (2012, s. 11).

Jak už bylo zmíněno v úvodu kapitoly 3, uvedené dva cíle jsou často doplňovány třetím, a tedy cílem zaměřeným na **dovednosti** žáků, rozvíjené v rámci CLIL hodin, s kterým formují tzv. **CLIL triádu** (v angličtině *CLIL triad*) (Jesús Frigols, Marsh, Mehisto 2008, s. 11). CLIL metoda je z velké části zaměřena na žáka a proces jeho učení. Výuka v cizím jazyce je mnohem náročnější než výuka v mateřském jazyce, a proto je velmi důležité při přípravě hodin zvažovat strategie, které by mohly podpořit žákovu učení a učební dovednosti, které výuka podporuje a rozvíjí (Hanušová 2012a, s. 12). Dovednosti přispívají k úspěšnému naplnění obsahových i jazykových cílů (Jesús Frigols, Marsh, Mehisto 2008, s. 11). Vytýčení všech tří cílů hodiny a jejich vybalancování však může být pro učitele nelehkým úkolem.



Obrázek 3: *CLIL triáda* (autorem přeloženo podle Jesús Frigols, Marsh, Mehisto (2008, s. 12))

Cíle hodiny pochopitelně musí vycházet ze ŠVP školy. V rámci integrované výuky se nicméně CLIL učitel se musí seznámit jak s očekávanými výstupy odborného předmětu, tak předmětu cizího jazyka, pokud není vytvořen integrovaný předmět kombinující výstupy obou předmětů (Šmídová, Tejkalová, Vojtková 2012, s. 31).

3.3 Význam scaffoldingu ve výuce metodou CLIL

Specifikem CLIL metody jsou podpůrné materiály a strategie, které žákům pomáhají lépe pochopit obsah a porozumět mu v cizím jazyce. Tento způsob podpory se v CLILu označuje termínem *scaffolding* (Coyle, Hood, Marsh 2010, s. 15), v češtině také *lešení* či *opora* (Tomanová 2012, s. 76). Scaffolding nepředstavuje hotové řešení určité úlohy, ale nástroje, které žákovi pomáhají zvládnout probíranou látku (Šmídová, Tejkalová, Vojtková 2012, s. 35).

Scaffolding vychází z přesvědčení, že žák se lépe učí, pokud je mu vybudováno toto pomyslné lešení z nápověd, slovníčků, modelů, návodů, strategií atd. (Šmídová, Tejkalová, Vojtková 2012, s. 35). Jedná se o dočasnou podporu, kterou žák postupně v průběhu výuky přestává potřebovat (Šmídová, Tejkalová, Vojtková 2012, s. 39). Scaffolding má v CLILu velký význam, neboť integrovaná výuka se značně odlišuje od běžné výuky v mateřském jazyce, využívá jiné prostředky a zapojuje jiné myšlenkové operace a dovednosti než v hodinách odborného či jazykového předmětu. Učitel nemůže vést výuku v cizím jazyce stejně jako v jazyce mateřském a žáci potřebují mnohem více podpory (Chocholatá 2012, s. 48). Scaffolding však nemusí být poskytován jen učitelem, ale i spolužáky (např. těmi, kteří jsou již hotoví se zadanou úlohou), materiály či úlohami (Jesús Frigols, Marsh, Mehisto 2008, s. 139). Příklady scaffoldingových strategií jsou uvedeny v Tabulka 6. Obecně může mít scaffolding materiální i nemateriální povahu. Materiály, které mohou sloužit jako scaffolding, jsou více popsány v kapitole 3.4.

Tabulka 6: *Příklady scaffoldingových strategií (vlastní zpracování podle Cambridge University (2019a, s. 14-15); Šmídová, Tejkalová, Vojtková (2012, s. 35-39)*

Strategie scaffoldingu	
Přípravné jazykové aktivity před samotnou aktivitou (např. brainstorming pojmů)	Přeformulování instrukcí k úloze
Využití mateřského jazyka	Rozdělení zadání do kroků
Využití neverbálních prvků komunikace (např. gest či pantomimy)	Volba jiného slovního obratu
Pomocné strukturované „kostry“ (např. předpřipravené začátky vět, substituční tabulky)	Poskytnutí více času
Průběžná a konstruktivní reflexe učitele	Seznamy slovní zásoby
Mnemotechnické pomůcky	Přečtení instrukcí nahlas
Využití vizuální podpory	Použití jednoduššího jazyka
Modelové příklady či řešení	Vysvětlení instrukcí
Práce s textem (např. shrnutí, zvýraznění)	Poskytování materiálů či zadávání úloh postupně

Pod pojmem scaffolding si není možné představit jen jednu aktivitu, většinou totiž zahrnuje celý proces zapojení několika různých strategií, které žákovi ve výuce pomáhají. Zároveň je také nutné mít na paměti, že scaffolding je v CLILu dvojí – pro odborný předmět i cizí jazyk.

Dobrou zprávou však je, že většina učitelů ho provádí zcela přirozeně (Tejkalová 2011, s. 15), což je důležité, neboť scaffolding ve třídě významně přispívá k vytváření motivačního prostředí pro učení (Guerrini 2009, s. 74).

Za scaffolding by mohly být považovány jakékoliv strategie, které žákovi usnadní učení (Tejkalová 2011, s. 17). Jeho role v CLIL výuce je nezastupitelná. Poskytuje podporu, aby žáci lépe pochopili obsah, aby rozvíjeli svůj jazyk a osvojovali si obě složky postupně. Podílí se na rozvoji kognitivních dovedností žáků, podporuje kritické a kreativní myšlení a využívá různorodých výukových strategií i kulturního rozměru výuky (Šmídová, Tejkalová, Vojtková 2012, s. 17).

3.4 Materiály ve výuce metodou CLIL

Výuka metodou CLIL přináší učitelům obohacení a rozšíření repertoáru materiálů a zdrojů, které může ve výuce využít. Jednou z hlavních výhod integrace dvou předmětů je totiž možnost využití materiálů z obou předmětů. V CLIL přístupech jsou často používány tištěné i elektronické cizojazyčné zdroje z jiných zemí, které učitelům i žákům rozšiřují povědomí o tom, jak je učivo prezentováno v jiných školních kontextech (Hanušová, Vojtková 2011, s. 78).

Materiály odpovídající požadavkům a potřebám dané třídy jsou klíčovým aspektem v CLIL výuce a do určité míry zárukou jejího úspěchu (Ball 2013a). V současné době se na trhu nachází množství materiálů uzpůsobených pro výuku různých předmětů v cizích jazycích. Úkolem CLIL učitele je vybrat takové, které jsou vhodné pro danou třídu s ohledem na schopnosti žáků a jejich jazykové dovednosti (Marongiu 2019, s. 81).

Nejvhodnějšími materiály jsou ty, které dokáží žáci pochopit i v cizím jazyce. V rámci CLILu jsou někdy využívány materiály určené pro rodilé mluvčí cizího jazyka, které je vhodné použít jen ve třídách s žáky s vyšší jazykovou úrovní, neboť pro žáky s nižší jazykovou průpravou jsou často příliš náročné. Učitelé také v některých případech využívají materiály pro rodilé mluvčí určené pro mnohem mladší žáky rodilého cizího jazyka, což často vede k tomu, že tyto materiály pro žáky v našich podmínkách nejsou dostatečně kognitivně náročné. Bohužel nabídka CLIL učebnic je nedostačující a některá CLIL témata dosud nebyla nikým zpracována, a proto si mnoho materiálů musí vytvořit sami učitelé. Příprava takovýchto materiálů jim zabere mnohem delší dobu než příprava na běžnou hodinu (Ball, Clegg, Kelly 2016, s. 16). Tato kapitola se zaměřuje na různé druhy materiálů, které může učitel při přípravě na CLIL hodinu

využít. Uvedené příklady materiálů jsou relevantní k výuce zeměpisu v anglickém jazyce na 2. stupni ZŠ.

3.4.1 Učebnice

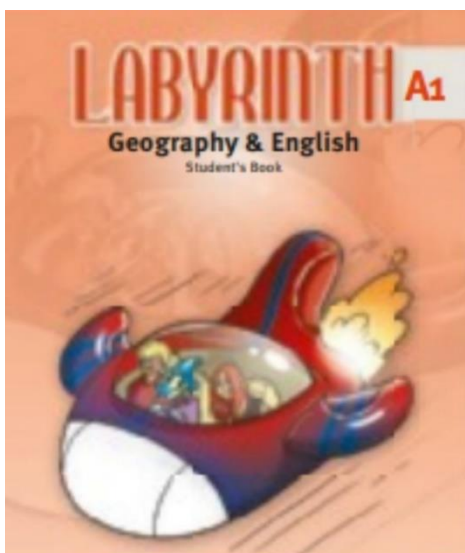
Učebnice jsou základním materiálem CLILu. Pomáhají učitelům s organizací učiva a pro žáky slouží jako zdroj k doplnění poznatků a vlastnímu samostudiu (Marongiu 2019, s. 84). Otázka využití učebnic v zeměpisné výuce je mezi učiteli předmětem debat. Striktní výuka v souladu s učebnicí totiž může omezovat kreativitu a inovativnost ve výuce. Zároveň jsou učebnice většinou navrženy tak, aby učivo zvládali průměrní žáci a jejich obsah a úroveň tedy nemusí vyhovovat všem. Ať je přístup učitele či školy k učebnicím jakýkoliv, faktem je, že mohou být vhodným zdrojem informací pro samotného učitele. Učebnice se však mezi sebou liší obsahem i zpracováním, a proto by měl učitel v ideálním případě při vlastních přípravách vycházet z více druhů učebnic, aby měl přehled o tom, jak na určitá témata pohlížejí různí autoři (Geographical Association 2024a).

CLIL učebnice

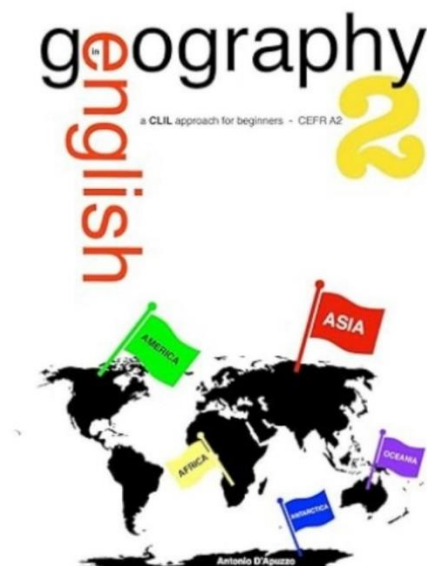
V rámci CLIL přístupů je ideální využívat speciální učebnice navržené přímo pro CLIL výuku určitého předmětu. CLIL učebnice používají zjednodušený cizí odborný jazyk, podpořené seznamy slovní zásoby s vysvětlením významů jednotlivých termínů (Marongiu 2019, s. 84). Většinou také obsahují různé druhy úloh rozvíjející kognitivní i jazykové dovednosti žáků (Marongiu 2019, s. 90).

CLIL učebnice většinou vychází v celé řadě zahrnujících několik materiálů jako žákovskou učebnici, pracovní sešit, učitelskou příručku a různé další materiály pro učitele (např. CD, předpřipravené testy, online aktivity atd.). Využití těchto materiálů může učitelům ulehčit práci s přípravami CLIL hodin. CLIL učebnice jsou vytvořené v souladu se známou metodikou, takže jsou uzpůsobené věku a schopnostem žáků, ale často i školním dokumentům a mohou tak být využity ve výuce přímo (CEFIRE 2020d, s. 4).

V českém kontextu jsou nejznámější učebnice *LABYRINTH* (viz Obrázek 4), které byly vytvořené v souladu s českým kurikulem a jsou součástí celé výukové sady materiálů vhodných pro úroveň A1 (6. a 7. třída) a A2 (8. a 9. třída ZŠ) (LABYRINTH 2024, s. 3). Mnoho CLIL učebnic však pochází z cizích zemí, například učebnice *Geography in English 1 a 2* (viz Obrázek 5) od nakladatele CreateSpace, které jsou vhodné pro žáky s jazykovou úrovní A2. Učitel z nich může čerpat především úlohy k procvičení učiva (Amazon 2024).



Obrázek 4: Učebnice LABYRINTH Geography&English pro úroveň A1 s příkladem stránky jedné z kapitol (autorem upraveno podle LABYRINTH (2024, s. 8, 10)



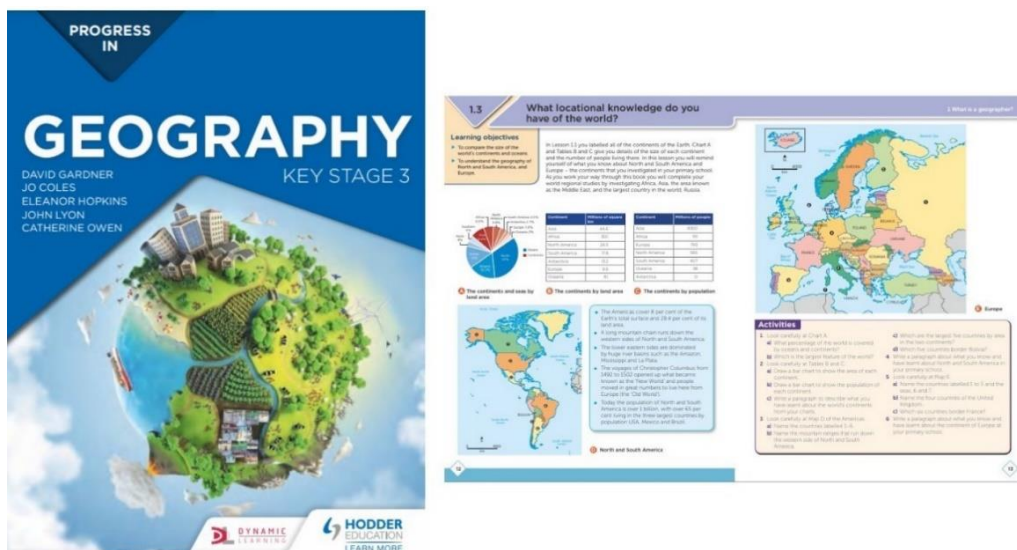
Obrázek 5: Učebnice Geography in English 2 s příkladem stránky jedné z kapitol (autorem upraveno podle Amazon (2024)

Cizojazyčné učebnice

Vzhledem k tomu, že zeměpisných CLIL učebnic je v České republice stále nedostatek, využívají CLIL učitelé často britské nebo americké (či v případě jiného jazyka CLILu učebnice z jiných zemí) učebnice zeměpisu. Hlavní problém těchto materiálů spočívá v odlišnosti vzdělávacích kurikul České republiky a těchto zemí. Určitá témata nemusí korespondovat s tématy v české škole či mohou být probírána v jiných ročnících. Učebnice také mohou vycházet z jiných vstupních znalostí žáků. Lišit se může i forma prezentace učiva či jeho rozsah. Zároveň

často zahrnují příliš složitý jazyk a žádné úlohy na jeho procvičení. Nicméně i tyto učebnice mohou být pro učitele inspirací pro jeho vlastní přípravy. Co může být cenným zdrojem jsou jednotlivé aktivity, úlohy, pracovní listy a texty z těchto učebnic. Většinou jsou totiž adaptované pro určitý věk žáka, a proto je možné je využívat ve výuce jako doplňkové materiály. Pomocí nich může učitel efektivně ilustrovat odlišné přístupy k výuce daného tématu v jiné zemi a tím rozšiřovat kulturní povědomí žáků (Procházková 2014; Zaparucha 2009, s. 94).

Příkladem cizojazyčných učebnic, které by mohly být vhodné pro 2. stupeň ZŠ, mohou být např. *Progress in Geography: Key Stage 3* (viz Obrázek 6) nakladatelství Hodder Education (Hodder Education 2024) či *Geog.1, 2 a 3* (viz Obrázek 7) od nakladatelství Oxford University Press (Oxford University Press 2024a).



Obrázek 6: Učebnice *Progress in Geography: Key Stage 3* s příkladem dvojstránky jedné z kapitol (autorem upraveno podle Hodder Education (2024))



Obrázek 7: Učebnice *Geog.1* s příkladem stránky jedné z kapitol (autorem upraveno podle Keith Ebooks (2024))

Překlad učebnic v mateřském jazyce

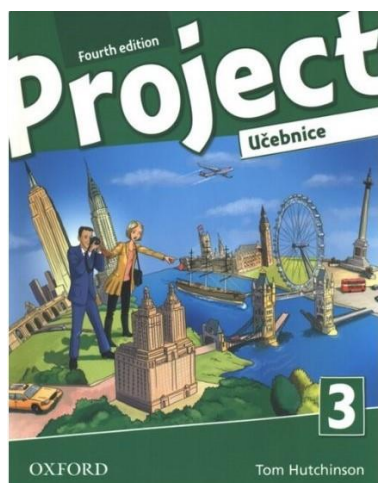
Další variantou je prosté přeložení české učebnice, která odpovídá kulturnímu kontextu České republiky. Hlavní nevýhodou je ale časová náročnost celého procesu. Překlad odborného obsahu učebnice navíc od učitele vyžaduje excelentní znalost odborného cizího jazyka, přičemž výsledná podoba obsahu takové učebnice bude pro žáky v kontextu cizího jazyka pravděpodobně příliš náročná (Procházková 2014). Dalším problémem může být absence procvičovacích cvičení v těchto učebnicích, které jsou pro potřeby CLILu stěžejní (Kelly 2014). Tuto variantu je tak vhodné aplikovat jen v ojedinělých případech a jen s vybranými tématy (Procházková 2014).

Učebnice obsahující prvky CLILu

Některé české učebnice odborných předmětů obsahují cizojazyčnou terminologii, která může být do výuky zahrnuta v rámci nízko intenzivních CLIL forem, např. při jazykových sprchách (Hanušová 2012a, s. 9). Příkladem takové učebnice je *Zeměpis 6-9* (viz Obrázek 8) od nakladatelství Nová škola (Nová škola 2024a). Další možností je také využití vybraných zeměpisných témat zpracovaných v učebnicích cizího jazyka, například v učebnicích *Project level 1-5* (viz Obrázek 9) od nakladatelství Oxford University Press (Oxford University Press 2024b).



Obrázek 8: Učebnice *Zeměpis 8, 1. díl – Evropa s příkladem dvojstránky zahrnující cizojazyčnou slovní zásobu* (autorem upraveno podle Nová škola (2024b))



3 Times and places p32	Past continuous: affirmative, negative, questions and short answers p33 Past continuous and past simple p35	Collocations p33 Natural disasters p34 Houses p37 Everyday English Useful expressions, responses p39	Reading James's Internet friends p32 A flood p34 Murder in the library p36 Speaking What were they doing? p33 Listening What was in the picture? p33 John Ross murder enquiry p37 Develop your writing but and however p43	Culture Britain p40 Across the Curriculum Geography: time zones p41 Project A country p43 Song Daydream Believer p43
-------------------------------	--	---	--	---

Obrázek 9: Učebnice *Project level 3 s příkladem kapitoly zahrnující zeměpisná témata* (autorem upraveno podle Obálky knih (2024))

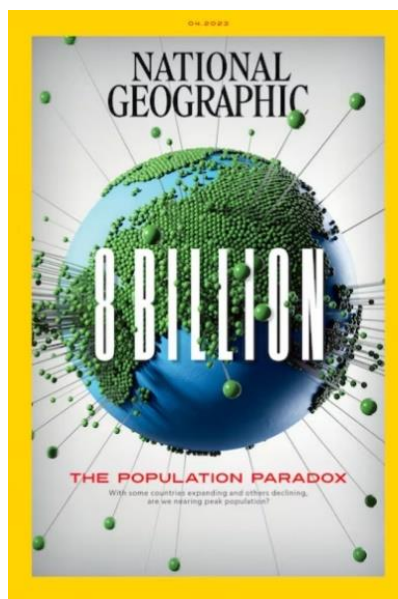
Učebnice mohou být v CLIL výuce cenným zdrojem, neboť poskytují předpřipravené materiály, díky kterým může učitel při přípravách na hodiny ušetřit mnoho času. Zároveň napomáhají ke strukturaci učiva a mohou obsahovat úlohy rozvíjející různé druhy dovedností. Jejich obsah je nicméně upraven pro potřeby výuky a jen zřídka se objevuje obsah „reálný“, který je v CLILu zprostředkováván pomocí **autentických materiálů** (viz kapitola 3.4.2) (Candelario 2024).

3.4.2 Autentické materiály

CLIL klade velký důraz na autentičnost a zapojení témat z reálného života (CEFIRE 2020b, s. 11), a proto často využívá různé autentické materiály, které žáky ve výuce motivují, neboť jsou pro ně relevantní a zajímavé (Candelario 2024). Autentické materiály nejsou primárně určené pro výuku ve škole a jsou vytvořeny pro rodilé mluvčí cizího jazyka (a často dospělé), a proto nemusí být pro žáky 2. stupně ZŠ vždy vyhovující. Obsahují mnoho nových cizojazyčných pojmů, gramatiky i dalších jazykových prvků, s kterými se žáci nikdy nemuseli setkat. Je tedy vhodné takové materiály využívat spíše jako doplňkové, např. pro ilustraci daného tématu. Je také možné je využít v adaptované formě či v kombinaci např. s pracovními listy (Procházková 2014).

Autentické materiály mohou mít papírovou či audiovizuální formu. Příkladem mohou být **noviny s článkem o místní události, podcast známé osobnosti, webové stránky určité organizace, příspěvky na sociálních sítích, TikTok videa, ukázky z filmů, reklamní plakáty, jízdní řády, restaurační menu, vstupenky na různá představení** atd. Autentickým zdrojem informací mohou být platformy jako např. *Twitter*, *LinkedIn* nebo *Pinterest* (Candelario 2024; CEFIRE 2020d, s. 4). Důležité je, že tyto materiály obsahují cizojazyčné prvky či prvky kultury jiné země.

Autentické materiály pro zeměpisnou CLIL výuku je možné čerpat například z webových stránek *National Geographic*, která nabízí množství dokumentů, článků a podcastů vhodných pro výuku v cizím jazyce. V rámci různých aktivit je vhodné využívat **texty z National Geographic časopisů** (viz Obrázek 10) (National Geographic Magazine 2024). Autentické texty se odlišují od textů, s kterými žáci pracují v hodinách cizího jazyka, neboť odrážejí všechny typické prvky cizího jazyka (slovní zásoba, gramatika, syntax i organizace textu) (Guerrini 2009, s. 77), a proto někdy mohou být pro žáky složité. Je tak vhodné, aby byly doplněny nápovědou, otázkami, vizualizacemi či ilustracemi (Chocholatá 2012, s. 50). Cizojazyčné texty, které se jeví jazykově příliš náročné, mohou být také upravené pomocí různých programů, které dokáží jejich obsah zjednodušit podle jazykové úrovně žáků (Candelario 2024).



Obrázek 10: *Obálka jednoho z National Geographic časopisů (National Geographic Magazine 2024)*

Autentické materiály odrážejí kulturu určité země, a proto je vhodné je v rámci CLILu zařazovat. Vyžadují nicméně větší úpravu než ostatní materiály, neboť použitý jazyk je často pro žáky příliš složitý (CEFIRE 2020d, s. 4).

3.4.3 Vizualizace a ilustrace

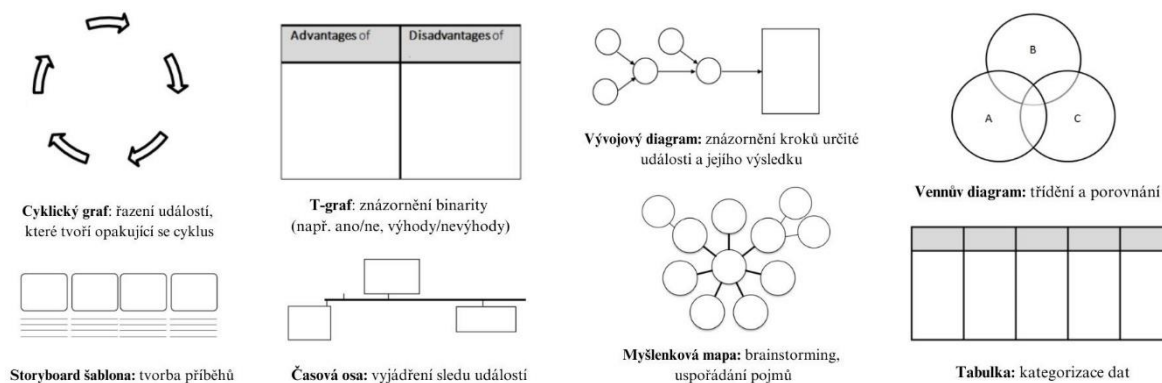
Vizualizace či ilustrace mohou být v papírové či digitální formě a představují vizuální podporu, která žákům pomáhá lépe uchopit obsah hodiny. V integrované cizojazyčné výuce slouží jako materiálový scaffolding. V zeměpisné výuce se nabízí využití **fotografií, satelitních snímků, obrazů, nákresů, schémat a kreslených ilustrací** (Geographical Association 2024b).

Vizualizace i ilustrace mohou být využity například při úvodu do tématu hodiny či při představování klíčových cizojazyčných pojmů tématu jako scaffolding. Práce s těmito zdroji může rozvíjet schopnosti interpretace, popisu, dedukce a kritické analýzy. Mohou být motivačním prvkem v rámci výuky, který žákům pomáhá si určitý zeměpisný koncept představit, pochopit a zapamatovat. Vizualizace a ilustrace s popisky mohou sloužit i jako jazyková podpora (Guerrini 2009, s. 74-75; Geographical Association 2024b).

3.4.4 Grafické organizéry

Grafické organizéry vizuálně prezentují určitou informaci (Guerrini 2009, s. 74). Jedná se o nástroje, které žákům lépe pomáhají pochopit a zapamatovat si nové poznatky a dále s nimi pracovat, přičemž rozvíjejí různé kognitivní dovednosti. Učí se např. schopnosti porovnávání pomocí Vennova diagramu či třídění informací pomocí tabulky. Mohou také sloužit

k organizaci vlastních nápadů. Stejně jako vizualizace a ilustrace mají ve výuce zeměpisu v cizím jazyce nezastupitelnou roli, neboť plní funkci materiálového scaffoldingu, jenž může žákům významně pomoci při osvojování poznatků a dovedností v cizím jazyce. Mohou být využity k uspořádání cizojazyčných pojmů tématu, vizualizaci určitého procesu či jevu nebo práci s cizojazyčnými daty. V závislosti na povaze aktivit se mohou žáci při výuce setkat s různými grafickými vizualizacemi (Cambridge English 2024b; Guerrini 2009, s. 79). Obrázek 11 zobrazuje příklady grafických organizérů vhodných pro výuku zeměpisu pomocí metody CLIL.



Obrázek 11: Příklady grafických organizérů vhodných pro využití v zeměpisném CLILu a způsoby jejich využití (vlastní zpracování podle Cambridge University (2019b, s. 15-18))

3.4.5 Interaktivní a digitální výukové materiály

Dnešní žáci vyrůstali s technikou, která je každodenní součástí jejich života. V této době je ve výuce naprosto běžné pracovat s digitálními technologiemi, zdroji a nástroji, které by měly být zařazované i do CLIL výuky (CEFIRE 2020d, s. 5). Technologie mohou bezpochyby podpořit učení žáků (Geographical Association 2024c). Jejich využití je nekonečné, a proto jsou v této kapitole uvedeny jen příklady digitálních materiálů vhodných pro zeměpisnou CLIL výuku.

Mezi audiovizuální materiály je možné zařadit **animace**, jež představují jeden z digitálních materiálů, který může být lehce využit ve výuce pomocí cizího jazyka. Animace mohou obsahovat popisky, ale i zvuky v cizím jazyce. Mohou sloužit k uvedení do nového tématu či jako podpora při samotné výuce (v rámci scaffoldingu) (Jesús Frigols, Marsh, Mehisto 2008, s. 115). Dalším takovým materiálem mohou být cizojazyčná **videa a záběry z filmů**, které mohou žákům přiblížit různá místa ve světě a mohou jim pomoci lépe pochopit náročnější zeměpisné koncepty. Úlohy zaměřené na předpovídání nebo vyhledání určité informace ve videu či

dokonce samotná tvorba videa s prvky cizího jazyka může být pro žáky ve výuce zajímavou inovací (Geographical Association 2024d).

Obecně řečeno internetové prostředí nabízí mnoho materiálů a zdrojů v cizím jazyce, které mohou žáci využít při samostudiu, ale hlavně při práci v hodině. Při řešení zadaných úkolů mohou například pracovat s **digitálními databázemi dat** (Geographical Association 2024c) či **interaktivními vizualizacemi, ilustracemi, grafy a diagramy** s cizojazyčnými popisky (Chocholatá 2012, s. 50). Mnoho cizojazyčných **webových stránek** je věnováno přímo žákům a nabízí nepřehledné množství materiálů, ale i **edukačních aplikací a her** zaměřujících se na výuku jazyka s využitím různých (i zeměpisných) témat. Příkladem takových stránek mohou být např. *British Council* nebo *BBC*. Několik českých i zahraničních webových stránek a portálů se věnuje přímo metodice CLIL a nabízí různé materiály i aktivity, vytvořené v souladu s jeho principy (např. *OneStopEnglish*) (Macmillan Education 2023; Procházková 2014). Pro žáky i učitele jsou bezpochybně klíčovým webovým zdrojem pro CLIL výuku i **online slovníky**.

Co se týče sdílení materiálů, je vhodné využívat *sdílené školní platformy*, které také umožňují zapojení interaktivních prvků výuky (např. sdílení výsledků učení, online komunikace mezi žáky, plnění digitálních kvízů atd.), přičemž je možné tyto platformy přenastavit do cizího jazyka. S poskytnutými materiály mohou žáci různými způsoby dále pracovat. Současným trendem ve vzdělávání je například rozvoj **AI (Artificial Intelligence, v češtině umělá inteligence)**, jež proniká i do výuky zeměpisu. Ta může být v rámci CLILu zařazena například jako nástroj výuky cizího jazyka – žáci pomocí ní mohou sumarizovat cizojazyčné odborné texty, psát eseje či být součástí konverzace s AI chatbotem (Geographical Association 2024c).

3.4.6 Mapy

Práce s mapou je jednou z nejdůležitějších dovedností v zeměpisu, a proto nesmí být opomenuta ani v zeměpisných CLIL hodinách. Úkolem žáka je být schopen pracovat s různými druhy map, ale i atlasem, globusem a GIS nástroji. V rámci CLILu je vhodné pracovat s mapovými zdroji v cizím jazyce, které tak budou pravděpodobně spíše v digitální podobě. Je možné využít např. mapové portály (např. *Google Earth*), aplikace (např. *ArcGis Online*) nebo interaktivní mapové hry (např. *Settera*). Možností je ale i tvorba vlastní mapy s cizojazyčnou legendou (Geographical Association 2024e).

Z této kapitoly vyplývá, že učitelé se nabízejí neomezené možnosti různých druhů materiálů, které může při výuce využít. Obecně by měl CLIL učitel materiály vybírat podle následujících kritérií (Benítez 2016):

- Jsou vhodné v souladu s věkem a schopnostmi žáků
- Jsou vhodné z hlediska vytyčených cílů
- Zahrnují 4C
- Progresivně zapojují obsah předmětu, cizí jazyk i dovednosti
- Podporují aktivní učení žáků
- Rozvíjí různorodé znalosti a dovednosti
- Obsahují přiměřeně náročné úlohy či se na jejich základě dají takové úlohy vytvořit
- Žáky motivují

Mnoho učitelů sdílí své CLIL materiály na internetu a pro učitele je tak možné vybírat z celých databází již hotových materiálů. Možností je i tvorba vlastních materiálů, uzpůsobených potřebám výuky i ŠVP školy. Jejich vytváření je ale značně časově náročné a navíc je vhodné využívat materiály, které již byly ve výuce někým ověřeny (Ball 2013a). Jejich ověřování, úprava a zdokonalování je totiž v rámci výuky klíčová. Již vytvořené materiály a přípravy by měl CLIL učitel sdílet s dalšími učiteli a také je vhodně skladovat a archivovat (Hanušová 2012a, s. 13).

3.5 Aktivity ve výuce metodou CLIL

V CLIL výuce jsou často využívány organizační formy, které žáky z velké míry aktivizují či jim umožňují pracovat ve dvojicích nebo skupinách. Při zapojení těchto forem výuky je však nutné brát v úvahu schopnosti žáků i jejich jazykové dovednosti a na jejich základě volit odpovídající aktivity i vhodné scaffoldingové strategie (Hlaváčová, Klečková 2011, s. 25). Tím, že se žáci v průběhu CLIL hodiny aktivně podílejí na vyučovacím procesu, se role učitele oproti běžné výuce odlišuje a učitel působí v průběhu jednotlivých aktivit spíše jako moderátor a pomocník (LABYRINTH 2024, s. 2).

V rámci CLIL aktivit je kladen důraz na rozvoj nižších i vyšších kognitivních funkcí žáků (Gabillon 2020, s. 101), přičemž náročnost využitých aktivit by se měla zvyšovat jen v jedné rovině 4C (viz kapitola 3.1.1), tzn. že nové a složitější poznatky a dovednosti by měly být rozvíjeny pouze v jedné oblasti tohoto konceptu. Například pokud učitel představuje kognitivně náročnou látku, je třeba žákům poskytnout větší jazykový scaffolding. Pokud jsou žáci

seznamování s novou slovní zásobou, je vhodné, aby nebyla prezentována v rámci složité aktivity. Pokud je cílem aktivity rozvoj kulturního povědomí žáků, měl by být obsahový i jazykový kontext jednodušší atd. (Šmídová, Tejkalová, Vojtková 2012, s. 46).

Metodika CLIL čerpá z metodik odborných předmětů i metodik cizích jazyků, a proto nabízí nepřehledné množství aktivit, které může učitel do výuky zařadit (Šmídová, Tejkalová, Vojtková 2012, s. 20). V této kapitole proto budou uvedeny jen příklady aktivit vhodných pro zeměpisnou CLIL výuku. Kapitola rozděluje aktivity na úvodní aktivity, aktivity v hlavní části hodiny a závěrečné aktivity, jež do určité míry mohou kopírovat tzv. **třífázový model E-U-R**, který je využíván i v rámci běžné zeměpisné výuky (Marada aj. 2017, s. 23).

3.5.1 Úvodní aktivity

Na úplný začátek hodiny je vhodné zařadit aktivity, které žáky naladí na téma hodiny a připraví na výuku v cizím jazyce. Tyto aktivity by měly být krátké, nenáročné a aktivizační. Ve výuce cizích jazyků jsou tyto tzv. **zahřívací aktivity** (v angličtině *Warm ups* nebo *Lead-ins*) hojně využívané a CLIL jejich koncept přebírá (Šmídová, Tejkalová a Vojtková 2012, s. 32). Úvodní aktivity nejenom žáky podnítkují k používání cizího jazyka, ale slouží také k ověření a aktivaci předchozích znalostí o daném tématu. Žáci mohou již určité poznatky znát ve svém mateřském jazyce, ale mohou mít problémy je vysvětlit v cizím jazyce, a proto učitel v této fázi využívá scaffoldingu a popřípadě částečně povoluje použití mateřského jazyka (Cambridge University 2012, s. 17-18). Vhodné úvodní aktivity v zeměpisném CLILu mohou být například (Šmídová, Tejkalová, Vojtková 2012, s. 32):

- Krátké neformální rozhovory učitele a žáků v cizím jazyce (např. o dnešním počasí)
- Krátké hry (např. bingo se slovní zásobou tématu hodiny)
- Přehrání hudební ukázky či promítnutí videa
- Popis rozdílů např. mezi fotografiemi či mapami
- Postupná kresba obrázku na tabuli, při které žáci hádají, co by na obrázku mohlo být
- Brainstorming pojmů týkajících se tématu hodiny
- Volné psaní – např. slovíčka týkající se určitého tématu či začínající na určité písmeno

3.5.2 Aktivity v hlavní části hodiny

V samotné CLIL hodině je zásadním krokem představení cizojazyčné slovní zásoby, která bude v hodině používána. Učitel by si měl v rámci přípravy vytvořit seznam nejdůležitějších cizojazyčných termínů tématu a žáky s nimi seznámit na úplném začátku hodiny či v návaznosti

na úvodní aktivitu. Musí brát v potaz, že některé pojmy si již žáci mohli osvojit v hodinách cizího jazyka a jen si tedy ověřit, zda žáci znají jejich správný význam. Při seznamování s pojmy hodiny může učitel opět využít scaffoldingových technik, např. vizualizací a ilustrací (viz kapitola 3.4.3) či grafických organizérů (viz kapitola 3.4.4). Po představení klíčových slov je mohou žáci začít aplikovat v rámci různorodých aktivit (Cambridge University 2012, s. 16-17).

V zeměpisné CLIL hodině je možné zapojit aktivity, které běžně tvoří součást zeměpisné výuky v mateřském jazyce, jako např. výklad, diskuze, práce s mapou a dalšími zeměpisnými materiály či tvorba projektů a prezentací (Demirci, Kaya, Kesler 2010, s. 58), je ale možné využít i mnoho aktivit vycházejících z metodik cizích jazyků. Jazykové dovednosti v CLIL výuce jsou nástrojem k aktivní práci s obsahem a jsou do výuky zapojovány přirozeně a smysluplně. Úkolem CLIL učitele tedy není hledat aktivity pro rozvoj jazykových dovedností (jako je tomu ve výuce jazyků), ale automaticky je zařazovat podle potřeb různých aktivit a obsahu hodiny (Hlaváčová, Klečková 2011, s. 25). Integrovaná cizojazyčná výuka by měla, stejně jako jazyková výuka, cílit na rozvoj všech čtyř základních jazykových dovedností (poslech, mluvení, čtení i psaní), a to i v Hard CLIL přístupech (Šmídová, Tejkalová, Vojtková 2012, s. 46). Tabulka 7 zobrazuje příklady aktivit, které mohou být zařazeny do zeměpisného CLILu. Pro lepší ilustraci je u každé aktivity uveden příklad konkrétní podoby dané aktivity na vybraném zeměpisném tématu, které by mohlo být v rámci CLILu integrováno. V průběhu uvedených aktivit by byl zapojován cizí jazyk a využití materiály by byly též cizojazyčné.

Tabulka 7: Příklady aktivit vhodných pro zeměpisnou CLIL výuku s ukázkami využití v různých zeměpisných CLIL tématech (vlastní zpracování podle Cambridge University (2012, s. 15); Šmídová, Tejkalová, Vojtková (2012, s. 48-61)

Aktivity vhodné do zeměpisné CLIL výuky	Vzorový příklad využití aktivity v zeměpisné CLIL výuce
Aktivity zaměřené na výběr správné odpovědi či výběr z možností	Žáci využívají <i>Kahoot</i> kvíz v rámci opakování tématu USA
Aktivity zaměřené na spojování či přiřazování prvků	Žáci přiřazují cizojazyčné názvy k reáliím irské kultury
Aktivity zaměřené na doplňování prvků	Žáci na základě textu o Kanadě doplňují pojmy do vět
Aktivity zaměřené na porovnávání prvků	Žáci pomocí T-grafů porovnávají výhody a nevýhody jednotlivých druhů dopravy
Aktivity vyžadující odpovídání na otázky	Žáci na základě videa o globálním oteplování odpovídají na přiložené otázky
Aktivity zaměřené na uspořádávání informací	Žáci vytvářejí časovou osu osídlování Austrálie
Aktivity vyžadující sběr a organizaci informací či práci s (digitálními) daty	Žáci řeší problémovou úlohu zaměřenou na vybrané přírodní katastrofy ve světě s pomocí webových zdrojů
Aktivity vyžadující popis určitého prvku	Žáci na základě fotografií popisují přírodní krajiny ve světě

Aktivity zaměřené na práci s mapou	Žáci na základě cizojazyčných instrukcí vyhledávají zeměpisnou polohu vybraných měst
Aktivity zaměřené na práci s autentickými materiály	Žáci využívají v rámci bádání zaměřeného na vybrané environmentální problémy webové stránky <i>Greenpeace</i>
Aktivity vyžadující tvorbu prezentace	Žáci vytváří prezentaci k přidělenému podnebnému pásu podle zadaných kritérií
Aktivity vyžadující tvorbu plakátu	Žáci vytváří plakát k přidělené zemi Velké Británie s důrazem na její kulturu
Aktivity vyžadující tvorbu vizualizace či ilustrace	Žáci na základě výkladu učitele tvoří náčrt sluneční soustavy s cizojazyčnými popisky
Aktivity vyžadující tvorbu tabulky, grafu či diagramu	Žáci na základě zjištěných hodnot tvoří klimadiagramy vybraných amerických měst
Diskuzní aktivity	Žáci diskutují výhody a nevýhody života ve městě a na vesnici
Dramatizační a simulační aktivity	Žáci sehrají scénku osídlení Ameriky Kryštofem Kolumbem
Aktivity vyžadující pohyb, např. <i>Běhací diktát</i>	Žáci postupně tvoří Jigsaw mapu Austrálie
Aktivity s herním prvkem	Žáci hrají <i>Riskuj!</i> (v angličtině <i>Jeopardy!</i>) zaměřené na tvary reliéfu

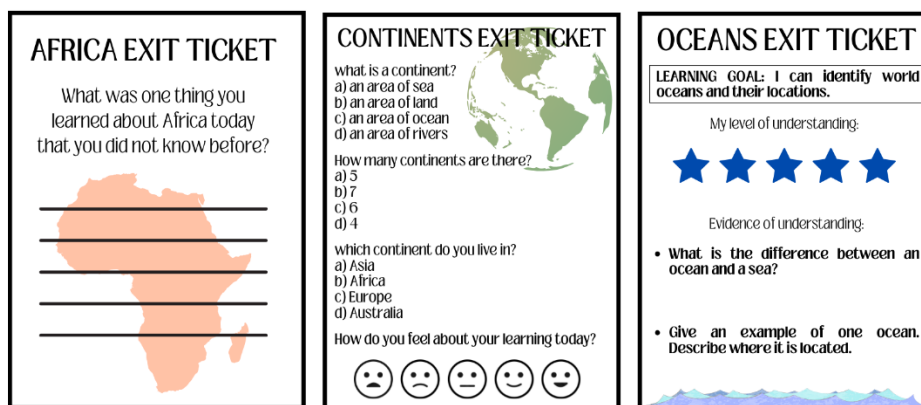
Předpokladem uvedených příkladů aktivit je využívání cizího jazyka po celou jejich dobu. Použití mateřského jazyka však nemusí být v CLIL hodinách striktně zakázáno. Nejčastěji probíhá při instrukcích učitele (při zpřesňování, kontrole pochopení či v případech, kdy by instrukce učiteli zabraly v cizí jazyce příliš času), diskuzích mezi žáky či komentáři žáků mimo téma hodiny. Střídání mezi používáním cizího jazyka a mateřského jazyka se označuje jako **přepínání jazykových kódů** (v angličtině *code-switching*) a je běžnou součástí CLIL hodin (Cambridge University 2012, s. 8). Při počátcích implementace CLILu žáci pravděpodobně budou mateřský jazyk využívat velmi často a úkolem učitele v rámci CLIL výuky je žákům poskytovat scaffolding v takové míře, aby postupně mnohem častěji využívali cizího jazyka (Šmídová, Tejkalová, Vojtková 2012, s. 42).

3.5.3 Závěrečné aktivity

Závěrečná reflexe a zpětná vazba je důležitou složkou CLIL výuky. Závěrečné aktivity žákům umožňují zpětné zamyšlení nad probranou látkou odborného předmětu i jazykového obsahu hodiny. Reflektivní aktivity v CLILu zahrnují zhodnocení vlastního procesu učení a mohou přispět k zapamatování a upevnění obsahu hodiny. Tyto aktivity uzavírají vyučovací jednotku, ale zároveň se mohou stát východiskem pro tu další (Šmídová, Tejkalová, Vojtková 2012, s. 39-40).

Závěrečná reflexe může probíhat formou skupinové reflexe i sebereflexe jednotlivých žáků. Přispívá k schopnosti formulace vlastních názorů v cizím jazyce, což může být pro žáky

náročné, a proto je vhodné v této fázi zahrnout scaffoldingovou podporu, například poskytnutím začátků reflektivních vět či otázek k reflexi (Šmídová, Tejkalová, Vojtková 2012, s. 39-40). Příkladem reflektivní aktivity mohou být různé varianty tzv. **Exit Tickets** (viz Obrázek 12), které jsou běžně využívány v hodinách cizích jazyků, nicméně mohou být upravené pro potřeby různých CLIL hodin. Je ale možné využít reflektivní aktivity známé i z běžných hodin v mateřském jazyce, ať už formou individuální (např. *Pětílístek*) či interaktivní reflexe (např. diskuze).



Obrázek 12: Ukázky Exit Tickets na příkladech témat zeměpisné CLIL výuky (vlastní zpracování podle Cori Melton 2024; Tes 2024; Yonkers Public Schools 2024)

Možností zařazení CLIL aktivit do výuky je nepřeberné množství, záleží na cílech a obsahu hodiny, jazykové úrovni žáků i učitele i jeho preferencích (Hanušová 2012a, s. 14). Protože cílem CLILu není jen osvojení poznatků a dovedností odborných předmětů, ale také cizího jazyka, musí CLIL učitel prokazovat znalosti metodik jak odborného předmětu, tak metod, které využívají učitelé cizích jazyků, aby bylo dosaženo skutečné integrace těchto dvou předmětů (Zaparucha 2008a, s. 54).

3.6 Hodnocení ve výuce metodou CLIL

Hodnocení je ve výuce stěžejní. Různé přístupy v CLILu stanovují rozdílné úrovně cílů výuky a vyžadují jiné podmínky hodnocení. Vzhledem k tomu, že samotný koncept CLILu není standardizovaný, tyto podmínky se mohou lišit mezi státy, školami i samotnými učiteli (Ball, Clegg, Kelly 2016, s. 260).

Jedna z hlavních otázek, kterou si CLIL učitelé kladou je „Co hodnotit – obsah, jazyk či obojí?“ (Ball, Clegg, Kelly 2016, s. 214). To závisí především na tom, zda jsou implementovány přístupy Soft CLIL či Hard CLIL. Cíle Soft CLILu jsou spíše jazykově zaměřené a cíle Hard CLILu spíše obsahové. Pokud se však učitel v jednotlivých přístupech bude zaměřovat jen na zhodnocení jednoho druhu cílů, žáci to brzy vycítí, což může mít za následek pokles zájmu

a motivace o osvojování jazyka či naopak obsahu (Ball, Clegg, Kelly 2016, s. 27). Bez osvojení jazyka CLIL hodin žáci nebudou schopni vyjádřit obsah, který se v hodinách naučili, a proto i v Hard CLILu, přesto, že je převážně orientovaný na obsah, musí být jazyk do určité míry hodnocen (Ball, Clegg, Kelly 2016, s. 215). Jinými slovy i v zeměpisné výuce vyučované v cizím jazyce musí být hodnoceny výstupy vycházející např. z anglického jazyka. Cílem CLILu je propojení obsahu a jazyka, kterého je možné dosáhnout jen tak, že si učitelé odborných předmětů uvědomují význam cizího jazyka při osvojování odborného učiva (Ball, Clegg, Kelly 2016, s. 27). Odpověď na otázku „Co v CLILu hodnotit?“ je tedy jednoduchá – každá CLIL hodina má cíle, jazykové i obsahové, vytyčené před samotnou hodinou učitelem. Ten si je vědom cílů celého tematického bloku, a proto si je může upravovat tak, že některé hodiny se mohou zaměřovat více na osvojení obsahu a jiné spíše na osvojení jazyka (Coyle, Hood, Marsh 2010, s. 115). Stanovení dosažitelných a jasných cílů je nejdůležitějším faktorem hodnocení (Coyle, Hood, Marsh 2010, s. 129).

Přirozeně se nabízí i otázka „Jak v CLILu hodnotit?“. Je na samotném CLIL učiteli, jaké zvolí hodnocení v jednotlivých hodinách, které může mít různé typy (např. sumativní i formativní) i formy (např. klasifikace, slovní hodnocení, portfolio, bodování atd.), stejně jako při výuce v mateřském jazyce (Novotná 2011b, s. 32-33). Obecně by měl učitel využívat takové hodnocení, které poskytuje efektivní zpětnou vazbu pro odborný obsah i jazyk (Klečková 2014). Ball, Kelly a Clegg (2016, s. 242) doporučují učitelům vytvoření **hodnotící tabulky** (viz Tabulka 8) s kritérii hodnocení, které by učiteli mohly pomoci hodnotit spravedlivě. Žáci by samozřejmě měli být seznámeni s formami a kritérii hodnocení, které budou v dané hodině využívány (Coyle, Hood, Marsh 2010, s. 130).

Tabulka 8: *Příklad obecné hodnotící tabulky pro CLIL přístupy (autorem přeloženo podle Barbero (2012, s. 50))*

Hodnocení	Popis
Výborně	Žák prokazuje úplnou znalost tématu i slovní zásoby.
Dobře	Žák prokazuje znalosti o tématu a správně používá slovní zásobu.
Uspokojivě	Žák si osvojil základní znalosti o tématu a správně používá základní slovní zásobu.
Téměř uspokojivě	Žák si osvojil základní znalosti o tématu a chybně používá základní slovní zásobu.
Neuspokojivě	Žák si neosvojil žádné znalosti o tématu ani žádnou slovní zásobu.

CLIL výuka se ve velké míře zaměřuje na interaktivní aktivity. Častá je práce ve dvojicích či ve skupinách, která pro učitele představuje příležitost, jak žáky v průběhu práce různými metodami ohodnotit, a proto mnohdy není nutné využití sumativního hodnocení, např. formou

testu shrnujícího naučenou látku (Coyle, Hood, Marsh 2010, s. 117). Průběžné hodnocení žáků v hodině je významnou složkou CLIL výuky, a přesto, že většinou není formální a známkové, je v rámci zpětné vazby stejně důležité jako hodnocení sumativní. Učitel by si měl v průběhu monitorování průběžné práce žáků poznamenávat chyby, které se v hodině objeví (obsahové i jazykové) a v rámci zpětné vazby na konci aktivity či hodiny na ně upozornit (Procházková 2013). Monitorování také učitelé pomáhá při kontrole, zda žák rozumí pokynům, zda ví, jak pracovat s materiály, zda je při hodině aktivní, zda zvládá plnit vytyčené cíle a zda nepotřebuje v průběhu výuky pomoci (Jesús Frigols, Marsh, Mehisto 2008, s. 121).

Hodnocení učitelem nicméně není jedinou formou hodnocení v CLILu. **Sebehodnocení** (v angličtině *Self assessment*) a **vzájemné hodnocení** (v angličtině *Peer assessment*) představují další možnosti hodnocení, které jsou v CLIL přístupech často využívány. Vzájemné hodnocení probíhá mezi dvěma žáky a učí je konstruktivnímu hodnocení na základě určitého hodnotícího kritéria. Může mít ale i celotřídní podobu, např. ve formě žákovského hodnocení prezentace spolužáků. Vzájemné hodnocení i sebehodnocení může reflektovat efektivitu a úspěšnost CLIL hodiny a individuální dosažení jejích cílů stejně jako hodnocení učitelem (Coyle, Hood, Marsh 2010, s. 129). V ideálním případě by tedy měly být v CLIL výuce využívány všechny tři formy hodnocení (CEFIRE 2020c, s. 4).

Obsah, který je vyučován v cizím jazyce, by měl být v cizím jazyce i testován a hodnocen (Massler 2011, s. 114). Nutnost vyjádření nabytých vědomostí v cizím jazyce však může žáky limitovat a často tak může docházet k situaci, že žáci si v CLIL v hodině osvojili mnohem více, než jsou schopni vyjádřit, což by měl CLIL učitel brát v potaz právě i při hodnocení (Ball, Clegg, Kelly 2016, s. 215). Učitel musí být schopný rozlišit, zda si žáci obsah odborného předmětu neosvojili, protože mu neporozuměli, nebo jsou důvodem jejich nedostatečné jazykové dovednosti (Novotná 2011b, s. 32-33). I samotné hodnocení však může v určitých případech probíhat v mateřském jazyce. Problémem může být nicméně nemožnost použití určitých termínů v rámci hodnocení, neboť byly v CLIL výuce osvojeny v cizím jazyce a žáci neznají jejich přesný význam v jazyce mateřském (Coyle, Hood, Marsh 2010, s. 118).

Doposud neexistuje zákon, který by upravoval hodnocení žáků v CLIL přístupech, a proto volba typu a formy hodnocení závisí přímo na samotném CLIL učitelé (Seidlová 2011). Hodnocení by mělo zahrnovat jak zhodnocení výsledků učení na konci hodiny, tak by mělo být realizováno i v jejím průběhu. Problémem CLILu je někdy přílišný důraz na hledání a opravování chyb, jako tomu často bývá v hodinách jazyků. Žákovi by místo toho měla být

v průběhu celé hodiny poskytována zpětná vazba jeho učení, která ho v procesu výuky bude stále posunovat dále (CEFIRE 2020c, s. 4).

4 Návrh výuky tématu Amerika s využitím metody CLIL

V předchozích kapitolách byly představeny základní teoretické poznatky o výuce metodou CLIL. Bylo vysvětleno, že CLIL nemá ustanovenou metodiku a učitel, který má zájem o využívání jeho přístupů, si tak sám volí, v jaké podobě ho bude ve svých hodinách aplikovat. Efektivní CLIL hodině předchází pečlivé plánování, ideálně v souladu s principy popsány v kapitole 3.1. Jak bylo zmíněno v kapitole 3.4, materiály, které učitelé v CLIL hodinách využívají, většinou vyžadují úpravu, aby pomocí nich bylo možné naplnit cíle hodiny stanovené učitelem a aby byly vhodné s ohledem na schopnosti a dovednosti žáků v určité třídě. Proces plánování CLIL výuky a úprava či vytváření vlastních materiálů CLIL hodin může být pro učitele časově značně náročné, což mohu potvrdit z vlastní zkušenosti s tvorbou materiálů pro potřeby této diplomové práce.

Tato kapitola je zaměřena na představení vlastního návrhu zeměpisných výukových jednotek, do kterých je integrován cizí jazyk, konkrétně angličtina. Jedná se tedy o implementaci **Hard CLILu**. Je důležité zmínit, že cílem všech výukových jednotek (potažmo celého CLIL konceptu) není výuka zeměpisu v cizím jazyce, ale zavádění různých prvků CLILu v případech, kdy využití cizího jazyka při konkrétních aktivitách dává smysl. Propojení cizího jazyka a zeměpisu však není jedinou integrací využitou v příkladových výukových jednotkách. Jsou uplatňovány i jiné **mezipředmětové vztahy** a důraz je kladen na rozvoj znalostí a dovedností i těchto předmětů. Kromě výstupů vzdělávacích oblastí *Zeměpis* a *Cizí jazyk* jsou tedy naplňovány i očekávané výstupy jiných vzdělávacích oblastí (podle RVP ZV).

Cílem této diplomové práce je vytvoření metodických podkladů pro tyto ukázkové CLIL výukové jednotky s popisem využitých materiálních i nemateriálních didaktických prostředků. Byly vybrány tři výukové jednotky různých tematických bloků tématu *Amerika*. V rámci zeměpisu se toto téma zaměřuje na přírodní poměry tohoto kontinentu, socioekonomické charakteristiky i jednotlivé regiony, a proto byly vytvořeny tři soubory ukázkových metodických materiálů, z nichž každý se zaměřuje se jednu z těchto tří oblastí. Pro tematický blok *Přírodní poměry Ameriky* byla vytvořena ukázková CLIL výuková jednotka k tématu *Klimatické oblasti Ameriky* (viz kapitola 4.1.1), pro tematický blok *Socioekonomické poměry Ameriky* výuková jednotka *Osídlení Ameriky* (viz kapitola 4.1.2) a pro blok *Regiony Ameriky* CLIL výuková jednotka *Kultura Kanady* (viz kapitola 4.1.3).

Široce zaměřený charakter vybraných výukových jednotek poskytuje možnost propojit probíranou látku s učivem jiných předmětů na základě mezipředmětových vztahů, přičemž při

tomto procesu může spolupracovat učitel zeměpisu s učiteli jiných předmětů. Primárním pojítkem všech třech výukových jednotek je však využití různých CLIL přístupů. Výuka příkladových témat v anglickém jazyce skýtá velký potenciál především proto, že je vhodné, aby se žáci o anglofonních oblastech ve světě učili právě s využitím angličtiny. I samotné RVP ZV předepisuje učitelům zapojení **realií** anglicky mluvících zemí při výuce v cizím jazyce (MŠMT 2023, str. 29). Vybraná zeměpisná témata týkající se Ameriky, ale i dalších anglicky mluvících oblastí světa, jsou často zařazována i do hodin anglického jazyka, což představuje ideální možnost pro spolupráci učitelů zeměpisu a anglického jazyka při jejich výuce.

Navržené CLIL materiály k tématu Amerika byly pilotně ověřeny na **Základní škole Oblačná v Liberci** v září a říjnu 2023. Proces přípravy výukových jednotek byl diskutován s vyučujícími zeměpisu i anglického jazyka. Různé formy CLILu byly zahrnuty do několika hodin zeměpisu v **sedmém ročníku**, ve kterém bylo celkem 25 žáků, nicméně jejich počet se v různých hodinách měnil. Tato škola se zaměřuje na výuku dvou cizích jazyků a má zkušenost s využíváním CLIL přístupů, nicméně jen na prvním stupni. Žáci ve zkoumané třídě s CLILem (konkrétněji Hard CLILem) nikdy nepřišli do kontaktu, a proto byli před samotnou implementací s jeho konceptem seznámeni.

4.1 CLIL výukové jednotky tématu Amerika

Pro potřeby této diplomové práce byly navrženy tři ukázkové CLIL výukové jednotky, časově dotované jednou vyučovací hodinou (výukové jednotky Klimatické oblasti Ameriky a Kultura Kanady), ale i více vyučovacími hodinami (výuková jednotka Osídlení Ameriky). Záměrem bylo představit rozdílné možnosti integrace zeměpisu a anglického jazyka. Výběr ukázkových CLIL výukových jednotek byl v podstatě náhodný a ostatní zeměpisné hodiny byly na ZŠ Oblačná vyučovány obvyklým způsobem. V ideálním případě by však bylo vhodné zařazovat CLIL v rámci tématu Amerika do více vyučovacích hodin, čemuž by ale muselo předcházet pečlivé plánování a příprava. Mé možnosti na ZŠ Oblačná byly omezené, protože jsem zde působila pouze pět týdnů během mého praktického výcviku a nenaskytlo se mi dostatek příležitostí pro zapojení CLILu do většího počtu hodin. V následujících kapitolách je nicméně stručně navrženo, jaká by mohla být podoba výuky dalších vyučovacích hodin vybraných tematických celků, pokud by i při jejich výuce byla aplikovaná metoda CLIL.

Témata zvolených výukových jednotek korelují s učivem předepsaným **ŠVP ZŠ Oblačná**. Téma Amerika je v ŠVP školy zasazeno v zeměpisu do prvního pololetí sedmého ročníku. V rámci tohoto tématu předepisuje ŠVP (mimo jiné) učivo týkající se přírodních poměrů

Ameriky, obyvatel Ameriky a regionu Kanady, což je v souladu s tématy navržených CLIL výukových jednotek. ŠVP nespecifikuje látku konkrétněji a v zeměpisných hodinách nejsou využívány žádné učebnice, a proto byl obsah jednotlivých vyučovacích hodin konzultován s vyučujícím zeměpisu. Co se týče učiva anglického jazyka, zařazován byl takový cizojazyčný obsah, který byl aktuálně probírán v hodinách anglického jazyka. Cílem hodin však bylo i připomenutí a procvičení již osvojených znalostí a dovedností z hodin cizího jazyka předchozích ročníků. Obsah hodin anglického jazyka na ZŠ Oblačná se řídí učebnicemi *Project* od nakladatelství *Oxford University Press* (viz Obrázek 9), v sedmém ročníku konkrétně učebnicí *Project 3*.

Navržené CLIL výukové jednotky byly sestaveny v souladu se známou teorií CLILu i didaktickými principy zeměpisné výuky. Při jejich návrhu a tvorbě podkladů jsem vycházela z vlastních nápadů i z již vytvořených jazykových i nejazykových příprav a materiálů, které byly upraveny pro potřeby třídy, ve které byly tyto CLIL výukové jednotky pilotovány. Připravené podklady jsem nicméně byla nucena v procesu výuky upravit, což považuji za běžnou praxi učitele a tato skutečnost je zahrnuta v popisu průběhu výuky jednotlivých výukových jednotek v následujících kapitolách. Nedílnou součástí celého procesu byla **závěrečná reflexe** (viz kapitola 4.2), při které byla zjišťována reakce žáků na celý proces začleňování různých forem CLILu do zeměpisu a následně z nich byly vyvozeny závěry shrnující efektivitu CLIL hodin i vytvořených materiálů.

Následující kapitoly detailněji rozebírají návrhy jednotlivých CLIL výukových jednotek vytvořených pro potřeby této diplomové práce. Výukové jednotky jsou v úvodu jednotlivých kapitol zasazeny do kontextu **tematických bloků a celků** v rámci tématu *Amerika* pro názornější ilustraci jejich rozložení v zeměpisné výuce. Pro každou CLIL výukovou jednotku byl vytvořen **metodický list**, který slouží jako přehled využitých prostředků. Protože navržené materiály byly pilotovány v reálné výuce, zaměřují se následující kapitoly také na popis a zhodnocení průběhu využití vytvořených CLIL materiálů v procesu CLIL výuky. Tyto materiály byly uzpůsobeny pro konkrétní školu, ročník a žáky. V případě, že by byly využité v jiné třídě, je možné, že by bylo nutné je v menší či větší míře upravit a přizpůsobit žákům s jinými schopnostmi i dovednostmi, potažmo i jiným školním dokumentům.

Na závěr této kapitoly je vhodné zmínit, že jsem si vědoma toho, že tato diplomová práce není první odbornou prací, která se zabývá tvorbou vlastních CLIL materiálů do hodin zeměpisu. Tématem využití metody CLIL v zeměpisu a návrhem vlastních CLIL materiálů se již zabývaly např. Chmelařová (2017), Štíhlová (2013) nebo Vlasáková (2021). Ve své práci se nicméně zabývám návrhem celých výukových jednotek s různou mírou aplikace cizího jazyka

při jejich výuce. Mimo vlastní navržené materiály diskutují i kontext daných jednotek v rámci tematických celků, bloků i celého tématu *Amerika* a zapojují a analyzují různé prvky CLILu, popsané v předchozích kapitolách.

4.1.1 CLIL výuková jednotka Klimatické oblasti Ameriky

Zařazení CLIL výukové jednotky do kontextu tematického celku

První CLIL výuková jednotka představuje jednu ze dvou vyučovacích hodin tematického celku *Klima Ameriky*, zařazeného do tematického bloku *Přírodní poměry Ameriky*. Cílem celého tematického celku je žákům představit klimatické oblasti Ameriky, objasnit, jaké faktory ovlivňují jejich rozložení a znázornit jejich charakteristiku pomocí reprezentativních přírodních krajin v těchto oblastech s důrazem na typické zástupce americké fauny a flóry. Tabulka 9 zobrazuje popis tohoto tematického celku, do kterého je zařazena ukázková CLIL výuková jednotka *Klimatické oblasti Ameriky* jako jeho první hodina.

Tabulka 9: *Charakteristika tematického celku Klima Ameriky (vlastní zpracování)*

Tematický celek: Klima Ameriky	
Tematický blok	Přírodní poměry Ameriky
Předchozí tematický celek	Vodstvo Ameriky
Následující tematický celek	Osídlení a obyvatelstvo Ameriky
Časová dotace	2 vyučovací hodiny (2x 45 minut)
Rozložení témat	1.hodina: Klimatické oblasti Ameriky 2.hodina: Přírodní krajiny Ameriky, fauna a flóra Ameriky
Generalizace	Americký kontinent zasahuje do všech klimatických oblastí a rozložení těchto oblastí je významně ovlivněno nejen povrchem, ale i zeměpisnou šířkou, nadmořskou výškou, vzdáleností od oceánu, oceánskými proudy a pevninskými větry, přičemž pro každou klimatickou oblast jsou typické přírodní krajiny s charakteristickými vlastnostmi, faunou a flórou.
Cíle (podle RVP ZV)	Zeměpis: Z-9-1-01, Z-9-3-02, Z-9-5-01, Z-9-5-02, Z-9-5-03 Cizí jazyk: CJ-9-1-02, CJ-9-2-01, CJ-9-3-02, CJ-9-4-03 Matematika: M-9-2-02, M-9-4-02 Přírodopis: P-9-6-03, P-9-7-01
Mezipředmětové vazby	Anglický jazyk Matematika Přírodopis
Klíčové kompetence	Kompetence k učení Kompetence k řešení problémů Komunikativní kompetence Sociální a personální kompetence Pracovní kompetence
Průřezová témata	Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech Environmentální výchova

V úvodu CLIL hodiny je využíván mateřský jazyk a až v její hlavní části je do výuky aplikována angličtina. Druhá hodina tematického celku, zabývající se přírodními krajinami Ameriky a jejich typickou faunou a flórou, probíhala na ZŠ Oblačná kompletně v mateřském jazyce. Bez problémů by však i do této hodiny bylo možné integrovat anglický jazyk, neboť mnoho cizojazyčných výrazů týkajících se přírodních krajin (např. *forest, desert*), zvířat (např. *bear, parrot*) i rostlin (např. *grass, palm tree*) již žáci znají z hodin anglického jazyka. Žáci by v hodině mohli například pracovat s fotografiemi amerických krajin a typické fauny a flóry, v cizím jazyce je pojmenovávat a třídit. Učitel by mohl při výuce využívat i cizojazyčné audiovizuální materiály či by žáci mohli vytvářet vlastní zpracování jednotlivých přírodních oblastí (např. ve formě plakátů) a následně je v cizím jazyce popisovat.

Mimo zapojení cizího jazyka do CLIL výukové jednotky jsou uplatňovány i **mezipředmětové vztahy** s matematikou, neboť žáci v CLIL hodině pracují s grafy zobrazujícími klimatické hodnoty v určitém místě (tzv. **klimagramy**) (viz Příloha 1). Téma klimatických jevů zasahuje i do učiva přírodopisu. Především druhá hodina tematického celku, zaměřující se na přírodní krajiny a zvířata, která v nich typicky žijí i rostliny, které v nich rostou, poskytuje ideální možnost pro propojení učiva zeměpisu a přírodopisu. ZŠ Oblačná má tuto skutečnost uvedenou ve svém ŠVP v tabulce tematického plánu pro 7. ročník vyučovacího předmětu Přírodopis. V Tabulka 9 jsou vypsány **očekávané výstupy** jednotlivých předmětů podle RVP ZV, které jsou naplňovány v rámci diskutovaného tematického celku.

V návaznosti na RVP ZV jsou v Tabulka 9 vyjmenovány i **klíčové kompetence**, osvojované při výuce daného tematického celku. *Kompetence k učení* jsou naplňovány operacemi s běžně užívanými zeměpisnými i cizojazyčnými termíny v rámci jednotlivých aktivit. Žáci také při výuce uplatňují své schopnosti propojovat souvislosti různých témat i předmětů. V hodinách aktivně pracují na zadaných úkolech, využívají materiály poskytnuté učitelem i znalosti a dovednosti z jiných předmětů s cílem rozvoje svých *pracovních kompetencí*. Při využívání různých zdrojů k vyřešení zadaných úloh, např. pracovního listu v CLIL hodině (viz Příloha 1), a následně obhajobě svých řešení žáci rozvíjejí své *kompetence k řešení problémů*. Vyučovací hodiny zapojují různé druhy integrací při výuce, kdy žáci například reagují na otázky učitele či sdílí vlastní myšlenky a názory se spolužáky při různorodých diskuzích, čímž posilují své *kommunikativní a sociální a personální kompetence*.

Co se týče **průřezových témat**, v tematickém celku je zapojena *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*, neboť si žák v procesu výuky uvědomuje globální

vlivy na přírodní prostředí v Americe a *Environmentální výchova*, jež upozorňuje na souvislosti a vztahy v rámci přírodního prostředí i vztahu příroda – člověk.

Popis CLIL výukové jednotky

Všechny ukázkové CLIL výukové jednotky byly zpracovány v souladu s konceptem **4C**. Cílem první CLIL výukové jednotky je představit žákům klimatické oblasti v Americe a jejich charakteristiky na příkladech vybraných amerických měst (**content**). V rámci výukové jednotky je kladen důraz především na samostatnou práci s pracovním listem (viz Příloha 1), zahrnujícím úlohy zaměřené na práci s textem, klimagramy, mapami a fotografiemi (**cognition**). Z jazykového hlediska je výuková jednotka jen z malé části zaměřena na osvojování nové slovní zásoby, spíše cílí na procvičení gramatických struktur týkajících se stupňování přídavných jmen v cizím jazyce a využití jazyka popisu (**communication**). Porovnáváním klimatu amerických měst a Prahy si žáci lépe uvědomují odlišnosti přírodních podmínek v Americe a České republice (**culture**). V metodickém listu k této CLIL výukové jednotce (viz Tabulka 10) jsou detailněji popsány využitě prostředky této hodiny.

Tabulka 10: Metodický list ke CLIL výukové jednotce *Klimatické oblasti Ameriky* (vlastní zpracování)

CLIL výuková jednotka: Klimatické oblasti Ameriky	
Časová dotace	1 vyučovací hodina (45 minut)
Zeměpisné (obsahové) cíle	Žák vyjmenuje klimatické oblasti Ameriky.
	Žák popíše faktory, které ovlivňují rozložení klimatických oblastí Ameriky.
	Žák vlastními slovy popíše stručnou charakteristiku klimatických oblastí Ameriky.
	Žák na základě fotografií, klimagramů a znalosti polohy rozlišuje americká města ležící v různých klimatických oblastech.
Jazykové cíle	Žák s pomocí klimagramů porovnává klima amerických měst a Prahy.
	Žák využívá k pojmenování klimatických oblastí Ameriky cizojazyčné názvy.
	Žák s použitím cizího jazyka popíše klimagram.
	Žák na základě fotografií, klimagramů a znalosti polohy popíše s použitím cizího jazyka vybraná města v Americe.
Dovednosti	Žák při řešení úloh rozumí a využívá správné podoby stupňování přídavných jmen v cizím jazyce.
	Čtení, popis a analýza klimagramů
	Čtení, analýza a interpretace mapy
	Analýza a interpretace textu
Klíčová slovní zásoba	Porovnávání dvou prvků
	Analýza fotografií
Metody	Climate zones (polar climate, cold climate, temperate climate, dry climate, wet tropical climate), rain, rainfall, temperature, climate chart
	Brainstorming
	Výklad učitele (doplněný aktivizačními otázkami)
	Samostatná práce s pracovním listem
	Celotřídní diskuze

Materiály	Fyzicko-geografická mapa Ameriky promítnutá na interaktivní tabuli
	Fyzicko-geografická mapa Ameriky v cizím jazyce pro každého žáka
	Pracovní list <i>Climate of America</i> (viz Příloha 1)
	Prezentace <i>Climate of America</i> (viz Příloha 2)
Pomůcky	Interaktivní tabule
	Psací potřeby
Průběh výukové jednotky	Úvod (10 min): Celotřídní brainstorming s využitím promítnuté fyzicko-geografické mapy Ameriky při kterém jsou diskutovány faktory ovlivňující klima v Americe; následuje krátký výklad učitele o klimatických oblastech v Americe a představení cizojazyčných názvů pro tyto oblasti
	Hlavní část (30 min): Instrukce v cizím jazyce k práci s klimagramy následované samostatnou prací žáků s pracovním listem; postupná kontrola jednotlivých úloh s učitelem v cizím jazyce
	Závěr (5 min): Celotřídní reflektivní diskuze o průběhu hodiny
Hodnocení	Průběžné a neformální

Vyučovací hodina kopíruje **model E-U-R**, přičemž úvodní část hodiny probíhá v mateřském jazyce. V rámci celotřídního **úvodního brainstormingu** žáci s pomocí učitele objasňují, jaké klimatické oblasti se v Americe nachází a jaké faktory ovlivňují jejich rozmístění. Oporou je jim fyzicko-geografická mapa Ameriky, promítnutá na interaktivní tabuli. Dále jsou žákům s pomocí mapy s cizojazyčnými popisky (viz Příloha 2) představeny cizojazyčné názvy klimatických oblastí Ameriky. Ty v hodině představují **obsahově-povinný jazyk**.

V hlavní části hodiny je již využíván cizí jazyk. Nejdříve jsou žáci s pomocí prezentace (viz Příloha 2) seznámeni s postupem, jak číst a interpretovat klimagramy. Učitel si v průběhu aktivity ověří, že žáci znají **obsahově-kompatibilní jazyk**, který je dále aplikován v následujících aktivitách. Klíčovými cizojazyčnými výrazy, které by již žáci měli znát, jsou slovíčka *rain* či *rainfall* a *temperature*. Dále žáci pracují samostatně s pracovním listem (viz Příloha 1), navíc je každému žákovi k dispozici cizojazyčná fyzicko-geografická mapa Ameriky. V pracovním listu jsou zahrnuty různé **scaffoldingové techniky**, např. vysvětlivka cizích slovních obrátů, které žáci nemusejí znát či ilustrace kompasu s cizojazyčnými ukazateli. Práce s pracovním listem je rozdělena do kroků a každé cvičení je přibližně po pěti minutách samostatné práce zkontrolováno. Učitel vyvolává žáky na základě dobrovolnosti či náhodně a pokládá v cizím jazyce doplňující otázky. V průběhu celé hodiny si učitel ověřuje porozumění, žáky monitoruje a poskytuje jim zpětnou vazbu formou gest či krátkých cizojazyčných promluv.

Hodina je zakončena závěrečnou **reflektivní diskuzí**, která může či nemusí probíhat v jazyce mateřském. I přesto, že pro žáky ZŠ Oblačná byla tato výuková jednotka první integrovanou hodinou vyučovanou v cizím jazyce, používali žáci anglický jazyk ve velké míře, či se o to alespoň pokoušeli. Připravený pracovní list byl pro potřeby CLIL hodiny na ZŠ Oblačná lehce

upraven a to tak, že cvičení 1 a 3 bylo vypracováno jen ústně v rámci celé třídy. Na závěr hlavní části hodiny žáci přiřadili cizojazyčné názvy klimatických oblastí ke správnému americkému městu. Během závěrečné reflektivní diskuze v mateřském jazyce vypověděli, že úroveň cizího jazyka v hodině nebyla vysoká, problém jim však činily aktivity zapojující klimagramy a při práci s nimi by potřebovali by více času, což je pochopitelné, neboť se v této hodině setkali s klimagramy ve výuce zeměpisu úplně poprvé. Z jazykového hlediska se hodina zaměřovala na gramatiku stupňování přídavných jmen v angličtině, kterou by již měli žáci ovládat, neboť je učivem předchozího ročníku, stejně jako téma *Počasí* a s ním spojených cizojazyčných výrazů (viz Obrázek 13), s kterými žáci při hodině operovali.

5 The world p56	<i>How</i> questions p56 Comparative adjectives p59 Superlative adjectives p61 as ... as p63	Places p56 The weather p58 Adjectives p59	Reading The UK p57 Puzzle p61 Speaking Comparing seasons, food, etc. p59 Comparing your life p61 Listening The UK p57 Quiz p60 as ... as p63 Writing Comparing seasons, food, etc. p59 Comparing people and places p61	Culture The weather in Britain p64 Across the Curriculum Geography: the USA p65 Project My country p67 Song <i>Dancing in the Street</i> p67
------------------------	---	---	--	---

Obrázek 13: Obsah kapitoly 5 učebnice *Project 2* určené pro výuku anglického jazyka v 6. ročníku (autorem upraveno podle Scribd 2024a)

4.1.2 CLIL výuková jednotka Osídlení Ameriky

Zařazení CLIL výukové jednotky do kontextu tematického celku

Druhá CLIL výuková jednotka zahrnuje tři vyučovací hodiny a byla pojata formou **projektové výuky**. Tato výuková jednotka je součástí tematického celku *Osídlení a obyvatelstvo Ameriky*, zařazeného do tematického bloku *Socioekonomické poměry Ameriky*, a je následována jednou vyučovací hodinou k tématu *Obyvatelstvo Ameriky*. Cílem celého tematického celku je představit žákům historické události, které významně ovlivnily osidlování amerického kontinentu a interpretovat jejich význam v kontextu dnešních demografických poměrů Ameriky. Tabulka 11 zobrazuje popis tohoto tematického celku.

Tabulka 11: Charakteristika tematického celku *Osídlení a obyvatelstvo Ameriky* (vlastní zpracování)

Tematický celek: Osídlení a obyvatelstvo Ameriky	
Tematický blok	Socioekonomické poměry Ameriky
Předchozí tematický celek	Klima Ameriky

Následující tematický celek	Hospodářství Ameriky
Časová dotace	4 vyučovací hodiny (4x 45 minut)
Rozložení témat	<i>1.hodina: Seznamování s tématem Osídlení Ameriky, plánování projektů</i> <i>2.hodina: Práce na projektech k tématu Osídlení Ameriky</i> <i>3.hodina: Příprava k prezentacím, prezentace projektů k tématu Osídlení Ameriky</i> 4.hodina: Obyvatelstvo Ameriky
Generalizace	Znalost historie osídlení Ameriky je důležitá pro pochopení mnohých socio-ekonomických ukazatelů v obou jejích částech, přičemž i demografický vývoj a aktuální demografický stav je z velké míry ovlivněn historickými podmínkami osídlování amerického kontinentu.
Cíle (podle RVP ZV)	Zeměpis: Z-9-1-01, Z-9-3-02, Z-9-3-03, Z-9-4-01 Cizí jazyk: CJ-9-1-02, CJ-9-2-03, CJ-9-3-02, CJ-9-4-02 Dějepis: D-9-5-03, D-9-6-04 Výtvarná výchova: VV-9-1-01, VV-9-1-02, VV-9-1-03, VV-9-1-04, VV-9-1-06 Informatika: I-9-1-03 Výchova k občanství: VO-9-1-05, VO-9-5-02
Mezipředmětové vazby	Anglický jazyk Dějepis Výtvarná výchova Informatika Výchova k občanství
Klíčové kompetence	Kompetence k učení Kompetence k řešení problémů Komunikativní kompetence Sociální a personální kompetence Pracovní kompetence Digitální kompetence
Průřezová témata	Osobnostní a sociální výchova Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech Multikulturní výchova

Stejně jako v předchozím tematickém celku (viz Tabulka 9), i v tomto byl anglický jazyk využíván jen v ukázkové CLIL výukové jednotce a vyučovací hodina k tématu *Obyvatelstvo Ameriky* probíhala na ZŠ Oblačná v jazyce mateřském. I tato hodina by však byla vhodná pro implementaci CLIL metody, neboť následuje po výukové jednotce k tématu *Osídlení Ameriky*, v rámci které je představena slovní zásoba týkající se obou témat. Žáci by v hodině mohli navázat na znalosti z CLIL výukové jednotky a s podporou cizojazyčných map zalidnění, náboženství či jazyků Ameriky (tištěných či online) objasňovat, jak se historie promítá do dnešní kultury Ameriky. Žáci by také mohli pracovat s věkovými pyramidami Severní a Latinské Ameriky a v cizím jazyce je popisovat, analyzovat a interpretovat. Další možností by mohla být například skupinová či celotřídní diskuze v cizím jazyce o problémech, kterým lidé čelí v různých částech Ameriky.

Kromě integrace zeměpisu a anglického jazyka jsou v tematickém celku uplatňovány i jiné **mezipředmětové vztahy**. Témata *Americká historie*, *Zámořské objevy* či *Kolonialismus*, zahrnutá v CLIL výukové jednotce, jsou součástí dějepisného obsahu. Toto učivo je nicméně v ŠVP ZŠ Oblačná zahrnuto až v 8. ročníku, a proto se nepředpokládalo, že by žáci v úvodu CLIL výukové jednotky vykazovali znalosti těchto témat. Žáci v CLIL hodinách analyzují obrazy (viz Příloha 3) a vytvářejí vlastní grafické zpracování výstupů projektů (viz Příloha 9, Příloha 10, Příloha 11, Příloha 12, Příloha 13), čímž zapojují dovednosti z výtvarné výchovy. Tyto výstupy tvoří v digitálním prostředí a při práci s digitálním programem aplikují dovednosti z hodin informatiky. Ve vyučovací hodině k tématu *Obyvatelstvo Ameriky* mohou být diskutovány rozličná témata spadající do výchovy k občanství (např. *Globální problémy* či *Multikulturalismus*). **Očekávané výstupy** jednotlivých předmětů (podle RVP ZV), naplňované v rámci tematického celku, jsou vypsány v Tabulka 11.

Kromě *občanské kompetence* jsou v tematickém celku rozvíjeny všechny **klíčové kompetence** podle RVP ZV. *Kompetence k učení* jsou naplňovány zapojením tvůrčí činnosti a vlastních nápadů při práci na projektu, uplatněním znalostí a dovedností z jiných předmětů a správnou aplikací zeměpisných i cizojazyčných termínů v rámci výstupů CLIL výukové jednotky. Žákům je v průběhu výuky v krocích zadávána úloha projektové povahy a jsou jim poskytovány různorodé materiály. Způsob využití těchto materiálů a volbu postupů řešení projektů si však řídí žáci ve skupině sami, čímž posilují své *kompetence k řešení problémů*. V tomto tematickém celku jsou využívány aktivizační aktivity zapojující různorodé integrace ve třídě, při kterých žáci rozvíjejí své *komunikační a sociální a personální kompetence*. Ve velké míře je ve všech hodinách tematického celku využita skupinová práce, při které žáci musí spolupracovat, diskutovat a vytvářet výstupy a závěry, které obhajují během celotřídních prezentací a diskuzí. Aktivity vyžadují od žáka začlenění do skupinové práce, formulování a obhajobu vlastních myšlenek a využívání poskytnutých materiálů při tvorbě výstupů, čímž posilují své *pracovní kompetence*. Důraz je kladen i na rozvoj *digitálních kompetencí*, neboť žáci pracují s digitálními zdroji a v digitálním prostředí.

Zapojením kreativity a dovednosti organizovat si vlastní práci v ukázkové CLIL hodině je naplňováno mj. **průřezové téma** *Osobnostní a sociální výchova*. Celý tematický celek cílí na rozvoj kulturního povědomí žáků o americkém obyvatelstvu a historickému vlivu Evropy i jiných částí světa na jeho vývoj a rozložení, a proto je zapojeno průřezové téma *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*. Žáci by měli být schopni vnímat a tolerovat

odlišnosti vyplývající z rozdílných kultur Evropy a Ameriky jako jeden z hlavních cílů *Multi-kulturní výchovy*.

Popis CLIL výukové jednotky

Cílem druhé CLIL výukové jednotky je představit žákům nejvýznamnější historická období, která výrazně ovlivnila osidlování amerického kontinentu a jeho dnešní obyvatelstvo i kulturu (*content*). Využitou formou výuky je projektová výuka, jejímž cílem je vytvoření pěti cizojazyčných výstupů, které interpretují příběhy pěti různých historických událostí. Žáci jsou rozděleni do skupin, ve kterých pracují s cizojazyčnými texty a mapami i fotografiemi a obrazy (*cognition*). Z jazykového hlediska je stěžejní zapojení jazyka vyprávění a procvičována je především gramatika minulého času (*communication*). V průběhu výukové jednotky by si žáci měli uvědomovat, jak historie osidlování Ameriky ovlivnila její dnešní socioekonomickou situaci i význam multikulturalismu na tomto kontinentu (*culture*). Tabulka 12 slouží jako metodický list k této výukové jednotce s přehledem využitých prostředků.

Tabulka 12: Metodický list ke CLIL výukové jednotce *Osídlení Ameriky* (vlastní zpracování)

CLIL výuková jednotka: Osídlení Ameriky	
Časová dotace	3 vyučovací hodiny (3x 45 minut)
Zeměpisné (obsahové) cíle	Žák vyjmenuje původní obyvatele Ameriky.
	Žák uvede, které země kolonizovaly Ameriku.
	Žák vlastními slovy stručně popíše průběh osídlení Ameriky.
	Žák zvažuje, jak kolonizace Ameriky ovlivnila její kulturu.
Jazykové cíle	Žák v rámci skupinové aktivity vytváří vlastní interpretaci historického období spjatého s osidlováním Ameriky.
	Žák si osvojí nová slovíčka týkající se osídlení Ameriky.
	Žák využívá k pojmenování původních obyvatel Ameriky cizojazyčné názvy.
	Žák s použitím cizího jazyka vlastními slovy stručně popíše osídlení Ameriky s využitím správných gramatických struktur minulého času.
	Žák aplikuje cizojazyčnou slovní zásobu z poskytnutých materiálů ve svém cizojazyčném výstupu.
Dovednosti	Žák na základě poskytnutých materiálů vytváří cizojazyčný výstup a také ho s použitím cizího jazyka prezentuje spolužákům.
	Analýza a interpretace obrazů, textů, vizualizací a ilustrací
	Čtení, analýza a interpretace map
	Práce s online programem
	Spolupráce a komunikace ve skupině
	Zapojení kreativního myšlení
Klíčová slovní zásoba	Prezentační dovednosti
	Native Americans (Indian, Inuit; Aztec, Inca, Maya empires), Viking, Christopher Columbus, colonization
Metody	Brainstorming
	Skupinová práce s pracovním listem
	Skupinová práce s cizojazyčnými materiály

	Prezentace
	Skupinová a celotřídní diskuze
Materiály	Ukázka obrazu přiděleného tématu pro každou skupinu (viz Příloha 3)
	Pracovní listy s přiděleným tématem pro každou skupinu (viz Příloha 4, Příloha 5, Příloha 6, Příloha 7, a Příloha 8)
	Fyzicko-geografická mapa Ameriky v cizím jazyce pro každou skupinu
	Vytištěné výstupy žáků (po jejich vytvoření) (viz Příloha 9, Příloha 10, Příloha 11, Příloha 12, Příloha 13)
	Otázky ke skupinovému hodnocení (viz Obrázek 14)
Pomůcky	Interaktivní tabule
	Počítače v dostatečném počtu pro každou skupinu
	Anglicko-české slovníky (v tištěné či online podobě)
	Psací potřeby
Průběh výukové jednotky	Úvod (10 min): Skupinový brainstorming pomocí přidělených obrazů; žáci si zapisují, co již o tématu vědí z jiných předmětů či co dokáží vyčíst z obrazu
	Hlavní část (35+45+35 min): Představení práce s online programem; instrukce ke skupinové práci; skupinová práce na výstupech; prezentace výstupů v cizím jazyce; shrnutí klíčové slovní zásoby
	Závěr (10 min): Sebehodnocení skupinové práce; závěrečná celotřídní diskuze
Hodnocení	Průběžné a neformální
	Závěrečné skupinové sebehodnocení

CLIL výuková jednotka s časovou dotací tři vyučovací hodiny také využívá třífázového **modelu E-U-R**. V první hodině se žáci seznamují s tématem *Osídlení Ameriky*. Na začátku jsou rozděleni do pěti skupin a každé skupině je přiděleno jedno téma (*Původní obyvatelé Severní Ameriky*, *Původní obyvatelé Latinské Ameriky*, *Vikingové*, *Kryštof Kolumbus* a *Kolonizace*). V rámci úvodní motivace učitel každé skupině rozdává obraz (viz Příloha 3) zobrazující událost spjatou s přiděleným tématem, na základě kterého žáci promýšlejí, co již o tématu vědí či co dokáží z tohoto obrazu vyčíst. Tento **úvodní brainstorming** probíhá v mateřském jazyce, nicméně žáci si mohou psát poznámky i z části v anglickém jazyce, pokud je již napadají cizojazyčné výrazy týkající se jejich tématu. Po uplynutí přibližně deseti minut učitel poskytne instrukce k dalšímu průběhu hodiny. Je vhodné, aby první i následující hodina probíhala v počítačové učebně, popřípadě aby žáci měli k dispozici alespoň jeden přenosný počítač ve skupině, protože v následujících aktivitách pracují s online programem *StoryBoardThat*. Učitel s pomocí promítnuté obrazovky na interaktivní tabuli žákům představí práci s tímto programem, ve kterém již žáci mají předpřipravenou storyboard šablonu. Učitel dále žákům rozdává pracovní listy (viz Příloha 4, Příloha 5, Příloha 6, Příloha 7, a Příloha 8), z nichž každý obsahuje cizojazyčný text o přiděleném tématu. Jako **scaffolding** k tomuto textu byly do každého pracovního listu zahrnuty vizualizace, ilustrace či mapy a opora s předkladem nových a možná neznámých slovíček v textu. Dále žáci mají k dispozici cizojazyčnou fyzicko-geografickou mapu Ameriky a mohou jim být poskytnuty slovníky, ať už v papírové či online podobě. Povolení použití

slovníků je na rozhodnutí učitele a jazykových schopnostech žáků. Pokud žáci budou moci využívat v hodině slovníky, učí se, jak s nimi pracovat. Pokud jejich použití budou mít zakázané, snaží se neznámá slova analyzovat a jejich význam odhadnout a zároveň si uvědomují, že nemusejí znát všechny slova v textu, aby pochopili jeho obsah. Žáci ve skupině procházejí poskytnuté materiály a plánují si podobu svého projektu.

Ve druhé vyučovací hodině žáci zpracovávají projekt k přidělenému tématu v online prostředí programu *StoryboardThat*. Učitel práci žáků monitoruje a v případě problémů jim pomáhá. Jako zpětnou vazbu používá gesta či krátké hodnotící promluvy. V průběhu hodiny žáci mohou používat mateřský jazyk, který je využíván i učitelem. Výsledný výstup, tedy **storyboard příběh**, ale musí být kompletně v cizím jazyce. Vytvořené výstupy žáků učitel vytiskne na velkoformátový papír a přinese do třetí vyučovací hodiny.

V poslední hodině si žáci připraví prezentaci svých projektů, která probíhá v cizím jazyce. Úkolem žáků je na závěr prezentací shrnout klíčové cizojazyčné termíny týkající se přidělených témat. V této výukové jednotce tedy nejsou žáci seznámeni s **obsahově-povinným jazykem** prostřednictvím učitele, ale s pomocí poskytnutých materiálů a přehled klíčových slovíček vytvářejí jednotlivé skupiny. Na úplném konci hodiny je vyhrazen čas pro **závěrečné skupinové sebehodnocení** a diskuzi, které již znovu probíhají v mateřském jazyce. Učitel na interaktivní tabuli nejdříve promítne pomocné otázky k sebereflexi (viz Obrázek 14) a žáci ohodnotí průběh své skupinové práce. Následuje závěrečná diskuze shrnující prezentované poznatky. Není potřeba, aby si žáci tvořili zápisky týkající se probraného tématu, neboť vytvořené projekty mohou být vystaveny ve třídě.



Co si myslíte, že se vám povedlo nebo dařilo při skupinové práci?



Co vám dělalo problémy, na čem byste potřebovali zapracovat či to zlepšit?

Obrázek 14: *Pomocné otázky k závěrečnému skupinovému sebehodnocení (vlastní zpracování)*

V této CLIL výukové jednotce je kladen důraz na práci s různorodými cizojazyčnými materiály a tvorbu vlastního cizojazyčného výstupu, který žáci musí být schopni s použitím cizího jazyka představit svým spolužákům. Tato výuková jednotka od žáků vyžaduje zapojení mnoha dovedností, a proto, aby pro žáky ZŠ Oblačná nebyla příliš náročná, měli žáci při skupinové práci i interakcích s učitelem povoleno využívat mateřský jazyk. I samotné instrukce učitele byly v českém jazyce. Pro potřeby pilotování této CLIL jednotky na ZŠ Oblačná nebyl

z důvodu komplikací pro tvorbu příběhů využít program *StoryboardThat*, ale žáci tvořili své výstupy v papírové podobě s předpřipravenými tištěnými materiály převzatými z tohoto programu. I přesto, že žáci byli schopni vytvořit a odprezentovat své výstupy (viz Příloha 9, Příloha 10, Příloha 11, Příloha 12, Příloha 13) v plánovaném čase, pro preciznější splnění úkolu a efektivnější závěrečné shrnutí diskutovaných témat by bylo zapotřebí více času. Všechny skupiny pracovaly poctivě, byla ovšem znát určitá nekoordinovanost a rozdíly v jazykových schopnostech členů jednotlivých skupin i skupin mezi sebou. Někteří žáci při závěrečném sebehodnocení vypověděli, že jim jazyková úroveň poskytnutých materiálů přišla přiměřená jejich schopnostem, pro některé žáky však byl jazyk příliš složitý. Problémy jim mohla činit gramatika minulého času, která byla probírána v hodinách anglického jazyka ve stejném období, jako byla vyučována tato CLIL výuková jednotka (viz Obrázek 15) i množství nové slovní zásoby. Cílem výukové jednotky nicméně bylo, aby žáci vytvořili výstupy na takové jazykové úrovni, kterou sami ovládají. S vybranými cizojazyčnými výrazy se však žáci mohli setkat již v hodinách anglického jazyka, neboť je v první kapitole učebnice *Project 3* začleněno mezipředmětové téma **Early Human Migration** (v překladu *Nejstarší lidská migrace*) (viz Obrázek 15), z části zahrnující obsah CLIL výukové jednotky. Ukázkové CLIL téma by tedy potenciálně mohlo být po dohodě s učitelem anglického jazyka vyučováno i integrovaně v hodinách zeměpisu i anglického jazyka. V běžných hodinách zeměpisu může být toto téma opomíjeno a může mu být věnována malá časová dotace, v kontextu mezipředmětových vztahů však představuje ideální téma pro propojení s výukou dalších vyučovacích předmětů.

1 My life p8	Past simple: <i>be</i> p9 regular and irregular verbs p9 questions p11	Life stages p8 Families p12 Everyday English Invitations, likes and dislikes p15	Reading My new home p8 My family p12 Speaking Talking about someone you like p9 Talking about your weekend p11 Listening Beatrix Potter p9 What did they do last weekend? p11 Develop your writing <i>so and because</i> p19	Culture Families p16 Across the Curriculum History: early human migration p17 Project Family p19 Song <i>Our house</i> p19
---------------------	--	---	---	--

Obrázek 15: Obsah kapitoly 1 učebnice *Project 3* určené pro výuku anglického jazyka v 7. ročníku (autorem upraveno podle Scribd 2024b)

4.1.3 CLIL výuková jednotka Kultura Kanady

Zařazení CLIL výukové jednotky do kontextu tematického celku

Třetí CLIL výuková jednotka je jednou z vyučovacích hodin tematického celku *Kanada a USA*, zařazeného do tematického bloku *Regiony Ameriky*. Časová dotace pro výuku jednotlivých regionů Ameriky je nižší, neboť v rámci celého tématu Amerika jsou nejdříve diskutovány přírodní a socioekonomické podmínky celé Ameriky a následná regionalizace oblastí v Americe se spíše zaměřuje na kulturu a zajímavosti jednotlivých regionů. Cílem celého tematického celku je žákům představit dva státy Anglosaské Ameriky, Kanadu a USA, jejich typické prvky kultury a atraktivní místa. CLIL výuková jednotka *Kultura Kanady* je jednou ze dvou vyučovacích hodin zaměřujících se na region Kanady a první vyučovací hodinou tematického celku *Kanada a USA*, který je více popsán v Tabulka 13.

Tabulka 13: Charakteristika tematického celku *Kanada a USA* (vlastní zpracování)

Tematický celek: Kanada a USA	
Tematický blok	Regiony Ameriky
Předchozí tematický celek	Hospodářství Ameriky
Následující tematický celek	Mexiko a Střední Amerika
Časová dotace	4 vyučovací hodiny (4x 45 minut)
Rozložení témat	<i>1.hodina: Kanada a její kultura</i> 2. hodina: Atraktivní místa Kanady 3.hodina: USA a jejich kultura 4.hodina: Atraktivní místa USA
Generalizace	Poloha v souvislosti s klimatickými podmínkami Ameriky výrazně ovlivňuje zalidnění i hospodářské aktivity obou států Anglosaské Ameriky, Kanady i USA. Historie poznamenaná kolonizací obou regionů, převážně Brity, Francouzi a Španěly, se dnes významně promítá do jejich kultur.
Cíle (podle RVP ZV)	Zeměpis: Z-9-3-01, Z-9-3-02, Z-9-4-02, Z-9-4-04 Cizí jazyk: CJ-9-1-01, CJ-9-1-02, CJ-9-2-02, CJ-9-3-01, CJ-9-4-02 Dějepis: D-9-1-01 Hudební výchova: HV-9-1-05
Mezipředmětové vazby	Anglický jazyk Dějepis Hudební výchova
Klíčové kompetence	Kompetence k učení Komunikační kompetence Sociální a personální kompetence Digitální kompetence
Průřezová témata	Osobnostní a sociální výchova Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech Multikulturní výchova

CLIL výuková jednotka *Kultura Kanady* probíhá celá v anglickém jazyce. Stejně jako v případech předchozích tematických celků, jejichž součástí byly CLIL výukové jednotky,

i v tomto byly ostatní hodiny na ZŠ Oblačná vyučovány v mateřském jazyce. Využití anglického jazyka ve všech hodinách tematického celku *Kanada a USA* se nicméně přímo nabízí. Třetí vyučovací hodina tematického celku k tématu *Kultura USA* by mohla být realizována podobně jako ukázková CLIL výuková jednotka, s důrazem na zapojení cizojazyčných **autentických materiálů** (např. ukázky z Deklarace nezávislosti, restauračního menu fastfoodové restaurace či proslovu slavné osobnosti). Žáci již o tématu pravděpodobně něco vědí, ať už prostřednictvím médií, či proto, že téma *USA* je zapojeno do hodin anglického jazyka v předchozím ročníku (viz Obrázek 13), ze kterých si mohou nějaké poznatky pamatovat. Jako motivační úvodní aktivitu je tedy vhodné zařadit brainstorming pojmů, které se váží ke kultuře dané země. Vyučovací hodiny týkající se zajímavých míst Kanady či USA (2. a 4. hodina tematického celku) by mohly být podpořeny fotografiemi těchto míst, které by žáci mohli v cizím jazyce popisovat. Další možností by bylo rozdělení žáků do dvojic, z nichž každé by byla přidělena fotografie zajímavé lokality či památky v Kanadě nebo USA. Úkolem žáků by bylo si s pomocí cizojazyčných internetových zdrojů připravit krátkou prezentaci o přiděleném místě v cizím jazyce.

Díky míře zapojení anglického jazyka a využití výhradně cizojazyčných materiálů v průběhu výuky ukázkové CLIL výukové jednotky je bezpochyby hlavním integračním prvkem hodiny propojenost zeměpisu s angličtinou, která může být lehce aplikována i do jiných hodin tematického celku *Kanada a USA*. Vyučovací hodiny však zapojují i jiné **mezipředmětové vztahy**, např. s dějepisem, neboť žáci musí být schopni interpretovat historické události v souvislosti se socioekonomickými podmínkami probíraných regionů. Pro rozvoj mezipředmětovosti s hudební výchovou je možné zařadit autentické hudební ukázky, odrážející kulturu diskutovaných zemí, např. hymny či písně slavných osobností. V Tabulka 13 jsou uvedeny **očekávané výstupy** jednotlivých předmětů podle RVP ZV, které jsou v tematickém celku naplňovány.

Jak již bylo zmíněno, žáci do vyučovacích hodin tematického celku *Kanada a USA* přicházejí s určitými znalostmi o těchto regionech, ať už z běžného života, jiných předmětů či předchozích diskutovaných témat v hodinách zeměpisu. Tyto již osvojené poznatky však musí být schopni propojovat s novou látkou a správně aplikovat již naučené (nejen) zeměpisné a cizojazyčné termíny, s cílem rozvoje jejich *kompetencí k učení*. V tematickém celku jsou zapojeny různé formy integrací ve výuce od práce ve dvojicích po celotřídní aktivity. Odpovídáním na otázky učitele, zapojením do různých interaktivních aktivit a formulacemi vlastních myšlenek při využitých aktivitách žáci posilují své *komunikativní a sociální a personální kompetence*. Práci s digitálními materiály (např. s videem v ukázkové CLIL výukové jednotce) či

s digitálními zdroji (např. při vyhledávání informací o přidělené lokalitě či památce v internetovém prostředí) je v rámci tematického celku rozvíjena *digitální kompetence*.

Z hlediska **průřezových témat** je v této CLIL výukové jednotce začleněna *Osobnostní a sociální výchova*, neboť se žáci v rámci různých aktivit učí naslouchat ostatním a rozvíjejí své schopnosti spontánních promluv. Celým tematickým celkem také prostupuje průřezové téma *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*, neboť žáci rozvíjejí své kulturní povědomí o regionech Kanady a USA a uvědomují si vliv Evropy na jejich kulturu. Rozšiřování kulturní orientace o tomto regionu může žákům pomoci vnímat odlišnosti pozitivně a posilovat jejich toleranci a respekt k odlišným kulturním skupinám, což představuje jeden z nejdůležitějších cílů *Multikulturní výchovy*.

Popis CLIL výukové jednotky

Cílem třetí CLIL výukové jednotky je představit žákům základní kulturní charakteristiky Kanady (*content*). V rámci výukové jednotky je zahrnuto několik aktivit, jejichž inspirací byly hodiny cizích jazyků – např. přiřazování slovíček k jejich významu či poslech videa v cizím jazyce a následná tvorba výpisků (*cognition*). Aktivita probíhá převážně v anglickém jazyce, důraz je kladen na osvojení slovní zásoby, s kterou je ve výuce operováno během různorodých integrací ve třídě, a rozvoj dovedností spojených s popisem v cizím jazyce (*communication*). Žáci prostřednictvím vyučovací hodiny poznávají kulturu Kanady a jsou schopni rozlišovat, jak se liší od jiných regionů Ameriky i oblastí, ve kterých žije samotný žák (*culture*). Využité prostředky CLIL vyučovací hodiny *Kultura Kanady* jsou popsány v Tabulka 14.

Tabulka 14: Metodický list ke CLIL výukové jednotce *Kultura Kanady* (vlastní zpracování)

CLIL výuková jednotka: Kultura Kanady	
Časová dotace	1 vyučovací hodina (1x 45 minut)
Zeměpisné (obsahové) cíle	Žák uvede hlavní město Kanady a vyjmenuje další významná města.
	Žák vyjmenuje oficiální jazyky v Kanadě.
	Žák vlastními slovy popíše vybrané kulturní charakteristiky Kanady.
	Žák interpretuje, jak historie Kanady ovlivnila její dnešní kulturu.
Jazykové cíle	Žák zvažuje, které části Kanady jsou nejvíce a nejméně osídlené a proč.
	Žák si osvojí nová slovíčka týkající se Kanady.
	Žák s použitím cizího jazyka vlastními slovy stručně popíše vybrané kulturní charakteristiky Kanady.
	Žák aplikuje osvojená slovíčka z hodiny v rámci interaktivních aktivit.
Dovednosti	Žák si na základě cizojazyčného videa vytvoří zápisky k probíranému tématu.
	Analýza audio ukázky
	Přiřazování dvou prvků
	Analýza audiovizuální ukázky
	Tvorba zápisů na základě audiovizuální ukázky

	Spolupráce a komunikace ve dvojici
	Shrnutí probraného tématu vlastními slovy
Klíčová slovní zásoba	Anthem, flag, inhabitant, capital city, border, currency, official language, maple leaf, maple syrup, beaver, waterfall, glacier, degrees, Inuit
	Práce s audiovizuálními materiály
Metody	Celotřídní práce se slovní zásobou
	Samostatná práce s pracovními listy
	Diskuze ve dvojici
	Interaktivní opakovací aktivity ve dvojicích
Materiály	Prezentace <i>Canada</i> (viz Příloha 14) – součástí je odkaz na audio i audiovizuální ukázkou
	Pracovní list <i>Anthem</i> (viz Příloha 15)
	Interaktivní materiál <i>Canada Vocabulary</i> (viz Příloha 16)
	Pracovní list <i>Canada</i> (viz Příloha 17)
	Materiál k aktivitě <i>Find a pair</i> (viz Příloha 18)
	Fyzicko-geografická mapa Kanady v cizím jazyce pro každého žáka
Pomůcky	Interaktivní tabule
	Psací potřeby
Průběh výukové jednotky	Úvod (10 min): Práce s pracovním listem <i>Anthem</i> ; žáci odhalují téma hodiny, učitel pokládá návodné otázky v cizím jazyce; přehrání audio ukázky
	Hlavní část (30 min): Předučení slovní zásoby tématu v cizím jazyce; instrukce k samostatné práci v cizím jazyce; samostatná práce s pracovním listem <i>Canada</i> na základě audiovizuální ukázky; kontrola pracovního listu s učitelem v cizím jazyce; opakování tématu v rámci celotřídní interaktivní aktivity v cizím jazyce
	Závěr (5 min): Shrnutí tématu ve dvojicích v rámci interaktivní aktivity v cizím jazyce
Hodnocení	Průběžné a neformální
	Písemný test po probrání celého tematického celku

V rámci úvodní motivace je každému žákovi rozdán pracovní list (viz Příloha 15) s ukázkou **autentického kanadského materiálu** – hymny Kanady. Prostřednictvím návodných otázek učitele v cizím jazyce se žáci snaží odhalit téma hodiny. Oporou při této aktivitě je učiteli prezentace (viz Příloha 14). Na konci aktivity je téma hodiny odhaleno a je přehrána audio ukázka kanadské hymny.

Učitel poté promítne na interaktivní tabuli dvanáct slovíček v cizím jazyce (viz Příloha 16), které již žáci mohou či nemusejí znát a v hodině představují **obsahově-povinný jazyk**, s kterým je dále operováno. Pomocí návodných otázek a objasňování významů těchto výrazů v cizím jazyce žáci jeden po druhém přiřazují na interaktivní tabuli cizojazyčné termíny k vhodným obrázkům a vysvětlují s použitím angličtiny jejich význam. Učitel si může ověřit porozumění překladem slovíček do mateřského jazyka. Celá třída na konci aktivity opakuje daná slovíčka po učiteli. Dále učitel rozdává každému žákovi druhý pracovní list (viz Příloha 17), který bude sloužit jako zápisky z hodiny. Žákům je také k dispozici cizojazyčná fyzicko-geografická mapa

Kanady. Učitel podá instrukce k další aktivitě – úkolem žáků je sledovat a poslouchat **video o kultuře Kanady** a na jeho základě pracovní list vyplnit. Video je přehráno dvakrát a následně je žákům poskytnuto přibližně pět minut k dokončení pracovního listu. Pracují s fyzicko-geografickou mapou Ameriky a mohou se s využitím cizího jazyka radit se spolužákem v lavici. Učitel práci žáků monitoruje, dohlíží, že žáci při práci využívají převážně anglického jazyka, poskytuje zpětnou vazbu a popřípadě žákům radí. Následuje kontrola pracovního listu v rámci celé třídy, při které učitel využívá podpory prezentace (viz Příloha 14), do které jsou zahrnuty mapy, fotografie a ilustrace jako **scaffolding**. Aktivitu učitel doplňuje krátkými výkladovými vsuvkami. Žáci si pracovní listy odloží a každému žákovi učitel rozdává jeden papírek s cizojazyčným pojmem týkajícím se tématu hodiny (viz Příloha 18). Úkolem žáků je pohybovat se po třídě, s použitím cizího jazyka diskutovat a najít správnou dvojici. Dvojice poté celé třídě přečtou své pojmy a vysvětlí souvislost.

Na závěr je zapojena **interaktivní reflektivní aktivita**, pomocí které si žáci shrnou probíranou látku. Žáci jsou opět rozděleni do dvojic a domluví se, kdo bude zastávat roli mluvčího a kdo posluchače. Mluvčí nejdříve bez přípravy hovoří jednu minutu o tom, co si z hodiny zapamatoval, co pro něj bylo nové či co mu přišlo zajímavé. Žáci si poté najdou jiného posluchače, ze kterého se stává mluvčí, který opět minutu v cizím jazyce sdílí své poznatky a pocity z hodiny.

V této CLIL výukové jednotce je kladen důraz především na osvojení cizojazyčných termínů, které jsou klíčové pro pojmenování kulturních znaků regionu Kanady, z nichž některé mohou být využité i v tématech jiných regionů Ameriky i světa. Aktivity jsou rozdělené do kroků, materiály jsou poskytovány postupně a vyučovací hodina je logicky provázána podle **modelu E-U-R**. Přibližně polovinu cizojazyčných termínů, představujících obsahově-povinný jazyk hodiny (viz Příloha 16), již žáci znali a zbylé byli schopni správně odvodit. Tyto pojmy poté bez větších problémů v hodině aplikovali. V průběhu výuky byli aktivní a zapojovali se do všech aktivit, při kterých využívali cizího jazyka. Pro některé žáky ZŠ Oblačná však bylo tempo hodiny příliš rychlé, zejména proto, že třída je tvořena žáky s různými úrovněmi anglického jazyka a specifickými jazykovými dovednostmi. Protože následující hodiny tematického celku probíhali již pouze v mateřském jazyce, s vyučujícím zeměpisu jsme po vzájemné domluvě usoudili, že v písemném testu shrnujícím látku celého tematického celku budou žáci moci využívat český i anglický jazyk, podle vlastní preference. V ideálním případě by ale všechny hodiny celku měly být vyučovány se zapojením anglického jazyka a závěrečný test byl poté byl vytvořen též v cizím jazyce.

4.2 Reflexe žáků

Zpětná vazba žáků, týkající se využitých aktivit i materiálů v průběhu pilotování ukázkových CLIL výukových jednotek na ZŠ Oblačná, byla základem pro zhodnocení efektivity CLIL výuky i potenciálu implementace CLIL metody do hodin zeměpisu v dané třídě. Mimo pozorování a krátkých rozhovorů s žáky při hodinách i mimo ně byly pro žákovskou reflexi využity **sebehodnotící lístky** (viz Obrázek 16, Obrázek 17 a Obrázek 18), které byly žákům rozdány na konci každé výukové jednotky. Tyto lístky reflektují čtyři vybrané cíle, které byly stanoveny jako cíle výukových jednotek – vždy dva zeměpisné (obsahové) a dva jazykové. Zároveň do sebehodnotících lístků byly zařazeny nižší i vyšší cíle Bloomovy taxonomie. Tabulka 16 Tabulka 17 Tabulka 18 zobrazují jejich vyhodnocení. Mimo tuto formu reflexe byla v úplném závěru poslední výukové jednotky zahrnuta **individuální reflexe**, při které se žáci zamýšleli nad celou zkušeností s CLIL výukou a v několika reflektivních větách popsali jejich pocity z nové formy výuky zeměpisu. Na interaktivní tabuli jim k tomu byly promítnuty pomocné **reflektivní otázky** (viz Tabulka 15). V následujících podkapitolách jsou názory žáků ze ZŠ Oblačná blíže vyhodnoceny a interpretovány společně s vlastní reflexí proběhlé CLIL výuky.




Tabulka 15: Výsledky závěrečné individuální reflexe žáků (vlastní zpracování)

Reflektivní otázka	Odpovědi žáků
Líbila se ti výuka zeměpisu v angličtině?	<p>Bylo to skvělé. Líbilo se mi, že jsme opakovali slovíčka. Líbí se mi, že je to 2v1. Ano, líp si to zapamatuji. Výuka v angličtině se mi líbila. Bylo to zajímavé a naučil jsem se mnoho nových slov. Pracovalo se mi celkem dobře, vyučování bylo zajímavé. Líbilo se mi to, ale někdy ne, protože jsem trochu nerozuměla, ale bylo to zajímavé. Nebylo to nejlepší, ale ani nejhorší. Výuka se mi nelíbila, nudilo mě to. V angličtině to nebylo zajímavé, v češtině by to bylo mnohem lepší, možná ta Kanada nebyla tak nudná.</p>
Jak těžká pro tebe byla výuka zeměpisu v angličtině?	<p>Nebylo to pro mě těžké. (2x) Bylo to lehké. Výuka v angličtině byla jednoduchá. Hodiny byly snadné. Výuka pro mě nebyla těžká, všechno jsem pochopil. Nebylo to náročné, všechno jsem pochopil, aktivity nebyly těžké. Moc ne, protože já anglicky už celkem umím. Moc ne. Někdy lehčí, někdy těžší. Pro mě to bylo trochu těžší, ale dalo se to. Bylo to těžší a míň jsem tomu rozuměla, ale v některých tématech mi přišlo lepší ho probírat v angličtině. Bylo to docela složité.</p>

	<p>Bylo to pro mě těžké. Bylo to těžké, protože jsem něčemu nerozuměl a skoro nic se nenaučil.</p>
Co bylo na výuce zeměpisu v angličtině nejtěžší?	<p>Pochopit téma, když je vyučováno v angličtině a zeměpisu najednou. Nejtěžší byla práce se spolužáky, kteří vůbec neumí anglicky. Výslovnost, to je pro mě celkově v angličtině nejtěžší. Klimadiagramy a někdy porozumění. Někdy jsem nevěděla nějaké slovo. Většinou jsem tomu nerozuměla nebo něco nepochopila. Moc jsem tomu nerozuměl. Moc mě angličtina nebaví. Zápisky, pochopila jsem je až doma. Tím, že je výuka v angličtině, chápu zeměpis méně. Méně rozumím tomu, co je probíráno. Nestíhám.</p>
Co bys potřeboval/a v hodinách zeměpisu vyučovaných v angličtině více?	<p>Asi bych více dávala pozor. Více se učit zeměpis i angličtinu obecně. Více prostoru a času.</p>
Bavila tě výuka v angličtině?	<p>Ano, bavila. (3x) Byla to zábava. (2x) Moc bavila. Výuka byla zajímavá a bavila mě. Bavilo mě to, nejvíce mě bavilo mluvit anglicky. Trošku ano. Docela mě to i bavilo. Bylo to zábavné, nebylo to špatné. Moc mě nebavila. Moc mě to nebavilo, protože moc neumím anglicky.</p>
Která aktivita tě nejvíce bavila?	<p>Příběh. (11x) Závěrečné shrnutí Kanady se spolužákem. (2x) Tvorba příběhu, protože ta aktivita byla propojena s dějepisem. Video o Kanadě.</p>
Která aktivita byla nejsnazší?	<p>Slovíčka k podnebným pásům. Tvorba příběhu a následná prezentace. Prezentace k příběhu. Video o Kanadě. Závěrečné shrnutí Kanady se spolužákem.</p>
Která aktivita byla nejtěžší?	<p>Příběh. (2x) Video o Kanadě. Všechny, kde jsem musel mluvit anglicky.</p>
Chtěl/a bys mít více hodin zeměpisu v angličtině?	<p>Ano. (3x) Ne. (3x) Ano, moc bych chtěla. Hodiny byly dobré, chtěl bych jich více. Klidně ano. Asi mi to stačilo. Ne, chtěl bych zeměpis už jen v češtině.</p>
Chtěl/a bys mít i jiné hodiny v angličtině?	<p>Ano. (3x) Ne. Chtěl bych to mít v dalších předmětech. Ano, ale třeba jen polovinu z hodiny. Nevadily by mi, ale musel bych si zvyknout. Asi ne, bylo by to těžké.</p>

Asi bych to nechtěla v jiných předmětech.
Více hodin v angličtině bych asi nezvládl.

CLIL výuková jednotka Klimatické oblasti Ameriky

KLIMATICKÉ OBLASTI AMERIKY			
Dokážu v angličtině vyjmenovat klimatické oblasti Ameriky.			
Dokážu v češtině vlastními slovy jednoduše charakterizovat jednotlivé klimatické oblasti Ameriky.			
Dokážu v angličtině popsat klimagram.			
Dokážu zařadit místo v Americe do klimatické oblasti na základě jeho umístění a klimagramu.			

Obrázek 16: Sebehodnotící lístek k tématu *Klimatické oblasti Ameriky* (vlastní zpracování)




Obrázek 16 zobrazuje sebehodnotící lístek využitý na konci CLIL výukové jednotky *Klimatické oblasti Ameriky*, který vyplnilo **22 žáků**. V návaznosti na výsledky z tohoto sebehodnotícího lístku i zpětné vazby žáků při výuce je možné zhodnotit, že nejtěžší pro žáky byla v hodině práce s klimagramy, což i jeden žák specificky uvedl v závěrečné reflexi. Důvodem může být fakt, že se žáci nikdy předtím v zeměpisu s klimagramy nesečkali a rovnou s nimi museli pracovat s použitím cizího jazyka. Zároveň výuková jednotka *Klimatické oblasti Ameriky* byla jejich první integrovanou jazykovou hodinou, během níž si žáci teprve na používání anglického jazyka v nejjazykové hodině zvykali. Na druhou stranu se žákům celkem dařilo osvojit si cizojazyčné názvy klimatických oblastí, dokonce jeden žák v závěrečné reflexi uvedl, že to byla nejlehčí aktivita všech CLIL výukových jednotek. Část třídy by byla schopna klimatické oblasti Ameriky v češtině charakterizovat. Žáci tedy spíše zvládli stanovené cíle nižší úrovně Bloomovy taxonomie než cíle vyšší. Závěrem lze usuzovat, že žákům v této hodině nedělalo takový problém osvojit si jazykový obsah, ale pracovat s ním v kontextu zeměpisného materiálu, se kterým dosud nepřišli ve výuce do kontaktu, což žáci potvrdili i v krátké diskuzi na konci hodiny. Více než v ostatních sebehodnotících lístcích však žáci v tomto lístku zaškrtovali prostřední možnost, vyjadřující nejisté osvojení daného cíle.

Tabulka 16: Výsledky sebehodnocení na základě sebehodnotícího lístku k tématu Klimatické oblasti Ameriky (vlastní zpracování)

Cíl*	zvládám	průměr	nezvládám
jazykový	7	10	5
zeměpisný (obsahový)	8	10	4
jazykový	5	6	11
zeměpisný (obsahový)	5	12	5

*Pozn. Tabulka 16 postupně reflektuje jednotlivé druhy cílů v sebehodnotícím lístku (viz Obrázek 16), tzn. první cíl v sebehodnotícím lístku je jazykový, druhý zeměpisný (obsahový) atd.

CLIL výuková jednotka Osídlení Ameriky

OSÍDLENÍ AMERIKY			
Naučil/a jsem se nová anglická slovíčka týkající se osídlení Ameriky.			
Dokážu v češtině vlastními slovy jednoduše popsat, jak probíhalo osídlení Ameriky.			
Dokážu interpretovat, jak kolonizace Ameriky ovlivnila její kulturu.			
Dokážu vytvořit s nově naučenými slovíčky několik vět v angličtině, kterými popíši osídlení Ameriky.			

Obrázek 17: Sebehodnotící lístek k tématu Osídlení Ameriky (vlastní zpracování)




Obrázek 17 zobrazuje sebehodnotící lístek využitý na konci CLIL výukové jednotky *Osídlení Ameriky*, který vyplnilo **24 žáků**. Podle žáků byla tato CLIL výuková jednotka nejzábavnější a nejprínosnější. Převedení zeměpisného obsahu do vlastního výstupu pro ně nepředstavovalo těžký úkol i přesto, že některým žákům přišel jazyk poskytnutých cizojazyčných materiálů příliš složitý. Většině žáků se podařilo osvojit si nová slovíčka týkající se tématu, pravděpodobně proto, že jim byli vystaveni tři vyučovací hodiny a v rámci projektové výuky, která pro žáky představovala oživení běžné výuky zeměpisu. V této výukové jednotce se více žákům podařilo si osvojit stanované jazykové cíle a problematické pro ně bylo zvažovat, jak se osídlování a kolonizace promítá do kultury Ameriky, což žáci nicméně měli možnost více pochopit v následujících hodinách zeměpisu zaměřených na jednotlivé regiony Ameriky. Téma CLIL výukové jednotky představuje znalostní podklad pro pochopení mnohých souvislostí v celé socioekonomické oblasti Ameriky, která byla více diskutována v navazujících vyučovacích hodinách.

Tabulka 17: Výsledky sebehodnocení na základě sebehodnotícího lístku k tématu *Osídlení Ameriky* (vlastní zpracování)

Cíl*	zvládám	průměr	nezvládám
jazykový	18	5	1
zeměpisný (obsahový)	7	13	4
zeměpisný (obsahový)	5	11	8
jazykový	10	8	6

*Pozn. Tabulka 17 postupně reflektuje jednotlivé druhy cílů v sebehodnotícím lístku (viz Obrázek 17), tzn. první cíl v sebehodnotícím lístku je jazykový, druhý zeměpisný (obsahový) atd.

CLIL výuková jednotka *Kultura Kanady*

KULTURA KANADY			
Naučil/a jsem se nová anglická slovíčka týkající se Kanady.			
Dokážu v češtině vlastními slovy popsat kulturní charakteristiky Kanady.			
Dokážu v angličtině popsat základní charakteristiku Kanady (vlajka, jazyky, měna, příroda, obyvatelstvo, města atd.) s použitím nově naučených slovíček.			
Dokážu v češtině vysvětlit, které části Kanady jsou nejvíce a nejméně osídlené a proč.			

Obrázek 18: Sebehodnotící lístek k tématu *Kultura Kanady* (vlastní zpracování)

Obrázek 18 zobrazuje sebehodnotící lístek využitý na konci výukové jednotky *Kultura Kanady*, který vyplnilo **21 žáků**. Žáci si opět, jako v předchozí CLIL výukové jednotce, zvládli osvojit nová slovíčka a více jak polovina třídy je schopna je bez problémů aplikovat při popisu kultury diskutovaného regionu v cizím jazyce. Nejlehčí i nejoblíbenější aktivitou pro žáky byla práce s videem, přišlo jim zajímavé i shrnutí tématu se spolužákem v rámci závěrečné reflexivní aktivity. Jak žáci uvedli při krátké závěrečné diskuzi, problémem pro ně nebylo používání výhradně cizího jazyka v hodině, ale rychlost, jakým byl obsah hodiny předáván a větší počet aktivit. Žáci vypověděli, že si musí zapsané poznámky doma znovu projít, aby si urovnali, co bylo v hodině probráno. Jelikož jsou zapojené aktivity běžně využívané v hodinách cizích jazyků, dává smysl, že žáci si spíše zvládli osvojit jazykové než zeměpisné (obsahové) cíle hodiny, překvapilo mě však, že více žáků je po hodině schopno popsat kulturu Kanady v anglickém jazyce než v jazyce mateřském. I v tomto sebehodnotícím lístku však žáci čteně využívali prostřední možnosti, což může být vysvětleno nejistotou způsobenou právě rychlostí výuky.

Tabulka 18: Výsledky sebehodnocení na základě sebehodnotícího lístku k tématu *Kultura Kanady* (vlastní zpracování)

Cíl*	zvládám	průměr	nezvládám
jazykový	16	5	0
zeměpisný (obsahový)	9	11	1
jazykový	13	7	1
zeměpisný (obsahový)	5	13	3

*Pozn. Tabulka 18 postupně reflektuje jednotlivé druhy cílů v sebehodnotícím lístku (viz Obrázek 18), tzn. první cíl v sebehodnotícím lístku je jazykový, druhý zeměpisný (obsahový) atd.

5 Diskuze

Tato kapitola je věnována vlastním pohledům na průběh pilotování vytvořených CLIL výukových jednotek a materiálů na ZŠ Oblačná. Zaprvé jsem byla mile překvapena otevřeností učitelů i žáků ZŠ Oblačná k zavádění prvků CLILu do hodin zeměpisu. Ač žáci byli zpočátku výuky v anglickém jazyce nejistí, je na místě ocenit jejich aktivitu a snahu o využívání cizího jazyka v co největší možné míře, a to i přesto, že podle vyučujících patří daná třída spíše k „slabším“ v kontextu zeměpisných i jazykových znalostí a dovedností. Mé omezené povědomí o schopnostech žáků, ať už v hodinách zeměpisu či anglického jazyka, nicméně představovalo překážku pro vytvoření efektivních CLIL výukových jednotek, jejichž obsah i průběh by vyhovoval všem žákům. Pokud bych v dané třídě působila dlouhodobě, byla bych schopna vytyčit relevantní cíle hodin s ohledem na potřeby individuálních žáků.

Pro žáky ZŠ Oblačná byla podoba CLIL výukových jednotek velmi odlišná od běžné výuky zeměpisu v této třídě. Daní žáci jsou vystaveni především frontální formě výuky, přičemž ukázkové CLIL výukové jednotky zapojují mnoho aktivizačních a interaktivních forem výuky, což někteří žáci mohli ocenit a pro jiné mohly takové aktivity v kombinaci s používáním cizího jazyka představovat překážku při učení. Několik žáků vypovědělo, že výuka v CLIL hodinách pro ně byla náročná především proto, že tempo výuky bylo moc rychlé a občas nerozuměli instrukcím aktivit. Opět uznávám, že jsem byla limitována krátkodobým působením ve třídě a neznalostí potřeb žáků. Na druhou stranu přibližně třetině třídy cizojazyčná výuka vyhovovala, bavila je a nepřišla jim složitá. Nejoblíbenější aktivitou všech třech CLIL výukových jednotek byla tvorba příběhů, jež pro žáky představovala kreativní a hravou aktivitu.

Pro potřeby pilotování CLIL výukových jednotek byl anglický jazyk zapojen pouze do tří zeměpisných jednotek, které byly vyučovány nárazově a byly proloženy vyučovacími hodinami v mateřském jazyce. V ideálním případě by měl být CLIL do výuky zařazován postupně, od krátkých jazykových sprch po celé integrované hodiny vyučované v cizím jazyce, přičemž tento proces může trvat několik měsíců až celý školní rok. Tyto skutečnosti proto mohly zkreslit názory žáků na CLIL výuku, a tedy i výsledky hodnocení dané výuky. Co se týče zpětné vazby žáků k průběhu CLIL výukových jednotek, jako hlavní nedostatek bych označila vytvořené sebehodnotící lístky, které by měly reflektovat více stanovených cílů. Vhodnější by také bylo rozšířit škálu odpovědí o více než tři možnosti, díky čemuž by měly vyšší informační hodnotu.

Pro mě, jakožto pro učitele s minimálními praktickými zkušenostmi se zaváděním CLILu do výuky nejazykového předmětu, představovala největší problém časová náročnost přípravy

CLIL výukových jednotek a materiálů. Obtížná byla také koordinace integrovaných vzdělávacích obsahů s již osvojenými znalostmi a dovednostmi žáků ve zkoumané třídě. Za největší přínos celého procesu však považuji rozšíření svého repertoáru metod výuky i učebních aktivit, materiálů, zdrojů a strategií.

Závěr této kapitoly bych ráda věnovala úvaze o možnostech zavádění CLIL přístupů do hodin zeměpisu na ZŠ Oblačná, které by mohlo mít potenciál – jedná se o školu s výukou dvou cizích jazyků a zkušenostmi s využitím metody CLIL na prvním stupni. Dvouhodinová dotace zeměpisu týdně (mimo osmého ročníku s dotací jen jedné hodiny) by umožňovala začlenit určité formy CLILu do školního kurikula. Pravděpodobně by se ale nejednalo o integrovaný předmět propojující zeměpis s anglickým jazykem, protože výuka takového předmětu by bezpochyby čelila mnohým limitujícím faktorům. Největší bariéru představují nedostatečné jazykové schopnosti jediného učitele zeměpisu. Předpoklady pro integraci zeměpisných obsahů a anglického jazyka nicméně může skýtat spolupráce s vyučujícími cizích jazyků i využívané anglické učebnice Project, zahrnující několik zeměpisných témat, jež by mohly být vyučovány integrovaně. Ač jen několik žáků zkoumané třídy v závěrečné reflexi uvedlo, že by si dokázali představit více hodin zeměpisné CLIL výuky či jiných předmětů v cizím jazyce, dle mého CLIL nabízí nepřeberné možnosti integrace cizího jazyka do nejazykových hodin, které nebyly možné žákům v rámci tří výukových jednotek představit. Jsem si jista, že například jazykové sprchy o aktualitách ve světě či tematické dny zaměřující se na větší mezipředmětové téma by pro žáky představovaly zajímavé oživení výuky zeměpisu.

6 Závěr

Zeměpis jako vyučovací předmět je sám o sobě integrovaný a mnoho zeměpisných témat zasahuje do obsahů ostatních předmětů. Jejich integrovanou výukou může být ušetřena časová dotace v kurikulech dvou či více předmětů a tím snížen časový pes, kterému někteří učitelé v praxi čelí. Uplatňování mezipředmětových vazeb navíc učitelům odkrývá nové možnosti výuky, čímž může být vyučování pro žáky přínosnější a zajímavější a zároveň podporuje spolupráci učitelů různých předmětů s cílem redukce jejich pracovní zátěže.

Tato diplomová práce se zabývala propojováním témat na základě mezipředmětových vztahů a na příkladech třech výukových jednotek bylo ilustrováno propojení zeměpisného učiva s matematikou, přírodopisem, dějepisem, výtvarnou výchovou, informatikou, výchovou k občanství, hudební výchovou a hlavně anglickým jazykem. Integrace zeměpisu a anglického jazyka pomocí tzv. metody CLIL byla ústředním tématem celé diplomové práce. Její úvodní část se věnovala CLILu jako konceptu a dále se zabývala analýzou různorodých prvků CLILu a možnostmi jejich začleňování do zeměpisné výuky. Cílem diplomové práce bylo vytvoření metodických podkladů k vybraným zeměpisným tématům, jež byly vyučovány metodou CLIL. Jako klíčové téma, vhodné pro implementaci CLIL přístupů, byla zvolena Amerika a navržené CLIL výukové jednotky demonstrují, že integrovat látku různých předmětů a anglický jazyk je možné do fyzické, humánní i regionální sféry zeměpisu. Pro potřeby práce byly vytvořeny ukázkové CLIL výukové jednotky k tématům Klimatické oblasti Ameriky, Osídlení Ameriky a Kultura Kanady.

Navržené CLIL výukové jednotky byly pro názornější ilustraci v zeměpisné výuce zařazeny do kontextu tematických celků a bloků v souladu s RVP ZV i ŠVP ZŠ Oblačná, na které byly dané výukové jednotky pilotovány. Metodické listy ke každé z vytvořených CLIL výukových jednotek detailně popisují průběh výuky a využití materiální i nemateriální didaktické prostředky. V příkladových CLIL výukových jednotkách i dalších vyučovacích hodinách tematických celků, do kterých byly zasazeny, byly představeny různorodé formy výuky s cílem odklonu od tradiční podoby výuky zeměpisu – tedy s převahou frontální výuky, která přetrvává i na ZŠ Oblačná. Ve výuce byly využity interaktivní a aktivizační aktivity z běžných hodin zeměpisu a cizích jazyků i vlastní vytvořené cizojazyčné materiály. S návazností na poznatky z didaktiky zeměpisu zahrnují navržené výukové jednotky např. model E-U-R, generalizace či různorodé cizojazyčné zeměpisné materiály (např. klimagramy či mapy). Podle didaktických pravidel výuky anglického jazyka jsou do každé z CLIL výukových jednotek zapojovány střídavě všechny jazykové dovednosti (poslech, mluvení, čtení i psaní). Důraz byl také kladen na

vytváření výukových jednotek v souladu s teorií CLILu, a proto nebyly v rámci příprav opomenuty hlavní prvky tohoto konceptu – např. dualita cílů, 4C, zapojení autentických cizojazyčných zdrojů a materiálů, využití scaffoldingu či účelné využívání cizího jazyka podle povahy konkrétních aktivit. V průběhu výuky se objevovalo přepínání jazykových kódů a každá ze zeměpisných CLIL výukových jednotek disponovala jinou mírou zapojení anglického jazyka. V případech, kdy využití cizího jazyka nedávalo smysl či by výuku činilo příliš náročnou, byl využit mateřský jazyk.

Žáci ZŠ Oblačná se v průběhu pilotování CLIL výukových jednotek aktivně zapojovali do vyučovacího procesu a překvapivě ve velké míře využívali cizího jazyka, i přesto, že se zpočátku cítili nejistě. Nejoblíbenější aktivitou žáků byla tvorba příběhu v rámci projektové výuky, nejtěžší pro ně byla práce s cizojazyčnými klimagramy v první CLIL výukové jednotce. Úroveň využitého cizího jazyka pro většinu žáků nebyla vysoká, hlavním problémem v hodinách však bylo rychlé tempo výuky a občasné nepochopení.

V diplomové práci byly diskutovány různé možnosti implementace anglického jazyka do hodin zeměpisu od jazykových sprch po celé integrované předměty a v rámci ukázkových CLIL výukových jednotek byly představeny jen příklady aplikace CLIL přístupů do výuky tohoto předmětu. Navržené CLIL výukové jednotky i materiály by bylo možné dále v praxi využít, neboť byly sestaveny v souladu s didaktickými zásadami zeměpisu a anglického jazyka i známou metodikou CLILu a byly ověřeny v reálné výuce. Konkrétní aktivity i materiály všech tří CLIL výukových jednotek by však pro potřeby jiné školy a třídy bylo nutné upravit v souladu s odlišnými školními kurikuly i specifickými schopnostmi a dovednostmi žáků.

Zapojení mezipředmětových vztahů v rámci zeměpisu skýtá vzhledem k jeho integrující povaze obrovský potenciál, může činit jeho výuku atraktivnější a progresivně ji odklánět od tradičního frontálního pojetí. Jednou z možností integrace zeměpisu a cizího jazyka může být využití CLIL metody, jež je v českém prostředí považována za inovaci. Její zavádění do nejazykových předmětů bezpochyby představuje výzvu pro učitele i žáky, v kontextu potřeb vzdělávání ve 21. století však může obohatit výuku zeměpisu o nové aktivizační a interaktivní organizační formy výuky a pomáhat osvojovat dovednosti, které jsou přenositelné do všech ostatních předmětů i běžného života. I přesto, že cizojazyčné kompetence nejsou zařazeny v současném RVP ZV jako jedny z klíčových kompetencí, pro současný kurikulární koncept je nezbytné, aby žáci byli schopni používat cizí jazyk v „reálných“ situacích a tématech různých vyučovacích předmětů.

Seznam použitých zdrojů

- ADOBESTOCK, 2023. *Santa Maria, Nina and Pinta of Christopher Columbus* [online]. [vid. 21. 8. 2023]. Dostupné z: https://stock.adobe.com/cz/search?k=nina+pinta+santa+maria&asset_id=131873461
- Alert, 2023. In: *WIKIPEDIA, The Free Encyclopedia* [online]. Naposledy aktualizováno 23. 7. 2023 [vid. 11. 8. 2023]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/Alert,_Nunavut
- AMAZON, 2024. *Geography in English 2 - a CLIL approach for beginners - CEFR A2* [online]. [vid. 11. 2. 2024]. Dostupné z: <https://www.amazon.com/Geography-English-CLIL-approach-beginners/dp/1727019342>
- Anchorage, 2023. In: *WIKIPEDIA, The Free Encyclopedia* [online]. Naposledy aktualizováno 8. 7. 2023 [vid. 11. 8. 2023]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/Anchorage,_Alaska
- BAĪDAK, N., GARCÍA MÍNGUEZ, M., OBERHEIDT, S., 2006. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe* [online]. Brusel: Eurydice European Unit. [vid. 1. 2. 2024]. ISBN 92-79-00580-4. Dostupné z: https://publications.europa.eu/resource/cellar/756ebdaa-f694-44e4-8409-21eef02c9b9b.0008.02/DOC_2
- BALL, P., 2013a. Plánování CLILu. In: *Metodický portál RVP* [online]. 11. 6. 2013. [vid. 29. 1. 2024]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/17605/PLANOVANI-CLILU.html>
- BALL, P., 2013b. Zavedení CLILu ve škole. In: *Metodický portál RVP* [online]. 4. 6. 2013. [vid. 8. 1. 2024]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/17585/ZAVEDENI-CLILU-VE-SKOLE.html>
- BALL, P., CLEGG, J., KELLY, K., 2016. *Putting CLIL into Practice*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-442105-8.
- BARBERO, T., 2012. Assessment Tools and Practices in CLIL. In: QUARTAPELLE, E. *Assessment and Evaluation in CLIL* [online]. 1. vyd. Como: Ibis Edizioni. [vid. 17. 2. 2024]. s. 38–56. ISBN 978-88-7164-424-0. Dostupné z: <https://aeclil.altervista.org/Sito/wp-content/uploads/2013/02/AECLIL-Assessment-and-evaluation-in-CLIL.pdf>
- BENEŠOVÁ, B., 2011. *Metoda CLIL: Krátký pohled do historie, využití metody CLIL v Evropě, přínosy a úskalí používání metody CLIL ve výuce* [online]. [vid. 11. 1. 2024]. Dostupné z: https://clil.nidv.cz/dokument_2.html
- BENEŠOVÁ, B., 2012. CLIL očima žáků. In: KAZELLEOVÁ, J., VÁŇOVÁ, T. *CLIL do škol* [online]. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. [vid. 18. 1. 2024]. s. 43–45. ISBN 978-80-210-5938-2. Dostupné z: https://is.muni.cz/publication/1083069/sbornik_CLIL.pdf
- BENÍTEZ, V., 2016. *What Teachers Need: Strategies to Select and Adapt Materials for the CLIL Classroom* [online]. [vid. 12. 2. 2024]. Dostupné z: https://www.edu.xunta.gal/centros/cfrvigo/aulavirtual/plugin-file.php/22276/mod_resource/content/1/SELECTING%20AND%20ADAPTING%20MATERIALS.pdf
- BÍLEK, M., RYCHTERA, J., SLABÝ, A., 2008. *Integrovaná výuka přírodovědných předmětů* [online]. [vid. 9. 1. 2024]. Dostupné z: <http://esfmoduly.upol.cz/elearning/integr/kestazeni.pdf>
- BRIDGEMAN IMAGES, 2023. *Vikings* [online]. [vid. 20. 8. 2023]. Dostupné z: <https://www.bridgemanimages.com/en/keay/vikings-colour-litho/colour-lithograph/asset/2816698>
- CALM AIR, 2024. *Chesterfield Inlet, NU* [online]. [vid. 12. 8. 2023]. Dostupné z: <https://www.calmair.com/calm-air-community/our-communities/chesterfield-inlet-nu>
- CAMBRIDGE UNIVERSITY, 2012. *Teaching Geography through English – a CLIL approach* [online]. Cambridge: University of Cambridge. [vid. 29. 1. 2024]. ISBN 9737464511. Dostupné z: <https://www.tktw.com/download/CLIL/168749-teaching-geography-through-english-a-clil-approach.pdf>

CAMBRIDGE UNIVERSITY, 2019a. *TKT: Content and Language Integrated Learning (CLIL): Handbook for teachers* [online]. Cambridge: University of Cambridge. [vid. 24. 1. 2024]. Dostupné z: <https://www.cambridgeenglish.org/images/22191-tkt-clil-handbook.pdf>

CAMBRIDGE UNIVERSITY, 2019b. *TKT: Content and Language Integrated Learning (CLIL): Glossary* [online]. Cambridge: University of Cambridge. [vid. 24. 1. 2024]. Dostupné z: <https://www.cambridgeenglish.org/images/22194-tkt-clil-glossary-document.pdf>

CAMBRIDGE UNIVERSITY, 2024a. Společný evropský referenční rámec pro jazyky SERR (CEFR). In: *Cambridge English* [online]. [vid. 7. 1. 2024]. Dostupné z: <https://www.cambridgeenglish.org/cz/exams-and-tests/cefr/>

CAMBRIDGE UNIVERSITY, 2024b. Learn other school subjects in English. In: *Cambridge English* [online]. [vid. 18. 1. 2024]. Dostupné z: <https://www.cambridgeenglish.org/learning-english/parents-and-children/how-to-support-your-child/learn-other-school-subjects-in-english/>

Canada, 2023. In: *WIKIPEDIA, The Free Encyclopedia* [online]. Naposledy aktualizováno 1. 8. 2023 [vid. 24. 8. 2023]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/O_Canada

CANDELARIO, M., 2024. How to use authentic materials in foreign language teaching. In: *Preply* [online]. Aktualizováno 8. 2. 2024. [vid. 14. 2. 2024]. Dostupné z: <https://preply.com/en/blog/tut-res-how-to-use-authentic-materials-in-english-language-teaching/>

Canva [online]. [vid. 30. 3. 2024]. Dostupné z: <https://www.canva.com/>

CEFIRE, 2020a. *Multilingualism in the educational system: legal framework* [online]. Alzira: Cefire específic Plurilingüisme. [vid. 15. 1. 2024]. Dostupné z: <https://portal.edu.gva.es/cefirepluriling/wp-content/uploads/sites/216/2020/03/Unit-2.-Multilingualism-in-the-educational-system-the-legal-framework.pdf>

CEFIRE, 2020b. *Theories about Language Acquisition and CLIL Approach* [online]. Alzira: Cefire específic Plurilingüisme. [vid. 15. 1. 2024]. Dostupné z: <https://portal.edu.gva.es/cefirepluriling/wp-content/uploads/sites/216/2020/03/Unit-3.-Theories-about-language-acquisition-and-CLIL-approach.pdf>

CEFIRE, 2020c. *Assessment in the teaching learning process* [online]. Alzira: Cefire específic Plurilingüisme. [vid. 15. 1. 2024]. Dostupné z: <https://portal.edu.gva.es/cefirepluriling/wp-content/uploads/sites/216/2020/03/Unit-4.-Assessment-in-the-teaching-learning-proces.pdf>

CEFIRE, 2020d. *CLIL materials and resources* [online]. Alzira: Cefire específic Plurilingüisme. [vid. 15. 1. 2024]. Dostupné z: <https://portal.edu.gva.es/cefirepluriling/wp-content/uploads/sites/216/2020/03/Unit-5.-CLIL-materials-and-resources.pdf>

CIPPOLA, C., 2021. Vikings in Canada. In: *Rom* [online]. 24. 2. 2021 [vid. 20. 8. 2023]. Dostupné z: <https://www.rom.on.ca/en/collections-research/magazine/vikings-in-canada>

ClimateCharts [online]. [vid. 30. 3. 2024]. Dostupné z: <https://climatecharts.net/>

Colonization of the Americas 1750, 2008. In: *WIKIPEDIA, The Free Encyclopedia* [online]. 13. 2. 2008 [vid. 18. 8. 2023]. Dostupné z: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Colonization_of_the_Americas_1750.PNG

Columbus Taking Possession, 2016. In: *WIKIPEDIA, The Free Encyclopedia* [online]. 23. 10. 2016 [vid. 18. 8. 2023]. Dostupné z: https://cs.m.wikipedia.org/wiki/Soubor:Columbus_Taking_Possession.jpg

COMPEOVÁ, M., 2011. Využitie metódy CLIL vo vyučovaní geografie na základných školách. *Geographia Casoviensis* [online], roč. 5, č. 1, s. 18–24 [vid. 12. 2. 2024]. ISSN 2454-0005. Dostupné z: https://uge-share.science.upjs.sk/webshared/GCass_web_files/articles/GC-2011-5-1/03Complova.pdf

COYLE, D., HOOD, P., MARSH, D., 2010. *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-1-009-02454-9.

CSACHOVÁ, S., 2019. Metóda CLIL vo vyučovaní geografie. *Geografická revue* [online], roč. 15, č. 1, s. 4–21 [vid. 10. 2. 2024]. ISSN 2585-8947. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/334742732_Metoda_CLIL_vo_vyucovani_geografie

DeepL [online]. [vid. 30. 3. 2024]. Dostupné z: <https://www.deepl.com/translator>

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

DEMIRCI, A., KAYA, H., KESLER, T., 2010. Activity-based Learning in Secondary School Geography Lessons in Turkey: A Study from Geography Teachers' Perspective. *World Applied Sciences Journal* [online], roč. 11, č. 1, s. 53–63 [vid. 20. 2. 2024]. ISSN 1818-4952. Dostupné z: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=e465a9308a8e3f2aa4330edb260dd25229a1cc46>

EDUCBA, 2023. *Difference Between Maya vs Aztec vs Inca* [online]. 5. 7. 2023 [vid. 20. 8. 2023]. Dostupné z: <https://www.educba.com/maya-vs-aztec-vs-inca/>

EUROSTAT, 2021. Proportion of pupils in lower secondary education learning selected foreign languages, 2013 and 2021. In: *Eurostat Statistics Explained* [online]. Naposledy aktualizováno 21. 9. 2023. [vid. 12. 1. 2024]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Proportion_of_pupils_in_lower_secondary_education_learning_selected_foreign_languages,_2013_and_2021V1.png

EVROPSKÁ KOMISE, 1995. *White paper on education and training – TEACHING AND LEARNING – TOWARDS THE LEARNING SOCIETY* [online]. 29. 11. 1995 [vid. 5. 1. 2024]. Dostupné z: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en>

EVROPSKÁ KOMISE, 2003. *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006* [online]. 24. 7. 2003 [vid. 2. 1. 2024]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:en:PDF>

FEDOR-KUBAS, M., KUBAS, S., 2008. Challenges of teaching Geography bilingually. In: DONERT, K., CHARZYNSKI, P., PODGORSKI, Z. *Bilingual geography: aims, methods and challenges* [online]. 1. vyd. Toruń: Herodot Network. [vid. 27. 1. 2024]. s. 46, 47. ISBN 978-83-7352-178-0. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/265736819_Bilingual_geography_aims_methods_and_challenges

First Thanksgiving, 2010. In: *WIKIPEDIA, The Free Encyclopedia* [online]. 27. 7. 2010 [vid. 18. 8. 2023]. Dostupné z: https://en.m.wikipedia.org/wiki/File:The_First_Thanksgiving_cph.3g04961.jpg

GABILLON, Z., 2020. Revisiting CLIL: Background, Pedagogy, and Theoretical Underpinnings. *Contextes et didactiques* [online], roč. 2020, č. 15, s. 88–116 [vid. 3. 1. 2024]. ISSN 2551-6116. Dostupné z: <https://shs.hal.science/halshs-03374103>

GAISCH, M., TURINSKÁ, L., 2019. CLIL a multimédia ve výuce. In: GAISCH, M., aj. *CLIL a Multimediální výuka ve vysokoškolském vzdělávání* [online]. České Budějovice: Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích. [vid. 15. 2. 2024]. s. 9-18. ISBN 978-80-7468-148-6. Dostupné z: <https://2014-2020.at-cz.eu/data/projects/f/11/450.pdf#page=1>

GEOGRAPHICAL ASSOCIATION, 2024a. *Printed materials and textbooks* [online]. [vid. 10. 2. 2024]. Dostupné z: <https://geography.org.uk/ite/initial-teacher-education/geography-support-for-trainees-and-ects/learning-to-teach-secondary-geography/geography-subject-teaching-and-curriculum/resources/printed-materials-and-textbooks/>

GEOGRAPHICAL ASSOCIATION, 2024b. *Using visual images in geography* [online]. [vid. 12. 2. 2024]. Dostupné z: <https://geography.org.uk/ite/initial-teacher-education/geography-support-for-trainees-and-ects/learning-to-teach-secondary-geography/geography-subject-teaching-and-curriculum/resources/using-visual-images-in-geography/>

GEOGRAPHICAL ASSOCIATION, 2024c. *Using technology in geography teaching* [online]. [vid. 12. 2. 2024]. Dostupné z: <https://geography.org.uk/ite/initial-teacher-education/geography-support-for-trainees-and-ects/learning-to-teach-secondary-geography/geography-subject-teaching-and-curriculum/resources/using-technology/>

GEOGRAPHICAL ASSOCIATION, 2024d. *Moving images* [online]. [vid. 12. 2. 2024]. Dostupné z: <https://geography.org.uk/ite/initial-teacher-education/geography-support-for-trainees-and-ects/learning-to-teach-secondary-geography/geography-subject-teaching-and-curriculum/resources/moving-images/>

GEOGRAPHICAL ASSOCIATION, 2024e. *Geospatial technologies (including GIS)* [online]. [vid. 12. 2. 2024]. Dostupné z: <https://geography.org.uk/ite/initial-teacher-education/geography-support-for-trainees-and-ects/learning-to-teach-secondary-geography/geography-subject-teaching-and-curriculum/geography-knowledge-concepts-and-skills/geographical-practice/spatial-skills-maps-and-graphicacy/geospatial-technologies/>

GETTY IMAGES, 2016. Inuit people have the same 'caveman genes' that helped an extinct type of human survive the last Ice Age. In: *Dailymail* [online]. [vid. 20. 8. 2023]. Dostupné z: <https://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-4052228/Inuit-people-caveman-genes-helped-extinct-type-human-survive-Ice-Age.html>

GETTY IMAGES, 2023. What Really Happened at the Battle of the Little Bighorn?. In: *History* [online]. 13. 7. 2023 [vid. 21. 8. 2023]. Dostupné z: <https://www.history.com/news/little-bighorn-battle-facts-causes>

GEURINK, J., 2022. Metropolitan State University of Denver hosts a powwow for Indigenous students and community members. In: *InsideHigherEd* [online]. [vid. 20. 8. 2023]. Dostupné z: <https://www.insidehighered.com/news/2022/05/13/tuition-waivers-native-american-students-spread>

GORIS, J., 2019. Effects of content and language integrated learning in Europe: A systematic review of longitudinal experimental studies. *European Educational Research Journal* [online], roč. 18, č. 6, s. 675–698 [vid. 4. 1. 2024]. ISSN 1474-9041. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/1474904119872426>

GUERRINI, M., 2009. CLIL Materials as Scaffolds to Learning. In: MARSH, D., aj. *CLIL Practice: Perspectives from the Field* [online]. Jyväskylä: University of Jyväskylä. [vid. 8. 2. 2024]. s. 74-84. ISBN 978-951-39-3561-0. Dostupné z: https://research.nu.edu.kz/ws/portalfiles/portal/16933776/CLIL_Practice_Perspectives_from_the_Field.pdf

HANUŠOVÁ, S., 2012a. Začínáme s CLILEm. In: KAZELLEOVÁ, J., VÁŇOVÁ, T. *CLIL do škol, Zeměpis pro nižší stupeň víceletých gymnázií* [online]. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. [vid. 21. 1. 2024]. s. 8–15. Dostupné z: https://www.ped.muni.cz/clil/dvd/prirucka/pdf/zem_ss.pdf

HANUŠOVÁ, S., 2012b. Rozvoj cizojazyčné komunikační kompetence žáka v CLILu. In: KAZELLEOVÁ, J., VÁŇOVÁ, T. *CLIL do škol* [online]. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. [vid. 20. 1. 2024]. s. 5–13. ISBN 978-80-210-5938-2. Dostupné z: https://is.muni.cz/publication/1083069/sbornik_CLIL.pdf

HANUŠOVÁ, S., VOJTKOVÁ, N., 2011. *CLIL v české školní praxi* [online]. 1. vyd. Brno: Studio Arx. [vid. 5. 2. 2024]. ISBN 978-80-866665-09-2. Dostupné z: https://www.vys-edu.cz/assets/File.ashx?id_org=600139&id_dokumenty=3987

HERINK, J., 2004. Ke koncepci vzdělávacího oboru Zeměpis (Geografie) v RVP ZV. In: *Metodický portál RVP* [online]. 1. 9. 2004. [vid. 28. 12. 2023]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/79/KE-KONCEPCI-VZDELAVACIHO-OBORU-ZEMEPIS-GEOGRAFIE-V-RVP-ZV.html>

HESOVÁ, A., 2011. Integrace ve výuce. In: *Metodický portál RVP* [online]. 27. 5. 2011. [vid. 6. 1. 2024]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/12039/INTEGRACE-VE-VYUCE.html>

History of the Americas, 2023. In: *WIKIPEDIA, The Free Encyclopedia* [online]. Naposledy aktualizováno 13. 8. 2023 [vid. 18. 8. 2023]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/History_of_the_Americas

HLAVÁČOVÁ, M., KLEČKOVÁ, G., 2011. Rozvíjení jazykových dovedností v odborném předmětu (dějepisu). In: HLAVÁČOVÁ, M., aj. *Seznamte se s CLILEm* [online]. 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. [vid. 11. 2. 2024]. s. 25–29. ISBN 978-80-87063-52-1. Dostupné z: https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/Publikace/Publikace_ke_stazeni.pdf

HODDER EDUCATION, 2024. *Progress in Geography: Key stage 3* [online]. [vid. 11. 2. 2024]. Dostupné z: https://www.hoddereducation.com/media/Documents/Geography/Progress-in-Geography-KS3-sample-material_1.pdf

- HOŘÁKOVÁ, P., 2011. Co by mělo předcházet uvedení CLILu do školy. In: HLAVÁČOVÁ, M., aj. *Seznamte se s CLILem* [online]. 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. [vid. 6. 2. 2024]. s. 43–46. ISBN 978-80-87063-52-1. Dostupné z: https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/Publikace/Publikace_ke_stazeni.pdf
- HULTON ARCHIVE, 2018. A ship carrying enslaved people arrives in Virginia 1619 in this engraving. In: *ThoughtCo* [online]. [vid. 20. 8. 2023]. Dostupné z: <https://www.thoughtco.com/african-american-history-and-women-timeline-3528294>
- Chichen Itza, 2009. In: *WIKIPEDIA, The Free Encyclopedia* [online]. 18. 8. 2009 [vid. 20. 8. 2023]. Dostupné z: https://cs.m.wikipedia.org/wiki/Soubor:Chichen_Itza_3.jpg
- CHMELAŘOVÁ, K., 2017. *Materials for CLIL Geography Lessons at Secondary Schools*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce: Nepivodová, L.
- CHOCHOLATÁ, J., 2012. CLIL: Scaffolding. In: KAZELLEOVÁ, J., VÁŇOVÁ, T. *CLIL do škol* [online]. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. [vid. 3. 2. 2024]. s. 46–52. ISBN 978-80-210-5938-2. Dostupné z: https://is.muni.cz/publication/1083069/sbornik_CLIL.pdf
- ISTOCKPHOTO, 2013. *Viking socha památník Gimli Manitoba* [online]. 13. 8. 2013 [vid. 20. 8. 2023]. Dostupné z: <https://www.istockphoto.com/cs/fotografie/viking-socha-pam%C3%A1tn%C3%ADk-gimli-manitoba-gm176625753-26339060>
- JESÚS FRIGOLS, M., MARSH, D., MEHISTO, P., 2008. *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education* [online]. Oxford: Macmillan Education. [vid. 10. 2. 2024]. ISBN 978-0-230-02719-0. Dostupné z: <https://ia903202.us.archive.org/1/items/284060456-uncovering-clil-1-pdf/284060456-Uncovering-CLIL-1-pdf.pdf>
- KEITH EBOOKS, 2024. *Geog.1 Fourth Edition* [online]. [vid. 11. 2. 2024]. Dostupné z: <https://keithebooks.com/sites/default/files/ebooks/Geog.1%20Fourth%20Edition.pdf>
- KELLY, B., 2021. Rising Amazon rivers flood Covid-hit areas in Brazil. In: *BBC* [online]. [vid. 12. 8. 2023]. Dostupné z: <https://www.bbc.com/news/world-latin-america-57155665>
- KELLY, K., 2014. Ingredients for successful CLIL. In: *British Council* [online]. [vid. 6. 1. 2024]. Dostupné z: <https://www.teachingenglish.org.uk/en/professional-development/teachers/planning-lessons-and-courses/articles/keith-kelly-ingredients>
- KLEČKOVÁ, G., 2014. Kompetence učitelů pro CLIL. In: *Metodický portál RVP* [online]. 21. 1. 2014. [vid. 26. 1. 2024]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/18171/KOMPETENCE-UCITELU-PRO-CLIL.html>
- KORBEEK, G., WOLF, J., 2022. Putting CLIL into practice in different educational contexts; Italy, Spain, Turkey, and the Czech Republic. *Pedagogical Perspective* [online], roč. 1, č. 2, s. 99–114 [vid. 22. 1. 2024]. ISSN 2822-4841. Dostupné z: <https://pedagogicalperspective.com/index.php/pub/article/view/8/9>
- KOVALCHEK, F., 2008. View of Anchorage, Alaska from Earthquake Park on a frigid day. In: *Flickr* [online]. [vid. 12. 8. 2023]. Dostupné z: <https://www.flickr.com/photos/72213316@N00/2257347826/>
- KÜHNLOVÁ, H., 1996. Integrované pojetí výuky zeměpisu. *Geografické rozhledy* [online], roč. 5, č. 4, s. 126–129 [vid. 10. 1. 2024]. ISSN 1210-3004. Dostupné z: <https://www.geograficke-rozhledy.cz/archiv/clanek/2026>
- LABYRINTH, 2024. Jak na CLIL ve výuce? In: *Učebnice CLIL* [online]. [vid. 11. 2. 2024]. Dostupné z: https://www.ucebniceclil.cz/downloads/Brozura_CLIL_Labyrinth.pdf
- Leif Erikson Discovers America, 2020. In: *WIKIPEDIA, The Free Encyclopedia* [online]. 23. 6. 2020 [vid. 18. 8. 2023]. Dostupné z: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Leif_Erikson_Discovers_America_Hans_Dahl.jpg
- Lima, 2023. In: *WIKIPEDIA, The Free Encyclopedia* [online]. Naposledy aktualizováno 30. 7. 2023 [vid. 11. 8. 2023]. Dostupné z: <https://en.wikipedia.org/wiki/Lima>

- MACMILLAN EDUCATION, 2023. CLIL. In: *OneStopEnglish* [online]. [vid. 13. 2. 2024]. Dostupné z: <https://www.onestopenglish.com/children/clil>
- Manaus, 2023. In: *WIKIPEDIA, The Free Encyclopedia* [online]. Naposledy aktualizováno 26. 7. 2023 [vid. 11. 8. 2023]. Dostupné z: <https://en.wikipedia.org/wiki/Manaus>
- MARADA, M. aj., 2017. *Koncepce geografického vzdělávání* [online]. Praha: Univerzita Karlova. [vid. 20. 3. 2024]. Dostupné z: <https://www.egeografie.cz/egeografie/metodika.pdf>
- MARONGIU, M., 2019. Teaching Materials and CLIL Teaching. *Linguae & - Rivista di lingue e culture moderne* [online], roč. 18, č. 2, s. 81–104 [vid. 5. 2. 2024]. ISSN 1724-8698. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/337176630_Teaching_Materials_and_CLIL_Teaching
- MASSLER, U., 2011. Assessment in CLIL Learning. In: IOANNOU-GEORGIOU, S., PAVLOU, P. *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education* [online]. [vid. 2. 2. 2024]. s. 114–136. ISBN 978-9963-9058-1-2. Dostupné z: <https://archeia.moec.gov.cy/sd/452/guidelinesforclilimplementation1.pdf#page=21>
- MATUŠKOVÁ, A., 2005. Integrační úloha geografie. In: *Metodický portál RVP* [online]. 14. 3. 2005. [vid. 28. 12. 2023]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/189/INTEGRACNI-ULOHA-GEOGRAFIE.html>
- MELTON, C., 2024. *Social Studies Exit Tickets: 3rd Grade* [online]. [vid. 24. 2. 2024]. Dostupné z: <https://www.teacherspayteachers.com/Product/Social-Studies-Exit-Tickets-3rd-Grade-2698508>
- MENTZ, O., 2008. Models of Bilingual Education. In: DONERT, K., CHARZYNSKI, P., PODGORSKI, Z. *Bilingual geography: aims, methods and challenges* [online]. 1. vyd. Toruń: Herodot Network. [vid. 28. 1. 2024]. s. 88–93. ISBN 978-83-7352-178-0. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/265736819_Bilingual_geography_aims_methods_and_challenges
- MENTZ, O., SCHMEINCK, D., 2008. Bilingual Geography – a short report of a first step. In: DONERT, K., CHARZYNSKI, P., PODGORSKI, Z. *Bilingual geography: aims, methods and challenges* [online]. 1. vyd. Toruń: Herodot Network. [vid. 27. 1. 2024]. s. 9–14. ISBN 978-83-7352-178-0. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/265736819_Bilingual_geography_aims_methods_and_challenges
- MIŠKAR, J., 2012. Zkušenosti s metodou CLIL v zeměpisu. In: KAZELLEOVÁ, J., VÁŇOVÁ, T. *CLIL do škol, Zeměpis pro nižší stupeň víceletých gymnázií* [online]. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. [vid. 28. 1. 2024]. s. 30–38. Dostupné z: https://www.ped.muni.cz/clil/dvd/prirucka/pdf/zem_ss.pdf
- MŠMT, 2008. CLIL v ČR. In: *MŠMT* [online]. Naposledy aktualizováno 5. 1. 2009 [vid. 3. 1. 2024]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/content-and-language-integrated-learning-v-cr>
- MŠMT, 2013. *Výnos č. 9/2013, kterým se upravuje postup při povolování některých předmětů v cizím jazyce* [online]. 1. 1. 2014 [vid. 2. 1. 2024]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/vynos-c-9-2013-kterym-se-upravuje-postup-pri-povolovani>
- MŠMT, 2019. Diskuzní setkání k využití metody CLIL ve výuce. In: *MŠMT* [online]. [vid. 3. 1. 2024]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/diskusni-setkani-k-vyuziti-metody-clil-ve-vyuce>
- MŠMT, 2022. XI. Mezinárodní konference k podpoře vícejazyčnosti: Evropa jako úkol – cizí jazyky jako úkol. In: *MŠMT* [online]. [vid. 3. 1. 2024]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/xi-mezinarodni-konference-k-podpore-vicejazycnosti-evropa?highlightWords=clil>
- MŠMT, 2023. *RVP ZV* [online]. Praha: MŠMT. [vid. 28. 3. 2024]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- National Geographic Magazine* [online]. [vid. 14. 2. 2024]. Dostupné z: <https://www.nationalgeographic.com/magazine>
- NBC NEWS, 2023. A slave plantation. In: *Scotland and slavery* [online]. [vid. 21. 8. 2023]. Dostupné z: <https://scotlandandslavery.wordpress.com/the-life-of-a-slave/>

- NOVÁ ŠKOLA, 2024a. *Zeměpis* [online]. [vid. 11. 2. 2024]. Dostupné z: <https://www.nns.cz/blog/zemepis/>
- NOVÁ ŠKOLA, 2024b. *Zeměpis 8, 1. díl - Evropa* [online]. [vid. 11. 2. 2024]. Dostupné z: https://www.nns.cz/obchod/index.php?item=nab_det&sort_id=420
- NOVOTNÁ, J., 2011a. Výběr učiva pro výuku prostřednictvím cizího jazyka. In: HLAVÁČOVÁ, M., aj. *Seznamte se s CLILem* [online]. 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. [vid. 11. 2. 2024]. s. 30, 31. ISBN 978-80-87063-52-1. Dostupné z: https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/Publikace/Publikace_ke_stazeni.pdf
- NOVOTNÁ, J., 2011b. Monitorování výsledků a hodnocení v CLIL. In: HLAVÁČOVÁ, M., aj. *Seznamte se s CLILem* [online]. 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. [vid. 11. 2. 2024]. s. 32–36. ISBN 978-80-87063-52-1. Dostupné z: https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/Publikace/Publikace_ke_stazeni.pdf
- NOVOTNÁ, J., 2013. CLIL v českém vzdělávacím systému. In: *Metodický portál RVP* [online]. 14. 5. 2013. [vid. 6. 1. 2024]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/17441/CLIL-V-CESKEM-VZDELAVACIM-SYSTEMU.html>
- NOVOTNÁ, R., 2007. *Výuka cizích jazyků od 90. let po současnost – z pohledu vzdělávací politiky*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce: Rabušicová, M.
- OBÁLKY KNIH, 2024. *Project 3: Fourth Edition učebnice* [online]. [vid. 11. 2. 2024]. Dostupné z: <https://www.obalkyknih.cz/view?isbn=9780194764674>
- OPEN AI, 2024. *ChatGPT 3.5* [online]. [vid. 13. 2. 2024]. Dostupné z: <https://chat.openai.com/>
- OXFORD UNIVERSITY PRESS, 2024a. *Geog* [online]. [vid. 11. 2. 2024]. Dostupné z: https://global.oup.com/education/searchresults?search_input=geog®ion=uk
- OXFORD UNIVERSITY PRESS, 2024b. *Project* [online]. [vid. 11. 2. 2024]. Dostupné z: <https://elt.oup.com/student/project/?cc=global&sellLanguage=en>
- PAPAJA, K., 2008. Content and language integrated learning in Geography. In: DONERT, K., CHARZYNSKI, P., PODGORSKI, Z. *Bilingual geography: aims, methods and challenges* [online]. 1. vyd. Toruń: Herodot Network. [vid. 27. 1. 2024]. s. 30–38. ISBN 978-83-7352-178-0. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/265736819_Bilingual_geography_aims_methods_and_challenges
- PIOTROWSKA, I., 2008. Methods of bilingual Geography employing a film, a mind map and a poster. In: DONERT, K., CHARZYNSKI, P., PODGORSKI, Z. *Bilingual geography: aims, methods and challenges* [online]. 1. vyd. Toruń: Herodot Network. [vid. 27. 1. 2024]. s. 39–45. ISBN 978-83-7352-178-0. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/265736819_Bilingual_geography_aims_methods_and_challenges
- PODROUŽEK, L., 2002. *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi*. 1. vyd. Plzeň: Fraus. ISBN 80-7238-157-1.
- Portrait of a Man, Said to be Christopher Columbus, 2016. In: *WIKIPEDIA, The Free Encyclopedia* [online]. 26. 10. 2016 [vid. 18. 8. 2023]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/File:Portrait_of_a_Man,_Said_to_be_Christopher_Columbus.jpg
- PROCHÁZKOVÁ, L., 2013. Plánování a struktura CLIL hodin. In: *Metodický portál RVP* [online]. 19. 12. 2013. [vid. 29. 1. 2024]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/17995/PLANOVANI-A-STRUKTURA-CLIL-HODIN.html>
- PROCHÁZKOVÁ, L., 2014. Vhodné materiály pro výuku CLIL a jejich tvorba. In: *Metodický portál RVP* [online]. 7. 1. 2014. [vid. 11. 2. 2024]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/18013/vhodne-materialy-pro-vyuku-clil-a-jejich-tvorba.html>
- RADA EU, 2018. Doporučení Rady ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení. In: *Zákony pro lidi* [online]. [vid. 6. 1. 2024]. Dostupné z: [https://www.zakonyprolidi.cz/pravoec/dokument?celex=32018H0604\(01\)#i2](https://www.zakonyprolidi.cz/pravoec/dokument?celex=32018H0604(01)#i2)

- RADA EVROPY, 1995. *Council Resolution of 31 March 1995 on improving and diversifying language learning and teaching within the education systems of the European Union* [online]. 31. 3. 1995 [vid. 5. 1. 2024]. Dostupné z: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2f401f44-afaa-424c-a85e-cbf8ee3cb251>
- RAMIREZ VERDUGO, M., 2011. CLIL Varieties Across Europe. In: IOANNOU-GEORGIU, S., PAVLOU, P. *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education* [online]. [vid. 2. 2. 2024]. s. 13–20. ISBN 978-9963-9058-1-2. Dostupné z: <https://archeia.moec.gov.cy/sd/452/guidelinesforclilimplementation1.pdf#page=21>
- RIVERA, D., 2023. Diego Rivera, Battle of Tenochtitlan. In: *Arthipo* [online]. [vid. 20. 8. 2023]. Dostupné z: <https://www.arthipo.com/diego-rivera-battle-of-tenochtitlan.html>
- SALMAN, C., 2022. Tulsa, Oklahoma. In: *World Atlas* [online]. [vid. 12. 8. 2023]. Dostupné z: <https://www.worldatlas.com/cities/tulsa-oklahoma.html>
- SCRIBD, 2024a. *Project 4th Edition Level 2 Teacher's Book* [online]. [vid. 17. 2. 2024]. Dostupné z: <https://www.scribd.com/document/494893878/Project-4th-Edition-Level-2-Teacher-s-Book>
- SCRIBD, 2024b. *Project 4th Edition Level 3 Teacher's Book* [online]. [vid. 17. 2. 2024]. Dostupné z: <https://www.scribd.com/document/460842554/project-4e-level3-teachers-book-pdf>
- SEIDLOVÁ, E., 2011. *Nejčastější dotazy pedagogů k metodě CLIL* [online]. [vid. 12. 1. 2024]. Dostupné z: https://clil.nidv.cz/dokument_6.html
- SEPEŠIOVÁ, M., 2012. Problematika obsahovo a jazykovo integrovaného vyučování v kontexte bilingvizmu. In: KAZELLEOVÁ, J., VÁŇOVÁ, T. *CLIL do škol* [online]. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. [vid. 18. 1. 2024]. s. 21–28. ISBN 978-80-210-5938-2. Dostupné z: https://is.muni.cz/publication/1083069/sbornik_CLIL.pdf
- SHUTTERSTOCK, 2014. *Video footage of slums in the desert at the north of Lima, Peru, South America* [online]. [vid. 12. 8. 2023]. Dostupné z: <https://www.shutterstock.com/cs/video/clip-5466449-video-footage-slums-desert-north-lima-peru?consentChanged=true>
- SHUTTERSTOCK, 2019. Nejsou to "jen" přílohy. Červené zelí či mexické tortilly vaše jídlo pozvednou. In: *Prachatický deník* [online]. [vid. 20. 8. 2023]. Dostupné z: <https://prachaticky.denik.cz/galerie/pri-lohy.html?photo=1&back=3577423251-9427-29>
- SOUKUPOVÁ, P., aj., 2020. *Mezipředmětovost ve vybraných vzdělávacích oblastech RVP* [online]. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. [vid. 4. 1. 2024]. ISBN 978-80-261-0979-2. Dostupné z: <https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/42260/3/978-80-261-0979-2%20%28komplet%29.pdf>
- StoryboardThat* [online]. [vid. 30. 3. 2024]. Dostupné z: <https://www.storyboardthat.com/cs/>
- STRAKOVÁ, Z., 2015. Lower secondary CLIL. In: POKRIVČÁKOVÁ, S., aj. *CLIL in Foreign Language Education* [online]. 1. vyd. Nitra: Univerzita Konstantina Filozofa. [vid. 30. 1. 2024]. s. 60–76. ISBN 978-80-558-0889-5. Dostupné z: https://www.academia.edu/41693241/History_of_CLIL_In_CLIL_in_Foreign_Language_Education_e_textbook_for_foreign_language_teachers
- SZEKELY, P., 2007. Machu Picchu, Peru. In: *Flickr* [online]. 25. 8. 2007 [vid. 20. 8. 2023]. Dostupné z: <https://www.flickr.com/photos/pedrosz/4467687051/>
- ŠMÍDOVÁ, T., 2010. Integrovaná výuka cizího jazyka a obsahu - jak začít?. In: *Metodický portál RVP* [online]. 13. 7. 2010. [vid. 8. 1. 2024]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/9249/INTEGROVANA-VYUKA-CI-ZIHO-JAZYKA-A-OBSAHU---JAK-ZACIT.html>
- ŠMÍDOVÁ, T., 2013. CLIL a Rámcové vzdělávací programy. In: *Metodický portál RVP* [online]. 31. 5. 2013. [vid. 27. 12. 2023]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/17569/CLIL-A-%20RAMCOVE-VZDELAVACI-PROGRAMY.html>

ŠMÍDOVÁ, T., TEJKALOVÁ, L., VOJTKOVÁ, N., 2012. *CLIL ve výuce: Jak zapojit cizí jazyky do vyučování* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. [vid. 26. 1. 2024]. ISBN 978-80-87652-57-2. Dostupné z: https://nuov.cz/uploads/KURIKULUM/CLIL_ve_vyuce_web.pdf

ŠTÍHLOVÁ, K., 2013. *Výuka zeměpisu v angličtině na ZŠ*. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce: Hofmann, E.

ŠVP Oblačná [online]. Liberec: ZŠ Oblačná. [vid. 30. 3. 2024]. Dostupné z: <https://www.oblacna.cz/images/files/dokumenty-b/svp.pdf>

TANYANYIWA, V., 2015. Is the inclusion of Geography in the School and University Curriculum Important in the 21st Century?. *International Journal of Innovation and Scientific Research* [online], roč. 13, č. 2, s. 607–614 [vid. 27. 12. 2023]. ISSN 2351-8014. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/331841341_Is_the_inclusion_of_Geography_in_the_School_and_University_Curriculum_Important_in_the_21st_Century

TEJKALOVÁ, L., 2011. Postavte žákům lešení! aneb jak na scaffolding. In: HLAVÁČKOVÁ, M., aj. *Seznamte se s CLILem* [online]. 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. [vid. 10. 2. 2024]. s. 15–17. ISBN 978-80-87063-52-1. Dostupné z: https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/Publikace/Publikace_ke_stazeni.pdf

TES, 2024. *Geography Exit Ticket KS1* [online]. [vid. 24. 2. 2024]. Dostupné z: <https://www.tes.com/teaching-resource/geography-exit-ticket-ks1-12210866>

TOMANOVÁ, M., 2012. Kdopak by se CLILu bál. In: KAZELLEOVÁ, J., VÁŇOVÁ, T. *CLIL do škol* [online]. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. [vid. 2. 2. 2024]. s. 75–79. ISBN 978-80-210-5938-2. Dostupné z: https://is.muni.cz/publication/1083069/sbornik_CLIL.pdf

Tulsa, 2023. In: *WIKIPEDIA, The Free Encyclopedia* [online]. Naposledy aktualizováno 6. 8. 2023 [vid. 11. 8. 2023]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/Tulsa,_Oklahoma

VLASÁKOVÁ, N., 2021. *Aplikace přístupů CLIL ve výuce zeměpisu na 2. stupni ZŠ*. Diplomová práce. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická. Vedoucí práce: Vočadlová, K.

WIERZBA, A., 2008. Teaching Geography in English classes. In: DONERT, K., CHARZYNSKI, P., PODGORSKI, Z. *Bilingual geography: aims, methods and challenges* [online]. 1. vyd. Toruń: Herodot Network. [vid. 27. 1. 2024]. s. 48–53. ISBN 978-83-7352-178-0. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/265736819_Bilingual_geography_aims_methods_and_challenges

WILCOXSON, S., 2015. The Search For A Western Water Route To Asia. In: *Haiku Deck* [online]. 25. 9. 2015 [vid. 21. 8. 2023]. Dostupné z: <https://www.haikudeck.com/the-search-for-a-western-water-route-to-asia-education-presentation-aOhO6VqfX2>

YONKERS PUBLIC SCHOOL, 2024. *Exit Ticket* [online]. [vid. 24. 2. 2024]. Dostupné z: https://www.yonkerspublicschools.org/cms/lib/NY01814060/Centricity/Domain/5870/G3_U5_L1_exit-ticket.pdf

ZAPARUCHA, A., 2008a. Teacher-produced materials for teaching physical Geography in English in high school. In: DONERT, K., CHARZYNSKI, P., PODGORSKI, Z. *Bilingual geography: aims, methods and challenges* [online]. 1. vyd. Toruń: Herodot Network. [vid. 28. 1. 2024]. s. 54–63. ISBN 978-83-7352-178-0. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/265736819_Bilingual_geography_aims_methods_and_challenges

ZAPARUCHA, A., 2008b. Student Projects for Geography and English Integrated Learning. In: DONERT, K., CHARZYNSKI, P., PODGORSKI, Z. *Bilingual geography: aims, methods and challenges* [online]. 1. vyd. Toruń: Herodot Network. [vid. 28. 1. 2024]. s. 65–87. ISBN 978-83-7352-178-0. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/265736819_Bilingual_geography_aims_methods_and_challenges

ZAPARUCHA, A., 2009. A Case for Geography and English Integrated Studies. In: DONERT, K., aj. *Celebrating Geographical Diversity* [online]. Herodot Network. [vid. 7. 2. 2024]. s. 93–98. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/268333632_Celebrating_Geographical_Diversity

Seznam příloh

Příloha 1: Pracovní list Climate of America.....	104
Příloha 2: Prezentace Climate of America	105
Příloha 3: Ukázky obrazů k úvodnímu brainstormingu tématu Osídlení Ameriky.....	105
Příloha 4: Pracovní list k tématu Původní obyvatelé Severní Ameriky	106
Příloha 5: Pracovní list k tématu Původní obyvatelé Latinské Ameriky.....	107
Příloha 6: Pracovní list k tématu Vikingové.....	108
Příloha 7: Pracovní list k tématu Kryštof Kolumbus	109
Příloha 8: Pracovní list k tématu Kolonizace Ameriky	110
Příloha 9: Výstup žáků ze ZŠ Oblačná: skupina s přiděleným tématem Původní obyvatelé Severní Ameriky.....	111
Příloha 10: Výstup žáků ze ZŠ Oblačná: skupina s přiděleným tématem Původní obyvatelé Latinské Ameriky	111
Příloha 11: Výstup žáků ze ZŠ Oblačná: skupina s přiděleným tématem Vikingové	112
Příloha 12: Výstup žáků ze ZŠ Oblačná: skupina s přiděleným tématem Kryštof Kolumbus.....	112
Příloha 13: Výstup žáků ze ZŠ Oblačná: skupina s přiděleným tématem Kolonizace Ameriky	113
Příloha 14: Prezentace Canada	113
Příloha 15: Pracovní list Anthem	114
Příloha 16: Ukázka z interaktivního materiálu Canada Vocabulary.....	114
Příloha 17: Pracovní list Canada	115
Příloha 18: Materiál k opakovací aktivitě Find a pair	116

Přílohy

Příloha 1: Pracovní list *Climate of America* (vlastní zpracování)

Climate of America

Look at the climate charts of different cities in America:

City 1

City 2

City 3

City 4

City 5

1. Decide which of these sentences are true (YES) or false (NO):

July is the hottest month in all of the cities. YES - NO

City 5 has colder summers than the Czech Republic. YES - NO

Some cities have heavy rainfall in some months. YES - NO

In City 2, it rains the most in the summer. YES - NO

February is the warmest and rainiest month for City 4. YES - NO

At least one city *is located* in the same climate zone as Prague. YES - NO

City 3 has warmer winters than the Czech Republic. YES - NO

In one of the cities, it does not rain in some months. YES - NO

be located = nacházet se

capital city = hlavní města

coast = pobřeží

2. Match the city to its number based on the climate chart:

Manaus is a city in Brazil *located* on the Amazon River in the centre of the world's largest rainforest.

Lima is the *capital* and largest *city* of Peru in the desert area of the west *coast* of South America.

Alert is the most northern place in the world where people live. It *is located* on the Queen Elizabeth Islands in the Arctic Ocean.

Anchorage is the largest city in the US state of Alaska. It *is located* in the south of Alaska.

Tulsa is a city in Oklahoma in the centre of the USA.

City number _____

City number _____

City number _____

City number _____

City number _____

City number _____

3. Based on the cities and their climate charts, answer these questions:

In which climate zone is Alert *located*?

Why does it rain a lot in City 2?

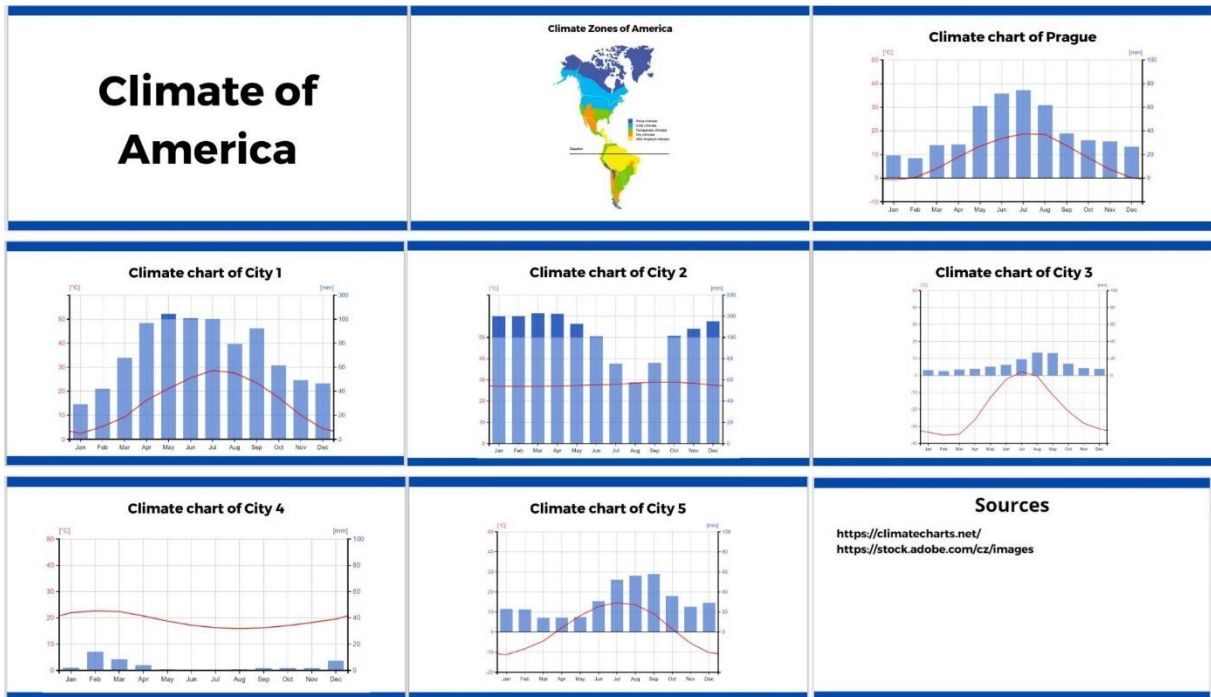
Which city is the most similar to the Czech Republic and why?

Why is City 4 so dry?

What is the difference between the location of City 1 and 5?

4. Match the cities to the photos:

Příloha 2: Prezentace Climate of America (vlastní zpracování)



Příloha 3: Ukázky obrazů k úvodnímu brainstormingu tématu Osídlení Ameriky (vlastní zpracování)





Native Americans of North America

About 30,000 years ago, during the **Ice Age**, the first people came to America through the frozen **Bering Strait**. They **spread** through the whole continent and formed many different **tribes**. In North America, there were Indians, like the Apache, Lakota, and Sioux tribes and Inuits, who still live in the northern regions of North America today. In 1621, the first British people arrived on the Mayflower ship and **established a colony** on the **east coast** of the USA. They became friends with the Native Americans, who taught them to grow new **crops** (for example, corn) and skills necessary for **survival** (fishing, **hunting**). In the same year, the British people and the Native Americans celebrated the first **harvest** together, and the celebration, known as **Thanksgiving Day**, we still celebrate today. During later colonization of the Americas, the European colonizers took Indians' lands, killed them, and pushed them to reservations. Despite this, Native Americans **managed** to keep their culture (traditions, languages, clothing, dance and music, respect for nature, etc.) to these days.

Vocabulary:

Ice Age - doba ledová
Bering Strait - Beringův průliv nebo úžina
spread - rozšířit se
tribe - kmen (např. indiánský kmen Apačů)
establish a colony - založit kolonii
east coast - východní pobřeží

crop - plodina
survival - přežití
hunt - lov
harvest - sklizeň, žně
Thanksgiving Day - Den děkuvzdání
manage - zvládnout, dokázat



Inuits



Indians



Thanksgiving dinner

Your ideas for a story:



Native Americans of Latin America

About 30,000 years ago, during the **Ice Age**, the first people came to America through the frozen **Bering Strait**. They **spread** through the whole continent and formed many different **tribes**. Most Native Americans lived in Latin America. The most famous were the Maya, Aztec, and Inca **empires**. The Maya civilization was located in the Yucatan **Peninsula**. They were excellent in mathematics and astronomy, developing their own calendar. They built complex city-states with typical Maya pyramids. Around the 10th century, the empire collapsed because of **drought** and fighting with other empires.

The Aztecs lived in **present-day** central Mexico. Their biggest city - Tenochtitlan, is now the **capital city** of Mexico (now called Mexico City). The Inca people lived in the **Andes** in South America. They were known for building the mountain city of Macchu Picchu. Both the Aztec (**conqueror** Hernán Cortés) and the Inca empires (**conqueror** Francisco Pizarro) collapsed after long fights with Spanish colonizers.

Vocabulary:

Ice Age - doba ledová

Bering Strait - Beringův průliv nebo úžina

spread - rozšířit se

tribe - kmen (např. indiánský kmen Apačů)

empire - říše (např. Mayové, Aztékové a Inkové v Latinské Americe)

peninsula - poloostrov

drought - sucho

present-day - dnešní

capital city - hlavní město

Andes - Andy

conqueror - dobyvatel



Maya pyramid



Macchu Picchu



Latin America empires

Your ideas for a story:



The Vikings

The first **European** on the American continent was not Christopher Columbus, as many people think. It was a Viking, Leif Eriksson. Around the year 1000, Vikings from **Iceland** were the first European people to **sail** with ships from Europe through the Atlantic Ocean and stopped in **Greenland**. The Vikings came from Northern Europe, mainly from Scandinavia. The **voyage** on typical Viking ships from Europe past Greenland to Newfoundland, where the Vikings **established a large colony**, took them 250 days. The Vikings met Indians and Inuits on the land, but they mostly stayed on their ships and came to the land only to **refill** food and water **supplies**. During their travels, they named the Labrador **Peninsula**, Newfoundland, and Baffin Island. The Vikings did not **settle permanently** in America, went back to Iceland, and their discovery **was forgotten**. Like Christopher Columbus, the Vikings did not know they discovered a new continent.

Vocabulary:

European - Evropan
Iceland - ostrov Island
sail - plavit se, plout
Greenland - ostrov Grónsko
voyage - plavba

establish a colony - založit kolonii
refill supplies - doplnit zásoby
peninsula - poloostrov
settle permanently - usadit se natrvalo
be forgotten - být zapomenut



Statue of Leif Eriksson



Vikings



Vikings' voyages

Your ideas for a story:



Christopher Columbus

The person who (people think) first discovered America was an Italian, Christopher Columbus, who went on four **voyages** across the Atlantic Ocean in the 15th century. In the year 1492, he decided to find a new **sea trade route** to Asia. He began his voyage with ships Niña, Pinta, and Santa Maria. He planned to get to India, but he **landed on the coast** of one of the **Caribbean** islands - the Bahamas. Columbus incorrectly thought he was in India, so he named the people he met Indians. He also visited the coast of Venezuela and Central America during other voyages. Columbus still thought he discovered new lands in Asia and called them "New World." A traveler Amerigo Vespucci was the first person to **understand** that it was a newly discovered continent, and **in his honor**, this continent got its name in 1507. The **colonial era** of America began with this great discovery.

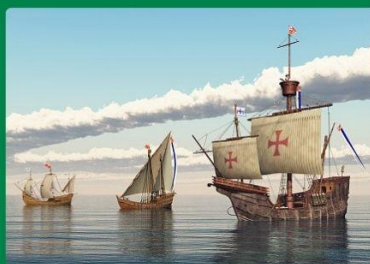
Vocabulary:

voyage - plavba
sea trade route - obchodní cesta přes moře
land on - vylodit se
coast - pobřeží
Caribbean - karibský

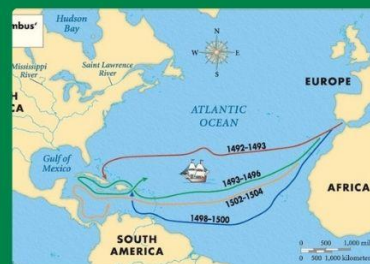
understand - pochopit, přijít na něco
in honour - na počest
colonial era - koloniální období



Christopher Columbus



Niña, Pinta, and Santa Maria



Voyages of Christopher Columbus

Your ideas for a story:



The colonization of Americas

After the discovery of a new continent, many people from all over the world wanted to colonize it. In the 16th century, the Spanish colonizers came first to colonize the **Caribbean**, Central and South America. They wanted the gold the Indians had and their lands. The other colonial countries were France, which colonized North America in **present-day** Canada and the **Great Lakes**. Britain colonized North America from the east. Colonizers **fought** not only with Indians (for example, the Battle of Little Bighorn) but often with each other for the size of their lands. They killed the Indians and pushed them to the reservations. Another colonial country was Portugal, which **established a** large **colony** in present-day Brazil. In warm regions, colonists grew **crops** on big **plantations**. **Cotton**, tobacco, rice, and **sugar cane** grew here. Colonizers brought **slaves** from Africa to work on the plantations. The slaves lost all **rights** and were discriminated, which ended in the 19th century when **slavery was abolished**.

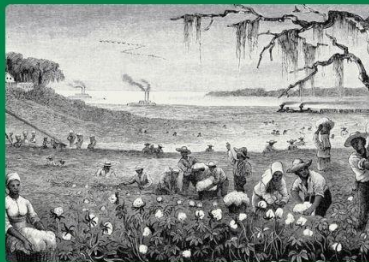
Vocabulary:

Caribbean - Karibik
present-day - dnešní
Great Lakes - Velká jezera
fight - bojovat
establish a colony - založit kolonii
crop - plodina

plantation - plantáž
cotton - bavlna
sugar cane - cukrová třtina
slave - otrok
rights - práva
abolishment of the slavery - zákaz otroctví



Battle of Little Bighorn



Cotton plantation

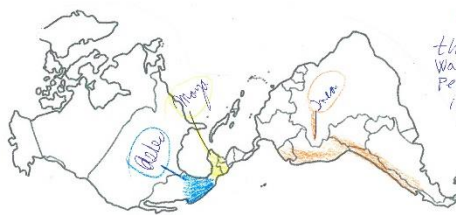


Your ideas for a story:

Příloha 9: Výstup žáků ze ZŠ Oblačná: skupina s přiděleným tématem Původní obyvatelé Severní Ameriky



Příloha 10: Výstup žáků ze ZŠ Oblačná: skupina s přiděleným tématem Původní obyvatelé Latinské Ameriky



maya

the maya civilization was located in the yucatan Peninsula. they were excellent in mathematics and astronomy developing their own calendar. they built complex city-states with typical maya pyramids. Around the 10th century the empire collapsed because of drought and fighting with other empires

Aztec

lived in present-day central Mexico. their biggest city - teochtitlan is now the capital city of Mexico.

Inca

people lived in the Andes in South America. they were known for building the mountain city of Machu Picchu

Příloha 11: Výstup žáků ze ZŠ Oblačná: skupina s přiděleným tématem Vikingové



Příloha 12: Výstup žáků ze ZŠ Oblačná: skupina s přiděleným tématem Kryštof Kolumbus

COLUMBUS CAME TO THE AMERICA IN 1492 BUT HE ~~THINK~~ THOUGHT THAT HE IS IN INDIA. SO HE NAMED LOCAL PEOPLE INDIANS. AND AMERIGO VESPUCCI FOUND OUT THAT THIS IS NOT INDIA AND HE NAMED AMERICA.



Příloha 13: Výstup žáků ze ZŠ Oblačná: skupina s přiděleným tématem Kolonizace Ameriky



Příloha 14: Prezentace Canada (vlastní zpracování)


















ANTHEM

O _____! Our home and native land!
True patriot love in all of us command.
With glowing hearts we see thee rise,
The True North strong and free!
From far and wide, O _____,
We stand on guard for thee.
God keep our land glorious and free!
O _____, we stand on guard for thee;
O _____, we stand on guard for thee.

- 1) Read the anthem.
 - 2) What does "The True North strong and free!" mean?
 - 3) There are also French and Inuit versions of the anthem.
 - 4) Listen to the anthem.
- The name of the country is _____.**

CANADA

flag	maple leaf			
inhabitant	maple syrup			
capital city	beaver			
border	waterfall			
currency	glacier			
official language	degrees			

CANADA

Size of the country:

Borders:

Languages:

Inhabitants:

Capital city:

Other cities:

Nature:

Weather:

Flag:

Products:

Sports:

National animal:

Currency:

Příloha 18: Materiál k opakovací aktivitě Find a pair (vlastní zpracování)

Size of Canada	Second largest country in the world
Canada has borders with ...	the USA
English language	French language
Number of inhabitants	37.8 milion
Native Americans in Canada	Inuits
Capital city	Ottawa
Niagara	Waterfalls
Canadian flag	Red and white with a maple leaf
Typical product	Maple syrup
Typical sport	Ice hockey
National animal	Beaver
Canadian currency	Canadian dollar
Head of Canada	King Charles III.
Biggest city in Canada, but not the capital city	Toronto
Anthem of Canada	O Canada