

Česká zemědělská univerzita v Praze

Institut vzdělávání a poradenství

Katedra celoživotního vzdělávání a podpory studia



**Česká zemědělská
univerzita v Praze**

Začínáme učit pomocí CLIL: projekt vzdělávací akce

Bakalářská práce

Autor: Daniel Mrkvička

Vedoucí práce: PhDr. Lucie Smékalová, Ph.D. et Ph.D.

2022

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Daniel Mrkvička

Specializace v pedagogice
Poradenství v odborném vzdělávání

Název práce

Začínáme učit pomocí CLIL: projekt vzdělávací akce

Název anglicky

We are starting to teach by the method CLIL: Educational project campaign

Cíle práce

Cílem teoretické části bakalářské práce je popsat organizační zajištění vzdělávací akce dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a výukový přístup CLIL. Cílem praktické části bakalářské práce je vytvořit vzdělávací akci pro cílovou skupinu pedagogických pracovníků s názvem „Začínáme učit pomocí CLIL“.

Metodika

1. Studium vybrané problematiky v dostupných informačních zdrojích a průběžné konzultace s vedoucí práce.
2. Vymezení terminologie a deskripce teoretických východisek.
3. Vymezení předmětu: Podle doporučených postupů při tvorbě vzdělávací akce a s ohledem na teorii výukového přístupu CLIL bude vytvořen vlastní návrh vzdělávací akce „Začínáme učit pomocí CLIL“.
4. Vyvození závěru, soupis literatury, korekce formálních a stylistických náležitostí.

Harmonogram zpracování: Kompletní pracovní verzi práce odevzdat vedoucí práce do poloviny února (prezenční studenti), do konce února 2022 (kombinovaní studenti). Finální verzi práce odevzdat na studijní oddělení do konce března 2022.

Doporučený rozsah práce

Podle pravidel pro psaní bakalářské práce

Klíčová slova

celoživotní vzdělávání, vzdělávací akce, pedagogičtí pracovníci, CLIL

Doporučené zdroje informací

Baladová, Gabriela a kol. Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ. V Praze: VÚP, 2007. 235 s. Metodika. ISBN 978-80-87000-15-1.

Bartoňková, Hana. Projektování vzdělávací akce. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 112 s. Studijní texty pro distanční studium. ISBN 80-244-1442-2.

Benešová, Barbora a Vallin, Petra. CLIL – inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. 185 stran. ISBN 978-80-7290-821-9.

Hanušová, Světlana a Vojtková, Naděžda. CLIL v české školní praxi. 1. vyd. Brno: Studio Arx, 2011. 103 s. ISBN 978-80-86665-09-2.

Langer, Tomáš. Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých. První vydání. Praha: Grada Publishing, 2016. 217 stran. ISBN 978-80-271-0093-4.

Předběžný termín obhajoby

2021/22 LS – IVP

Vedoucí práce

PhDr. Lucie Smékalová, Ph.D. et Ph.D.

Garantující pracoviště

Katedra celoživotního vzdělávání a podpory studia

Elektronicky schváleno dne 26. 4. 2021

PhDr. Lucie Smékalová, Ph.D. et Ph.D.

Vedoucí katedry

Elektronicky schváleno dne 12. 5. 2021

Ing. Karel Němejč, Ph.D.

Pověřený ředitel

V Praze dne 21. 03. 2022

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma:

Začínáme učit pomocí CLIL: projekt vzdělávací akce

vypracoval samostatně a citoval jsem všechny informační zdroje, které jsem v práci použil a které jsem rovněž uvedl na konci práce v seznamu použitých informačních zdrojů.

Jsem si vědom, že na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, především ustanovení § 35 odst. 3 tohoto zákona, tj. o užití tohoto díla.

Jsem si vědom, že odevzdáním bakalářské práce souhlasím s jejím zveřejněním podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a to i bez ohledu na výsledek její obhajoby.

Svým podpisem rovněž prohlašuji, že elektronická verze práce je totožná s verzí tištěnou a že s údaji uvedenými v práci bylo nakládáno v souvislosti s GDPR.

V dne

.....
(podpis autora práce)

PODĚKOVÁNÍ

Rád bych nejdříve poděkoval vedoucí mé práce, PhDr. Lucii Smékalové, Ph.D. et Ph.D., za odborné vedení a pomoc při vypracování bakalářské práce. Děkuji Mgr. Michaele Hlaváčové a PhDr. Petře Vallin, Ph.D. za připojení se do lektorského týmu vzdělávací akce. Velký dík patří také ochotným pracovníkům neziskové organizace EDUcentrum, z.ú. za jejich podporu při zpracovávání praktické části této práce a stejně tak odbornému týmu výukové sady LABYRINTH za možnost nahlédnout do těchto materiálů. V neposlední řadě děkuji rodině za vytvoření vhodných podmínek pro nerušené psaní.

Abstrakt

Bakalářská práce „Začínáme učit pomocí CLIL: projekt vzdělávací akce“ popisuje organizační zajištění vzdělávací akce a výukový přístup CLIL. Zaměřuje se na vytvoření návrhu vzdělávací akce pro cílovou skupinu pedagogických pracovníků s názvem „Začínáme učit pomocí CLIL“.

Teoretická část vycházející z rešerše literatury definuje základní pojmy spjaté s tematikou závěrečné práce. Pojmenovává některé zvláštnosti vzdělávání dospělých. Nabízí formulace základních kroků projektování vzdělávacích akcí, podle kterých je obsah práce strukturován do dalších podkapitol. Stejná pozornost je věnována výukovému přístupu CLIL. Ten je blíže představen nejen z pohledu teorie, ale také prostřednictvím pohledu do praxe realizované v ČR i v zahraničí. V závěru této teorie jsou vypsána specifika samotného CLILového vyučování. V praktické části je představen návrh vzdělávací akce. Při práci na návrhu autor využíval vlastní pracovní zkušenosti i poznatky z odborné praxe ve vzdělávací instituci, kde za pomoci pozorování, rozhovorů a metodického vedení zkušených zaměstnanců dal vzniknout návrhu vzdělávací akce přednostně určené potřebám této organizace.

Klíčová slova

celoživotní vzdělávání, vzdělávací akce, pedagogičtí pracovníci, CLIL

Abstract

The bachelor's thesis "We are starting to teach by the method CLIL: Educational project campaign" describes the organization of the training event and the CLIL teaching approach. It aims to create a proposal for a training event called "We are starting to teach by the method CLIL" for the target group of pedagogical staff.

The theoretical part based on the literature search defines the basic concepts related to the topic of the final thesis. It names some specifics of adult education. It offers the formulation of the basic steps of creating educational events, according to which the content of the work is structured into other subchapters. The same attention is paid to the CLIL teaching approach. It is introduced in more detail not only from the point of view of theory, but also through a view into practice in the Czech Republic as well as abroad. At the end of this part, the specifics of CLIL teaching itself are listed. The practical part presents a proposal for an educational event. When working on the proposal, the author used his own work experience and knowledge from professional practice in an educational institution. The training event, primarily determined by the needs of this organization, was created through observations, interviews and with a methodical guidance of experienced employees.

Keywords

lifelong learning, training event, pedagogical staff, CLIL

OBSAH

| | |
|---|----|
| ÚVOD | 8 |
| TEORETICKÁ ČÁST | 10 |
| 1 Cíl a metodika | 10 |
| 1.1 Cíl..... | 10 |
| 1.2 Metodika | 10 |
| 2 Vzdělávání dospělých..... | 11 |
| 2.1 Základní pojmy | 11 |
| 2.2 Zvláštnosti vzdělávání dospělých | 12 |
| 2.3 Projekt vzdělávací akce..... | 14 |
| 2.3.1 Identifikace vzdělávacích potřeb..... | 17 |
| 2.3.2 Cíle vzdělávací akce..... | 18 |
| 2.3.3 Účastník vzdělávací akce | 21 |
| 2.3.4 Absolvent vzdělávací akce | 22 |
| 2.3.5 Obsah vzdělávací akce | 22 |
| 2.3.6 Formy vzdělávacího procesu..... | 25 |
| 2.3.7 Metody vzdělávacího procesu..... | 27 |
| 2.3.8 Materiální didaktické prostředky | 29 |
| 2.3.9 Lektor vzdělávací akce..... | 33 |
| 2.3.10 Organizace vzdělávací akce | 35 |
| 2.3.11 Materiální, technické a finanční zajištění vzdělávací akce | 37 |
| 2.3.12 Evaluace vzdělávací akce..... | 39 |
| 3 CLIL..... | 43 |
| 3.1 Charakteristika a teoretický základ výukového přístupu CLIL..... | 43 |
| 3.2 Přínosy CLILu..... | 49 |
| 3.3 Rizika CLILu | 50 |
| 3.4 CLIL v ČR | 51 |

| | | |
|--------------------------------|--|----|
| 3.5 | CLIL v evropském prostředí | 52 |
| 3.6 | Specifika a prvky CLIL vyučování | 54 |
| PRAKTICKÁ ČÁST..... | | 56 |
| 4 | Začínáme učit pomocí CLIL: projekt vzdělávací akce..... | 56 |
| 4.1 | EDUcentrum, z.ú..... | 56 |
| 4.2 | Konkurence | 56 |
| 4.3 | Plánovaná propagace..... | 57 |
| 4.4 | Personální zajištění..... | 57 |
| 4.5 | Název vzdělávací akce | 58 |
| 4.6 | Obsah | 58 |
| 4.7 | Forma | 61 |
| 4.8 | Vzdělávací cíl..... | 61 |
| 4.9 | Hodinová dotace | 62 |
| 4.10 | Maximální počet účastníků a upřesnění cílové skupiny..... | 64 |
| 4.11 | Plánované místo konání | 64 |
| 4.12 | Jmenný přehled lektorů s podrobnými informacemi o jejich kvalifikaci a přehled průběhu praxe | 65 |
| 4.13 | Odborný garant | 71 |
| 4.14 | Materiální a technické zabezpečení..... | 72 |
| 4.15 | Způsob vyhodnocení akce..... | 72 |
| 4.16 | Kalkulace předpokládaných nákladů na vzdělávací akci | 73 |
| ZÁVĚR | | 75 |
| SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ | | 77 |
| SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK | | 79 |
| SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK | | 80 |
| SEZNAM PŘÍLOH..... | | 82 |

ÚVOD

Bakalářská práce s názvem „Začínáme učit pomocí CLIL: projekt vzdělávací akce“ je zaměřena na návrh projektu vzdělávací akce (vzdělávacího kurzu) v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Východiskem pro tento návrh je mj. teoretická část práce popisující teorii projektování vzdělávací akce a také samotnou metodologii CLIL.

S organizováním kurzů a metodologií CLIL jsem se opakovaně setkával při své práci pro jazykovou agenturu. Další bližší informace o tomto inovativním přístupu ke vzdělávání jsem se dozvěděl i v rámci své odborné praxe. Díky studiu na Institutu vzdělávání a poradenství ČZU v Praze mám blízko k problematice tvorby vzdělávacích programů (vzdělávacích akcí) a zároveň díky pracovní zkušenosti i zkušenosti v rámci praxe jsem se seznámil s výukovým přístupem CLIL, který mě jako milovníka cizích jazyků velmi zaujal. Podle mého názoru je tento přístup přínosný díky snaze o co největší aktivizaci žáků v hodinách při respektování preference jejich učebních stylů.

Získané praktické informace a zkušenosti jsou využity při tvorbě praktické části bakalářské práce, která má podobu návrhu vzdělávací akce, již bude možné předložit na MŠMT v rámci žádosti o akreditaci instituce. Významným doplňkem praktické části jsou i zařazené přílohy, ve kterých může čtenář najít například ukázky CLILových učebnic či pracovních listů, informační leták potřebný k propagaci kurzu, evaluační dotazník či certifikát určený pro absolventy kurzu.

Praktické části předchází část teoretická, která popisuje teorii tvorby vzdělávací akce. Definuje základní důležité pojmy. Uvádí některé zvláštnosti vzdělávání dospělých, na které je třeba brát zřetel při projektování vzdělávací akce určené této cílové skupině. Teoretická část také nabízí návod několika odborníků na postup při tvorbě vzdělávací akce. Věnuje se identifikaci vzdělávacích potřeb, stanovení cílů, profilu účastníka a absolventa vzdělávací akce. V teorii je představována klasifikace forem a metod, některé metody jsou blíže specifikovány, zejména ty stěžejní pro kurz v praktické části. Pozornost je věnována i samotnému obsahu vzdělávací akce, lektorům či materiálnímu zajištění vzdělávací akce. Neméně důležitou součástí teorie je podkapitola věnující se organizaci a finanční kalkulaci projektu vzdělávání.

V úplném závěru teoretické části věnované projektování vzdělávací akce má čtenář možnost se seznámit s dělením, principy a postupy při evaluaci.

Další teoretická kapitola zaměřená na výukový přístup CLIL má čtenáři přiblížit danou tematiku. Věřím, že metoda, spíše soubor metod CLIL (stejně jako teorie projektování vzdělávací akce) si zaslouží být mnohem detailněji popsána. Tato bakalářská práce si však klade za cíl pouze okrajově představit tuto metodu. Čtenář se dozví informace o charakteristice CLIL, hlavních přínosech a rizicích při implementaci CLILu do výuky. Práce se zmiňuje ve stručnosti o příkladech, jak CLIL funguje v praxi v ČR i za hranicemi. Nabízí také pohled na specifika vyučování touto metodou.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Cíl a metodika

1.1 Cíl

Cílem teoretické části bakalářské práce bylo popsat organizační zajištění vzdělávací akce dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a představit výukový přístup CLIL. Cílem praktické části bakalářské práce bylo vytvořit návrh vzdělávací akce pro cílovou skupinu pedagogických pracovníků s názvem „Začínáme učit pomocí CLIL“.

1.2 Metodika

Bakalářská práce je členěna na dvě hlavní části – teoretickou a praktickou. Teoretická část vychází z rešerše literatury a elektronických informačních zdrojů. V základu popisuje problematiku tvorby vzdělávací akce a téma vzdělávací akce – výukový přístup CLIL. Praktická část je zaměřena na vytvoření návrhu projektu vzdělávací akce. Tento návrh je inspirován teoretickou částí a je sestaven na základě poznatků získaných pozorováním a rozhovory při výkonu odborné praxe či vlastní pracovní zkušenosti. Pozorování a rozhovory nejsou v této práci zařazeny ve smyslu kvalitativního výzkumu. Návrh se řídí také doporučeními od pracovníků, organizátorů podobných kurzů.

2 Vzdelávání dospělých

Termín vzdelávání dospělých zahrnuje důležité pojmy, které si přiblížíme v následující podkapitole.

2.1 Základní pojmy

-celoživotní učení (celoživotní vzdělávání)

Celoživotní učení (vzdělávání) je proces, který probíhá u člověka v průběhu celého jeho života. Důležitou vlastností je jeho záměrnost a cílenost. Zahrnuje v sobě jako v jednom propojeném celku formální, neformální i informální učení (vzdělávání), včetně řízeného sebevzdělávání (Kalnický, 2007, s. 11). Palán (2002, s. 28-29) doplňuje, že v tomto procesu lze uskutečňovat různé přechody mezi vzděláváním a světem práce, ve kterém je člověku umožněno po celý jeho život dosahovat stejných kvalifikací a kompetencí různými způsoby, podle vlastního zájmu či potřeb.

- andragogika (vzdělávání dospělých)

Andragogika je vědou studující výchovu dospělých, vzdělávání dospělých a péči o tuto skupinu populace. K dospělým přistupuje s respektem ke všem zvláštnostem, které se k nim vztahují. V oblasti vzdělávání a výchovy pojmenovává specifika andragogického a pedagogického přístupu k dospělým. Charakterizuje profil dospělého ve výchovně-vzdělávacím procesu, představuje systém výchovy a vzdělávání dospělých, vymezuje zvláštnosti a postavení vůči ostatním pedagogickým a společenským vědám (Palán, 2002, s. 16).

- vzdělávání

Vzdělávání je charakterizováno jako proces, skrze nějž si člověk osvojuje systém poznatků a činností. Díky procesu vlastního zpracování (hlavně interiorizace) následně tento systém (soubor poznatků a činností) dá vzniknout vědomostem, dovednostem a návykům. Vzdělávání se neobejde bez dvou hlavních činitelů – vzdělavatele (učitele, lektora) a vzdělávaného (žáka, studenta, účastníka). Každý z nich se v danou chvíli věnuje jiné činnosti. Zatímco vzdělavatel v danou chvíli vyučuje, vzdělávaný se v ten samý čas učí (Mužik, 2004, s. 13).

-vzdělávací proces v oblasti vzdělávání dospělých

Vzdělávací proces v oblasti vzdělávání dospělých můžeme stručně charakterizovat jako edukaci dospělých osob, která probíhá jak ve sféře školského vzdělávání dospělých, tak i ve sféře dalšího vzdělávání dospělých a také zahrnuje vzdělávání seniorů. Tento cílevědomý a systematický proces expozice a osvojování si schopností, znalostí, dovedností návyků a postojů se týká osob, které už jednou opustily školní vzdělání spolu s přípravou na povolání a vstoupily na trh práce (Palán, 2002, s. 234).

- vzdělávací akce

Vzdělávací akce je podle Palána (2002, s. 233): „forma (konkrétní podoba) promyšleného, plánovitého a organizovaného vzdělávacího působení jednotlivců, skupin nebo institucí, jehož cílem je předávání edukační informace (vědomostí, dovedností, názorů, a postojů). Tedy všechny organizační formy vzdělávání, vč. samostudia“.

2.2 Zvláštnosti vzdělávání dospělých

„Úspěšná výchovná a vzdělávací práce s dospělým účastníkem vyžaduje respektování jeho zvláštností a využívání silných stránek jeho osobnosti“ (Barták, 2008, s. 17).

Odlíšnosti vzdělávání dospělých jsou jedním z hlavních důvodů vzniku andragogiky a jejímu vyčlenění z pedagogiky. Od dětí a mládeže jsou dospělí rozdílní v těchto oblastech, které Dvořáková a Langer (Langer, 2016, s. 128) vymezují:

Zkušenost

Narozdíl od dětí mají dospělí větší zkušenosti a ty porovnávají s předchozím zjištěním. Může se jednat o předchozí studium, pracovní i životní zkušenosti. Existuje tzv. filtr zkušenosti, přes který analyzujeme a třídíme nové informace „filtrujeme“ je přes síto našeho předchozího poznání.

Životní priority

Oproti dětem dospělí upřednostňují rodinu, práci, vlastní záliby a vzdělávání jednoznačně nemá místo v popředí žebříčku hodnot. Pravděpodobně nikdy nebude

vzdělávání důležitější než vlastní pracovní, osobní či rodinné problémy. Pokud například dospělým chybí soustředěnost, nemusí být na vině psychické faktory, může ji ovlivňovat osobní život účastníků.

Zralost

Dospělé považujeme za zralé v několika oblastech. První oblastí je zralost biologická vyznačující se vyvinutím biologických funkcí. Druhá je zralost sociální, schopnost udržovat sociální vazby a vztahy. Další, psychická zralost, souvisí se stabilně rozvinutou osobností. Poslední je ekonomická zralost, která se vztahuje k finanční a materiální soběstačnosti člověka.

Záměrnost vzdělávání

Dospělí vstupují do vzdělávacího procesu s jasnými cíli. Na rozdíl od pedagogického univerzalizmu (učení se obsahu, který možná nebudeme nikdy potřebovat) se uplatňuje andragogický utilitarismus (učení se jen potřebného, užitečného). Účastníci oceňují především okamžité uplatnění naučených dovedností a znalostí.

Změny fyziologických a psychických funkcí

V dospělosti postupně dochází k řadě změn, které jsou spojovány hlavně se smyslovými orgány člověka. Zhoršuje se zrak či sluch, snižuje psychomotorické tempo. Stálost pozornosti se nemění, ale člověk se hůře soustředí na více objektů zároveň.

Charakteristiky osobnosti

Jako nejdůležitější můžeme uvést vysokou míru kritičnosti vůči svému okolí, obtížné přiznávání chyb a změnu názoru, obavu ze selhání a zesměšnění.

Další důležitou oblastí je **motivace**.

Pro úspěšné učení se je důležitá správná motivace. Samotnou motivaci můžeme rozdělit na vnější a vnitřní. U dospělých jedinců má jiný charakter – ideálně by měla převažovat motivace vnitřní. Motivaci spojujeme také s motivy, které mají vliv na učení dospělého člověka (Langer, 2016, s. 129-132) – jsou to například:

- kompenzace (absence předchozího vzdělávání a učení),

- potřeba získat nové či rozvíjet stávající znalosti, dovednosti či postoje (uspokojování potřeb),
- potřeba splnit očekávání autority (zaměstnavatel, přátelé, rodina),
- sociální potřeby (společenské kontakty),
- únik z nudy či pocitu osamění,
- potřeba učit se jen pro radost z poznávání.

2.3 Projekt vzdělávací akce

Projekt vzdělávací akce je nutné dopředu naplánovat. Plán vzdělávání by měl zahrnovat všechny vzdělávací aktivity organizace (v mém případě školy) určené k realizaci v určitém období. K sestavení dochází po identifikaci rozdílů mezi požadavky a skutečnou výkonností pracovníků (Bartoňková, 2006, s. 14).

Plán obsahuje odpovědi na otázky (Bartoňková, 2006, s. 14):

- „koho školit,
- kdy školit (určit harmonogram),
- jaké metody použít (omezeno finanční a časovou náročností jednotlivých způsobů školení),
- jaká bude obsahová náplň,
- jaké pomůcky a přístroje se budou používat,
- jakým způsobem se bude kurz vyhodnocovat”.

K vytvoření efektivní vzdělávací akce je vyžadována určitá příprava – **projektování vzdělávací akce, které má podle Bartoňkové (2006, s. 15) následující kroky:**

1. „analýza vzdělávacích potřeb, identifikace potřeb
2. interpretace výsledků analýzy vzdělávacích potřeb, formulace cíle
3. stanovení profilu účastníka a profilu absolventa vzdělávací akce
4. určení obsahu vzdělávací akce
5. zpracování osnov, resp. anotací

6. volba forem, metod, technik vzdělávání a volba pomůcek a techniky
7. tvorba studijních materiálů
8. organizační zabezpečení vzdělávací akce, časový a místní plán
9. materiální, technické a finanční zabezpečení vzdělávací akce, předkalkulace
10. přehled lektorů
11. způsob evaluace vzdělávací akce”.

K tvorbě krátkodobých vzdělávacích projektů je využívána i struktura kroků, jenž doporučuje Prášilová, která vychází z původních kroků Pokorné (Prášilová, 2006, s. 34):

1. Východisko – zdůvodnění realizace vzdělávací akce.
2. Cíl – zaměření na konkrétní žádoucí cílový stav, jehož má být dosaženo.
3. Účastníci akce – specifikace.
4. Forma a druh akce – typ vzdělávací akce.
5. Rámcová osnova – rozsah akce, obsah témat a jejich rozpis v čase.
6. Metody a prostředky – konkrétní údaje.
7. Organizace výuky – požadavky na organizační uspořádání.
8. Lektori.
9. Výstupy, ověření znalostí a dovedností – způsob hodnocení znalostí účastníků; ověřování, zda jsou splněny podmínky pro získání certifikátu apod.
10. Studijní materiály – seznam povinných a doporučených materiálů, vypracování účelového sylabu.

Někteří odborníci doporučují zařadit způsob hodnocení (krok 9) hned za stanoviskem, jakých cílů má být dosaženo (krok 2). Aby hned zpočátku plánování bylo jasné, jaké výstupy a cíle budou potřeba pro obdržení certifikátu/splnění podmínek vzdělávací aktivity.

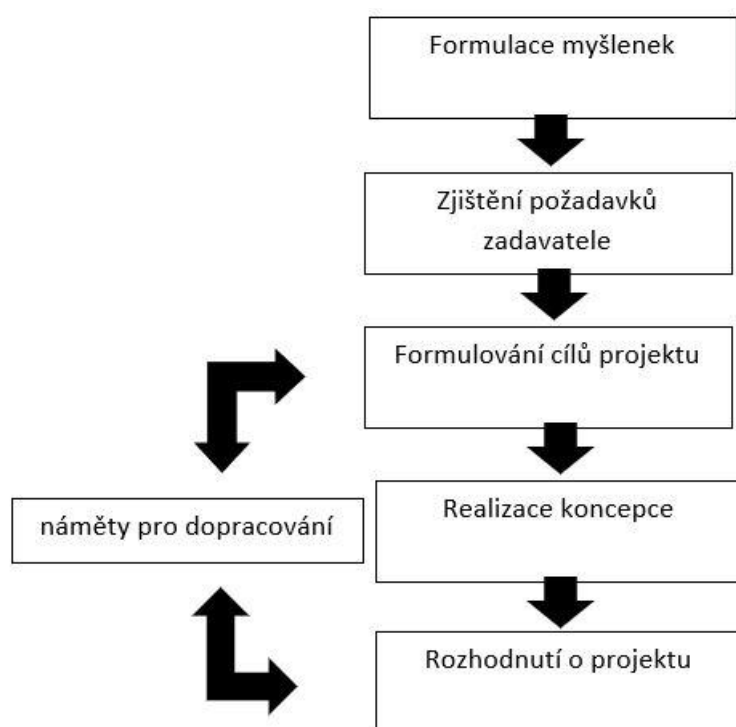
Mužik (2011, s. 270-271) připodobňuje samotnou akci vzdělávání k „produktu”, který by měl mít své uplatnění na trhu. Důležitou roli zde hrají cíle, výstupy, obsah,

forma, časová dotace vzdělávacího kurzu i kontext, ve kterém bude vzdělávání probíhat (například celá organizace, jedinec, určitá skupina zaměstnanců). Svůj podíl na úspěšnosti takového „produktu“ mají i organizátoři a lektori (dodavatelé vzdělávání). Pro samotnou realizaci projektu je hlavní určení způsobu financování a také propagace. Každý vzdělávací projekt by měl počítat s rizikem možného nepřijetí.

Dále Mužík (2011, s. 284-285) uvádí: „tvorba vzdělávacího programu by měla vycházet z následujících zásad orientace na zákazníka. Současně jde také o okolnosti, které ovlivňují výsledný produkt“: dostupnost vzdělávání, rovnost přístupu ke vzdělávání, kvalita vzdělávacího procesu, adaptabilita vzdělávacích programů, komplexnost nabídky vzdělávání, individualizace vzdělávání.

Obrázek 1 znázorňuje možný postup zpracování vzdělávacího projektu.

Obrázek 1: Diagram vstupní fáze vzdělávacího projektu (upraveno)



Zdroj: Mužík, 2004, s. 94

2.3.1 Identifikace vzdělávacích potřeb

Vzdělávací potřeby „vznikají jako hypotetický stav (uvědomovaný nebo neuvědomovaný), kdy jedinci chybí znalosti nebo dovednosti, které mají význam pro jeho další existenci, zachování psychických (i fyzických) nebo společenských funkcí. Také je možno je charakterizovat jako interval mezi aktuálním výkonem a předem definovaným standardem výkonnosti. /.../ Vzdělávací potřeby můžeme definovat jako potřeby sociální (získané v průběhu života)” (Palán, 2002, s. 234).

Podobně Mužík (2004, s. 95) charakterizuje vzdělávací potřeby jako pociťovaný deficit „informací, vědomostí, dovedností či profesních návyků vzhledem k současným či perspektivním cílům rozvoje společnosti či podniku. V profesním vzdělávání dospělých se hovoří o cílových skupinách tj. o skupinách lidí, kterým jsou určeny vzdělávací projekty”.

V základu jen dvě situace zapříčiní vznik vzdělávacích potřeb. První se váže na určitou změnu v obecném a úkolovém prostředí. V druhém případě nastane-li změna ve strategii a koncepci v prostředí organizace/firmy (Bartoňková, 2006, s. 20).

Způsoby identifikace vzdělávacích potřeb

Existují dvě základní možnosti samotné identifikace potřeb. První možností je kvantitativní sociologický výzkum – terénní šetření. Využívá se dotazníku, rozhovoru, pozorování atd. Zjišťujeme potřeby od pracovníků přímo v terénu, v organizaci. Druhou možností je aplikace kompetenčního přístupu k rozvoji lidských zdrojů v organizaci. Využívají se dokumenty a literatura s cílem identifikovat požadavky (potřebné kompetence) na pracovní místo a získat tzv. profil kompetencí při využití kompetenčního modelu (Bartoňková, 2006, s. 22-23).

Techniky identifikace vzdělávacích potřeb

Koudelka (Bartoňková, 2006, s. 26) považuje za nejčastější techniky analýzy vzdělávacích potřeb:

- práci s dokumenty
- pozorování
- dotazník

- rozhovor
- test
- brainstorming

Výsledky analýzy a identifikace vzdělávacích potřeb a jejich následná správná interpretace jsou důležitým podkladem pro stanovení konkrétních cílů vzdělávací akce. Jak uvádí Armstrong (Bartoňková, 2006, s. 34), je zároveň důležité vyhnout se tzv. modelu deficitu, při kterém se pouze napravují chyby z minulosti. Vzdělávací akce by měla jít dál, přinést nové a zabývat se víceoborovostí, flexibilní kvalifikací, přípravou lidí tak, aby byli v budoucnu připraveni přebírat vyšší úroveň odpovědnosti a měli více pravomocí.

2.3.2 Cíle vzdělávací akce

Podle definice Bartáka (2008, s. 24) je cíl „výrazem záměrného působení lektora na účastníka vzdělávací akce vymezený obsahem učiva (co je třeba naučit, prohloubit, upevnit, zdokonalit, aplikačně prověřit), předpokládaným výsledkem (cílovou hodnotou), časem a kvalitou naučeného”.

Palán (2002, s. 233) definuje vzdělávací cíle takto: „Myšlenková anticipace obecných výsledků vzdělávacích aktivit. Výpověď o tom, čeho chce učitel (lektor) dosáhnout. Vzhledem ke složitosti vzdělávacího procesu a problémovosti jeho výsledků jde převážně o celý soubor cílů (zpravidla věcně a hierarchicky strukturovaných).”

Samotné cíle můžeme dělit například podle:

A) Zaměření a konkretizace na (Barták, 2008, s. 24):

- hlavní, směrné – vymezující v základu celé zaměření vzdělávacího procesu
- dílčí, operační – vycházejí z hlavních cílů a obsahují jejich konkrétní a specifický požadavek na obsah, kvantitu, časovou a finanční náročnost samotného vzdělávání

B) dimenzí učení (Bartoňková, 2006, s. 40):

- kognitivní cíle (vědomosti – teoretické schopnosti)

- afektivní cíle (citové, emotivní, mravní postoje)
- psychomotorické cíle (konání – praktické dovednosti, šikovnost, zručnost)

C) úlohy vzdělavatele dospělých při uspokojování rozdílných souborů potřeb a cílů (Langer; Palán, 2008, s. 163):

- Potřeby a cíle jednotlivců – situace, kdy jedinec potřebuje vyřešit problém a dosavadní dovednosti a zkušenosti nepostačují k vyřešení problému. Formuluje se požadavek (vzdělávací potřeba) na jejich doplnění.
- Potřeby a cíle institucí – nedostatky jsou v oblasti lidského kapitálu v institucích. K nápravě dochází prostřednictvím vzdělávací akce.
- Potřeby a cíle společnosti – vyjádřeny jsou ve strategických dokumentech a formulovány představiteli této společnosti.

Správně formulovaný cíl by měl být takový (Bartoňková, 2006, s. 39):

- „vyplývá z něj obsah;
- je měřitelná změna znalostí (kognitivní doména), dovedností (psychomotorická doména), postojů (emoční, afektivní doména);
- usnadní nám evaluaci;
- má usměrňující, dynamizující a integrující funkci pro vzdělávací akci, změny cíle ovlivňují změny vztahů jednotlivých prvků vzdělávací akce (obsah, posloupnost, časová dotace), ale ovlivňují i prostředky realizace tohoto cíle (formy, metody, techniky vzdělávání)“.

Stanovení cíle nám výrazně pomůže při selekci učiva, výběru vzdělávacích forem a didaktických metod. Svým vlivem zasáhne i do samotného organizačního zajištění vzdělávací akce.

Pro stanovení cíle je běžně používaná **metoda SMART**.

Obrázek 2: Metoda SMART (upraveno)

| | |
|-------------------------|--|
| Specifičnost | vztah k určité konkrétní činnosti |
| Měřitelnost | stanovení požadované kvality i kvantity |
| Akceptovatelnost | soulad se zjištěnými potřebami |
| Reálnost | reálná šance pro všechny účastníky, aby dosáhli cíle |
| Termínovanost | splnění cílů v potřebném (daném) čase |

Zdroj: Palán, 2002, s. 219

Bartoňková (2006, s. 40) uvádí, že: „byly vyvinuty i detailnější klasifikace nebo taxonomie, jež analyzovaly domény rozhodující pro jednotlivé kategorie cílů. Jsou to taxonomie kognitivní domény (Bloom), citové/afektivní/emocionální domény (Krathwohl) a psychomotorické domény (Simpson)”.

Jednou z nejvíce používaných a také související s přístupem CLIL je Bloomova taxonomie cílů.

Palán (2002, s. 26) charakterizuje Bloomovu taxonomii jako: „rozčlenění učebních cílů nejen oborově (horizontálně), ale i vertikálně do šesti kategorií, kdy vyšší kategorie zahrnuje také kategorie nižší, čímž vzniká stále vyšší (obsáhlejší) učební cíl”.

Obrázek 3: Bloomova taxonomie (upraveno)

| | |
|---------------------------|---|
| 1. ZNALOST (zapamatování) | 1.1 znalost specifík (jednotlivostí) 1.2 znalost metod (všeobecností a odlišností) |
| 2. POROZUMĚNÍ (pochopení) | 2.1 reprodukce 2.2 interpretace |
| 3. APLIKACE | 3.1 aplikace pojmů 3.2 aplikace obsahů |
| 4. ANALÝZA | 4.1 analýza prvků 4.2 analýza vztahů |
| 5. SYNTÉZA | 5.1 tvorba plánů a uvažovaných činností 5.2 stanovení hypotéz |
| 6. HODNOTÍCÍ POSOUZENÍ | 6.1 posouzení z hlediska vnitřních důkazů 6.2 posouzení z hlediska vnějších kritérií |

Zdroj: Palán, 2002, s. 26

2.3.3 Účastník vzdělávací akce

Když dojde k ujasnění účelu a cíle, proč organizujeme vzdělávací akci, je nutno přistoupit k definování cílové skupiny. Cílová skupina se stane objektem andragogického působení. Zjištěné skutečnosti pomůžou zejména při přípravě akce „na míru“ (Langer, Palán, 2008, s. 163).

Pro navržení vzdělávací akce, která bude přesně odpovídat potřebám cílové skupiny musíme předem zjistit (Langer, Palán, 2008, s. 163):

- „počet účastníků,
- pohlaví a věk,
- vzdělanostní struktura a struktura podle oboru a délky předchozí praxe,
- pozice účastníků v sociální (resp. firemní) hierarchii,
- předchozí zkušenosti s vyučovaným tématem,

- cíle a zájmy účastníků vztahující se k vyučovanému tématu, jejich praktická využitelnost apod.”

Doporučuje se před konáním vzdělávací akce stanovit vstupní požadavky na účastníky kurzu. Jaké znalosti a dovednosti se od účastníků očekávají. Organizátor vzdělávací akce tím předchází zbytečným problémům v průběhu akce či nespokojenosti účastníků/absolventů (Langer, 2016, s. 39).

2.3.4 Absolvent vzdělávací akce

Palán (2002, s.7) považuje absolventa za osobu, která splnila všechny podmínky pro ukončení vzdělávacího procesu a organizátoři této osobě předali certifikát. Ten může mít podobu diplomu, vysvědčení, osvědčení či potvrzení o absolvování.

Profil absolventa definuje Langer a Palán (2008, s. 163) jako: „ideální stav, jehož chci působením prostřednictvím vzdělávací akce u cílové skupiny a jejích členů (absolventů) dosáhnout. Jde tedy o optimální požadovanou strukturu dovedností, vědomostí, návyků a postojů, obecně kompetencí, kterých hodlám andragogickým působením dosáhnout”.

Obecně lze rozlišit dva profily absolventa (Langer, Palán, 2008, s. 164):

- Široký a mělký – typická je nízká specializace, široké zaměření co se týče okruhu oborů. Kladou se vysoké nároky na získání této kvalifikace, požaduje se flexibilita. Příkladem může být povolání andragoga.
- Hluboký a úzký – vyznačuje se vysokou specializací na konkrétní, úzce zaměřenou problematiku. Jako příklad můžeme uvést lékaře – chirurga.

Z hlediska co největšího uplatnění absolventů na trhu práce je ideální oba profily kombinovat.

2.3.5 Obsah vzdělávací akce

„Určení obsahu vzdělávání spočívá ve stanovení přesného penza znalostí, které je třeba účastníkům vzdělávání předat, resp. dovedností, ve kterých je nutné účastníky trénovat, aby byly cíle akce beze zbytku naplněny. Obsah je tedy konkrétní učivo,

učební látka – tedy to, co je vlastním předmětem vzdělávání” (Langer, Palán, 2008, s. 164).

Obsah (učivo) se vybírá na základě různých profesních, kvalifikačních či kompetenčních modelů a standardů. V některých případech je obsah přímo sestaven z požadavků a potřeb objednatele vzdělávací akce (Mužík, 2011, s. 73).

Jak píše Bartoňková (2006, s. 46): „obsah vzdělávací akce se formuje na základě odhadu potřeb a stanovených cílů. Může být zaměřen na vyučování konkrétních dovedností, poskytování potřebných znalostí, anebo jen na snahu o změnu postoje”.

Barták zmiňuje i tzv. vhodné učivo. Učivo vyhovující z hlediska učebních cílů, úkolů – jak po stránce obsahu, tak po stránce formy (2008, s. 107).

Učivo vzdělávací akce by mělo být tzv. optimalizované. Při sestavování optimalizovaného obsahu vzdělávací akce by se měl lektor (organizátor) držet následujících prvků, jejichž pořadí se může měnit. Barták (2008, s. 108-111) uvádí:

Užitečnost

Pomáhá v řešení reálných problémů a úkolů, před kterými účastník stojí. Lze ji chápat jako syntetickou vlastnost blízkou hodnotě učiva.

Organizovanost

Projevuje se ve členitosti a řádném uspořádání učiva, které je přehledné, logicky strukturované a odlišuje vše podstatné. Jasný by měl být jeho záměr a postup.

Selektivita, úplnost a přesnost učiva

Stupeň selektivity je přímo úměrný přesnosti informací v učivu. Čím nižší je selektivita, tím větší je úplnost konkrétního učiva. S růstem stupně selektivity se naopak úměrně zvyšuje přesnost informací v učivu.

Kondenzace

„Kondenzace učiva souvisí s jeho optimalizací. Charakterizujeme-li proces učení jako záměrné a systematické vytváření organizovanějších soustav informací, růst uspořádanosti, pak přiměřená míra kondenzace informací v učivu tomuto procesu účinně napomáhá“ (Barták, 2008, s. 109).

Včasnost, operativnost

Pokud lektor navodí podmínky co nejbližší těm reálným, včetně časové tísně, pod kterými se často řešení problémů a rozhodování reálně odehrává, tím bude úspěšnější v aktivní spolupráci s účastníky.

Stručnost

Zvětšuje ji koncentrace obsahu informací ve vzdělávání. Dává možnost lektorovi v kratším čase toho více sdělit účastníkům, více poznat a pochopit. Jak velká bude míra stručnosti závisí na charakteru učiva, požadavků, charakteru výuky, očekávání, potřeb a možností účastníků.

Logičnost

Očekává se jednoznačnost, bezspornost, posloupnost učiva. Lektor musí selektovat mezi jednotlivými skutečnostmi – na základě jejich významu pro splnění studijních cílů.

Spolehlivost

„Představuje objektivně správný odraz stavu objektu a jeho okolí. Lektor by se měl vyvarovat nespolehlivých informací, ať už jejich nespolehlivost má příčiny subjektivní (předpojatost, subjektivismus, nekvalifikovanost v oboru, v práci s informacemi, v interpretaci skutečnosti apod.), či objektivní (meze dosaženého poznání, komunikační bariéry)” (Barták, 2008, s. 111).

Pravdivost

Určuje ji míra opravdovosti vystupování, chování a jednání lektora v standardních i nestandardních situacích.

Hloubka

Volí se v souladu s cíli, zaměřením kurzu, úrovní a očekáváním příjemců.

Didaktický proces

Didaktický proces (výuka) – jak uvádí Mužík (2004, s. 42) má hlavní úlohu ve vzdělávání. Proces je to komplikovaný a ovlivňují ho interní i externí činitelé.

Mužík (2004, s. 44) vymezuje základní prvky didaktického procesu jako:

- cíl (určen vnějším prostředím – například politika, společnost);
- obsah (učivo);
- lektor (zprostředkovatel učiva);
- student (účastník vzdělávání);
- didaktické prostředky (další prvky, které podporují dosažení výukových cílů, například výuková technologie či komunikační prostředky).

O didaktickém procesu píše i Bartoňková (2006, s. 46): „znamená převedení cílů vzdělávací akce do obsahu vzdělávací akce, tzn. do:

A) inventáře disciplín,

B) studijního plánu,

C) osnov vzdělávání, event. dalších kurikulárních dokumentů,

D) studijních materiálů (tištěné, elektronické)“.

„Tyto čtyři podoby obsahu vzdělávací akce tak představují jednotlivé dílčí etapy didaktické transformace“ (Bartoňková, 2006, s. 46).

Obsah kurzu je tedy zadán v učebních plánech, učebních osnovách a poté promítán v učebních materiálech.

2.3.6 Formy vzdělávacího procesu

Forma vzdělávání dospělých v pojetí Langer (2016, s. 146) je „organizační rámec výuky, způsob řízení a organizace vzdělávacího procesu, jeho vnější organizační uspořádání z hlediska času, prostoru, vztahů mezi vzdělavatelem a účastníky vzdělávání“.

Při členění forem můžeme využít přístup Palána a Langer (Langer, 2016, s. 147), a to následovně podle:

A) délky trvání

- jednorázové nebo opakované
- krátkodobé (hledisko několika dní až maximálně několik týdnů) či dlouhodobé (hledisko měsíců)

B) prostředí výuky

- na pracovišti či mimo pracoviště
- v přírodě, v místnosti, v laboratoři, doma
- ve virtuálním prostředí (e-learning)

C) počtu účastníků

- hromadné (více než 20 účastníků)
- skupinové (optimální počet účastníků je do 12)
- individuální (pouze lektor a účastník; maximálně 3 účastníci na jednoho lektora)

Jinak se dívá na formy vzdělávání Mužík (2004, s. 55-59), který je dělí na:

- Prezenční (přímá) – účastníci jsou při vzdělávání prezenčně přítomní v učebně či na jiném místě k tomu určeném.
- Distanční – výuka probíhá například přes počítač s připojením na internet, díky připraveným učebním materiálům na CD anebo v online vzdělávacích platformách. Tutor není přímo přítomen. Studující se vzdělávají samostatně ve zvoleném prostředí, čase a tempem, který jim vyhovuje.
- Kombinované – spojuje obě předchozí formy, řízené samostudium a prezenční konzultace. Užívá se také anglický název blended learning.
- Sebevzdělávání (autodidaxe) – jedinec řídí celé vzdělávání autonomně. Rozhoduje o výběru učiva, zdroji, čase, tempu apod.

2.3.7 Metody vzdělávacího procesu

Metoda (řecky *methodos*) značí cestu anebo postup směřující k určitému cíli. V oblasti výchovy a vzdělávání dospělých se jedná o cílený, plánovaný systém výuky lektora a stimulované učební aktivity účastníků. Cíleně působí na záměrně uspořádaný obsah vyučování a vede k předem určeným výchovně-vzdělávacím cílům (Barták, 2008, s. 34).

Podobně didaktické metody charakterizuje i Mužík (2004, s. 69) jako: „vytvoření souboru postupů, kterými lektor předává poznatky a formuje dovednosti, případně návyky účastníků”.

Barták (2008, s. 34) vidí v metodách dynamického činitele, jehož východiskem by měly primárně být potřeby a zájmy dospělého účastníka, jeho hodnotová orientace, psychologické zvláštnosti, sociální a profesní postavení. Záleží také na dosavadních pracovních a životních zkušenostech či učební způsobilosti jedince.

Klasifikací metod se zabývá mnoho teoretiků, kteří mají každý své specifické přístupy, proto můžeme vybírat z bohatého množství hledisek dělení. Jako nejbližší se mi jeví **Mužíkova klasifikace na metody** (Langer, Palán, 2008, s. 154-155):

teoretické

Předávají teoretické poznatky – informace, znalosti. Rozvíjí rozumovou stránku osobnosti jedince.

(klasická přednáška, přednáška s diskusí, seminář apod.)

teoreticko-praktické

Soustřeďují se na analýzu problémů, řešení problémů, koncepční myšlení, rozhodovací mechanismy.

(diskusní, problémové, projektové, programovaná výuka atd.)

praktické

Vedou k dosažení praktických dovedností a zkušeností obvykle pro skutečný výkon povolání.

(instruktáž, koučing, mentoring, stáž, exkurze aj.)

výkladově ilustrativní

Používá se při prezentování nových nebo složitějších informací; často velkému množství vzdělávaných.

(například přednáška)

dialogické

Díky vysoké míře aktivity účastníků vzdělávání, nabádá k rozvoji samostatného myšlení, úsudku, schopnosti analyzovat a následně vyřešit problém.

(rozhovor, diskuse atd.)

problémové

Vyznačují se prvky interaktivity a týmové práce vzdělávaných jedinců, kteří pracují na základě určitého zadání na jeho vyřešení, přičemž je hodnocena, mj. rychlost, způsob vypracování a efektivita.

(případové studie, brainstorming, brainwriting, hraní rolí apod.)

Při vzdělávacích kurzech jsou často používány následující metody.

Workshop

Workshop je jednou z nejvíce používaných termínů pro vzdělávací aktivity. Jedná se o studování určité problematiky v uzavřeném okruhu lidí, jehož cílem je použití vynalézavosti a vyřešení problému nevšedním způsobem při využití synergického efektu. Jedním ze základních znaků je přítomnost specialistů na danou problematiku, účast moderátora a zapisovatele. Slovo workshop se v češtině doslovně překládá jako pracovní dílna. V této „dílně“ by mělo dojít v závěru k vyprodukování jednoznačně měřitelného výstupu – typicky dokumentu (koncepte, návrh řešení) nebo produktu (hotový výrobek, polotovár) (Langer, 2016, s. 160-161).

Brainstorming

„Burza nápadů“ je participační výuková diskusní metoda, která podporuje mnohostrannou interakci. Podle Kalnického (2007, s. 80-81) „je profilována pro práci v plénu a založena na využívání vzájemného kolektivního ovlivňování

myšlenkového procesu analogiemi, impulzy, ožívováním paměti, obrazotvorností, fantazií a asociacemi". Funguje na principu nehodnocení rodících se myšlenek v prvních fázích jejich vzniku. Naopak vyžaduje volné vyjádření nápadů, myšlenek, návrhů. Teprve po jejich úplném vyčerpání se přistupuje ke zhodnocení vyprodukovaných stanovisek. Co se týče metodiky, je dobré metodu uvést, předmět brainstormingu přesně specifikovat, stanovit (alespoň přibližný) limit na podávání návrhů účastníků a po skončení limitu závěrem společně třídit vyřčené myšlenky. V ideálním případě by měly některé najít uplatnění při řešení zadaného předmětu (problému) konkrétního brainstormingu (Kalnický, 2007, s. 80-81).

Řízená diskuse

Při použití této metody je předem určená problematika, která bude předmětem diskuse. Účastníci mají čas na přípravu. Od lektora se očekává dobře promyšlený způsob vedení a stanové cíle diskuse. Samotné provedení metody spočívá v úvodním krátkém představení problematiky lektorem a kladení vhodně formulovaných otázek. Účastníci odpovídají na otázky a lektor jim nechává volnost ve vyjadřování i výměně názorů mezi ostatními účastníky. Lektor usměrňuje diskusi pouze při odchýlení od tématu. Pokud už byla řečena všechna stanoviska, lektor diskusi shrnuje a uzavírá (Mužík, 2011, s. 117).

2.3.8 Materiální didaktické prostředky

Didaktické prostředky (didaktická technika) jsou podle definice Palána (2002, s. 46-47): „technické přístroje a zařízení užívané pro výukové účely. Zprostředkovávají auditivní, vizuální a audiovizuální informace a umožňují objektivizaci řízení učení a vyučování prostřednictvím optimalizovaného programu”.

Dle Bartáka (2008, s. 101): „představují ve vztahu k učivu takové technické zařízení, které zprostředkuje účinnou prezentaci názorné pomůcky. Měřítkem kvality prostředku didaktické techniky je věrnost reprodukce pomůcky, jednoduchá obsluha a bezpečnost práce”.

Mezi didaktické prostředky Maňák (Bartoňková, 2006, s. 76): „zahrnuje všechny materiální předměty, které zajišťují, podmiňují a zefektivňují průběh vyučovacího procesu a napomáhají tak dosažení cílů vzdělávání”.

Volba a použití didaktických pomůcek se odvíjí od formy, metody, technických možnostech vzdělávací akce, ale také od financích, které jsou k dispozici (Bartoňková, 2006, s. 76).

Význam didaktických prostředků je tak velký, že v dnešní době se téměř žádná vzdělávací akce neobejde bez jejich užití. Didaktické pomůcky (spolu s didaktickou technikou), mj. demonstrují probírané učivo, posilují vizualizaci, simulují skutečnost, zvyšují motivaci účastníků, aktivizují a poutají pozornost. V neposlední řadě vedou ke kategorizaci látky a shrnují učivo (Skalková, Mužík, Bartoňková, 2006, s. 77).

Materiální didaktické prostředky můžeme dále členit na učební pomůcky a didaktickou techniku.

Učební pomůcky by se měly přirozeně vyskytovat v každém kurzu. K jejich využití dochází při expozici učiva. Kladou si za cíle: získat a udržet pozornost účastníků, názorně vysvětlit složité části probírané látky, usnadnit zapamatování obsahu vzdělávání a případně zajistit i zpestření výuky (Langer, 2016, s. 75).

Existuje velké množství těchto pomůcek, které můžeme rozdělit následujícím způsobem tak, jak je řadí Kalhous a Obst (Langer, 2016, s. 75-77):

A) originální předměty a reálné skutečnosti

- přírodniny
- výrobky a výtvary
- výukové dokumenty
- zvuky
- jevy a děje

B) zobrazení a znázornění předmětů a skutečností

- zobrazení a modely
- projekce
- zvukové záznamy

C) textové pomůcky

- pracovní materiály

- učebnice
- další zdroje (encyklopedie, slovníky, časopisy)

D) programy prezentované didaktickou technikou

- počítačové programy sloužící k výuce
- televizní, rozhlasové či jiné programy sloužící k výuce

E) speciální pomůcky

- dle tématu kurzu (hasící přístroj, hudební nástroj)
- dle zapojení smyslů (vizuální, auditivní, haptické a jejich kombinace)

Při používání výše zmíněných pomůcek je nutné držet se určitých zásad. Jedině tak bude jejich užití při výuce efektivní. Jak upozorňuje Langer (2016, s. 77-78), dbát na:

- aktuálnost a obsahovou správnost pomůcek
- orientaci pomůcek na praxi účastníků
- dokonalou přípravu pomůcek, jejich ověření předem
- správné načasování užití pomůcek v průběhu výuky

Při zprostředkování učiva, využíváme různé výukové (studijní) materiály. Ideální je využít tzv. **komplexní výukové materiály**, ve kterých je učivo „fixováno“ a přináší účastníkovi vzdělávací akce ucelené informace o daném tématu. Mohou to být učebnice a skripta. Mimo učebnic a skript se používají hlavně v případě distančního a kombinovaného studia také studijní opory a průvodce studiem (Dvořáková, 2014, s. 39-40).

Dvořáková (2014, s. 40) je níže více popisuje:

Studijní opory jsou upravené učební materiály, které mají podobu shrnutí, otázek, námětů na cvičení, zadání případových studií apod. Umožňují řízené samostudium.

Průvodce studiem nabízí instrukčně metodický text, který umožňuje účastníkovi vzdělávání získat strukturované informace o obsahu vzdělávací aktivity, potřebné instrukce, kontakty na vzdělávací instituci, na tutory.

Při vzdělávacích kurzech se běžně používají i sylaby, handouty a pracovní listy.

Dvořáková (2014, 42-43) také přibližuje:

Sylaby, handouty – jsou přehledy obsahující vše podstatné, hlavní myšlenky a téma vzdělávací jednotky. Mají většinou dvě podoby. První má podobu speciálně připraveného shrnujícího textu. Druhá je vytištěná prezentace, se kterou lektor v době vzdělávání pracuje.

Pracovní listy dávají účastníkům (zpravidla v tištěné písemné formě) nejdůležitější poznatky a současně je vedou k aktivní práci. Často se jedná o uspořádaný text s volným místem pro poznámky a úkoly, které by měl účastník vypracovat.

Didaktická technika

Lektor při své práci v průběhu vzdělávání používá technické přístroje a zařízení. Jejich úkolem je zprostředkovat informace z učebních pomůcek. Technika sama o sobě totiž není přínosem pro vzdělávání, k tomu dochází nejdříve až při spojení s nějakým obsahem (učební pomůckou). Teprve potom může sloužit výuce (Langer, 2016, s. 61).

Didaktická technika běžně využívaná při vzdělávacích kurzech (Langer, 2016, s. 62-72):

A) záznamová technika

- tabule (magnetické, bílé)
- interaktivní (multimediální) tabule

B) projekční technika

- dataprojektor
- televizor s vysokým rozlišením
- vizualizér

C) audio a video technika

- reproduktor
- mikrofon
- audiotechnika (zvuková technika)
- videotechnika (televizní technika)

D) počítačová technika

- stolní počítač
- notebook, netbook
- tablet, chytrý telefon
- software

E) další a pomocná technická zařízení

- тренаžér
- prezentér
- brýle pro virtuální realitu
- pomocná zařízení (promítací plátna, stojany)

Při výběru didaktické techniky vhodné pro danou vzdělávací akci, je dobré promyslet: cíl vzdělávací akce, počet účastníků, náklady na výrobu/pořízení, frekvenci užití, užívané metody a dostupné zdroje (Langer, 2016, s. 73).

2.3.9 Lektor vzdělávací akce

Podle Mužíka (2011, s. 73-74) je lektor řídicím a regulačním článkem didaktického procesu. Jeho odborné kvality, komunikační dovednosti, schopnost didaktické práce a osobnost determinují konečnou úroveň a účinky výukového procesu.

Barták (2008, s. 118) ve své knize sděluje, že ve vzdělávání dospělých se pro pedagoga ujal obecný pojem lektor. Lektor je osoba, jež diriguje vzdělávací

a rozvojové programy v rámci programů vzdělávání dospělých, ve kterých je excelentním specialistou.

Langer (2016, s. 14) charakterizuje lektora jako vzdělavatele dospělých konajícího svoji práci ve sféře dalšího vzdělávání. Označení „lektor“ také vyjadřuje odlišnosti mezi formálním a dalším vzděláváním.

Osoba lektora vykazuje určité společné znaky – jak Langer (2016, s. 14) uvádí:

- zajímá se o nové či podporuje rozšiřování stávajících znalostí či dovedností u svých studentů;
- podporuje změny v jejich postojích, myšlení, přístupech k vnímání a hodnocení světa kolem nich;
- snaží se o praktické zakomponování představených možností do osobního, pracovního či společenského života.

Lektor se krom obsahu vzdělávání podílí i na dalších činnostech a zajišťuje řadu úkolů dle Langer (2016, s. 14):

- „přípravu vzdělávací akce;
- realizaci vzdělávání: řízení vzdělávacího procesu po stránce odborné, didaktické, organizační či dokumentační;
- evaluaci (hodnocení) vzdělávací akce a její efektivity”.

Dobrý lektor by měl disponovat také základními odbornými, metodickými, osobnostními kompetencemi. Podle Dvořákové, Langer (Langer, 2016, s. 14-15):

Odborné

Jsou obsahem oboru, kterým se lektor zabývá. Takové kompetence se získávají prostřednictvím všeobecného, odborného a dalšího profesního vzdělávání. Lze je také získat při samotné práci v praxi. Nutné je tyto kompetence neustále udržovat aktuální, jak se daný obor lektora vyvíjí.

Metodické (didaktické, andragogické)

Do této skupiny patří celý komplex znalostí a dovedností, s kterými bude dosažení cílů vzdělávání nejvíce efektivní. Požaduje se zvládnutí přípravy obsahu vzdělávání,

didaktiky, forem a metod výuky. Můžeme zde zařadit schopnost využívat dostupné učební pomůcky, didaktickou techniku, efektivně komunikovat, spolupracovat či motivovat a aktivizovat studenty.

Osobnostní

Jedná se o empatii, trpělivost, toleranci, spravedlnost, důslednost, rozhodnost, kreativitu, flexibilitu. Důležitá je schopnost pozitivně myslet a v některých případech i smysl pro humor.

Dalším aspektem, kterému se ovšem nebudeme v této práci věnovat, by mohl být estetický dojem a úprava vzhledu lektora.

Pro označení vzdělavatele dospělých se používá i řada dalších pojmů, které se zaměřují na jeho konkrétní činnost. Lektor může být ve funkci facilitátora, instruktora, konzultanta, kouče, mentora, moderátora, trenéra anebo tutora (Barták, 2008, s. 118-119).

V roli facilitátora upravuje a zjednodušuje podmínky pro ideální průběh vzdělávání, reguluje motivaci účastníků vzdělávacího procesu. Instruktor je odborný poradce, který provází teoretickou a praktickou přípravou. Jako konzultant je odborník, který umí vyjádřit stanovisko, návod, vysvětlení a vhodně poradit. Jako kouč funguje lektor přímo na pracovišti při výkonu práce formou usměrňování, stálého kontaktu, vedení rozvoje a sebereflexe účastníka. Mentorem je především tehdy, pokud je rádce, poradce a věnuje se vzděláváním v dlouhodobém horizontu. Školí, dává rady a sdílí své zkušenosti. Moderátor aktivizuje všechny zúčastněné pomocí moderační metody. Dává do popředí týmovou práci. Realizuje se na konferencích, seminářích či workshopech. V roli trenéra se lektor snaží o praktické osvojení dovedností, které vede k utvoření požadovaných návyků a postojů. Je sledován požadovaný výkon. Příprava probíhá ve výcvikových kurzech. Jako tutor působí na vzdělávaného při distančním vzdělávání. Zjednodušuje, přibližuje a individualizuje studentovi proces jeho samostatného vzdělávání (Barták, 2008, s. 119).

2.3.10 Organizace vzdělávací akce

Pojem organizace zahrnuje obsáhlé množství činností a aktivit, které jsou nutné pro realizaci vzdělávací akce. Abychom si dokázali lépe představit, co všechno do

organizačního zajištění patří, můžeme použít **výčet aktivit od Bartoňkové (2006, s. 100), který probíhá na dvou úrovních:**

1) management

- řídí program
- zřizuje sekretariát / určuje organizačního pracovníka

2) sekretariát / organizační pracovník

- vybírá lektory
- je v úzkém kontaktu s lektory a provádí konzultace
- připravuje smlouvy
- eviduje podklady pro vzdělávací akci
- spravuje platby
- propaguje vzdělávací akci
- zajišťuje účastníkům (v některých případech i lektorům) dopravu, ubytování, stravování
- zabezpečuje výuku, dodržení harmonogramu kurzu
- je k dispozici v mimořádných situacích

V případě organizování malé akce při zapojení malého množství organizátorů, většinou není potřeba vytvářet časové a místní plány či například matice odpovědností RACI. V případě větší akce s početnější skupinou organizátorů se vytváření podobných přehledů již doporučuje.

Pokud máme projekt řádně promyšlen a všechny potřebné zdroje k dispozici, může proběhnout samotná **realizace, která má v základu tři hlavní etapy** (Bartoňková, 2006, s. 100):

1. Zahájení programu
2. Vzdělávací proces
3. Závěr programu

2.3.11 Materiální, technické a finanční zajištění vzdělávací akce

Ačkoliv se nám může na první pohled zdát, že technicko–organizační zajištění vzdělávací akce nesměřuje přímo k cíli vzdělávání, je nepostradatelnou součástí vzdělávací akce. **Do této kategorie zařazuje Langer a Palán (2008, s. 166) následující:**

A) Učební prostory – rozhodnout, zda se bude akce pořádat ve vlastních či pronajatých externích prostorech. Pokud je potřeba, zajistit dostatečně dlouho před akcí prostory smluvně, a to včetně doplňkového servisu (příprava, úklid, občerstvení). Rozhodující je vždy také místo konání akce.

B) Ubytovací prostory – se zajišťují při vícedenních akcích pořádaných mimo bydliště účastníků. Organizační pracovník by měl dbát především na hygienický standard těchto prostor a rozmístění účastníků do pokojů tak, aby bylo rozmístění přijatelné pro účastníky.

C) Zajištění nezbytného servisu pro účastníky akce – zahrnuje možnosti občerstvení, parkování, čistého a funkčního sociálního zařízení, internetového připojení, kopírování, řádné značení prostor apod.

D) Administrativa – člověk v pozici administrátora dohlíží na činnosti související s propagací, reklamou atd.

Často se při organizování vzdělávací akce stává, že nevyhovující učebna, nevhodné občerstvení či ubytování, ačkoliv přímo nesouvisí s jinak kvalitním obsahem vzdělávací akce, zapříčiní negativní hodnocení akce ze strany účastníků. Proto většina zkušených organizátorů podobných kurzů doporučuje nezanedbat žádné „detaily“ (Langer, Palán, 2008, s. 166).

Ekonomické projektování vzdělávací akce

Předkalkulace jako součást ekonomického projektování vzdělávací akce je zjišťování ekonomické efektivity vzdělávací akce. Jde o rozhodující podklad, zda takovou činnost provozovat / účastnit se jí, v jakém rozsahu a s jakými prostředky (Bartoňková, 2006, s. 92).

Do výše zmíněného propočtu Mužík (Bartoňková, 2006, s. 92) zahrnuje:

1. výši aktiv (objem prostředků potřebných pro realizaci činnosti)
2. výši pasiv (výše vložených nebo získaných finančních zdrojů)
3. výnosy a náklady za určité období dílčí činnosti

Zmíněné náklady dělíme dle Prokopenka a Kubra (Bartoňková, 2006) do dvou kategorií:

A) náklady na vzdělávací program (fixní náklady)

- náklady na lektory (mzdy, cestovné, ubytování)
- náklady na samotný realizační tým (sekretariát / organizační pracovník, překladatel, tiskárna)
- poplatky za výuku, poplatky hrazené jiným institucím
- nájemné za prostory pro výuku a za poskytnutá zařízení
- parkoviště, poštovné, telefonní poplatky atd.

B) náklady na účastníky (variabilní náklady)

- přeprava do místa konání a místní přeprava
- náklady na přepravu při exkurzích a studijních cestách
- stravování, ubytování
- společenské události atd.

Podle Belcourt a Wright (Bartoňková, 2006, s. 95) „je výsledkem předkalkulace odhad čistého přínosu. Odhad čistého přínosu nebo návratnosti investic je pro pracovníky rozvoje lidských zdrojů jedním z nejobtížnějších úkolů”.

Návratnost investic (RoI – Return on Investment) se vypočítá z následujícího vzorce na obrázku, kde od přínosů ze vzdělávání (nebo také příjmů) se odečtou náklady na vzdělávání. Tato výsledná hodnota se vydělí náklady na vzdělání a v konečné fázi vynásobí stem. Výsledek je procentuální návratnost investic.

Obrázek 4: Návratnost investic (upraveno)

$$\frac{\text{přínosy ze vzdělávání (Kč)} - \text{náklady na vzdělávání (Kč)}}{\text{náklady na vzdělávání (Kč)}} \times 100$$

Zdroj: Armstrong, Taylor, 2015, s. 369

Armstrong a Taylor (2015, s. 369) se shodnou na tom, že je obecně vytvářen velký tlak na průkaznost finančních přínosů a návratu finančních investic, které organizace vydá. Především pak při vzdělávání a rozvoji zaměstnanců, neboť stojí úsilí, čas i peníze. „Problém spočívá v tom, že zatímco je poměrně snadné zaznamenávat v penězích náklady na vzdělávání, je mnohem obtížnější vyjadřovat v penězích přínosy ze vzdělávání” (Armstrong, Taylor, 2015, s. 369).

Většina přínosů ze vzdělávání se totiž projevuje až s časovým odstupem. Je tedy vhodné sledovat účinky vzdělávání v dlouhodobém časovém horizontu. Účinek může mít mnoho podob: příliv zákazníků (větší tržba), zvýšení obratu či změna rychlosti výroby, rychlejší zpracování produktu atd. V kontextu školského prostředí to může znamenat například zvýšený zájem uchazečů o studium na dané škole či zkvalitnění výuky. Návratnost investic je nejen zpětným pohledem na proběhlé vzdělávání, ale současně také pomůckou pro plánování do budoucnosti.

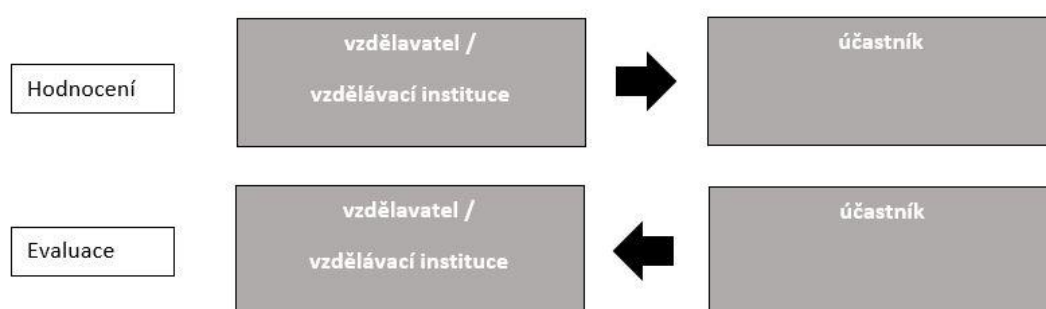
2.3.12 Evaluace vzdělávací akce

Evaluace vzdělávací akce je procedura, která systematicky zkoumá kvality nebo hodnoty vzdělávacího programu či některé z jeho částí. Lze díky ní vyvozovat edukativní potenciál vzdělávací organizace a přiblížit se poznatkům, jakou má studium celkovou efektivitu. Konečná hodnota a efektivita vzdělávacího programu (vzdělávací akce) je výsledek – produkt evaluace (Dvořáková, 2013, s. 8).

V souvislosti s evaluací je často používán pojem hodnocení. Jako hodnocení můžeme označit všechno, co si účastníci vzdělávání osvojili během vzdělávacího programu,

jaké znalosti, dovednosti či postoje si „odnesou“ domů. V případě hodnocení i evaluace se jedná o poskytování zpětné vazby (Dvořáková, 2013, s. 8). Užití obou termínů je pak závislé na směru poskytování zpětnovazební informace, který popisuje následující obrázek.

Obrázek 5: Směry hodnocení-evaluace (upraveno)



Zdroj: Dvořáková, 2013, s. 8

Výhody a nevýhody evaluace

Brázdová (Dvořáková, 2013, s. 8-9) vyzdvihuje fakt, že evaluace jako taková přináší mnoho benefitů. Pokud je dobře naplánovaná a realizovaná, lze z ní vyčíst cenné informace o fungování vzdělávacích aktivit. S pomocí evaluace zjistíme, zda vzdělávací aktivita splnila předem určené cíle, její silné a slabé stránky. Díky ní můžeme provést korekce, napravit nedostatky a vzdělávací aktivitu zlepšit. Někdy se ale objevují tvrzení, že evaluace v sobě skrývá i nevýhody. Například společnost stojí mnoho peněz a jedná se o časově náročnou činnost. Zvláště v případech, kdy si společnost najímá externí firmu, neboť mnoho lidí neví „jak na evaluaci“ a netroufá si činnost „vzít do vlastních rukou“. Někteří se obávají negativních výsledků a špatného hodnocení, které po skončení aktivity mohou přijít. V dnešní době jsou takové obavy už spíše minoritní. Moderní vzdělávací instituce se snaží jít s dobou a dnes už používají různorodé nástroje pro evaluaci vlastních aktivit.

Plánování a realizace evaluace by měla být co nejvíce profesionální. K tomu by mělo přispět dodržování následujících principů.

Principy evaluace dle Dvořákové (2013, s. 21), která čerpala z dokumentu Guiding Principles for Evaluators (vydaného American Evaluation Association) jsou:

- „systematické zkoumání – realizátoři evaluace provádějí systematická, na datech založená zkoumání o všem, co je předmětem evaluace;
- způsobilost – realizátoři evaluace realizují svou práci kompetentně a kvalitně;
- čestnost/poctivost – realizátoři evaluace respektují bezpečnost, důstojnost a vážnost respondentů, účastníků vzdělávací aktivity, klientů a dalších zainteresovaných jedinců, se kterými jsou ve vzájemné interakci“.

Je známo hned několik přístupů k evaluaci. Pro potřeby plánování a realizace evaluace vzdělávací akce v praktické části se zmíníme pouze o následujících dvou.

Přístup k evaluaci z hlediska zadavatele lze podle Dvořákové (2013, s. 16) členit na evaluaci:

1. interní (vnitřní) – Proces vede sama instituce. Je méně formální a existuje riziko, že může být málo objektivní. Po skončení je vypracován (většinou neveřejný) dokument, například sebehodnotící studie.
2. externí (vnější) – Provádí ji externí, kvalifikovaní, nezávatí odborníci. Výsledkům externí evaluace se připisuje vysoká validita. Po ukončení evaluačních činností je vypracován dokument, například oficiální zpráva o efektivnosti vzdělávací aktivity.

Přístup k evaluaci z hlediska času realizace

Brázdová (Dvořáková, 2013, s. 13-15) doporučuje využívat model evaluace čítající čtyři fáze:

1. před zahájením vzdělávací aktivity nebo na jejím samém začátku

Organizátoři i lektori sestavují pro své vzdělávací aktivity ideálně co nejvíce homogenní skupinky. K tomu potřebují vědět alespoň základní informace o účastnících. V praxi například zájemce o vzdělávací akci vyplní přihlášku a spolu s přihláškou vyplní a pošle i na přihlášku navazující dotazník. Získané informace

později poslouží pro specifikaci cíle, obsahu i metod plánovaných pro vzdělávací akci. Konkrétnější informace o účastnících, které jsou vhodné zjistit ještě před začátkem akce jsme si představili v kapitole „Účastník vzdělávací akce“.

2. evaluace v průběhu vzdělávací aktivity

Zvláště u dlouhodobých kurzů se provádí průběžná evaluace. Slouží jako nástroj pro úpravu některých činitelů ovlivňující průběh vzdělávací aktivity. Jsou to činitelé jako teplota v místnosti, rozložení a délka přestávek, přístup lektora, tempo, hlasitost atd. Zjišťování probíhá metodou pozorování, individuálním rozhovorem či rozhovorem ve skupině s účastníky.

3. evaluace na konci vzdělávací aktivity

Realizuje se často pomocí dotazníku, který zjišťuje názory, reakce a celkovou spokojenost účastníků. Upřímná zpětná vazba od účastníků může identifikovat slabá místa a poskytuje prostor pro vylepšení do budoucna. Protože zpětnovazební dotazníky nevypovídají o realitě – jsou to názory účastníků na realitu, doporučuje se získat zpětnou vazbu také od lektora.

4. evaluace po skončení vzdělávací aktivity

V poslední fázi se snažíme získat informace od absolventů, zda a jakým způsobem aplikují získané znalosti a dovednosti do osobního anebo pracovního života. Informace o užitečnosti zjišťujeme v horizontu několika měsíců po skončení vzdělávací akce. Má například podobu emailu určeného absolventům.

Evaluace může probíhat v jedné, dvou, třech i ve všech uvedených fázích. Čím více bude prováděna evaluace, tím více komplexní výsledky budeme mít k dispozici.

3 CLIL

V následující kapitole si vysvětlíme akronym CLIL a pojem více přiblížíme. Představíme si některé přínosy a rizika. Věnovat se budeme také tomuto výukovému přístupu v českém i evropském prostředí. Na závěr uvedeme specifika samotného výukového přístupu.

3.1 Charakteristika a teoretický základ výukového přístupu CLIL

„Content and Language Integrated Learning (CLIL) je přístupem ve vzdělávání, v rámci kterého je vyučován obsah nejazykového předmětu a současně jsou rozvíjeny kompetence v cizím, případně druhém jazyce. Je tedy typický pro svou dualitu cílů, čímž se odlišuje od běžných hodin vyučovaných v mateřském jazyce žáků, ale také od hodin cizích jazyků jako takových“ (Benešová, Vallin, 2015, s. 11).

Šmídová, Tejkalová a Vojtková (2012, s. 8) uvádí, že tzv. obsahově a jazykově integrované vyučování (CLIL) můžeme v širším smyslu definovat jako vyučování nejazykového předmětu při použití cizího jazyka jako prostředku komunikace a nástroje, kterým se sdílí vzdělávací obsah. Nejazykový předmět a jeho obsah se rozvíjí s pomocí cizího jazyka a současně cizí jazyk zajišťuje zprostředkování konkrétního obsahu vzdělávání. CLILovská výuka si klade dva základní cíle. Jedná se o cíl obsahový a jazykový.

Akronym CLIL je sám o sobě pojem relativně mladý, neboť prvně byl použit v roce 1994 na finské univerzitě v Jyväskylä. Ve Finsku a později i v jiných evropských státech se čím dál více prosazuje do států financovaného vzdělávání. Přináší určité novosti, například má snahu zlepšovat dovednosti v cizím jazyce, ale i rozšiřovat inovativní metody a formy práce, které odpovídají cílům současného vzdělávání. Za rozšiřováním CLILu v Evropě stojí i fakt, že se snaží o zlepšení jazykových kompetencí občanů EU a tím přispívá k dosažení ambiciózního cíle Evropské komise (stanoveného v roce 1995), že mají všichni občané ovládat jejich mateřský jazyk a dále dva jazyky cizí (Benešová, Vallin, 2015, s. 11-12).

Na univerzitě v Jyväskylä měl CLIL popsat výukové metody, při kterých se obsah odborných předmětů vyučuje v cizím jazyce a v nichž probíhá simultánně výuka

daného odborného (nejazykového) předmětu a výuka cizího jazyka. Cizím jazykem je myšleno kterýkoliv jazyk, jenž není prvním či mateřským jazykem. Díky různým metodám, které CLIL obsahuje, někteří autoři publikací (Mehisto, Marsh, Frigols,...) o CLILu mluví jako o „zastřešujícím termínu“ zahrnujícím množství rozličných forem/metod výuky v různorodém vzdělávacím kontextu. CLIL byl podpořen v roce 1995 Evropskou komisí, když byla přijata Bílá kniha vzdělávání, která vyzdvihuje plurilingvní evropské vzdělávání (Šmídová, Tejkalová, Vojtková, 2012, s. 9).

Pojetí CLILu se vyvíjelo během devadesátých let minulého století až do dnešní doby a jeho současné pojetí odpovídá následující formulaci. Benešová a Vallin (2015, s. 14) uvádí, že: „CLIL je typem výuky, jejíž cílem je osvojování si znalostí neязыkového předmětu a současně dovedností v cizím jazyce, přičemž integrování obsahu a jazyka vyžaduje z didaktického hlediska uplatňování specifických strategií a metod výuky“.

Teoretické východisko

Metoda CLIL ve svém základu vychází z pedagogického konstruktivismu, který zdůrazňuje myšlenkovou konstrukci nových poznatků a do popředí staví proces objevování. Do své „základny poznatků“ žák zařazuje nové poznání. Učitel je v roli zprostředkovatele dostatečného množství podnětů. Žáky provází učivem a je jim oporou. Neměl by předávat pouze hotové poznatky. Východisko je podpořeno také sociálním konstruktivismem vyzdvihujícím význam kolektivního učení, kdy se za efektivní způsob učení považuje komunikace s vrstevníky (ideál pro rozvoj jazykových dovedností). V rámci konstruktivismu není chyba selháním, naopak je možností k dalšímu učení. Důležité nejsou jen kognitivní dovednosti, ale také ty metakognitivní. Usiluje se o získání nejen formálních znalostí, ale hlavně o získání souvislostí, určitého přesahu a dovednosti aplikace poznatků do praxe atd. (Šmídová, Tejkalová, Vojtková, 2012, s. 23).

CLILové nástroje

Na následujících řádcích si představíme hlavní nástroje podporující výuku formou CLIL.

Metody kritického myšlení učí žáky komplexní práci s informacemi, v kontextu CLILu navíc v cizím jazyce některé výrazy nemají přesný ekvivalent v mateřském

jazyce, proto je potřeba je například opsat či jinak upřesnit význam. Stejným způsobem se můžeme dívat na rozdílný emoční náboj slov ve dvou jazycích. Se změnou jazyka se mění i perspektiva. Díky metodám kritického myšlení zařazených v integrované výuce se podporuje rozvoj jak kognitivních dovedností, tak rozvoj dovedností jazykových. **Problémové vyučování** se snaží přistupovat komplexně k řešení zadané úlohy. Vyučování je mj. založeno na absenci důležité informace pro vyřešení úlohy a vyhledávání těchto informací pro další postup, které spěje k zdárnému celkovému vyřešení úlohy/zadaného úkolu. Přidaná hodnota CLILu je v samotném zjišťování různých typů informací jako je odborný obsah a jazyková slovní zásoba. Jinak přistupují žáci k vyhledávání významu slova/překladu textu, aby dosáhli řešení úlohy (bez přímé instrukce), jinak přistupují k překladu textu při pouhé instrukci v zadání. Problémový přístup k výuce by měl zabránit žákům pasivně pozorovat „hotové poznatky“ a více je vést k aktivnímu zapojení a třeba i najít řešení. Protože každý žák je jiný, měl by se brát ohled na jeho individuální složky inteligence. **Teorie mnohočetné inteligence a učebních stylů** je v souladu s různými učebními styly žáků, kteří sice všichni využívají všechny styly, ale některé z nich více než jiné. Jedná se o styl auditivní, vizuální, taktilní, kinestetický a zážitkový. Učitel by měl zajistit, aby svým působením, zvolenými metodami výuky a použitými materiály zprostředkoval učivo žákům co nejefektivněji s ohledem na jejich dominantní učební styly. Výše popsaný přístup učitele by měl dát vzniknout i rozmanitým výstupům žáků. Kognitivní náročnost je rozhodující pro řazení vzdělávacích cílů v tzv. **Bloomově taxonomii**, která je v CLIL pomocníkem při přípravě a vedení vyučovacích hodin. Jednotlivé kategorie představují jak kognitivní náročnost, tak i danou lexikální anebo gramatickou oblast, která je pro žáka důležitá, aby zvládl a naplnil cíle konkrétní kategorie (Šmídová, Tejkalová, Vojtková, 2012, s. 24-27).

V některých případech z praxe se jeví jako obtížné nastavit vhodné obsahové a jazykové cíle pro žáky v daném ročníku. Často se stává, že je zajištěna odpovídající úroveň jazyková, ale obsahově dané věkové skupině neodpovídá a učivo je žáky považováno za příliš snadné. Výuka je poté spíše jazykově orientována a neřeší výukové cíle odborného předmětu. Taxonomie cílů pomáhá při rozhodování, jaké části hodiny/aktivity budou vedeny v mateřském jazyce a které budou probíhat

v cizím. Mateřský jazyk lze (alespoň v počátcích) ponechat v úlohách, při kterých jsou potřebné vyšší myšlenkové operace. Při činnostech nižší kognitivní náročnosti můžeme zařadit cizí jazyk. Výchozí je předpoklad, že první dvě kategorie (zapamatovat si, porozumět) nejsou po jazykové stránce tak náročné jako další kategorie. Tedy kategorie (zaměřené na analýzu, hodnocení, vlastní tvoření), kde je vyžadována vyšší úroveň jazykové vybavenosti (Benešová, Vallin, 2015, s. 63).

Podoby CLILové výuky

Na následujících řádcích si představíme, v jakých podobách se můžeme setkat s CLILEm.

Imerzní programy

Programy jsou často zaváděny v zemích uznávající dva oficiální jazyky či kde se střetává jazyk většiny s jazykem menšiny. Výuka ve vybraných předmětech je velmi intenzivní – v druhém jazyce se odehrává až 100 % výuky. Imerzní programy (do určité míry bilingvní vzdělávání) preferují – jak už název napovídá – úplné „vnoření se“ do jazyka. Jedná se o izolované osvojování dvou různých jazyků. Pro co největší oddělení jazyků žáci často střídají třídy, někdy i budovy, při psaní střídají barvy písma. Jako příklad zemí můžeme uvést Kanadu (úřední jazyk angličtina a francouzština) a USA (imigranti s mateřským jazykem – španělštinou v amerických školách). Cílem je dosáhnout úrovně rodilého mluvčího v daném druhém jazyce (Benešová, Vallin, 2015, s. 15).

Bilingvní školy

Realizují (v porovnání s imerzními programy) většinou méně intenzivní výuku v cizím jazyce a to rovnoměrně ve dvou různých jazycích. Často se jedná o kombinaci mateřského a cizího jazyka či mateřského a druhého jazyka. V některých případech to mohou být dva cizí jazyky. Mezi učiteli se objevují rodilí mluvčí. Takovou výuku nabízí z velké části soukromé subjekty (Benešová, Vallin, 2015, s. 16).

CLIL se imerzními programy a bilingvním vzděláváním inspiruje, ale úplně neztotožňuje, protože v tomto případě se uplatňuje větší důraz na obsah výuky – jazyk je pouze prostředek; není při hodinách vyloženě procvičován.

Částečné nebo úplné vyučování předmětu v cizím jazyce

Některé zdroje takové vyučování označují za CLIL. Ideálně se zde totiž opravdu integruje obsah a jazyk. Stejná pozornost se věnuje obsahu i cizímu jazyku (oproti předchozím není stěžejní obsah). Nepředpokládají se vstupní jazykové znalosti žáků z cizího jazyka a nemusí být zapojeni rodilí mluvčí. Naopak se počítá, že pro pedagoga je vyučovací jazyk rovněž cizí. Typické je střídání mateřského a cizího jazyka během jedné vyučovací hodiny (Benešová, Vallin, 2015, s. 17). Částečné nebo úplné vyučování předmětu v cizím jazyce má i podoby zobrazené na následující tabulce dle VÚP (2008).

Tabulka 1: Částečné nebo úplné vyučování předmětu v cizím jazyce

| | Vzdělávací obsah (materiály) | Osvojování učiva a formulace úkolů | Pokyny v hodině |
|--------------------|--|---|------------------------|
| 1. varianta | český jazyk (slovní zásoba daného tématu i v cizím jazyce) | český jazyk | český jazyk/cizí jazyk |
| 2. varianta | cizí jazyk | český jazyk | cizí jazyk |
| 3. varianta | cizí jazyk/český jazyk | cizí jazyk | cizí jazyk |

Zdroj: Benešová, Vallin, 2015, s. 18

V případě první varianty se vzdělávací obsah cizího jazyka zaměřuje na slovní zásobu svázanou tématem s nejazykovým předmětem. Osvojování látky a formulace úkolů nejazykového předmětu probíhá v češtině. Pokyny žáci dostávají v českém a cizím jazyce. Druhá varianta je zaměřena na cizí jazyk, avšak formulace úkolů a odpovědi žáků jsou v češtině. Žáci vyhledávají informace v cizojazyčném textu a také pokyny dostávají od učitele v cizím jazyce. Gramatický jev a slovní obraty, které se objeví na hodině, pedagog vysvětluje v češtině. V pořadí třetí variantě dominuje cizí jazyk. K osvojování učiva, formulaci úkolů (nejazykového předmětu) je používán cizí jazyk. Žáci komunikují v češtině i v cizím jazyce. Materiály přítomné na hodině mohou být v mateřském (českém) i cizím jazyce. Jazykové styly, gramatické jevy a slovní obraty interpretuje učitel za použití obou jazyků, tedy v češtině i cizím jazyce (Benešová, Vallin, 2015, s. 18).

Jazykové sprchy (language showers)

V nejazykovém předmětu se můžeme setkat s krátkou aktivitou v cizím jazyce – jazykovou sprchou. Pojetí těchto sprch se u autorů publikací o CLILu velmi liší, hlavně co se týče intenzity. Někteří uvádí, že v součtu za den by měla být aktivita mezi třiceti až šedesáti minutami, jiní považují jazykovou sprchu jako aktivitu o délce patnáct až třicet minut několikrát týdně. Všichni se shodují, že by mělo jít o pravidelnou aktivitu. Pravidelně se s jazykovými sprchami setkávají při výuce žáci například v rakouských primárních školách, kde se dle doporučení vyučuje cizí jazyk napříč předměty již od prvních ročníků každý týden po jedné hodině. Takové vyučování by mělo být rozprostřeno rovnoměrně do oblastí primárního kurikula. Jazykové sprchy lze pravidelně uplatnit mj. při představení a shrnutí tématu vyučovací hodiny. Využívají se také vizuální prvky ve třídě (nápisy, plakáty v cizím jazyce anebo cizojazyčné materiály v hodinách odborného/nejazykového předmětu). Díky krátkosti aktivit a využití vizualizace jako určité podpory mohou prvky CLILu do svých hodin vnášet i učitelé s nízkou jazykovou úrovní (Benešová, Vallin, 2015, s. 18-19).

Další možnosti realizace CLILu

Může se jednat o mezinárodní spolupráce a projekty. Protože se při spolupráci se zahraniční institucí komunikuje nad odborným tématem v cizím jazyce, můžeme mezinárodní projekty považovat za jednu z variant realizace CLILu. Někteří autoři a propagátoři CLILu zahrnují pod tento pojem také výměnné pobyty, studium a práci v zahraničí, případně jazykové tábory. Ačkoliv mají jednoznačně vliv na oblast motivace výuky cizího jazyka a upevňování komunikačních dovedností v praxi, z důvodu absence integrace cizího jazyka a jiného školního předmětu či kvůli jednorázové povaze těchto aktivit, zařazení mezi CLIL je v tomto případě diskutabilní (Benešová, Vallin, 2015, s. 14).

Další možnost dělení CLILu

Autoři knih o CLILu vysvětlují tzv. variantu soft a tzv. variantu hard každý trochu jinak. Pro následující text je vybrán pohled autorek Šmídové, Tejkalové a Vojtkové.

Hard CLIL

- Jako východisko byl určen cíl hodin. Hard CLIL se řídí častěji vzdělávacím obsahem (obsahovým cílem) a většinou probíhá za přítomnosti učitele nejazykového předmětu (Benešová, Vallin, 2015, s. 21).

Soft CLIL

- Soft CLIL je opakem hard CLILu. Téma nejazykového předmětu je začleněno do výuky učitele cizího jazyka. Na rozdíl od předchozí varianty je upřednostněn jazykový cíl. Vybraný obsah odborného předmětu se podřizuje jazyku – jazykovému cíli (Benešová, Vallin, 2015, s. 21).

3.2 Přínosy CLILu

V minulosti bylo realizováno velké množství výzkumů zaměřených na výukový přístup CLIL. Nejvíce výzkumů se zaměřuje na výstupy žáků a jejich následné srovnávání. Konkrétněji se zjišťuje rozvoj řečových dovedností v cizím jazyce a také se testuje znalost odborného (nejazykového) předmětu. Nejčastěji jde o kvantitativní metody pedagogického výzkumu, často experiment. Experimentální skupinu tvoří několik tříd, kde se zavede CLILová výuka (jeden nebo více předmětů v cizím jazyce), kontrolní skupinou jsou paralelní třídy (kde je cizí jazyk vyučován pouze v hodinách cizího jazyka). Následně za pomoci testování, dotazníků, v některých případech i rozhovorů se formují výsledky experimentu. Výsledky jednoznačně ukazují, že se žáci zlepšují v cizím jazyce a současně nezhoršují v odborném předmětu. Tyto výsledky odpovídají všem stupňům vzdělávání: širší slovní zásoba, lepší aplikace gramatických pravidel, sebevědomé užití jazyka v psaném i ústním projevu (Benešová, Vallin, 2015, s. 24-30). To dokládá i Anna Várkuti ve svém příspěvku pro odborný časopis *International CLIL Research Journal*, kde komentuje výsledky svého experimentu realizovaného na maďarských školách. Podle Várkuti (2010, s. 72-75) statistická analýza dokazuje, že jazykové kompetence studentů CLIL jsou výrazně lepší, než jsou kompetence studentů bez výuky CLIL. Výsledek také ukazuje na efektivnější uplatňování komunikačních dovedností v cizím jazyce (angličtině) u CLILových studentů při plnění kognitivně náročnějších cvičení.

Žáci z CLILových tříd se také více zajímají o výuku dalšího cizího jazyka, je pro ně z jejich pohledu důležitější a užitečnější. Jiné výzkumy se zaměřují i na samotný proces CLILové výuky ve třídách, implementaci CLILu do škol či na postoje rodičů a pedagogů ke CLILu (Benešová, Vallin, 2015, s. 24-30).

Jako přínos lze s jistotou uvést pozitivní vliv na rozvoj jazykových kompetencí v cizím jazyce. Žáci jsou více motivováni studovat cizí jazyk, protože ho využívají v přirozených situacích v hodinách s CLILEm, kde je potřeba se dorozumět. Méně zdatní žáci se většinou stávají také úspěšnými, neboť je kladen důraz na rozmanitost metod výuky. Implementace CLILu vybízí učitele přehodnotit a upravit svoji výuku a například využívat více aktivizační metody zaměřené na žáka. Několik výzkumů potvrdilo, že pedagogové po určité době uplatňují strategie převzaté z CLILu do svých „standardních“ hodin, což dokazuje celkové dobré přijetí a úspěšnost CLILových strategií u samotných žáků (Benešová, Vallin, 2015, s. 31).

3.3 Rizika CLILu

Možným rizikem jsou vysoké nároky na žáky (jazyková bariéra – nemožnost se vyjádřit) a ještě více na učitele především v počátku zavádění CLILu do hodin. Učitelé mohou považovat přípravu na výuku i samotnou vyučovací hodinu za náročnou, stresující a frustrující. Mezi hlavní důvody počátečních neúspěchů patří nedostatečné komunikační jazykové kompetence pedagogů (nedostatečná znalost cizího jazyka) a nedostatečné množství učebních materiálů. Tyto skutečnosti se pak mohou projevit v hodinách, při kterých celá komunikace ze strany žáků probíhá v jednoslovných odpovědích na učitelovy otázky s nízkou kognitivní náročností. Velmi obtížné může být pro učitele (nejazykových/odborných předmětů) vůbec také přijetí faktu, že nebudou v cizím jazyce vyučovat na stejné úrovni, jako například v jazyce mateřském, kterým běžně vyučují. Dalším úskalím pro pedagoga, který využívá CLIL ve výuce, je vyhledávání a ověřování výrazů odborné slovní zásoby v cizím jazyce. Díky těmto skutečnostem potom učitelé mohou mít silné tendence užívat mateřský jazyk a postupně zcela rezignovat na CLIL (Benešová, Vallin, 2015, s. 31).

3.4 CLIL v ČR

Podle odborného článku, jejímž autorem je Mgr. Tereza Šmídová, MBA se do ČR na začátku devadesátých let minulého století začala v první podobě dostávat vícejazyčná výuka. Významný byl rok 1990, kdy se na čtyřech školách začal realizovat projekt MŠMT podobného rázu (bilingvního vyučování) ve francouzštině. Postupně začalo škol nabízející bilingvní výuku přibývat a rozšiřovalo se i portfolio jazyků. V průběhu času školy získávaly více a více zkušeností a z počátečního experimentu se v oblasti zavádění této formy výuky stávaly samostatnější a suverénnější instituce. Školy také začaly jinak přistupovat k výuce cizích jazyků. Bilingvní školy jsou stále zapojeny do experimentálního projektu MŠMT. Navíc se již delší dobu s úspěchem a za podpory státu zavádí CLIL na státních i soukromých školách. Výukový přístup CLIL je v porovnání s bilingvní výukou pro vedení škol pravděpodobně „více dostupné“, neboť zavádění CLILu není žádným způsobem omezeno a je čistě v kompetenci ředitelů škol. Bilingvní vyučování v ČR nelze provozovat bez akreditace (Vlasáková, 2021, s. 10).

Kladný postoj MŠMT je zásadní pro rozvoj a rozšiřování povědomí o CLILu na celém našem území. V ČR bylo realizováno a stále jsou snahy o realizaci mnoha projektů zaměřených na výuku cizích jazyků nebo přímo na výukový přístup CLIL. Jako jeden z úspěšných projektů můžeme jmenovat projekt „Tvorba metodických materiálů a postupů pro zavádění výuky angličtiny formou CLIL do vyučovacích předmětů 2. stupně ZŠ a nižšího stupně víceletých gymnázií“ realizovaný v letech 2009 až 2012 pod záštitou Katedry anglického jazyka a literatury, Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně ve spolupráci s partnerskými školami (Benešová, Vallin, 2015, s. 50-51).

Příprava budoucích učitelů na českých vysokých školách probíhá různým způsobem, většinou je tematika CLIL součástí nějakého předmětu či méně často se jedná o samotný předmět. Rozdílná je i povinnost/nepovinnost absolvování takového předmětu. Jako pozitivní můžeme vnímat skutečnost, že studenti učitelského povolání většiny vysokých škol se s touto tematikou při svém studiu v nějaké podobě setkají (Benešová, Vallin, 2015, s. 57-58).

3.5 CLIL v evropském prostředí

V Evropě se pojetí CLILu různí a zavádění CLILu nemá žádná mezinárodní pravidla. Abychom měli alespoň základní představu o přístupu ke CLILu v zahraničí, uvedeme si některé evropské země a jejich příklady z praxe.

Finsko

Je „rodištěm“ CLILu a po pojmenování na univerzitě v Jyväskylä byl tento přístup šířen dál přes Evropskou platformu pro vzdělávání v Nizozemí do jiných států Evropy. V této zemi představuje intenzivní výuka přístupem CLIL čtyři a více vyučovacích hodin týdně. Aplikace CLILu do výuky probíhá nejčastěji v hodinách environmentální výchovy a matematiky (1. stupeň ZŠ), dále v dějepisu a zeměpisu (2. stupeň ZŠ) (Benešová, Vallin, 2015, s. 39).

Nizozemí

Způsob, jaký je CLIL zařazený do výuky se různí, ale každá škola podporující CLIL se může zařadit do oficiální sítě CLILových škol (tzv. tto schools; tto = tweetalig onderwijs, v překladu dvojjazyčné vzdělávání). Tento typ škol se na státní úrovni podporuje a Evropský program pro vzdělávání v Nizozemí koordinuje kurikulum. V tzv. tto schools, pokud se uplatňuje CLIL, je stanovený minimální počet předmětů s CLILEm na tři. Jeden musí být přírodovědně zaměřen, druhý humanitně a třetí vybrán z výchovných předmětů. Závěrečné testy jsou v mateřském jazyce. Nejčastěji se výukový přístup objevuje v sekundárním vzdělávání, ale zasahuje i do primárního vzdělávání (Benešová, Vallin, 2015, s. 40-41).

Rakousko

V rámci mezipředmětových vztahů se cizí jazyk vyučuje již od první třídy ve formě krátkých aktivit (jazykových sprch) v předmětu matematika, hudební výchova, tělesná výchova, výtvarná výchova v časové dotaci jedna hodina za týden. Navíc je obohacena výuka ještě o jednu hodinu v cizím jazyce týdně vybranou z předmětů vzdělávacího programu. Tato extra hodina je součástí strategie výuky prvního cizího jazyka u dětí ve věku 6-8 let. Ve třetí třídě žáci začínají docházet i na tradiční hodiny cizího jazyka (Benešová, Vallin, 2015, s. 41).

Německo

CLIL můžeme v této zemi dělit na tři typy – všeobecný, modulový a kontextuální. V případě tzv. modulového typu se vybraná témata vyučují v jazyce země, jenž má spojitost s právě probíranou látkou (tématem). Vyučuje se v angličtině nebo francouzštině. Jako například můžeme uvést kolonialismus – vyučování bude v angličtině a francouzská revoluce – francouzština bude užívaným jazykem. Do výuky v případě kontextuálního typu CLILu se zapojuje jazyk menšiny. Konkrétně se jedná o jazyky: turečtina, španělština, ruština, francouzština, angličtina. V CLILové třídě jsou žáci menšiny a žáci z Německa společně. Nejvíce se cizí jazyk zapojuje v hodinách zeměpisu a dějepisu. Obecně můžeme říci, že převažuje zaměření na obsahové cíle. Hlavní složkou, která se hodnotí, je obsah, jazyk v mnohem menší míře. Jednotné kurikulární předpisy v Německu nejsou, ale například pro oblast Severní Porýní-Vestfálsko si školské instituce vytvořily vlastní osnovy pro zavedení tohoto výukového přístupu v dějepise, zeměpise, společenskovedních předmětech a biologii, v nichž se integruje angličtina, francouzština a italština. CLILové předměty se liší od klasické výuky předmětů pouze pojetím, které zdůrazňuje kulturní prvek výuky v evropském kontextu (Benešová, Vallin, 2015, s. 42-43).

Španělsko

Ve Španělsku probíhá před zavedením CLILu do škol systematická metodická příprava učitelů v rámci jejich profesního růstu. Školy zařazené do projektu rozšiřování CLILu do výuky mají zvláštní rozpočty umožňující učitelům přípravu na zavedení CLILu do jejich výuky. Tito učitelé jsou motivováni finančně, anebo jim školská zařízení umožňují práci na zkrácený úvazek či studijní volno. Po takové přípravě jsou pedagogové znalí metodologie a většinou i řádně připraveni po stránce jazykové. Při výuce se využívá zapojení všech smyslů, aktivity jsou často střídány a vedou k určeným cílům. Procento celkového užití cizího jazyka v hodinách se různí. Pro představu však můžeme uvést, že na základní škole v CP Ventanielles se 40 % výuky v minulosti odehrálo v cizím (zde konkrétně anglickém) jazyce (Hanušová, Vojtková, 2011, s. 21-22).

Spojené království Velké Británie a Severního Irska – Skotsko

Skotsko využívá CLIL ve formě částečné imerze. V oblastech hovořící gaelštinou se na prvním stupni vyučuje většina předmětů v gaelštině a k těmto předmětům jsou přidávány a kombinovány předměty v angličtině. Důvodem, proč se CLIL ve Skotsku daří uplatňovat, je umožnění žákům hovořícím gaelsky plný přístup ke kurikulu a stejně kvalitní výuce jakou mají ostatní žáci ve skotském státním školství. Gaelština jako vyučovací jazyk (podporovaná komunitou gaelsky mluvících občanů) je oficiálně uznávána Ministerstvem školství skotské exekutivy. Takto nastavené vzdělávání vychází vstříc rodičům, kteří si přejí, aby vzdělávání jejich dětí probíhalo v tomto jazyce. Podle ministerských zaměstnanců navíc gaelština významně přispívá k různorodosti moderního Skotska (Ježková a kol., 2010, s. 177).

3.6 Specifika a prvky CLIL vyučování

Zkratka CLIL je zastřešujícím termínem, jenž zahrnuje různé modely a přístupy k výuce. Metodika CLIL se inspiroje didaktikou cizího jazyka a didaktikou odborného předmětu. Zohledňuje mj. multimodalitu, učební styly či práci s Bloomovou taxonomií (Šmídová, Tejkalová, Vojtková, 2012, s. 20).

Konkrétní modely a specifické prvky CLILu uvádí Šmídová, Tejkalová a Vojtková (2012, s. 21):

- „V rámci odborného předmětu učitel zařazuje krátké herní aktivity, které pracují s cizojazyčnou slovní zásobou související s probíraným tématem (tzv. „jazykové sprchy“);
- V rámci odborného předmětu učitel využívá materiály v cizím jazyce, navazující aktivity vede v mateřském jazyce;
- Učitel využívá cizí jazyk jako jazyk instrukcí;
- Pro zadání domácích úkolů učitel využívá cizojazyčné materiály;
- Učitel cizího jazyka zařazuje reálie příslušných zemí do výuky, přičemž i toto učivo hodnotí (hodnotí tedy znalosti reálií, nikoliv jen jazykový projev);

- V rámci odborného předmětu (například dějepis, zeměpis) jsou reálie vyučovány v příslušném cizím jazyce, učitel přitom spolupracuje s učitelem cizího jazyka na naplánování hodin;
- Žáci připravují společný projekt se zahraniční školou v rámci některého odborného předmětu;
- Učitel vyučuje samostatný integrovaný předmět, který má formulované výstupy a kompetence jak z cizího jazyka, tak z některého odborného předmětu nebo průřezového tématu;
- Učitel část obsahu odborného předmětu vyučuje v cizím jazyce, např. metody integrované výuky využívá pro úvod do tematiky nebo shrnutí (tematický CLIL);
- Škola uspořádá projektový den, během nějž učitelé v rámci svých předmětů pracují s prvky integrované výuky;
- Učitel cizího jazyka a odborného předmětu připraví tematické plány v obou předmětech tak, aby se prolínaly (modulární CLIL).“

Specifika a jednotlivé prvky výuky CLIL zpracované stručně, v heslech – pohled Benešové a Vallin (2015, s. 87-106):

- stanovení hlavních dvou cílů CLIL (cíl jazykový a cíl obsahový)
- použití vybraných a adaptovaných učebních materiálů v cizím jazyce
- využívání opor při výuce tzv. scaffolding
- vizualizace
- použití reálných předmětů – tzv. manipulace
- využívání kooperace
- pohybové aktivity a metoda Total Physical Response
- metody kritického myšlení
- využívání opakujících se činností
- zařízení třídy (možnost přístupu k slovníkům, plakáty, označení předmětů nápisy v cizím jazyce)
- práce s chybou – chyba nevnímána jako problém, ale jako přirozená součást učení
- hodnocení – zaměřené pouze na cizí jazyk / odborný předmět / obojí

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Začínáme učit pomocí CLIL: projekt vzdělávací akce

Vzdělávací akce je koncipována jako třídní kurz dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků s časovou dotací 24 x 45 minut, který by se mohl ucházet o akreditaci MŠMT. Kurz vychází z častého požadavku ze strany pedagogických pracovníků, kteří pro svůj další profesní rozvoj potřebují komplexní a co nejvíce prakticky zaměřený obsah. Kurz pro začátečníky by měl zahrnovat nejen teoretický úvod do metodiky CLIL, představení základních metod a práce se žáky, ale také by měl vést pedagogy k tvoření vlastních výukových materiálů a v této činnosti je podpořit. Návrh vzdělávacího projektu je vytvořen pro potřeby neziskové organizace EDUcentrum z.ú., kde jsem vykonával svoji odbornou praxi. Tato organizace má do budoucna ambici získat akreditaci instituce a díky tomu možnost realizovat akreditované vzdělávací kurzy.

4.1 EDUcentrum, z.ú.

EDUcentrum, z.ú. je nezisková organizace, která si klade za cíl podporovat inovativní formy a metody vzdělávání a profesního uplatnění založené na spolupráci napříč sektory. Spolupracují s učiteli ZŠ a SŠ, odborníky z neziskových organizací a vysokých škol, a to i mezinárodně. Dlouhodobě spolupracují například s Mensa ČR či Gazi University Ankara. V kanceláři EDUcentra najdeme projektové manažery, ekonomické specialisty a experty v oblasti vzdělávání a výzkumu. Jejich práce je opravdu různorodá. Téma a oblast práce vždy záleží na každém jednotlivém projektu, který je financován z dotačních programů (nejčastěji MŠMT, ESF, Erasmus+).

4.2 Konkurence

Výukový přístup CLIL je ve své podstatě jedinečný a v České republice různé podoby kurzů zaměřené na CLIL nabízejí nejčastěji jazykové školy. Jedná se o kurzy určené pedagogickým pracovníkům, ale účastnit se mohou zájemci z řad rodičů žáků i odborné veřejnosti. Vyhledáváním těchto kurzů na internetu jsem zjistil, že

konkurence je poměrně malá. Mému kritériu, aby organizace nabízela akreditované kurzy DVPP se zaměřením na CLIL, odpovídaly pouze tři organizace. Tyto organizace však v době psaní bakalářské práce neměly uvedené žádné konkrétní termíny budoucích kurzů. Podle dohledaných informací nepředstavuje (v době psaní bakalářské práce) relativně malá konkurence pro úspěšnost kurzu téměř žádnou hrozbu.

4.3 Plánovaná propagace

Pro účel propagace kurzu bude vytvořen leták s nabídkou a informacemi. Leták bude umístěn v prostorách knihoven, na webu EDUcentra, na portále www.dvpp.info (cena 990 Kč/rok). Dále bude zaslán v informačním e-mailu všem spolupracujícím pedagogům EDUcentra. Hlavním zdrojem informací o kurzu bude webová stránka EDUcentra, kde bude spolu s podrobnějšími informacemi umístěn odkaz na e-přihlášku. Informační leták či webová stránka budou propagovány zejména prostřednictvím sociální sítě Facebook, kde budou sdíleny na tematicky podobných stránkách pro učitele a jiných zájmových skupinách. Sdílení bude provádět organizační pracovník a bude k tomu využívat neplacené nástroje Facebooku. Aby se o kurzu dozvědělo co nejvíce pedagogických pracovníků, bude inzerováno na webu týdeníku Učitelské noviny (cena 1000 Kč/týden).

4.4 Personální zajištění

Vzdělávací kurz bude po stránce organizační zajišťovat organizační pracovník. Po stránce odborné povede kurz odborný garant spolu s lektory kurzu.

1. Organizační složka: Daniel Mrkvička – organizátor – organizační pracovník
2. Odborná složka: Mgr. Michaela Hlaváčová – odborný garant, lektorka; PhDr. Petra Vallin, Ph.D. – lektorka
Obě budou představeny v části věnované odbornému zastřešení vzdělávací akce.

Následující stránky praktické části bakalářské práce jsou inspirovány formulářem (dle vzoru MŠMT) pro podávání vzdělávacích programů k akreditaci.

4.5 Název vzdělávací akce

Začínáme učit pomocí CLIL

4.6 Obsah

Kurz bude rozdělen do tří hlavních výukových bloků po dobu tří dnů. Každý blok se bude skládat z dopolední a odpolední části. První blok uvede účastníky do teoretických východisek metody CLIL (Content and Language Integrated Learning), principů a specifik výuky metodou CLIL, způsobů hodnocení, komunikace směrem k rodičům i směrem k vedení školy. Nabídne strategii pro vytvoření plánu dlouhodobé výuky metodou CLIL. Druhý blok bude zaměřen na možnosti práce s výukovou sadou Labyrinth formou praktických „ukázkových hodin“ ve všeobecně vzdělávacích předmětech na ZŠ (nižších ročnících víceletých gymnázií), přírodovědných předmětech a humanitních předmětech. V pořadí třetí blok provede účastníky problematikou hodnocení žáků v CLILových hodinách. Zúčastnění budou mít možnost připravit si své vlastní materiály či vlastním způsobem použít pomůcky sady Labyrinth a připravit se tak na jejich budoucí vyučování.

Vzdělávací akce má podobu intenzivního třídenního kurzu, který je plánován na období školních prázdnin, v přípravném týdnu.

Blok 1 (1. den) (8 x 45 min)

Dopolední část

a) Principy výuky formou CLIL v souvislosti s trendy moderního vzdělávání (4 x 45 min)

- obecné principy, úvod do teorie CLILu
- zvláštnosti přípravy na vyučovací jednotku a vedení výuky formou CLIL na ZŠ a v nižších ročnících víceletých gymnázií
- zvláštnosti výuky metodou CLIL na prvním stupni ZŠ
- specifika výuky metodou CLIL v hodinách s integrovanými žáky se specifickými potřebami
- metody při práci a vhodné organizační formy práce pro CLILové hodiny (aktivizační metody práce, metody projektového vyučování, skupinová práce)

Odpolední část

b) **Zvláštnosti metody CLIL, způsoby hodnocení výuky CLIL a komunikace směrem k rodičům a vedení školy (4 x 45 min)**

- problémy a rizika při implementaci, přípravě a vedení CLILových hodin
- možné způsoby řešení obtíží spojených se zaváděním a vedením CLILových hodin
- optimální nastavení cílů při výuce metodou CLIL
- návrhy způsobů hodnocení (formativní hodnocení, alternativní způsoby hodnocení: prezentace, výstupy, portfolia, sebehodnocení, skupinové hodnocení, hodnocení jazykových znalostí, předmětových znalostí, hodnocení v cizím a mateřském jazyce)
- příprava plánu dlouhodobé výuky metodou CLIL s ohledem na ŠVP
- komunikace s vedením školy – komunikace s rodiči při zavádění metody CLIL

Blok 2 (2. den) (8 x 45 min)

Dopolední část

a) **Systematické zapojení metody CLIL do výuky všeobecně vzdělávacích předmětů na ZŠ a v nižších ročnících víceletých gymnázií, seznámení s metodickým konceptem vzdělávací sady Labyrinth (1 x 45 min)**

- Účastníci budou seznámeni s možnostmi konceptu komplexního a systematického zapojení metody CLIL do výuky na ZŠ a v nižších ročnících víceletých gymnázií prostřednictvím sady výukových materiálů Labyrinth (učebnice, pracovní sešit).

b) **CLILová „hodina“ - přírodovědné předměty, matematika v praxi s rozborem a metodickým komentářem (3 x 45 min)**

- Komentované aktivity CLIL z výukových materiálů Labyrinth pro výuku v hodinách matematiky, zeměpisu a přírodopisu umožní účastníkům zažít CLILovou hodinu v roli žáků. Ukázky hodin a jejich následný rozbor povede lektorka kurzu. Výběr aktivit bude odpovídat konkrétnímu složení a potřebám

skupiny účastníků. Účastníci se budou aktivně zapojovat a po každé ukázce výuky k předmětu bude poskytnuta nejen zpětná vazba, ale hlavně možnost rozebrat obtíže při přípravě i očekávané problémy na straně žáků. Diskuse umožní výměnu názorů a zároveň poslouží jako inspirace a motivace k práci s učebnicemi.

Odpolední část

c) **CLILová „hodina“ - humanitní předměty v praxi s rozborem a metodickým komentářem (3 x 45 min)**

- Komentované aktivity CLIL z výukových materiálů Labyrinth pro výuku dějepisu a občanské nauky umožní účastníkům zažít CLILovou hodinu v roli žáků. Ukázky hodin a jejich následný rozbor povede lektorka semináře. Výběr aktivit bude odpovídat konkrétnímu složení a potřebám skupiny účastníků. Účastníci se budou aktivně zapojovat a po každé ukázce výuky k předmětu bude poskytnuta nejen zpětná vazba, ale hlavně možnost rozebrat obtíže při přípravě i očekávané problémy na straně žáků. Diskuse umožní výměnu názorů a zároveň poslouží jako inspirace a motivace k práci s učebnicemi Labyrinth.

d) **Metodické komentáře, rozbor a diskuse nad rozmanitostí pojetí využití metody CLIL ve výuce různých předmětů (1 x 45 min)**

Blok 3 (3. den) (8 x 45 min)

Dopolední část

a) **Hodnocení výkonu žáků v CLILových hodinách (2 x 45 min)**

- práce s chybou (jazykovou/obsahovou)
- formy sebehodnocení žáků a jejich účinnost
- hodnocení společné a skupinové práce

b) **Tvorba vlastních výukových materiálů/vlastní použití materiálu Labyrinth pro „první hodinu s CLILEm“; praktická aplikace v kontextu metody CLIL na ZŠ (2 x 45 min)**

- Účastníci si ve dvojicích vytvoří vlastní výukový materiál. Jako podpurný zdroj inspirace a pomoci budou mít k dispozici učební materiály řady Labyrinth. V průběhu celého procesu přípravy budou mít možnost konzultovat postup s lektorkou.

Odpolední část

- c) **Představení vlastní tvorby / samostatné zpracování aktivity CLIL ostatním účastníkům; hodnocení, komentáře k výstupům (2 x 45 min)**
- d) **Zodpovězení dotazů k tématu, sdílení dobré praxe, závěrečné shrnutí, předání certifikátů (2 x 45 min)**

4.7 Forma

Prezenční skupinový metodický kurz s praktickými ukázkami. Předpokládá se, že kurz bude realizován opakovaně.

4.8 Vzdělávací cíl

Hlavním cílem vzdělávacího programu je podpořit motivaci učitelů k zavádění metody CLIL ve školách a vybavit je nezbytnými znalostmi, dovednostmi a kompetencemi pro aplikaci CLILu ve výuce.

Naplnění tohoto hlavního cíle se dosáhne realizací dvou dílčích cílů.

Prvním dílčím cílem je seznámit pedagogy se základními principy metody CLIL a jejího využití ve výuce na ZŠ a v nižších ročnících víceletých gymnázií. Tímto způsobem pedagogy podpořit v zavádění a systematickém využívání metody CLIL. Dalším dílčím cílem, kterého se kurz snaží dosáhnout, je i podpora a rozvoj praktických didaktických dovedností pedagogů na ZŠ a v nižších ročnících víceletých gymnázií s cílem zvýšení kvality a efektivity výuky při použití výukového přístupu CLIL.

Absolvent kurzu bude umět / osvojí si tyto konkrétní znalosti a dovednosti:

- bude se orientovat v základních principech (zásadách) vzdělávacího přístupu CLIL
- bude mít přehled o základních specifikách (zvláštích) výuky formou CLIL na ZŠ a v nižších ročnících víceletých gymnázií
- bude umět popsat přínos CLILu (propojení jazyka a neязыkového obsahu) pro rozvoj žákovských kompetencí a odůvodnit zavádění CLILu do své výuky
- bude umět definovat jazykové a obsahové cíle CLILové aktivity/hodiny
- bude umět tvořit anebo upravovat vzdělávací materiály a přizpůsobovat je potřebám svých žáků
- bude umět vybrat vhodné metody i formy práce pro CLILové hodiny
- bude mít přehled o možných způsobech hodnocení výuky formou CLIL a bude chopen zvolit vhodný způsob hodnocení na základě potřeb žáků

4.9 Hodinová dotace

24 x 45 minut

Tabulka 2: Podrobný časový harmonogram blok 1

| | Blok 1 (1. den) (8 x 45 min) |
|---------------|---|
| 8:30 - 9:00 | Začátek kurzu – přivítání účastníků, představení lektorky, podpisy prezenčních listin |
| 9:00 - 10:30 | Úvod, principy výuky formou CLIL v souvislosti s trendy moderního vzdělávání |
| 10:30 - 10:45 | Přestávka |
| 10:45 - 12:15 | Principy výuky formou CLIL v souvislosti s trendy moderního vzdělávání |
| 12:15 - 13:15 | Oběd |
| 13:15 - 14:45 | Zvláštnosti metody CLIL, způsoby hodnocení výuky CLIL |
| 14:45 - 15:00 | Přestávka |
| 15:00 - 16:30 | Příprava plánu dlouhodobé výuky, komunikace s rodiči při zavádění metody CLIL |
| 16:30 - 17:00 | Prostor pro individuální dotazy |

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 3: Podrobný časový harmonogram blok 2

| Blok 2 (2. den) (8 x 45 min) | |
|------------------------------|--|
| 9:00-9:45 | Systematické zapojení metody CLIL do výuky všeobecně vzdělávacích předmětů na ZŠ a v nižších ročnících víceletých gymnázií, seznámení s metodickým konceptem vzdělávací sady Labyrinth |
| 9:45 - 10:30 | CLILová „hodina“ – přírodovědné předměty a matematika v praxi s rozбором a metodickým komentářem |
| 10:30-10:45 | Přestávka |
| 10:45-12:15 | Zásady výuky formou CLIL v souladu s trendy moderního vzdělávání |
| 12:15-13:15 | Oběd |
| 13:15-15:15 | CLILová „hodina“ – humanitní předměty v praxi s rozбором a metodickým komentářem |
| 15:15-15:30 | Přestávka |
| 15:30-16: 30 | CLILová „hodina“ – humanitní předměty – shrnutí, metodické komentáře, rozbor a diskuse nad rozmanitostí pojetí využití metody CLIL ve výuce různých předmětů |
| 16:30-17:00 | Prostor pro individuální dotazy |

Zdroj: vlastní zpracování**Tabulka 4: Podrobný časový harmonogram blok 3**

| Blok 3 (3. den) (8 x 45 min) | |
|------------------------------|---|
| 9:00-10:30 | Hodnocení výkonu žáků v CLILových hodinách |
| 10:30-10:45 | Přestávka |
| 10:45-12:15 | Tvorba vlastních výukových materiálů / vlastní použití materiálu Labyrinth pro „první hodinu s CLILEm“ |
| 12:15-13: 15 | Oběd |
| 13:15-14:45 | Představení vlastní tvorby / samostatné zpracování aktivity z výukové sady Labyrinth ostatním účastníkům; hodnocení, komentáře k výstupům |
| 14:45-15: 00 | Přestávka |
| 15:00-16.30 | Zodpovězení dotazů k tématu, metodické komentáře a diskuse nad rozmanitostí pojetí využití metody CLIL ve výuce, závěrečné shrnutí, předávání certifikátů |

Zdroj: vlastní zpracování

4.10 Maximální počet účastníků a upřesnění cílové skupiny

Cílovou skupinou tohoto kurzu jsou pedagogičtí pracovníci základních škol a víceletých gymnázií. Kurz je vhodný jak pro učitele cizích jazyků, tak pro pedagogy vyučující neязыkové předměty. Kurzu se mohou také účastnit zájemci z řad rodičů žáků i odborné veřejnosti. Pro účast v kurzu se vyžaduje minimální znalosti anglického jazyka na úrovni B1+ (SERR).

Minimální počet účastníků je: 6 osob.

Maximální počet účastníků činí: 15 osob.

Předpokládaný průměrný počet účastníku cca 12 osob.

4.11 Plánované místo konání

Kurz bude realizován ve vzdělávacím středisku PRONÁJEM KLIMENTSKÁ (adresa: Klimentská 1443/50, 110 00 Praha 1). V případě zájmu budou semináře realizovány ve vhodných prostorách i mimo Prahu, případně přímo v učebnách konkrétní školy. Potřebné technické vybavení (notebooky, projektor atd.) zajistí organizační pracovník.

Specifikace vzdělávacího prostoru PRONÁJEM KLIMENTSKÁ

Učebna se nachází v dobře označené budově s výbornou dopravní dostupností (metro/autobus Florenc – 8 minut pěšky; tramvajová zastávka Bílá labuť – 4 minuty pěšky; Hlavní nádraží v Praze/Masarykovo nádraží při použití MHD – 13 minut). Celý komplex byl v nedávné době zrekonstruovaný a součástí každého pronájmu učebny je v ceně zahrnuta asistence recepce při navádění účastníků kurzu do správné učebny vzdělávacího střediska. Pro náš kurz zvolíme variantu pronájmu „Profí“, která zahrnuje možnost využití kuchyňky – občerstvovací místnosti s kávou, čajem, vodou. Nápoje jsou v této variantě zajištěny, stejně jako pomoc pracovníka recepce s úklidem použitého nádobí či pomocí se zprovozněním místního technického vybavení. Díky nonstop asistenci pracovníka recepce organizátor nemusí před zahájením kurzu připravovat samotnou místnost (uspořádání stolů, teplotu, čistotu) ani nápoje. Občerstvení bude zajištěno v podobě slaných i sladkých čerstvých produktů z nedalekého pekařství. Navíc bude přikoupeno ovoce a zelenina. Nádobí

pro catering bude bezplatně zapůjčeno provozovatelem objektu. Prostorná učebna „Krb“ zajišťuje dostatek prostoru pro pohodlné usazení a případné pohybové CLIL aktivity v rámci programu kurzu. Oběd bude domluven předem v blízké restauraci.

Učebna „Krb“

- max. 9 hodin/den
- kapacita 4–25 osob
- dataprojektor, reproduktory, flipchart, Wi-Fi/LAN, (notebook – vlastní organizačního pracovníka / lektora)
- 37 m²
- vč. kávy, vody a čaje, servis nádobí
- systém větrání, topení
- asistence pracovníka recepcie

4.12 Jmenný přehled lektorů s podrobnými informacemi o jejich kvalifikaci a přehled průběhu praxe

PETRA VALLIN

Petra Vallin se metodě CLIL věnuje dlouhodobě. Je jedním z českých odborníků na využívání metody CLIL v primárním vzdělávání. Zaměřuje se na výuku formou CLIL zejména v kombinaci s anglickým a francouzským jazykem.

Vzdělání

Ph.D. v oboru Pedagogika, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2017. Téma dizertační práce: Implementace CLILu do výuky v primární škole.

PhDr. v oboru Pedagogika, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2011.

Mgr. v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, specializace anglický jazyk, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2009.

Pracovní zkušenosti

Lektorka a metodik kurzů DVPP – na volné noze (listopad 2015 - doposud)

Metodická příprava a lektorování kurzů dalšího vzdělávání v rámci DVPP se zaměřením na integrovanou výuku cizího jazyka (CLIL), čtenářské strategie,

využívání herních aktivit ve výuce, projektové vyučování, práce žáků s OMJ a formativní hodnocení. Spolupráce s ÚJOP (Ústav jazykové a odborné přípravy UK), VISK (Vzdělávací institut střeďočeského kraje), NPI ČR, MŠMT (zejména konference a odborná setkání ke CLIL), odborný konzultant NPI ČR v oblasti výuky cizích jazyků, lektorování kurzů CLIL pro Instituto Comprensivo di Cavalese (Trento, Itálie).

Vysokoškolský pedagog – Pedagogická fakulta UK, Katedra primární a preprimární pedagogiky (únor 2014 - doposud)

Tvorba koncepce a vedení semestrálních kurzů pro studenty Erasmus: Content and Language Integrated Learning, Encouraging Creative and Innovative Thinking in Schools a Inclusive Education and Multiculturalism. Výuka seminářů zaměřených na propedeutiku výuky cizích jazyků u předškolních dětí v rámci předmětu Interkulturní výchova, tandemová výuka v rámci předmětu Didaktika a Učitel'ské praktikum. Konzultace a vedení bakalářských a diplomových prací na téma bilingvní výuka, inkluzivní vzdělávání se zaměřením na žáky s OMJ a zavádění formativního hodnocení.

Lektorka kurzů dalšího vzdělávání – ITC International Training Center (červen 2016 - doposud)

Příprava sylabů kurzů a výuka intenzivních kurzů dalšího vzdělávání vedených v angličtině (Content and Language Integrated Learning, Innovative Approaches to Teaching; Approaching Multicultural Issues, Encouraging Creative Thinking) pro zahraniční učitele v rámci mobility Erasmus+. Lektorování intenzivních týdenních stáží pro evropské učitele v Praze, Stockholmu a Londýně.

Lektorka workshopů zaměřených na zavádění CLIL na základní škole a víceletých gymnáziích – Channel Crossings (leden 2015 – doposud). Metodická příprava a lektorování workshopů zaměřených na výuku CLIL s učebnicemi Labyrinth (první učebnice CLIL zohledňující český RVP určené především 2. stupni ZŠ a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií).

Učitelka angličtiny a češtiny pro cizince (září 2003 – 2013)

Učitelka a lektorka angličtiny ve školách Rybička (děti 4-6 let) – září 2003 – červen 2005, Altissima (SŠ a dospělí), ZŠ Vodičkova (1. stupeň ZŠ), Babili – jazyky hrou (dospělí). Výuka prostřednictvím aktivizačních a inovativních metod, např. metody kritického myšlení, game-based learning, projektová výuka; z komplexních přístupů k výuce cizích jazyků pak skrze CLIL a sugestopedii.

Účast na rozvojových projektech ve vzdělávání

Projektový manažer projektu SPIN – Spolupráce a inovace na PedF UK (září 2020 – doposud)

Vedení projektu SPIN financovaného Nadací České spořitelny, koordinace všech zapojených pracovišť (Katedra matematiky a didaktiky matematiky, Katedra preprimární a primární pedagogiky, H-mat a Step by Step ČR), spolupráce na designu výzkumu k tandemové výuce na VŠ, zpracovávání monitorovacích zpráv, zajišťování PR projektu.

Metodik formativního hodnocení v rámci projektu Formativně.cz (říjen 2019 – doposud), který probíhá ve spolupráci s ÚVRV (Ústav pro výzkum a rozvoj ve vzdělávání) na PedF UK a společností Edulab (Edukační laboratoř). Lektorování seminářů a webinářů zaměřujících se na zavádění formativního hodnocení, mentoring, metodické vedení učitelů 1. a 2. stupně při vytváření materiálů do databanky shromažďující postupy formativního hodnocení.

Garantka výstupů podaktivity Zvyšování podílů fakultních učitelů na teoretické přípravě budoucích učitelů v rámci projektu Zvyšování kvality pregraduálního vzdělávání I. na PedF UK (červenec – 2018 – červen 2020) – projekt ESF. Koordinace tandemové výuky vysokoškolských učitelů a učitelů základních škol na PedF UK, tvorba podpůrných materiálů včetně videozáznamů z výuky, spoluorganizace závěrečné online konference.

Metodik workshopů interkulturní výchovy Okno do Afriky – Humanitas Afrika, o. p. s. (leden 2017 – leden 2019)

Příprava celkového plánu vzdělávacích aktivit, metodická příprava lektorů afrických dílen, mentorská podpora, supervize, evaluace. Vedení workshopů interkulturní výchovy na základních a mateřských školách.

Hlavní řešitelka projektu Perspektivy CLILu v mainstreamovém vzdělávání financovaném Grantovou agenturou Univerzity Karlovy (leden 2013 – leden 2015). Tvorba výzkumného designu, realizace výzkumu v terénu týkajícího se zavádění přístupu CLIL v kontextu státem financovaného vzdělávání, analýza a interpretace dat, navržení sady doporučení pro zavádění CLILu do škol.

Další absolvované kurzy a školení

Kreativní pedagogika. Dvouleté rozšiřující studium na Katedře autorské tvorby, DAMU, Praha. Započato v září 2020.

Nástroj ICALT v pedagogické praxi. Jednodenní školení s Carlou Griep z University od Groningen (Nizozemí). Praha, PedF UK, květen 2019.

Metoda skupinové reflexe WANDA. Dvoudenní školení pro facilitátory skupinových reflexí ve vzdělávání s lektory ze Centre d'Innovation de la Petite Enfance (Belgie). Praha, Step by Step ČR, o.p.s., březen 2014.

Typologie MBTI. Dvoudenní školení Jiřiny Stang a Šárky Mikové, Praha, PedF UK, říjen 2012.

Zahraniční stáže

Výzkumná stáž v Rakousku, Volkshule Neuarzl, Innsbruck (prosinec 2012). Náslehy v hodinách CLIL ve třídě Elisabeth Rainer, autorky publikace The Potencial of the CLIL Approach.

Výzkumná stáž ve Finsku, University of Jyväskylä, Jyväskylä (listopad 2012).

Realizace rozhovorů s učiteli a akademickými odborníky na CLIL, návštěva škol implementujících CLIL, diskuze se členy CLIL Cascade.

Pracovní stáž ve Francii v rámci Sokrates Comenius, École Nouvelle de la Rize, Lyon (únor 2010 – červen 2010). Integrovaná výuka anglického a českého jazyka (CLIL) pro francouzské žáky od 3 do 10 let. Odpolední výuka žáků MŠ (3-6 let), každé odpoledne v integrovaných tematických blocích.

Výzkumná stáž v Rakousku v rámci projektu Aktion, Pädagogische Hochschule, Vídeň (říjen 2008 – leden 2009). Sběr dat mezi učiteli základní školy pro

diplovovou práci na téma Příprava učitelů primární školy na výuku cizího jazyka. Srovnání rakouského a českého přístupu.

Studijní pobyt ve Finsku v rámci Sokrates Erasmus, Faculty of Education, University of Joensuu (září 2005 – březen 2006). Absolvování předmětů zaměřených na výuku cizího jazyka a inkluzivního vzdělávání, intenzivní následková praxe ve finských školách.

MICHAELA HLAVÁČOVÁ

Michaela Hlaváčová působí jako učitelka na ZŠ Dobřany, dlouhodobě aktivně využívá principy kritického myšlení, uplatňuje čtenářské strategie, využívá další inovativní formy výuky. Působí také jako externí mentor a interní mentor a poradce svým kolegům, kteří se o inovativní formy výuky zajímají. Úzce spolupracuje s vedením školy a dalšími organizacemi zaměřujícími se na vzdělávání učitelů. Byla jednou z autorek řady učebních materiálů Labyrinth, které jsou určeny pro výuku metodou CLIL na ZŠ a nižších ročnících víceletých gymnázií.

Vzdělání

1994 – 1998 ZČU Plzeň, obor Učitelství českého jazyka a dějepisu pro střední školy a Učitelství anglického jazyka pro 1. a 2. stupeň, titul Mgr.

Pedagogická praxe

1998 – dosud učitelka ZŠ Dobřany

Lektorská činnost a prezentace na konferencích

Nová škola, o.p.s. - projekt Zkoumavé čtení 2020-2022, koordinátor, tvůrce učebních materiálů

Vedení akreditovaných kurzů pro pedagogické pracovníky zaměřených na inovativní přístupy ve vzdělávání, mentoring pro Channel Crossings, s.r.o., Nakladatelství FRAUS, s.r.o. - 2015-2021

Severočeská vědecká knihovna v Ústí nad Labem – seminář Rozvoj čtenářských strategií v rámci programu veletrhu Jak na společné vzdělávání 2021

Mensa ČR – workshop metody CLIL, workshop čtenářských strategií v rámci programu konference Vzdělání pro budoucnost 2021

Mentorská praxe na ZŠ Květnového vítězství 1554, Praha - 01/2019 až 06/2021

Projekt Škola 4.0 – tvorba vzdělávacího programu pro 2. stupeň ZŠ - 2018/2021

Sdílení s jinými školami, CLIL – podzim, jaro 2018/2019

KCVJŠ – four skills, podzim 2018

Kritické myšlení – ZŠ Aš, leden 2018

Mentoring – ZŠ Božkov Plzeň – leden až červen 2018

Kritické myšlení, kurz pro veřejnost, Dobřany 2017

Pomáháme školám k úspěchu – Festival pedagogické inspirace – Kunratice –
Moderní dějiny 21.stol. aktivně listopad 2017

Otevřená třída – výuka angličtiny metodou CLIL – EDUin, Praha, 1.3. 2016

Kritické myšlení, kurz pro učitele 2. a 3. stupně, Mariánské Lázně, 2016

KCVJŠ – gramatika zábavně, listopad 2016

KCVJŠ – slovní zásoba zábavně, prosinec 2016

Kritické myšlení, kurz pro učitele 2. a 3. stupně, Mariánské Lázně, 2015

Kurzy CLIL pro učitele a odborné konzultace v rámci projektu Cizí jazyky pro život
– kurzy ve Velvarech, Mělníku, Praze, Kralupech nad Vltavou, 2015

Další absolvované kurzy a školení

2020 - Formativní hodnocení, KCVJŠ

2019 - Reflektivní setkání interních a externích mentorů zakončené zkouškou,
Pardubice, leden 2019

2017-18 - Mentoring – 80 hodinový kurz, Praha, jaro 2018, podzim 2017

2014 - Efektivní vzdělávání dospělých – lektorský kurz, leden – červen, RWCT,
Praha

2013 - Refresh your teaching skills, Macmillan, Praha

2013 – Coaching jako cesta a prostředek ke zlepšení kvality vzdělávacího
procesu, NIDV, Plzeň

- 2011 - Podpora čtenářské gramotnosti, Univerzita Karlova v Praze,
- 2011 - British Council, TKT Essentials – teacher training course,
- 2011 - Podpora čtenářské gramotnosti, leden – říjen 2011 v rozsahu 50 hodin,
- 2011 - Čteme s porozuměním naukové texty, KCVJŠ,
- 2010 - Čtením a psaním ke kritickému myšlení – dílna čtení, KCVJŠ
- 2010-11 - Rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků, VÚP, rozsah 73 hodin,
- 2009 - Role koordinátora školního vzdělávacího programu na škole, NIDV
- 2009 - Respektovat a být respektován, rozsah 32 hodin, 2009,
- 2009 - Cesty k efektivnější výuce – činnosti, metody a formy (klíčové kompetence),
NIDV
- 2008 - Koordinátor školního vzdělávacího programu – studium k výkonu
specializovaných činností dle vyhlášky č.317/2005 Sb., NIDV
- 2008 - Supplementing Your Coursebook – víkendový metodický kurz, KCVJŠ
- 2006 - Didaktika literatury s psaním pro čtení a myšlení, KCVJŠ, rozsah 60 hodin
- 2005 - Čtením a psaním ke kritickému myšlení, KCVJŠ, rozsah 40 hodin

4.13 Odborný garant

Mgr. Michaela Hlaváčová

Michaela Hlaváčová je absolventkou ZČU Plzeň, obor Učitelství českého jazyka a dějepisu pro střední školy a Učitelství anglického jazyka pro 1. a 2. stupeň, titul Mgr. Působí jako učitelka na ZŠ Dobřany, dlouhodobě aktivně využívá metodu CLIL ve výuce dějepisu na 2. stupni ZŠ a působí také jako interní mentor a poradce svým kolegům, kteří se o CLIL zajímají. Úzce spolupracuje s vedením školy a dalšími organizacemi zaměřujícími se na vzdělávání učitelů. Byla jednou z autorek řady učebních materiálů Labyrinth, které jsou určeny pro výuku metodou CLIL na ZŠ a nižších ročnících víceletých gymnázií. Vedla celou řadu workshopů a seminářů zabývajících se využíváním metody CLIL na školách.

4.14 Materiální a technické zabezpečení

Didaktická technika: dataprojektor, reproduktory, flipchart s listy a fixy, notebook se software, plátno nebo interaktivní tabule, připojení k internetu.

Učební pomůcky: Účastníci obdrží handouty k vysvětlení a vymezení metodologie CLIL, dále obdrží pracovní listy a kopie vybraných částí učebnic a pracovních sešitů Labyrinth.

4.15 Způsob vyhodnocení akce

Bude využíváno evaluace v průběhu vzdělávacího kurzu v podobě pozorování, individuálního/skupinového rozhovoru, který bude provádět lektorka či organizační pracovník. V úplném závěru kurzu bude vzdělávací akce vyhodnocena dvojitým způsobem. Lektor spolu s účastníky shrnou a zhodnotí seminář a jeho přínos pro jednotlivé účastníky v rámci skupinové diskuse. Přínos kurzu bude poté také zhodnocen účastníky v podobě evaluačního dotazníku, který jim bude předán po skončení akce. Hodnotící dotazník bude připraven také pro lektorku.

4.16 Kalkulace předpokládaných nákladů na vzdělávací akci

Tabulka 5: Kalkulace předpokládaných nákladů na vzdělávací akci (upraveno)

| Položka | | Předpokládané náklady |
|---|--|--|
| Celkové náklady na lektory | | 23 200 Kč |
| z toho | <i>Hodinová odměna pro 1 lektora včetně odvodů</i> | 450 Kč (celkem 40 hod.: zahrnuje přípravu, vedení semináře a jeho evaluaci) |
| | <i>Ubytování</i> | 3 000 Kč |
| | <i>Doprava lektorů</i> | 2 200 Kč |
| Náklady na zajištění prostor | | 11 400 Kč |
| Ubytování, stravování a doprava účastníků | | 6 000 Kč |
| z toho | <i>Doprava</i> | 0 Kč |
| | <i>Stravování</i> | 6 000 Kč |
| Náklady na učební texty | | 600 Kč |
| z toho | <i>Příprava, překlad, autorská práva apod..</i> | 0 Kč |
| | <i>Rozmnožení textů – počet stran: 80/účastník</i> | 600 Kč |
| Režijní náklady | | 8 000 Kč |
| z toho | <i>Doprava organizátorů</i> | 1 800 Kč |
| | <i>Ubytování organizátorů</i> | 0 Kč |
| | <i>Poštovné, telefony</i> | 600 Kč |
| | <i>Doprava a pronájem techniky</i> | 1 500 Kč |
| | <i>Propagace</i> | 2 100 Kč |
| | <i>Ostatní náklady</i> | 0 Kč |
| | <i>Odměna organizátorům</i> | 2 000 Kč |
| Náklady celkem | | 49 200 Kč |
| Poplatek za 1 účastníka vč. DPH | | 8 200 Kč |

Zdroj: MŠMT

Tabulka 5 představuje orientační náklady na vzdělávací akci, která počítá s jedním lektorem, druhý lektor je pouze náhradník. Lektor bude odměněn za přímou lektorskou činnost (18 hodin celkem) a za nepřímou činnost – přípravu na kurz (22 hodin celkem). Celkově za kurz dostane lektor 18000 Kč. Protože se předpokládá, že kurz bude probíhat opakovaně a bude možné ho realizovat (v případě požadavku) i na konkrétních školách, musíme do nákladů započítat také ubytování (3000 Kč) a dopravu lektora (2200 Kč). Ačkoliv v tomto konkrétním termínu kurzu 24.-26. 8.

2022 tyto finance nevyčerpáme. Pronajaté prostory s fixní cenou budou stát 11400 Kč. Každý účastník si zajišťuje dopravu na kurz a zpět sám. Ubytování pro účastníky není zajišťováno. Občerstvení ve formě čaje, kávy, vody, slaných i sladkých pochutin, ovoce či zeleniny je zahrnuto v ceně kurzu. Stejně tak každý den bude pro účastníky připraven oběd v nedaleké restauraci. Celkově se na stravování vyhrazuje částka 6000 Kč. Většinu učebních pomůcek není třeba pořizovat, proto je plánováno zohlednit finančně pouze rozmnožení výukových materiálů, které bude stát přibližně 600 Kč. V rámci režijních nákladů je třeba zohlednit odměnu organizátorům (2000 Kč). Částka vydaná za propagaci na portále www.dvpp.info (cena 990 Kč/rok), na webu týdeníku Učitelské noviny (cena 1000 Kč – 1 týden) a také na tisk informačních letáků je vypočítána na 2100 Kč. Lektor bude po dobu kurzu pracovat s dataprojektorem, počítačem (vč. internetového připojení), bude využíváno plátno na promítání prezentace. Předpokládané výdaje na pronájem této techniky činí 1500 Kč. Pro komunikaci se bude nejčastěji využívat email. Protože jako druhý nástroj komunikace se plánuje využívat telefon, je nutné připočítat výdaje za telefonování – 600 Kč. Nepředpokládají se výdaje za ubytování organizátorů, ale na jejich dopravu (v případě konání akce mimo Prahu na některé školy) se počítají náklady přibližně 1800 Kč. Částka 2000 Kč je odměnou pro organizátora kurzu. Všechny výše popsané výdaje jsou počítány pro jednoho lektora za účasti minimálního počtu účastníků, tedy 6 osob. V případě účasti většího počtu účastníků se adekvátně zvyšuje i celkový příjem pro neziskovou organizaci, která vydělané prostředky může použít pro svůj rozvoj, modernizaci vybavení či pro realizaci dalších aktivit.

ZÁVĚR

Bakalářská práce s názvem „Začínáme učit pomocí CLIL: projekt vzdělávací akce“ se zabývala v teoretické části projektováním vzdělávací akce a stručným popisem výukového přístupu CLIL. Byly vymezeny základní pojmy vztahující se k tématu a specifikovány odlišnosti vzdělávání dospělé části populace. Členění kapitol teoretické části je strukturováno v souladu s doporučenými kroky při projektování vzdělávací akce. Výukový přístup CLIL je popsán takovým způsobem, aby si čtenář dokázal udělat alespoň malou představu, co se pod tímto výukovým přístupem skrývá.

V praktické části došlo k vytvoření návrhu projektu vzdělávací akce, která vychází z teoretických východisek a zároveň reflektuje poznatky získané při výkonu odborné praxe a vlastní pracovní zkušenosti. Kurz dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků vychází přednostně z potřeb neziskové organizace EDUcentrum, z.ú. Při sestavování projektu kurzu jsem (s laskavým souhlasem pracovníků této organizace) mohl prostřednictvím pozorování, rozhovorů a metodického vedení zaměstnanců organizace dát podobu návrhu projektu, respektive vyplnit formulář žádosti o akreditaci kurzu. Praktická část bakalářské práce je tedy do značné míry inspirovaná oficiálním formulářem MŠMT pro účel akreditačního řízení. V příloze bakalářské práce jsou mj. zpracovány vlastní „doplňkové materiály“ ke kurzu a tato sekce obsahuje také některé konkrétní ukázky učebních materiálů. Za velmi přínosné považuji také absolvování podobného kurzu DVPP, při kterém jsem nabyl odborné znalosti o výukovém přístupu CLIL a zároveň jsem obhlédl organizační zajištění. Tato zkušenost mi pomohla například při nastavování „realistického“ časového harmonogramu kurzu. V budoucnu bych se rád podílel na organizaci a vytváření podobných vzdělávacích akcí, proto celou praktickou část spolu s teorií vnímám jako dobrý základ pro svoji případnou další činnost v této oblasti.

Vzdělávací akce s názvem „Začínáme učit pomocí CLIL“ by měla přispět k rozšíření povědomí o této metodě mezi pedagogickými pracovníky a motivovat je v používání tohoto výukového přístupu i v jejich hodinách. CLIL má mnoho přínosů, pokud budeme jmenovat jen některé, užíváním metody CLIL se zvyšují jazykové kompetence žáků i učitelů. Dochází k praktickému využití jazyka – poskytuje

přirozené situace, které vyžadují myslet v cizím jazyce. Díky změnám ve společnosti se nároky na jazykovou vybavenost neustále zvyšují – CLIL na tento trend žáky nenásilnou formou připravuje. Rozvíjí dovednosti pro interkulturní komunikaci. Přináší inovativní metody a formy do výuky. Protože zvyšuje jazykovou vybavenost, přispívá svým dílem k mobilitě studentů a pracovních sil.

Věřím, že tento návrh kurzu DVPP má šanci uspět v případném akreditačním řízení MŠMT a mohl by se jednou opravdu uskutečnit.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

MONOTEMATICKÉ PUBLIKACE

ARMSTRONG, Michael a TAYLOR, Stephen. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy*: 13. vydání. Praha: Grada Publishing, 2015. 920 stran. ISBN 978-80-247-5258-7.

BARTÁK, Jan. *Jak vzdělávat dospělé*. 1. vyd. Praha: Alfa Nakladatelství, 2008. 197 s. Management studium. ISBN 978-80-87197-12-7.

BARTOŇKOVÁ, Hana. *Projektování vzdělávací akce*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 112 s. Studijní texty pro distanční studium. ISBN 80-244-1442-2.

BENEŠOVÁ, Barbora a VALLIN, Petra. *CLIL - inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. 185 stran. ISBN 978-80-7290-821-9.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava et al. *Aktuální témata učení a vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Česká andragogická společnost, 2014. 103 s. Česká a slovenská andragogika; sv. 10. ISBN 978-80-905460-1-1.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. *Úvod do evaluace a hodnocení ve vzdělávání dospělých pro andragogy: studijní text pro kombinované studium*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 74 s. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3542-8.

HANUŠOVÁ, Světlana a VOJTKOVÁ, Naděžda. *CLIL v české školní praxi*. 1. vyd. Brno: Studio Arx, 2011. 103 s. ISBN 978-80-86665-09-2.

JEŽKOVÁ, Věra a kol. *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2010. 228 s. ISBN 978-80-246-1784-8.

KALNICKÝ, Juraj. *Systémová andragogika*. Vyd. 2., dopl. V Ostravě: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2007. 149 s. ISBN 978-80-7368-489-1.

LANGER, Tomáš. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. První vydání. Praha: Grada Publishing, 2016. 217 stran. ISBN 978-80-271-0093-4.

MUŽÍK, Jaroslav. *Androdidaktika*. 2., přeprac. vyd. Praha: ASPI, 2004. 146 s. Lidské zdroje. ISBN 80-7357-045-9.

MUŽÍK, Jaroslav. *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. 323 s. Vzdělávání dospělých. ISBN 978-80-7357-581-6.

PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělání, péče, řízení*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2002. 280 s. ISBN 80-200-0950-7.

PALÁN, Zdeněk a LANGER, Tomáš. *Základy andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7.

PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Tvorba vzdělávacího programu*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2006. 191 s. První pomoc pro pedagogy; 3. ISBN 80-7254-712-7.

ŠMÍDOVÁ, Tereza, PROCHÁZKOVÁ, Lenka a VOJTKOVÁ, Naděžda. *CLIL ve výuce: jak zapojit cizí jazyky do vyučování*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. 64 s. ISBN 978-80-87652-57-2.

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

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

VÁRKUTI, Anna. *Linguistic Benefits of the CLIL Approach: Measuring Linguistic Competences*. International CLIL Research Journal [online]. 2010, 1(3), 72-75 [cit. 2022-01-10]. Dostupné z: <http://www.icrj.eu/13/article7.html>

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK

Seznam obrázků

| | |
|--|----|
| Obrázek 1: Diagram vstupní fáze vzdělávacího projektu (upraveno) | 16 |
| Obrázek 2: Metoda SMART (upraveno) | 20 |
| Obrázek 3: Bloomova taxonomie (upraveno)..... | 21 |
| Obrázek 4: návratnost investic (upraveno) | 39 |
| Obrázek 5: Směry hodnocení-evaluace (upraveno)..... | 40 |

Seznam tabulek

| | |
|---|----|
| Tabulka 1: Částečné nebo úplné vyučování předmětu v cizím jazyce | 47 |
| Tabulka 2: Podrobný časový harmonogram blok 1 | 62 |
| Tabulka 3: Podrobný časový harmonogram blok 2 | 63 |
| Tabulka 4: Podrobný časový harmonogram blok 3 | 63 |
| Tabulka 5: Kalkulace předpokládaných nákladů na vzdělávací akci (upraveno)..... | 73 |

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

CLIL - Content and Language Integrated Learning

ČR - Česká republika

ČZU - Česká zemědělská univerzita v Praze

DAMU - Divadelní akademie muzických umění

DPH - daň z přidané hodnoty

DVPP - další vzdělávání pedagogických pracovníků

ESF - Evropský sociální fond

EU - Evropská unie

ICALT - International Conference on Advanced Learning Technologies

KCVJŠ - Krajské centrum vzdělávání a Jazyková škola

MBTI - Myers-Briggs Type Indicator

MHD - Městská Hromadná Doprava

MŠMT - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NIDV - Národní institut dalšího vzdělávání

NPI - Národní pedagogický institut

OMJ - odlišný mateřský jazyk

PedF - Pedagogická fakulta

RACI - responsible, accountable, consulted and informed

RoI - Return on Investment

RWCT - Reading and Writing for Critical Thinking

SERR - Společný evropský referenční rámec pro jazyky

SŠ - střední škola

ŠVP - Školní vzdělávací program

TKT - Teaching Knowledge Test

ÚJOP - Ústav jazykové a odborné přípravy

UK - Univerzita Karlova

USA - United States of America

ÚVRV - Ústav pro výzkum a rozvoj ve vzdělávání

VISK - Vzdělávací institut středočeského kraje

VÚP - Výzkumný ústav pedagogický

WANDA - Appreciate [Waarderen], ANalyse and Deeds [DAden]; převzato z nizozemštiny

ZČU - Západočeská univerzita v Plzni

ZŠ - základní škola

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Průběžné zhodnocení vzdělávací akce

Zdroj přílohy 1: vlastní zpracování

Příloha 2: Zhodnocení vzdělávací akce pohledem lektora

Zdroj přílohy 2: vlastní zpracování

Příloha 3: Evaluační dotazník

Zdroj přílohy 3: vlastní zpracování

Příloha 4: Kooperativní bingo (CLIL aktivita)

Zdroj přílohy 4: Mgr. Michaela Hlaváčová

Příloha 5: Ukázka učebnice LABYRINTH History-English A1 s. 21

Zdroj přílohy 5: HLAVÁČOVÁ, Michaela a kol. *Labyrinth A1. History & English*. Druhé aktualizované vydání. Praha: Channel Crossings s.r.o., 2016. 2 svazky. ISBN 978-80-88204-02-2.

Příloha 6: Ukázka učebnice LABYRINTH Geography-English A1 s. 35

Zdroj přílohy 6: BRZÁ, Magdaléna a kol. *Labyrinth A1. Geography & English*. Druhé aktualizované vydání. Praha: Channel Crossings s.r.o., 2016. 2 svazky. ISBN 978-80-88204-00-8.

Příloha 7: Vizualizace certifikátu

Zdroj přílohy 7: vlastní zpracování

Příloha 8: Informační leták

Zdroj přílohy 8: vlastní zpracování

Příloha 1: Průběžné zhodnocení vzdělávací akce



Jméno organizačního pracovníka: Daniel Mrkvička

Název kurzu: Začínáme učit pomocí CLIL

Místo konání: Klimentská 1443/50, 110 00 Praha 1

Datum: 24. – 26. 8. 2022

Metoda sběru informací (vyberte z možností):

pozorování / individuální rozhovor / skupinový rozhovor / jiné:

Jsou účastníci spokojeni s lektorem?

Jsou účastníci spokojeni s obsahem kurzu?

Vyhovuje účastníkům učebna (místo konání akce)?

Zjištěné požadavky / potřeby ze strany účastníků kurzu:

Jaká je atmosféra v učebně?

Poznámky:

Příloha 2: Zhodnocení vzdělávací akce pohledem lektora



Jméno lektora / lektorky:

Název kurzu: Začínáme učit pomocí CLIL

Místo konání: Klimentská 1443/50, 110 00 Praha 1

Datum: 24. – 26. 8. 2022

Jak byste vzdělávací akci ohodnotil(a) na stupnici od 1 do 5 (5 = nejlepší).

Které části výuky / aktivity hodnotíte pozitivně? Proč?

Které věci byste na výuce změnil(a)? Proč? Jak byste věci změnil(a)?

Co byste ke kurzu ještě rád(a) dodal(a)?

Příloha 3: Evaluační dotazník

Název kurzu: Začínáme učit pomocí CLIL

Místo konání: Klimentská 1443/50, 110 00 Praha 1

Datum: 24. – 26. 8. 2022



Děkujeme Vám za Vaši účast a rádi bychom Vás požádali o zhodnocení absolvovaného kurzu.

Vaše odpovědi a náměty využijeme pro zvyšování kvality dalších školení.

Hodnocení (jako ve škole; 1 nejlepší,....5 nejhorší):

1. Hodnocení kurzu

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Obsahová náplň kurzu splnila má očekávání. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Kurz byl užitečný pro získání praktických dovedností. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

2. Hodnocení lektora

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| Prezentace a vysvětlování lektora/lektorů bylo jasné a srozumitelné. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Pracovní atmosféra vytvořená lektorem splňovala mé očekávání. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Lektor byl dobře připraven a pružně reagoval na naše podněty. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

3. Další komentář

Nejvíce se mi líbilo:

Dozvěděl/a jsem se:

Další náměty a vzkazy (možno využít i druhou stranu):

Příloha 4: Kooperativní bingo (CLIL aktivita)


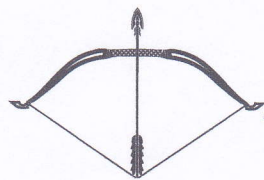















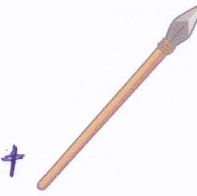




Kooperativní bingo

| | | | |
|---|---|--|---|
| What is a mortgage? | Která část České republiky je známá největším množstvím rybníků? | Who created the Periodic Table of Elements? | What is the name of our planet? |
| When did the second world war end in Europe? (day, month, year) | Name all the five senses. | Multiply six by seven. | What is the highest mountain in Europe? |
| Co je ostrov? | Name three religions. | Co je na obrázku?  | Na jaké tři hlavní skupiny dělíme hudební nástroje? |
| Which vitamin builds strong bones and teeth? | What is in the picture?  | What colour can we make from yellow and blue? | Jaké země tvořily Československo v roce 1919? |

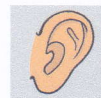
| | | | |
|---|--|--|---|
| What is the mortgage? | Která část České republiky je známá největším množstvím rybníků? | Who created the Periodic Table of Elements? | What is the name of our planet? |
| When did the second world war end in Europe? (day, month, year) | Name all the five senses. | Multiply six by seven. | What is the highest mountain in Europe? |
| Co je ostrov? | Name three religions. | Co je na obrázku?  | Na jaké tři hlavní skupiny dělíme hudební nástroje? |
| Which vitamin builds strong bones and teeth? | What is in the picture?  | What colour can we make from yellow and blue? | Jaké země tvořily Československo v roce 1919? |

3. EACH GOD HAD HIS OR HER OWN SYMBOL. AT FIRST NAME EACH PICTURE. LISTEN TO THE CD AND MATCH THE NAMES AND THE PICTURES.

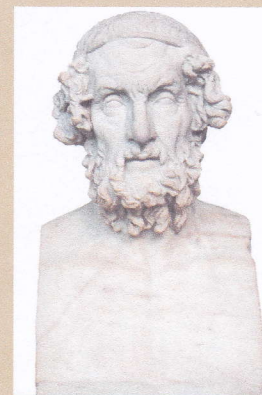


| | | | |
|---|---|---|---|
|  |  | Demeter  |  |
| | | Aphrodite  | |
| | | Artemis  | |
| | | Ares  | |
|  |  | Hestia  |  |
| | | Hera  |  |
| | | Apollo  | |
|  |  | Athena  |  |
| | | Zeus  |  |
| | | Dionysus  | |
| | | Poseidon  | |

4. WHO IS THE FAMOUS PERSON IN THE PICTURE? HE WAS A SINGER AND HE WAS BLIND. HELP HIM INTRODUCE HIMSELF.



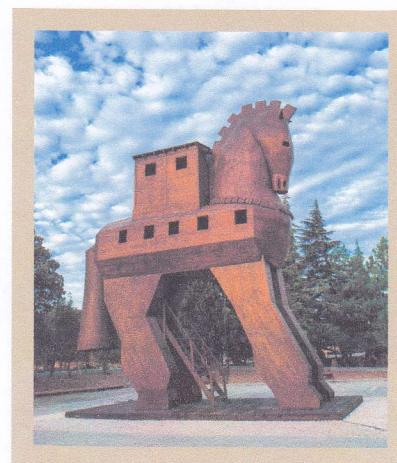
I am the oldest famous Greek poet.
 Nobody knows what I looked like.
 I lived on an island.
 I sang myths and got money for it.
 I was popular in my life.
 I told of the many adventures of the hero the Odyssey.
 I used the alphabet to write down two epic poems called the Iliad and the Odyssey.
 But some people say I did not write them.
 I wrote these poems in the 8th century BC.



5. READ ABOUT THE ILLIAD.

Epos Ílias popisuje posledních 51 dní trojské války, která trvala deset let. Paris, syn trojského krále Priama, za pomoci bohyně Pallas Athény získal krásnou ženu Helenu. Helena byla ženou spartského krále Menelaa. Ten si to však nechtěl nechat líbit a vydal se se svým bratrem a dalšími muži do Troje, aby získal Helenu zpět. Trojané dokázali

odolávat po celých deset let. Nakonec byla Troja dobyta díky Isti, kterou vymyslel Odysseus. A tak se také proslavil trojský kůň. Řekové se ukryli do nitra velkého dřevěného koně, a když Trojané vtáhli koně do města, Odysseovi muži se objevili přímo uvnitř města, které mohlo být dobyto. Troja lehla popelem.



8. WHAT A DISASTER!

NATURAL DISASTERS – JOIN THE DEFINITIONS WITH PICTURES. THEN LISTEN TO THE RECORDING AND WRITE DOWN THE EXTRA INFORMATION MENTIONED IN IT.



FLOOD

Floods occur when it rains a lot and for a very long time. Water from rivers and lakes spreads onto the land, to villages and towns where people live.

A flood is _____

FOREST FIRE

A forest fire occurs when a fire starts in a forest and then spreads very quickly.

A forest fire can _____

AN EARTHQUAKE

An earthquake is shaking or a sudden shock of the Earth's surface.

Earthquakes are _____

VOLCANO ERUPTION

When a volcano erupts magma spreads over a large area and it can cover even a whole forest or a town.

There are _____



Píloha 6: Ukázka učebnice LABYRINTH
 Geography-English A1 s. 35

CHEATER'S CORNER

LIVING ORGANISM

noun /'lɪvɪŋ ɔ:rgənɪzəm/ – a form of life which is not dead

ŽIVÉ ORGANISMY

MICROBE

noun /'maɪkrəʊb/ – a very small organism, that can fit into the eye of a needle

MIKROB

CYCLE

noun /'saɪkl/ – a series of events that happen one by one

CYKLUS

BALANCE

noun /'bæləns/ – a state of equilibrium/stability

ROVNOVÁHA

NATURAL DISASTER

noun /'nætʃrəl dɪ'zɑ:stə(r)/ – an event in nature that causes great damage or loss of life

ŽIVELNÁ POHROMA

EARTHQUAKE

noun /'ɜ:θkwɛɪk/ – a shaking of the Earth

ZEMĚTŘESENÍ

FLOOD

noun /'flʌd/ – a large flowing of water onto the land

POVODĚŇ

VOLCANO

noun /'vɒl'keɪnəʊ/ – a mountain with magma inside; when pressure builds up it explodes

SOPKA

ERUPTION

noun /ɪ'rʌpʃn/ – an outbreak of something

ERUPCE/VÝBUCH

OCCUR

verb /ə'kɜ:(r)/ – when something happens

STÁT SE

Příloha 7: Vizualizace certifikátu


EDUcentrum, z.ú.
K Lomu 1056, 252 29
Dobříčovice
IČ: 229 053 41
Akreditace InSTITUTE č.j.:

číslo osvědčení:
★ ★ ★ ★ ★

**OSVĚDČENÍ O ABSOLVOVÁNÍ
VZDĚLÁVACÍ AKCE DVPP**
Toto osvědčení potvrzuje, že pan/paní
-Jméno Příjmení-
Datum narození:

úspěšně absolvoval/a vzdělávací program
Začínáme učit pomocí CLIL

konaný24. - 26. 8. 2022..... vPraze.....
v celkovém rozsahu 24 x 45 min.
Vzdělávací program je akreditován MŠMT v rámci systému dalšího vzdělávání
pedagogických pracovníků pod č.j.:

V Praze dne 26. 8. 2022 **-Jméno Příjmení-**
ředitel/ka instituce

EDUcentrum z.ú. Vás zve na třídní akreditovaný kurz

Začínáme učit pomocí CLIL



Na co se můžete těšit:

- ✓ Pomocí praktických ukázek a následných metodických rozborů si osvojíte principy výuky formou CLIL.
- ✓ Poradíme, jak na úspěšnou komunikaci při zavádění výuky metodou CLIL na škole.
- ✓ Představíme materiály, které vám usnadní přípravu do CLIL hodin.

Rozsah: 24 x 45 minut

Kdy: 24. - 26. 8. 2022

Kde: Klimentská 1443/50, 110 00 Praha 1

Cena pro jednu osobu: 8 200 Kč (v ceně je zahrnuta strava)

Kontaktní osoba: Daniel Mrkvička, dan.m@educentrum.cz

www.educentrum.eu