



Využití metody CLIL ve výuce 1. ročníku ZŠ

Závěrečná práce

Studijní program:

DVPP Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Studijní obor:

Rozšiřující studium učitelství pro 1. st. ZŠ

Autor práce:

Mgr. Iva Votrubcová

Vedoucí práce:

PhDr. Iva Koutská, Ph.D.

Katedra anglického jazyka





Zadání závěrečné práce

Využití metody CLIL ve výuce 1. ročníku ZŠ

Jméno a příjmení: **Mgr. Iva Votrubcová**
Osobní číslo: P20C00018
Studijní program: DVPP Další vzdělávání pedagogických pracovníků
Studijní obor: Rozšiřující studium učitelství pro 1. st. ZŠ
Zadávající katedra: Katedra anglického jazyka
Akademický rok: **2021/2022**

Zásady pro vypracování:

Cílem práce je porovnat využití a efektivitu vybraných modelů metody CLIL (jazyková sprcha a celá hodina vedená v anglickém jazyce) ve výuce žáků v 1. ročníku ZŠ, jejichž cizojazyčná vybavenost je velmi malá či žádná, a zhodnotit, který z těchto dvou modelů je dětmi lépe přijímán, který lépe rozvíjí jazykové znalosti a dovednosti žáků a jakým způsobem oba modely vhodně zařadit do výuky.

V teoretické části práce bude na základě studia odborné literatury představena metoda CLIL a budou popsány způsoby zavedení a realizace ve výuce na 1. stupni, strategie a metody vhodné pro CLIL se zaměřením na vybrané modely.

V praktické části pak bude na vzorku žáků 1. ročníku ZŠ popsáno celkem 8 odučených hodin, čtyři s využitím jazykových sprch a čtyři zcela vedené v anglickém jazyce. Efektivita jednotlivých modelů bude vyhodnocena na základě pozorování učitele, žákovského dotazníku a testu znalostí. Výsledkem této výzkumné práce budou závěry a doporučení pro zavedení a využití metody CLIL v 1. ročníku ZŠ.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

BENEŠOVÁ, B., VALLIN, P., 2016. *CLIL, inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků*. Praha: Pedagogická fakulta UK, ISBN 9788072908219.

CALABRESE, I., RAMPONE, S., 2007. *Resource Books for Teachers Cross-Curricular Resources for Primary*. New York: Oxford University Press, ISBN 9780194425889

IOANNOU-GEORGIU, P., 2011. *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-Primary Education*. Cyprus: Cyprus Pedagogical Institute. ISBN 978-9963-9058-1-2

INSTITUTO POLITÉCNICO DE CASTELO BRANCO, 2018. *Teacher's Guide on CLIL Methodology in Primary Schools; Volume 1* [online]. Volume 1C4C - CLIL for Children, Erasmus Strategic Partnerships (Key Action 2), Project number: 2015-1-IT02-KA201-015017P. Dostupné z: <http://www.clil4children.eu/>

ŠMÍDOVÁ, T., TEJKALOVÁ, L., VOJTKOVÁ, N., 2012. *CLIL ve výuce. Jak zapojit cizí jazyky do vyučování*. Praha: NÚV, ISBN 978-80-87652-57-2

Vedoucí práce:

PhDr. Iva Koutská, Ph.D.
Katedra anglického jazyka

Datum zadání práce:

17. února 2022

Předpokládaný termín odevzdání:

28. dubna 2023

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

Mgr. Zénó VERNYIK, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 17. února 2022

Prohlášení

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

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

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

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

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

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

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

25. června 2022

Mgr. Iva Votrubcová

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí závěrečné práce PhDr. Ivě Koutské, Ph.D. za podnětné rady, odbornou pomoc a vstřícnost po celou dobu tvorby závěrečné práce. Další poděkování patří mým žákům v první třídě základní školy Oblačná, kteří se do všech aktivit s nadšením zapojovali a poctivě vyplňovali připravené dotazníky. Největší poděkování patří mému muži a mým dětem za trpělivost a podporu během celého studia.

Anotace

Závěrečná práce se zabývá využitím metody CLIL (Content and Language Integrated Learning), konkrétně v podobě jazykových sprch a celých hodin vedených v anglickém jazyce, v 1. ročníku základní školy. Cílem práce je oba modely porovnat a vyhodnotit, který z nich je žáky lépe přijímán, který lépe rozvíjí jazykové znalosti a dovednosti žáků a jakým způsobem oba modely vhodně zařadit do výuky v 1. ročníku základní školy. Práce je rozdělena na dvě části. Teoretická část se opírá o odbornou literaturu a jejím cílem je představit metodu CLIL, která je charakteristická propojením obsahového a jazykového učení, z pohledu teorie, metodologie, a ve vztahu k žákům mladšího školního věku. Praktická část popisuje realizovaný výzkum, v němž jsou vybrané modely metody CLIL aplikovány. Jejím obsahem je vymezení metod výzkumu, charakteristika žáků a popis jednotlivých hodin. Analýza dat získaných reflexemi hodin, žákovskými dotazníky a testy znalostí poskytla podklady pro posouzení obou metod a vyvození dalších doporučení pro jejich využití ve výuce 1. ročníku základní školy.

Klíčová slova: CLIL, metoda, obsahové a jazykové cíle, výuka, anglický jazyk, mladší školní věk

Abstract

The final work deals with the use of the CLIL (Content and Language Integrated Learning) method, specifically in the form of language showers and the whole lessons taught through English, in the 1st year of primary school. The aim of the thesis is to compare both models and evaluate which is better accepted by pupils, which better develops pupils' language knowledge and skills, and how to include both models in teaching of the 1st graders appropriately. The work is divided into two parts. The theoretical part is based on expert literature and its aim is to introduce the CLIL method from the point of view of the theory, methodology, and with regards to young learners. The practical part presents research methods, characteristics of pupils and description of individual lessons. Analysis of data obtained by reflections of the taught lessons, questionnaires for pupils and knowledge tests provided the basis for evaluating both models and making further recommendations for their use in teaching the 1st year of primary school.

Key words: CLIL, method, content and language aims, teaching, English language, young learners

Obsah

Seznam obrázků	9
ÚVOD	10
TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1. Metoda CLIL.....	12
1.1. Definice	12
1.2. CLIL a jeho formy.....	13
1.2.1. Jazykové sprchy	14
1.2.2. Předmět zcela/částečně vyučován v cizím jazyce	14
2. Metodologie CLIL.....	15
2.1. Koncept 4Cs.....	15
2.2. Role jazyka v CLIL	16
2.3. Scaffolding.....	18
2.4. Role mateřského jazyka v CLIL	20
3. CLIL a žáci mladšího školního věku.....	21
3.1. Charakteristika žáků mladšího školního věku	21
3.2. Žáci mladšího školního věku a výuka jazyků	22
4. Doporučení pro CLIL hodiny	23
4.1. Hodnocení v rámci CLIL.....	24
PRAKTICKÁ ČÁST.....	26
5. Cíle závěrečné práce, stanovení výzkumných otázek	26
6. Použité metody	27
7. Charakteristika výzkumného vzorku a průběh výzkumu	28
7.1. Charakteristika výzkumného vzorku	28
7.2. Průběh výzkumu.....	28
8. Popis jednotlivých hodin	29
8.1. Celé hodiny vedené v anglickém jazyce.....	29
8.1.1. The Weather in Spring (Počasí na jaře)	29
8.1.2. Animal Sounds (Zvuky zvířat)	31
8.1.3. Funny Math (Zábavná matematika).....	33
8.1.4. Fairy Tale Dragon (Drak z pohádek)	35

8.2.	Jazykové sprchy.....	37
8.2.1.	The Weather Observation (Pozorování počasí)	37
8.2.2.	Head, Shoulders, Knees and Toes (Hlava, ramena, kolena, palce)	38
8.2.3.	I Have, Who Has (Já mám, kdo má).....	40
8.2.4.	Rainbow (Duha).....	41
9.	Získaná data a jejich vyhodnocení.....	42
9.1.	Hodiny vedené v anglickém jazyce	43
9.1.1.	The Weather in Spring (Počasí na jaře)	43
9.1.2.	Animal Sounds (Zvuky zvířat)	45
9.1.3.	Funny Math (Zábavná matematika)	48
9.1.4.	Fairy Tale Dragon (Drak z pohádek)	51
9.2.	Jazykové sprchy.....	53
9.2.1.	The Weather Observation (Pozorování počasí)	53
9.2.2.	Head, Shoulders, Knees and Toes (Hlava, ramena, kolena, palce)	55
9.2.3.	I Have, Who Has (Já mám, kdo má).....	57
9.2.4.	Rainbow (Duha).....	59
10.	Diskuze	62
	ZÁVĚR	65
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	66
	SEZNAM PŘÍLOH.....	69

Seznam obrázků

Obrázek 1: Podoby CLILu v závislosti na cílech	14
Obrázek 2: Koncept 4Cs	15
Obrázek 3: Jazykový triptych	16
Obrázek 4: Výsledky testu – spojování slov s obrázky počasí – k hodině „the Weather in Spring.“	45
Obrázek 5: Výsledky dotazníkového šetření k hodině „Animal Sounds“.....	47
Obrázek 6: Výsledky testu – spojování slov s obrázky zvířat – k hodině „Animal sounds“....	47
Obrázek 7: Výsledky dotazníkového šetření k hodině „Funny Math“	50
Obrázek 8: Výsledky testu – diktát počtu – k hodině „Funny Math.“	50
Obrázek 9: Výsledky dotazníkového šetření k hodině „Fairy Tale Dragon“	52
Obrázek 10: Výsledky testu – barevný diktát draka – k hodině „Fairytale Dragon.“	53
Obrázek 11: Výsledky dotazníkového šetření k hodině „The Weather in Spring“.....	54
Obrázek 12: Výsledky testu – spojování slov s obrázky počasí – k hodině „the Weather in Spring.“	55
Obrázek 13: Výsledky dotazníkového šetření k jazykové spršce „Head, Shoulders, Knees and Toes“	56
Obrázek 14: Výsledky testu – diktát částí těla – k jazykové spršce „Head, Shoulders, Knees and Toes.“	56
Obrázek 15: Výsledky dotazníkového šetření k jazykové spršce „I Have, Who Has“	58
Obrázek 16: Výsledky testu – diktát čísel – k jazykové spršce „I Have, Who Has.“	59
Obrázek 17: Výsledky testu – počítání příkladů – k jazykové spršce „I Have, Who Has.“	59
Obrázek 18: Výsledky dotazníkového šetření k jazykové spršce „Rainbow“	60
Obrázek 19: Výsledky testu – diktát barev a počasí – k jazykové spršce „Rainbow.“	61

ÚVOD

Tématem závěrečné práce je využití metody CLIL v 1. ročníku základní školy. Akronym CLIL (Content and Language Integrated Learning) označuje integrovanou výuku cizího jazyka, kde jazyk je prostředkem pro pochopení obsahu nejazykového předmětu. Metoda CLIL navozuje ve výuce přirozené prostředí, ve kterém je učení jazyka motivováno potřebou komunikace. A právě schopnost komunikovat, zvláště v cizím jazyce, je v dnešním globalizovaném světě velmi důležitá.

S cizím jazykem, konkrétně s anglickým jazykem, se děti v dnešní době setkávají již od útlého věku, berou ho jako přirozenou součást světa kolem. Poté přijdou na základní školu, kde se v prvních dvou letech mohou setkat s anglickým jazykem spíše v zájmovém kroužku, povinným se stává až ve 3. ročníku. Do té doby nadšené děti najednou ztrácí zájem a anglický jazyk berou mnozí jako nutné zlo. Přitom 1. až 2. ročník představují úsek v životě dítěte, kdy objevuje svět se zvědavostí a nadšením sobě vlastním, nebojí se tolik nových věcí a rádo je zkouší. Je to období, kdy je ještě schopno rychlé a relativně snadné nápodoby. Je proto třeba hledat způsoby, anglický jazyk zařadit jako přirozenou součást výuky v 1. ročníku. Metoda CLIL se jevila jako nanejvýš vhodná k ověření v praxi.

Cílem práce je nejenom popsat metodu CLIL a vyzkoušet vybrané modely ve výuce žáků v 1. ročníku základní školy, jejichž cizojazyčná vybavenost je velmi malá či žádná, ale také porovnat využití a efektivitu vybraných modelů metody CLIL (jazyková sprcha a celá hodina vedená v anglickém jazyce), a zhodnotit, který z těchto dvou modelů je dětmi lépe přijímán, který lépe rozvíjí jazykové znalosti a dovednosti žáků a jakým způsobem oba modely vhodně zařadit do výuky.

Práce je rozdělena na dvě části. V teoretické části je stručně představena metoda CLIL a její různé podoby, specifické strategie a metody, role mateřského a cizího jazyka. Výsledkem provedené rešerše jsou i doporučení pro zavedení metody do výuky žáků mladšího školního věku a pro jejich hodnocení. Na základě teoretické části jsem si vybrala dvě podoby CLILu k aplikaci ve výuce 1. třídy základní školy. Jedná se o jazykové sprchy a celé hodiny vedené v cizím jazyce.

Empirická část obsahuje popis jednotlivých hodin využívajících zvolené modely CLIL a vyhodnocení jejich použití v předmětech 1. ročníku základní školy. Podklady pro vyhodnocení

a porovnání obou modelů tvoří reflexe a sebereflexe výzkumníka v roli učitele a analýza dat získaných z dotazníků s testem znalostí, které žáci vyplňovali po odučené CLILové hodině.

Výstupem této práce je zhodnocení obou vybraných modelů ve výuce a jejich vzájemné porovnání, na jehož základě jsou navržnuta doporučení pro praktické využití ve výuce 1. ročníku základní školy.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Metoda CLIL

„Cizí jazyk nám nenabízí pouze jiná slova, ale jiný svět.“

Jan Vrba, český básník a spisovatel

1.1. Definice

„Content and language integrated learning (CLIL) je anglická zkratka označující výuku, kdy se vyučuje nejazykový i jazykový předmět současně, tzn. integrovaně. Nebo-li nejazykový předmět je vyučován prostřednictvím cizího jazyka a cizí jazyk pomocí nejazykového předmětu. Žáci si tak osvojují znalosti a dovednosti v obou předmětech současně.“ (Benešová, 2011)

„CLIL, čili Content and Language Integrated Learning, obsahově a jazykově integrované vyučování, označuje ve svém nejširším smyslu výuku nejazykového předmětu s využitím cizího jazyka jako prostředku komunikace a pro sdílení vzdělávacího obsahu. Obsah nejazykového předmětu je rozvíjen za pomoci cizího jazyka a zároveň cizí jazyk slouží při zprostředkování daného vzdělávacího obsahu. Tento typ integrované výuky si stanovuje dva základní cíle – obsahový a jazykový, který je často doplňován třetím, jenž definuje, které dovednosti a strategie budou rozvíjeny a jakým způsobem.“ (Šmídová et al., 2012, s. 8)

Ve světle uvedených definic CLIL nabízí smysluplnou výuku cizího jazyka v 1. třídě základní školy, tedy v ročníku, ve kterém by výuka jazyka byla jinak odkázána na odpolední kroužek, který žáky zpravidla baví, ale jsou již unavení. Oproti kroužku v CLILových hodinách cizí jazyk v tu chvíli není pro žáky výukovým předmětem jako takovým, vnímají ho spíše jako zajímavý a zábavný doplněk hodin, neuvědomují si, že se učí, a do výuky předmětů jako jsou matematika, prvouka, pracovní činnosti nebo hudební výchova přináší nový impulz pro žáky, kteří jsou nuceni využít svých dosavadních znalostí, zkušeností a propojit je s novými informacemi a jazykem. CLIL tedy představuje komplexní přístup k výuce jazyka a nejazykového předmětu.

1.2. CLIL a jeho formy

CLIL je termín, který zahrnuje širokou škálu vzdělávacích přístupů a modelů. Hanušová, Vojtková (2011) rozdělují CLIL podle typu aktivit. Soft CLIL, jako tzv. nerozvinutý CLIL, v podobě jazykových sprch, jakožto krátkých cizojazyčných vstupů v nejazykových předmětech, jejichž hlavní cíl spatřují ve využití jazyka pro práci ve třídě. Oproti tomu hard CLIL vymezují jako tzv. rozvinutý CLIL, který má jasně určené duální cíle – obsahové a jazykové. Jako příklad uvádí zařazení jednotlivých modulů v cizím jazyce do výuky vybraného předmětu, projektové aktivity či výuku jednoho nebo více předmětů metodou CLIL.

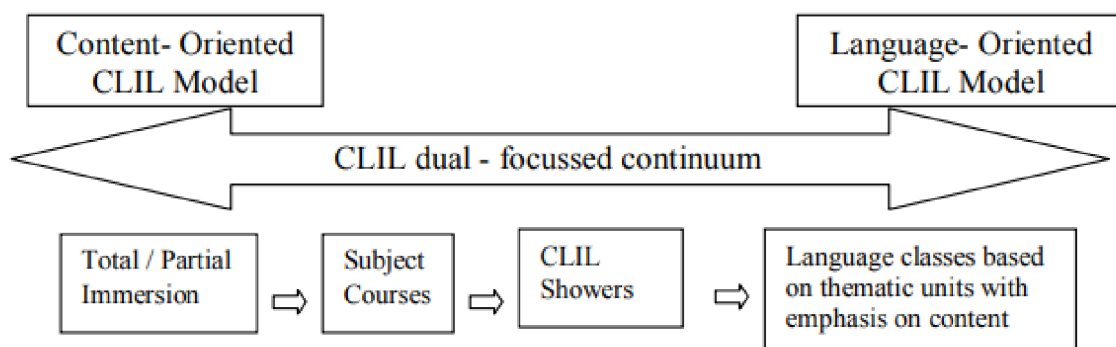
Oproti tomu Bentley (2012) rozděluje CLIL do tří oblastí, které se liší nejenom zaměřením, ale i časovou náročností. Prvním typem je tzv. soft CLIL, kdy je odborné téma vyučováno v jazykových hodinách. Ty by měly pojmout 45 minut týdně. Druhým typem je tzv. modulární CLIL, ve kterém je nejazykový předmět vyučován v cizím jazyce a jeho časová dotace je 15 hodin za pololetí. Třetím typem je tzv. hard CLIL, který odkazuje k výukovým programům, kde téměř polovina kurikula je vyučována v cizím jazyce.

K tomuto rozdělení se přiklání i Šmídová (2012, str. 8): *„Jednou z nich je tzv. hard CLIL představující výuku, v níž část nebo celé osnovy jednoho i více vzdělávacích oborů jsou vyučovány v jiném jazyce než mateřském. Tato forma je často podřízena vzdělávacímu obsahu (obsahovému cíli) a je primárně realizována učiteli nejazykových předmětů. V tzv. soft CLILu učitelé jazyků začleňují tematický obsah daného nejazykového předmětu s tím, že výběr obsahu je podřízen jazyku (jazykovému cíli).“*

Pojem CLIL bývá označován jako „*umbrella term*“ (Mehisto et al., 2008), tedy pojem, který zastřešuje různé přístupy a podoby podle převažujícího se zaměření cílů výuky na obsah, jazyk nebo jejich kombinaci v různém poměru a časové dotaci. Mezi nejčastěji zmiňované patří následovné podoby:

1. Různé druhy imerze („vnoření se“, „ponoření se“), tj. takovým přístupem k vyučování, kdy běžné vzdělávací aktivity jsou prováděny v cizím jazyce. V závislosti na intenzitě expozice a délce výuky, kde je část, většina nebo veškerý obsah předmětu vyučován prostřednictvím cílového jazyka, můžeme dle Coyle et al. (2010) mluvit o úplné (total immersion) nebo částečné imerzi (partial immersion). (Coyle et al., 2010)

2. Výuka jednoho nebo více předmětů prostřednictvím cílového jazyka.
3. Výměnné pobyty, jazykové kempy.
4. Jazykové sprchy v předškolním období a období raného primárního vzdělávání, kde dochází k pravidelnému, krátkému, nepřetržitému vystavení CLILu, obvykle v jedné oblasti po dobu 15 nebo 30 minut několikrát týdně.
5. Zařazení obsahu do jazykových hodin, jejichž osnovy a plány zahrnují konkrétní témata nebo obsah odborných předmětů, který má být řešen v hodině jazyka.



Obrázek 1: Podoby CLILu v závislosti na cílech (Ioannou-Georgiou, Pavlou, 2011, s.16)

1.2.1. Jazykové sprchy

Jazykové sprchy jsou krátké aktivity v cizím jazyce zařazované do nejazykových předmětů, které jsou dle Mehista et al. (2008) určené primárně žákům ve věku 4 – 10 let a měly by trvat 30 až 60 minut denně. Bentley (2012) uvádí časové rozmezí 15 až 30 minut, přičemž aby byly jazykové sprchy skutečně efektivní, je třeba je opakovat několikrát týdně. Cílem jazykových sprch je především pomoci žákům uvědomit si jazykovou rozmanitost, seznámit je se zvukovou stránkou jazyka, základními obraty, frázemi, a tím žáky motivovat k dalšímu učení se cizím jazykům. Mezi aktivity, které Mehista et al. (2008) navrhuje, patří různé typy her, písničky, vizuální materiály (plakáty, nápisy), cizojazyčné materiály, manipulace s předměty a pohybové aktivity. Jejich rutinním opakováním se navozuje pocit bezpečí a snižuje se míra stresu z cizího jazyka.

1.2.2. Předmět zcela/částečně vyučován v cizím jazyce

Podoby CLILu jsou i v této kategorii velmi rozmanité. Cizí jazyk lze využít pouze jako jazyk instrukcí a k prezentaci slovní zásoby tématu daného předmětu, k tomu lze přidat práci

s cizojazyčnými materiály či vést osvojování učiva. Tento model se zdá být ideálním, neboť je zde „pozornost rovnoměrně rozložena mezi obsah a cizí jazyk. Nepočítá se s tím, že by žáci museli mít určité vstupní znalosti cizího jazyka ... Příznačné je také střídání mateřského a cizího jazyka a to i v rámci jedné hodiny.“ (Benešová, Vallin, 2016, s. 17)

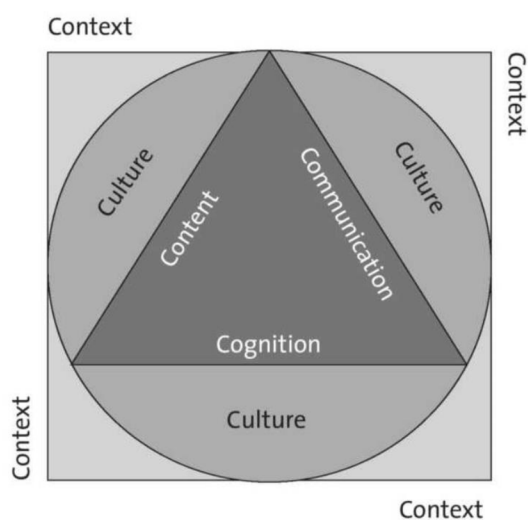
2. Metodologie CLIL

„CLIL podporuje holistický vývoj žáků. Jeho nejvyšším cílem je vést studenty tak, aby z nich byli schopní, motivovaní, bilingvní i vícejazyční a nezávislí žáci, kteří:

- získávají potřebné obsahové a jazykové znalosti a dovednosti;
- aktivně vyhledávají a úspěšně využívají příležitosti ke komunikaci s ostatními mluvčími CLILového jazyka.“ (Mehisto et al., 2008, s. 30; překlad autorky)

2.1. Koncept 4Cs

Skrze CLIL se žák rozvíjí ve čtyřech základních oblastech. Těmi jsou obsah (Content), komunikace (Communication), poznávání (Cognition) a kultura (Culture). Dohromady tvoří tzv. koncept 4Cs (Coyle et al., 2010), který představuje základní rámec, z něhož má plánování CLIL výuky vycházet.



Obrázek 2: Koncept 4Cs (Coyle et al. 2010, s. 41)

Obsah neznamená pouze získávání nových znalostí a dovedností, ale i porozumění a pochopení toho, co se žáci naučí. Obsah předmětu je pro CLIL výuku nutné důkladně rozpracovat co do informací i pojmů, tak aby na základě předdefinovaného obsahu mohl být

vybrán vhodný jazykový rámec – slovní zásoba, fráze, věty. Rozpracování obsahu a v návaznosti na něj i jazyka určuje výběr/adaptaci/vytváření vhodných materiálů a práci s nimi.

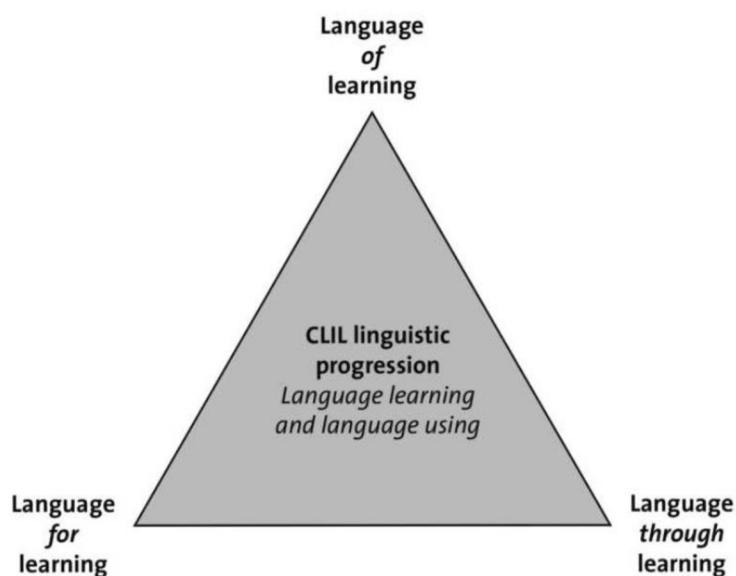
Komunikace zdůrazňuje jazykový rozvoj, tzn. učit se nejenom jazykovým znalostem, ale především dovednostem cizí jazyk použít v interakci s druhými, formulovat myšlenku, vyjádřit svůj názor apod. Cílem je používat cizí jazyk v reálných situacích, kde je upřednostňována plynulost před gramatickou přesností.

Poznání se týká rozvíjení učebních strategií a dovedností kritického myšlení, které žáci používají pro pochopení obsahu a řešení úkolů. V kontextu daného předmětu by mělo dojít k propojování nových informací s již nabytými vědomostmi, dovednostmi, zkušenostmi a zaujmout k nim postoj.

Kultura zahrnuje porozumění sobě, svému okolí, místním i světovým kulturám. Je důležité znát odlišnosti a hledat podobnosti mezi kulturami i lidmi navzájem a budovat pozitivní postoj k druhým. Je to právě kontext kultury, ve kterém probíhá všechno poznávání i komunikace. Dává nám nahlédnout na věci z různých stran.

2.2. Role jazyka v CLIL

Koncept 4Cs představuje obecný rámec, který je nutné rozpracovat po stránce obsahové i jazykové. Coyle (2010) ve své práci zmiňuje tři roviny jazyka, tzv. *jazykový triptych*, které do výuky CLIL vstupují.



Obrázek 3: Jazykový triptych (Coyle et al 2010, s. 36)

První rovinou je tzv. jazyk učení (*language of learning*), což je jazyk, který žáci potřebují k tomu, aby porozuměli obsahu. Do této roviny tedy patří klíčová slovní zásoba daného předmětu a gramatické jevy nebo větné struktury nutné pro pochopení vyučovaného. Druhou rovinu představuje tzv. jazyk pro učení (*language for learning*), tedy jazyk komunikace v prostředí třídy. Patří sem návodné otázky, vyjádření souhlasu/nesouhlasu, názoru apod. A třetí rovinou je tzv. jazyk prostřednictvím učení (*language through learning*), který vychází z předpokladu, že „*efektivní učení nemůže probíhat bez aktivního zapojení jazyka a myšlení.*“ (Coyle et al., 2010, s. 37, překlad autorky). Důraz je v CLILových hodinách kladen právě na aktivní účast žáka v procesu učení a na vlastní formulaci myšlenek.

S Coyleovým konceptem jazykového triptychu se prolíná Cumminsova teorie dvou rovin osvojení jazyka: konverzační a akademické (Benešová, Vallin, 2016).

BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) jsou dovednosti potřebné pro běžnou komunikaci. Úkoly spojené s rozvojem BICS jsou často méně kognitivně náročné. „*Ve škole se jedná o každodenní komunikaci mezi učitelem a žáky, případně mezi žáky vzájemně, v rámci které si studenti běžně pomáhají mimojazykovými prostředky, jako jsou gesta či mimika.*“ (Benešová, Vallin 2016, s. 68)

CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) je úroveň potřebná pro akademické účely. Jazyk používaný ve výuce je často abstraktní, a tedy kognitivně náročnější, „*vyžaduje myšlenkové operace jako aplikování, analyzování a vytváření.*“ (Benešová, Vallin, 2016, s. 69) Zde je nutno podotknout, že by měl být CALP kontinuálně rozvíjen i v mateřském jazyce tak, aby žáci byli schopni obsah předmětu komunikovat a vysvětlit i dál ve svém okolí.

BICS by měl být rozvíjen trvalým využíváním cizího jazyka pro běžnou komunikaci ve třídě, kdežto CALP by měl být rozvíjen prostřednictvím diskuze o předmětových konceptech v cizím i mateřském jazyce. Učitel by měl rozpoznat, kdy by se žáci měli přesunout od BICS ke CALP a poskytnout jim potřebnou podporu po jazykové stránce technikou scaffoldingu (Ioannou-Georgiou, Pavlou, 2011), více viz 2.3. Zároveň platí, že „*náročnost by se v hodinách CLIL měla zvyšovat pouze v jedné oblasti – pokud učitel zavádí novou odbornou látku, měl by pečlivě volit jazyk, který je žákům snadno dostupný. Naopak v případě, že učivo je žákům povědomé či dokonce známé, je možné zvyšovat požadavky jazykové.*“ (Šmídová et al., 2012)

2.3. Scaffolding

„Prostředky a strategie, které žákům usnadní práci s náročným textem nebo obsahem nebo jim pomohou překonat jazykovou náročnost úlohy, se v odborné didaktické literatuře označují souhrnným termínem ‚scaffolding‘. Scaffolding doslova znamená ‚opora, lešení‘ a také ‚stavění lešení‘“ (Šmídová et al., 2012, s. 35).

Scaffolding je tedy soubor speciálních technik podpory, které mají žákům pomoci zpracovat nové informace, propojit je s předchozími znalostmi a tím nové učivo pochopit a uložit do paměti. Scaffolding nenabízí žákům hotové řešení, nýbrž dává jim návod, jak se k řešení dobrat, a to nejenom teď a tady, ale i v budoucnu. Jedná se o celý soubor metod a strategií, které mají žákům pomoci se účastnit hodin aktivně a smysluplně, navzdory limitovaným jazykovým dovednostem.

V zásadě lze tyto podpůrné metody rozdělit do tří oblastí, ve kterých žákům poskytují podporu:

Tou první je **oblast jazyka**. Učitel by se měl snažit, aby mu žáci rozuměli. Zásadním krokem je, aby se učitel nebál používat jazyk, který je o stupeň vyšší, než je aktuální jazyková úroveň žáků. Krashen (1982) tento princip pojmenoval ve své hypotéze jazykového vstupu. Podle Krashena žák zlepšuje svou znalost druhého jazyka, když přijímá srozumitelný jazykový vstup (jazyk v kterékoliv podobě), který se nachází mírně nad jeho současnou jazykovou úrovní. Takový vstup označuje jako srozumitelný vstup (comprehensible input).

Ioannou-Georgiou a Pavlou (2012) nabádají k bohatému jazyku, jehož porozumění je ale třeba podpořit pomalým tempem, pauzami, použitím krátkých vět, častým opakováním a parafrázováním. Vhodné je i doplnění gesty, mimikou. Pomoci žákům lze i použitím mateřského jazyka, zvláště u žáků mladšího školního věku. Neméně důležité je vést žáky k samostatnému vyjádření se a aktivní účasti v hodinách. Toho lze docílit poskytnutím klíčových slov a frází, i přepínáním jazykových kódů. Zejména v počátcích je přepínání běžné a mělo by být žákům umožněno se vyjádřit v mateřském jazyce, současně je však nutné je neustále povzbuzovat k posunu k cizímu jazyku. Učitel by měl žákům nabídnout i alternativní způsoby vyjádření, jako jsou např. práce s obrázky (řazení, vybarvování), mapou, diagramy, pantomimicky. Do této oblasti patří i práce s chybou. Je nanejvýš důležité nevzbuzovat strach

z chyby či neúspěchu, zároveň je potřeba chybu opravit. Nenásilnou formou takové opravy je například přeformulování odpovědi.

Druhou oblastí je samotný **obsah**. Výběr a adaptace vědomostí by měla odpovídat vývojovému stádiu žáka, je třeba se vyhnout příliš zjednodušenému obsahu nebo se dokonce snažit potřebný obsah „předučit“. Mehisto et al. (2008) uvádí, že by se měl učitel odkazovat k již dosaženým znalostem a dřívějším zkušenostem žáků a na nich stavět nové. Staré i nové informace je potřeba tzv. ukotvit. Velkou roli zde hraje vizualizace nových poznatků a vzájemných vztahů mezi nimi, např. v podobě grafů, myšlenkových map, nástěnek apod. Ioannou-Georgiou a Pavlou (2012) k tomu doplňují, že nové informace je potřeba často opakovat, procvičovat skrze hry, písničky, výběr klíčových slov. V zadání doporučují používat jasné instrukce, nabídnout model, kontrolovat porozumění. Dlouhé výklady je vhodné vyměnit za metody objevování, zkoumání. Zahrnout do nich lze čtení, psaní, poslouchání, pohyb, stříhání, lepení, experimentování apod. Střídáním různých druhů činností mají žáci příležitost nahlédnout na daný obsah, látku z mnoha úhlů a vybrat si ten, který je jim nejbližší. Variabilita aktivit dává prostor každému žákovi poznat, prozkoumat a uchopit nový obsah způsobem jemu vlastním.

Třetí oblastí je **proces učení**. Techniky patřící do této kategorie mají podpořit žákovu autonomii tím, že ho vybaví potřebnými strategiemi efektivního učení. Ioannou-Georgiou a Pavlou (2012) do této kategorie řadí techniky pro práci s textem, jako je předvídání obsahu, vyvození významu, vytváření osnovy, vyhledávání klíčových slov a frází, řazení obrázků, shrnování. Další technika, skenování textu při čtení, podporuje dovednost zaměřit se na konkrétní informaci, aniž by žák četl celý text. Techniky podporující učení se zaměřují na členění a roztřídění informací. Patří sem práce s grafickými organizéry, jako je časová osa, různé tabulky, myšlenkové mapy, grafy. Učitel by neměl zapomínat ani na používání mnemotechnických pomůcek.

Technik a strategií scaffoldingu je nepřehledné množství a není možné je uvést všechny. Výše uvedený výčet je základním přehledem. Nadto by učitel neměl opomenout monitorování průběhu hodiny a práce žáka, protože i průběžná zpětná vazba hraje velkou roli v žákově vzdělávacím procesu a pro metodu CLIL je klíčová. Učitel by neměl zapomínat ani na pochvaly a svůj obecný přístup k žákům (Šmídová et al., 2012).

2.4. Role mateřského jazyka v CLIL

Ústředním zájmem výuky CLIL jakožto pedagogické inovace je efektivní učení cílového jazyka v kontextu, ale také získávání vědomostí v daném předmětu. Používání cílového jazyka v maximální možné míře na jedné straně poskytuje žákům trvalý model ať již v oblasti slovní zásoby, gramatických struktur i zvukové podoby jazyka. Na straně druhé výlučné používání cizího jazyka znesnadňuje porozumění obsahu předmětu, ovlivňuje míru aktivity žáků a stává se kontraproduktivním. Je třeba hledat rovnováhu v používání mateřského a cizího jazyka a přepínat mezi nimi, kde je třeba. Například u žáků mladšího školního věku, kteří s jazykem začínají, bude k tomuto přepínání pravděpodobně docházet častěji. S rostoucí jazykovou úrovní by měla být, pod vedením učitele, snaha toto přepínání umenšovat.

Tomuto střídání se říká tzv. přepínání jazykových kódů (code switching). *„Změna se může týkat celých vět nebo delších úseků, ale i části vět nebo jednotlivých výrazů. K tomu mohou mít různí mluvčí různé důvody. Učitel může přepínání použít cíleně, zvolit ho jako efektivní nástroj, když by vysvětlování v cizím jazyce nebo ilustrování pojmu zabralo příliš mnoho času, využije ho také, aby žáky seznámil s odbornými pojmy v mateřském jazyce. Výuka CLIL zohledňuje i mateřský jazyk žáků. Žák přepínáním kódů zpravidla řeší jazykovou bariéru.“* (Šmídová, Tejkalová, Vojtková, 2012, s. 42)

Ioannou-Georgiou, Pavlou (2011) dokonce možnost diskutovat a pracovat v mateřském jazyce považují za jednu z technik verbálního scaffoldingu, zvláště u dětí předškolního a mladšího školního věku. V tomto stádiu vývoje nejsou schopni používat cizí jazyk ve všech komunikačních funkcích, myšlenkových procesech nebo metakognitivních procesech, kterých je zapotřebí ke splnění všech úkolů v hodině. Poukazují na to, že v těchto raných stádiích děti potřebují nový jazyk především slyšet, seznamovat se se zvukovou stránkou a slovníkem nového jazyka. Nelze očekávat, že v novém jazyce budou plně odpovídat a komunikovat mezi sebou. Navíc, děti se teprve učí spolupracovat, mluvit spolu, diskutovat a společně pracovat na úkolu.

3. CLIL a žáci mladšího školního věku

„Úspěšné hodiny a aktivity jsou ty, které jsou přizpůsobeny vzdělávacím potřebám žáků, spíše než požadavkům učebnic nebo zájmům učitele.“ (Cameron, 2001, s. 1) Pro efektivní výuku žáků mladšího školního věku je tedy nutné vědět, jací jsou a jak se učí.

3.1. Charakteristika žáků mladšího školního věku

Langmeier a Krejčířová (2006, s. 117) označují *„mladší školní období za dobu od 6-7 let, kdy dítě vstupuje do školy, do 11-12 let, kdy začínají první známky pohlavního dospívání i s průvodními psychickými projevy.“* Vágnerová (2012, s. 256) oproti tomu vymezuje mladší školní věk jako období *„od nástupu do školy, tj. přibližně od 6 do 9 let.“* Období od 9 do 11–12 let označuje jako střední školní věk. Matejček (v Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 119) období mladšího školního věku nazývá přechodem *„mezi hravým předškolním věkem a vyspělejším chováním školáka“*. Dítě je v tomto období ještě hravé, zvládne se soustředit na jednu věc, a jen po krátkou dobu. Období středního školního věku označuje za období vyrovnané konsolidace, tedy období relativního klidu charakteristické méně výraznými biologickými změnami a utvářením své identity v kolektivu.

V odborné cizojazyčné literatuře jsou žáci mladšího školního věku označováni pojmem *„young learners“* a myslí se jimi žáci ve věku 6 – 11/12 let. Sarah Phillips (1993) poukazuje na fakt, že nezáleží tolik na věku žáků, nýbrž na jejich stupni zralosti. Tu ovlivňuje mnoho faktorů, např. pohlaví, kultura, okolní prostředí, očekávání rodičů a vrstevníků. Děti mladšího školního věku lze jako žáky charakterizovat následovně:

- Rozvíjí své myšlení.
- Rozeznávají rozdíl mezi tím, co je skutečné a co imaginární.
- Jsou egocentrické, vnější podněty vztahují na sebe, vychází ze své zkušenosti.
- Učí se spolupracovat s druhými.
- Se čtením a psaním teprve začínají, nejlépe se proto učí pozorováním, poslechem a nápodobou činností.
- Jsou zvědavé a otevřené novým podnětům.
- Rády si hrají a zapojují svou představivost.
- Cítí se bezpečně v tom, co znají (rituály, opakující se aktivity).

- Mluví o věcech, které znají, komentují svou činnost. Usnadňují si tím učení.
- Jsou spontánní, živé, potřebují dostatek pohybu.
- Pozornost udrží po krátkou dobu, potřebují časté střídání činností.

V kontextu výuky má toto období nesporné výhody, neboť ze své podstaty jsou žáci zpravidla nadšení z činností, které si pro ně učitel přichystá a vhodným výběrem a častým střídáním činností je lze soustavně motivovat.

3.2. Žáci mladšího školního věku a výuka jazyků

Osvojování si cizího jazyka by mělo probíhat podobně, jako osvojování si mateřského jazyka, a to v kontextu reálného světa. Krashen (1982, s. 10) definuje osvojování si jazyka „*jako proces podobný schopnosti dětí naučit se mateřský jazyk*“, který je podvědomý. Jazyk je používán ke komunikaci, je zde pouze „pocit“ správného použití jazyka. Oproti tomu učení se jazyku je vědomý proces učení se o cizím jazyku, jeho pravidlech. Dle mého názoru tedy v kontextu žáků mladšího školního věku, kteří prozatím nerozumí pravidlům a neučí se o jazyku, lze mluvit o osvojování. Žáci mladšího školního věku „*reagují na jazyk podle toho, co dělá nebo co s ním mohou dělat, spíše, než aby s ním zacházeli jako s intelektuální hrou nebo abstraktním systémem.*“ (Phillips, 1993, s. 7). Je-li důvod jazyk použít k vyjádření a uspokojení svých potřeb, je důvod se ho i učit. Tedy i ve výuce je nutné zaujmout a motivovat žáky smysluplným využitím jazyka v aktivitách, které jazyk prezentují v reálném kontextu. Příkladem takových aktivit je vyprávění příběhů, psaní dopisů, emailů, zpívání, rýmování, rozhovory, hraní v rolích apod. V CLILové hodině je takovým příkladem zapsání/zakreslení pozorování pokusu v hodinách prvouky, matematické hry k procvičování sčítání a odčítání, zpívání písniček v hodinách hudební výchovy, vyprávění příběhů k podnícení představivosti dětí ve výtvarné výchově nebo popis postupu práce v pracovních činnostech.

K přirozenému a rychlému osvojení jazyka přispívá i maximální vystavení žáků cílovému jazyku. Toho lze v hodinách dosáhnout tím, že bude učitel používat cizí jazyk v nejvyšší možné míře, což umožňuje právě například CLIL Jazykový model učitele by měl být srozumitelný a motivující, ani příliš těžký ani příliš lehký, ale vždy by měl být o úroveň výš, než je úroveň žáků, viz. Krashenova hypotéza jazykového vstupu, kapitola 2.3. Porozumění lze podpořit použitím gest, reálií a vizuálních pomůcek.

K osvojení jazyka však nestačí být mu jen vystaven, ale též ho používat, viz i jeden z cílů CLIL v rámci 4Cs: „communication“. Jazyk lze v CLILové hodině využívat v různých rovinách, např. produkci jazyka lze podpořit pravidelným trénováním jednoduchých frází a vět během výuky, např. „*What is this? I need help. How do you say ___ in English?*“ apod, tj. dle Coyle (2010) „language for learning“. Obecně je nicméně nutné počítat s tím, že žáci mají tendence používat během aktivit mateřský jazyk, zvláště pokud jsou do aktivity zabraní a neví, jak se vyjádřit v cizím jazyce. Rolí učitele je v takovém případě poskytnout jazykový model zopakováním v cílovém jazyce (Shin, Crandall, 2014).

Gramatická pravidla a výklad nejsou žáci mladšího školního věku prozatím schopni pochopit. Vysvětlování gramatiky je tedy spíše kontraproduktivní a mohlo by vést ke ztrátě zájmu o jazyk jako takový. Jazykové struktury si žáci zprvu osvojují zcela neuvědoměle právě skrze neustálé opakování vět v různých situacích, ideálně v reálném kontextu, což je právě principem CLIL přístupu.

4. Doporučení pro CLIL hodiny

Má-li být výuka CLILu skutečně efektivní, považuji za nutné dodržovat několik zásad, které vychází jak ze základní charakteristiky mladšího školního věku, tak z podstaty metody CLIL. Následující seznam doporučení vychází odborné literatury věnující se tématu CLIL.

Tou nejdůležitější zásadou je budovat přátelskou a pečující atmosféru bez stresu, ve které se žáci budou cítit bezpečně. S tím souvisí i zásada postupného zavádění nového jazyka. Zpočátku by měli mít žáci možnost používat mateřský jazyk, kdykoliv si nebudou jistí. Jistotu lze budovat neustálým opakováním slov a frází. Komunikaci by měl učitel podpořit zapojením neverbální složky jazyka, jako je mimika, gesta. Cizí jazyk je vhodné, zvláště v počátcích, využívat především k vedení hodiny, k zadávání instrukcí. V případě potřeby lze cizí jazyk vhodně, s citem kombinovat s jazykem mateřským, nikoliv však pro potřebu pouhého překladu. Zadávání instrukcí i výklad tématu je vhodné opět neverbálně doplnit o názorné ukázky, kreslení, obrázky, pantomimu, krátké hry, pohybové aktivity. Možnost neverbálního vyjádření by měli mít i žáci.

Hodiny by měly mít své rituály jako záchytné body, které dodávají žákům pocit jistoty. Jedním z takových rituálů je jasné znamení v hodině, že nastává čas pro cizí jazyk. Tím může být klobouk, magnetka na tabuli, vlajka státu nebo, u menších dětí velmi oblíbený, maňásek.

Další důležitou součástí výuky by měly být metody podporující komunikaci mezi žáky, např. párová a skupinová výuka. Interakce mezi žáky dává prostor pro sdílení vědomostí i zkušeností a jejich propojování s novým obsahem a jazykem. Slabším žákům navíc nabízí možnost poradit se se spolužáky.

Po celou dobu je nutné mít na zřeteli věk a úroveň žáků. Ti se od sebe liší v jazykových dovednostech, způsobu myšlení, učebních stylech i zájmech. Podle toho by měl učitel vybírat vhodné materiály a patřičně je upravovat. Učební styly žáků by se měly odrážet i ve výběru aktivit v hodinách. Povědomí o učebních stylech umožňuje učiteli výuku diferenciovat a přiblížit se tak co největšímu počtu žáků.

Čemu se vyhnout. Podíl jazyka i obsahu se může lišit v CLILových hodinách v závislosti na zvolené formě, např. jazykové sprchy se více soustředí na jazyk, celé hodiny vedené v cizím jazyce mají poměr jazyka a obsahu zpravidla vyvážený, imerzní programy se soustředí v zásadě na obsah. Vezmeme-li v úvahu jakoukoliv z podob CLILU, nelze dle CLIL for Children (2016) jazyk odtrhnout od obsahu a obsah od jazyku. A to ani v případě jazykových sprch.¹ Jazyk je prostředkem, skrze který se žáci při CLILu učí. Je vysoce kontextový, neboť slova v něm nabývají významu, ožívají. Slova i fráze se žáci učí, protože je potřebují a nejinak je tomu i s gramatikou. Je proto velmi důležité neučit jazyk (gramatika, seznamy slovíček) odtrženě od obsahu, jen tak se stane přirozenou součástí výuky. Pro žáky, potažmo i učitele, je důležité si uvědomit, že plynulost je přednější gramatické správnosti. Cílem je žáky naučit komunikovat, být srozumitelný pro druhé (CLIL for Children, 2016).

4.1. Hodnocení v rámci CLIL

Specifickou roli hraje při CLIL výuce hodnocení. Hodnocení je důležitou součástí učebního procesu, neboť poskytuje informace o tom, jak úspěšně výuka probíhá, jaké jsou její výsledky

¹ Například hra Molekuly v hodinách matematiky. Učitel pustí hudbu, a když hudbu zastaví, řekne číslo a žáci tvoří skupinky daného počtu. V této jazykové spršce si žáci procvičují slovní zásobu v oboru čísel do pěti/deseti/patnácti, apod. Základem této hry je však obsahový cíl, aby žáci dokázali určený počet zobrazit pomocí svých těl. Jedná se zde tedy o zobrazení matematické představy počtu prvků. Primární cíl je jazykový (číselovky), ale obsahový cíl nelze opominout.

a do jaké míry jsou plněny cíle výuky. CLIL je charakteristický dualitou cílů, a to obsahových a jazykových, hodnocení by tedy mělo být zaměřeno na obě tyto roviny z pohledu znalostí, schopností, dovedností, postojů i chování. (Ioannou-Georgiou, Pavlou, 2011). Tak jako jsou i v praxi některé hodiny více zaměřeny na jazyk a některé na obsah, i v hodnocení se lze zaměřit na jazyk, obsah anebo na obojí současně.

Ioannou-Georgiou a Pavlou (2011) zdůrazňují, že by hodnocení, zvláště pak formativní, tj. takové hodnocení, které má diagnostický charakter a ukazuje na to, v jaké fázi procesu učení se žák nachází, co již zvládl a kterým směrem se dál ubírat (Coyle et al, 2010), mělo probíhat systematicky a pravidelně.

Pro CLILové hodiny je důležité také mít na paměti několik zásad, viz Ioannou-Georgiou a Pavlou (2011):

- Je nutné, aby to, co bylo odučeno v cizím jazyce bylo v cizím jazyce i testováno. Jedině tak lze zaručit transparentních výsledků.
- Je důležité stanovit jasná kritéria hodnocení jazykových a obsahových znalostí. Cílem úloh by měla být snaha ukázat žákům, co se naučili v předmětu. Mají-li nedostatečné jazykové dovednosti, pak by měli mít žáci možnost odpovídat neverbálně, případně si zvolit odpověď v mateřském jazyce. To platí zvláště u dětí předškolního a mladšího školního věku.
- Čím mladší žáci, tím menší jazykové dovednosti a tím větší potřeba hledat způsoby neverbálního vyjádření, např. tím, se bude upřednostněna vizuální podoba úlohy před jazykovou (piktogramy, kreslení, lepení apod.).
- K získání celistvého pohledu na žáka v procesu učení nestačí pouze testy znalostí, je třeba hledat alternativní způsoby hodnocení – vedení portfolia, komunikace a kooperace při společné práci, projekty a jejich výsledné produkty, divadelní představení, rukodělné výrobky, prezentace, přednes, hodnocení spolužáky, sebehodnocení, atd. (Ioannou-Georgiou a Pavlou,2011).

To vše tvoří ucelený komplex, který rozvíjí autonomii žáka, sebereflexi a podporuje různé učební strategie.

PRAKTICKÁ ČÁST

5. Cíle závěrečné práce, stanovení výzkumných otázek

Odborná literatura týkající se metody CLIL uvádí, že je možné s touto metodou začít již u žáků mladšího školního věku, nebo dokonce i u dětí předškolního věku. Charakteristice těchto žáků se však nevěnuje dopodrobna. V literatuře jsou nejčastěji popsána teoretická východiska, druhy aktivit a jejich obecná charakteristika. Konkrétních podob, námětů a ukázek je k nalezení málo. Nicméně existují již odzkoušené pilotní CLIL programy, které probíhaly právě u žáků mladšího školního věku. Navzdory tomu je konkrétních materiálů a popisů vhodných aktivit pro prvostupňové žáky v dostupných metodikách spíše méně než více, což bohužel platí o CLIL i obecně, tedy nejen pro mladší školní věk

Tato závěrečná práce si i z těchto důvodů klade za cíl zjistit, jakým způsobem je možné zavést metodu CLIL ve výuce žáků 1. ročníku ZŠ, jejichž cizojazyčná vybavenost je velmi malá či žádná. Pro tyto účely byly zvoleny dva základní modely metody CLIL – jazykové sprchy a celé hodiny vedené v anglickém jazyce, ve kterých ale mohlo docházet v odůvodněných případech k přepínání kódů.

V práci je popsáno celkem 8 odučených hodin, čtyři s využitím jazykových sprch a čtyři zcela, respektive částečně vedené v anglickém jazyce. Na základě těchto hodin jsou následně oba modely porovnány.

Výstupy z odučených hodin, respektive jejich reflexe, včetně sebereflexe učitele, následovaná analýzou a vzájemnou komparací získaných dat, doplněno o výsledky dotazníkového šetření, tvoří základ pro odpovědi na následující výzkumné otázky:

1. Který z modelů metody CLIL je žáky 1. ročníku ZŠ lépe přijímán? Jazykové spršky nebo hodiny vedené v angličtině?
2. Který z modelů metody CLIL lépe rozvíjí cizojazyčnou vybavenost, tj. jazykové znalosti a řečové dovednosti, konkrétně mluvení a poslech s porozuměním, žáků 1. ročníku ZŠ?
3. Jakým způsobem oba modely metody CLIL zařadit do výuky žáků 1. ročníku ZŠ?

6. Použité metody

Pro získání údajů potřebných k zodpovězení předem nadefinovaných výzkumných otázek byly zvoleny následující výzkumné metody:

- a) reflexe a sebereflexe učitele po 8 odučených vyučovacích hodinách, ve kterých byla využita metoda CLIL, tj. po 4 hodinách využívajících jazykové sprchy a po 4 hodinách vedených zcela v cizím (zde v anglickém) jazyce s možným přepínáním kódů
- b) analýza žákovských dotazníků mapujících postoje žáků k metodě CLIL a k uvedeným dvěma modelům
- c) analýza výsledků testů znalostí a dovedností žáků v cizím jazyce po použití metody CLIL včetně srovnání dosažené úrovně při jazykových sprchách a hodinách v cizím jazyce

Ad a) Reflexe a sebereflexe jsou důležitou součástí vyučovacího procesu. Sebereflexí se „rozumí zamýšlení se učitele nad jednotlivými stránkami jeho pedagogické činnosti, např. nad učivem, které zprostředkovává žákům, uplatňovanými výukovými metodami a formami, průběhem pedagogické komunikace (nad tím, jak komunikace probíhala, co učitel dělal, jak reagovali žáci, jak tuto komunikaci prožíval), nad svým vztahem k žákům a třídě apod.“ (Švec 1997, s. 3). Sebereflexe tedy představuje ohlédnutí se učitele za svým působením ve výuce, ve třídě s cílem zefektivnit vyučovací proces. Aby reflexe a sebereflexe byla skutečným přínosem, je žádoucí si dopředu stanovit sledované aspekty výuky, např. v podobě návodných otázek, záznamového archu (Benešová, Vallin, 2015). Příkladem je záznamový arch k reflexi hodin s využitím metody CLIL, který byl využit k interpretaci výsledků výzkumného šetření této práce (Příloha A).

Ad b) Dotazníkem rozumíme „soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.“ (Chrásková 2016, s. 158). Dotazníky sestavené pro účely výzkumného šetření této práce využívají škálové položky. Ke každé hodině byl sestaven dotazník, který žáci vyplňovali po odučené hodině. Cílem dotazníků bylo zjistit, zda žáky dané aktivity zaujaly, do jaké míry a nakolik rozuměli zadání v cizím jazyce. Aby s dotazníky mohli pracovat právě žáci mladšího školního věku, obsahují jednoduchá tvrzení s piktogramy a škálu v podobě emotikonů (ano – trochu – ne).

Ad c) Součástí práce je též jednoduchý test k ověření získaných znalostí a dovedností v cizím jazyce po použití metody CLIL. Vzhledem k předpokládané úrovni žáků v cizím jazyce byly testy vytvořeny tak, aby žáci mohli své odpovědi zaznamenat bez nutnosti psaní. Na výběr tedy bylo spojování slov s obrázky, vybarvování či řazení obrázků na základě diktátu. Test byl z praktických důvodů přiřazen k dotazníkům.

7. Charakteristika výzkumného vzorku a průběh výzkumu

7.1. Charakteristika výzkumného vzorku

Praktická část výzkumu byla ověřena v 1. ročníku Základní školy Oblačná. Ve třídě je celkem 15 žáků, z toho 7 dívek a 8 chlapců. Jedna žákyně ve skupině opakuje 1. ročník, 2 žáci mají diagnostikované ADHD, další dva žáci mají oslabenou schopnost pozornosti. Třída je celkově velmi živá a zvědavá.

Co se úrovně v cizím jazyce týče, pět žáků se setkalo s anglickým jazykem v rámci předškolního vzdělávání v podobě kroužku. Na začátku školního roku rozuměli pozdravu, několika základním pokynům, uměli základní barvy a číslovky do deseti.

Celkem devět žáků (včetně výše zmíněných pěti žáků) se v průběhu podzimu přihlásilo do kroužku anglického jazyka, kde se učí základní slovní zásobu z oblasti: barvy, číslovky, školní pomůcky, oblečení; seznamují se se základními pokyny; zpívají písničky a celkově si zvykají na zvukovou podobu anglického jazyka.

V době před zahájením výuky metodou CLIL, tj. v říjnu 2022, bylo bez jakéhokoliv seznámení s anglickým jazykem ve třídě celkem šest dětí.

7.2. Průběh výzkumu

Výzkum a sběr dat byl realizován v období březen, duben a květen roku 2022, tedy v době, kdy za sebou žáci již měli čtyři měsíce výuky metodou CLIL, a to zejména v podobě jazykových sprch. Během této předvýzkumné fáze (listopad–únor) se žáci učili porozumět pokynům a doprovodným gestům, seznamovali se se zvukovou podobou jazyka a učili se rozeznávat slova. V souladu s doporučeními z odborné literatury bylo v tomto období velmi důležité žáky nenutit, spíše krátkými vsuvkami a hrami jim anglický jazyk přiblížit, budovat

příjemnou atmosféru beze strachu a motivovat je k aktivitě, jak je doporučeno i v dostupné literatuře, viz kapitola 1.2.1. Ke konci tohoto předvýzkumného období žáci nejenom jednoduchá slova (barvy, číslovky) imitovali, ale začínali je i samostatně produkovat. Hodiny s aktivitami v anglickém jazyce žáky bavily, což dokazovali svým nadšením a aktivním zapojením se.

V následující výzkumné fázi (březen–květen) byly k jazykovým sprchám zařazeny i hodiny zcela vedené v anglickém jazyce s možností přepínání jazykového kódu v odůvodněných případech.

Dle dostupné literatury by se měly CLILové hodiny zařazovat do výuky pravidelně a minimálně jednou týdně (Bentley, 2010; Mehisto et al., 2008). V rámci výzkumného období, pokud plán školy či třídy dovolil, byly hodiny využívající metody CLIL jednou týdně do výuky opravdu zařazovány. Celkem byly pro výzkumné účely popsány a odučeny čtyři vyučovací hodiny zcela vedené v anglickém jazyce a čtyři, v nichž byly zařazovány jazykové sprchy. Všechny hodiny na sebe vzájemně tematicky navazovaly a doplňovaly se.

Určitý limit výzkumu představuje posouzení zvýšení úrovně komunikačních jazykových dovedností, jelikož nebyl vytvořen žádný standardizovaný nástroj, například ústní testování, kterým by se rozvoj komunikačních dovedností ověřoval. Výsledky lze nicméně dovozovat z pozorování žáků, tedy z reflexí odučených hodin.

8. Popis jednotlivých hodin

Celé anglicky vedené hodiny a hodiny s jazykovými sprškami na sebe tematicky navazují a v praxi se střídaly. Pro lepší přehlednost závěrečné práce je však jejich popis a analýza uspořádána do dvou samostatných ucelených podkapitol. V první podkapitole jsou popsány celé hodiny vedené v anglickém jazyce, v druhé hodiny s jazykovými sprškami.

8.1. Celé hodiny vedené v anglickém jazyce

8.1.1. The Weather in Spring (Počasí na jaře)

Jedná se o pětidenní projekt, který se skládá z jedné úvodní hodiny prvouky zcela vedené v anglickém jazyce (pondělí) a čtyř krátkých vstupů v podobě jazykových spršek následující dny

(úterý–pátek). Tyto vstupy jsou zařazeny vždy do 4. vyučovací hodiny nezávisle na vyučovaném předmětu.

Předmět: Prvouka

Ročník: 1.

Časová dotace: 45 min. úvodní hodina

Cíle obsahové:

- žák si všímá změn počasí na jaře
- žák umí pojmenovat druhy počasí
- žák se seznámí s měřením venkovní teploty pomocí teploměru
- žák pozoruje počasí v rozmezí pěti dnů, výsledky pozorování zaznamenává do deníku
- žák vytvoří jednoduchý graf počasí

Cíle jazykové:

- žák porozumí písni obsahující novou slovní zásobu na téma počasí
- žák přiřadí k naučené slovní zásobě její správné vizuální vyobrazení (obrázek + pojem)
- žák pojmenuje počasí
- žák umí říct, jaké je dnes počasí
- žák reaguje na instrukce v anglickém jazyce

Cílová slovní zásoba:

- seasons: spring
- weather: sunny, partly cloudy, cloudy, windy, stormy, raining, snowing, hot, cold
- slovní spojení: otázka „*What’s the weather like today?*“ a odpověď „*It’s*“
- instrukce: stand up, sit down, watch, listen, show, write, draw

Kulturní cíle:

- žáci se seznámí s rozdílnými jednotkami teploty - °C a °F (používá se např. v USA)
- žáci se doví o zvláštnostech počasí v cizích zemích, např. UK, USA

Materiály a pomůcky: obrázky počasí a kartičky s názvy (Příloha B), kopie deníku o počasí – My Weather Journal (Příloha C), internet, venkovní teploměry, žákovský dotazník s testem (Příloha D).

Zdroje a odkazy: *What’s the weather like?* dostupné z: <https://youtu.be/kAemfCkm43U>

Metodický postup:

1. **Motivace a uvedení do tématu:** Učitel pustí zvuky počasí, děti hádají, o jaké počasí se jedná. Učitel následně ukáže žákům obrázky s počasím a představí pojem *weather*. Postupně ukazuje karty jednotlivě a ptá se, jaké počasí je na obrázku – v tuto chvíli je očekávána odpověď v mateřském jazyce.
2. **Slovní zásoba:** Učitel přidá na tabuli karty s názvy počasí v anglickém jazyce. Učitel slova na kartách čte a dobrovolníci chodí k tabuli a zkusí přiřadit k obrázkům i slova. Následně žáci shlédnou píseň „*What’s the weather like today?*“ a na jejím základě se spojí slova s obrázky. Žáci zhodnotí, zda byl jejich původní odhad správný.
3. **Počasí na jaře:** Učitel se ptá, jaké počasí je typické pro jaro: „*What’s the weather like in spring?*“ Porozumění podpoří obrázky ročních období. Pokud žáci nereagují, pomáhá jim doprovodnými otázkami ve spojení s obrázky: „*Is it snowy in spring? Is it sunny?*“ Učitel opakuje otázku a odpovídají všichni. Odpovědi doprovází pohybem (např. *It’s sunny.* – ruce roztahují do stran jako paprsky).
4. **Seznámení s teploměrem (v mateřském jazyce):** Učitel žákům představí teploměr, vysvětlí velmi zjednodušeně princip měření teploty, popíše stupnici a jednotky. Zde je vhodné jako zajímavost poukázat na různé jednotky teploty (°C / °F).
5. **Představení záznamového deníku:** Učitel rozdá žákům deník o počasí a vysvětlí (za pomoci obrázků, tabule, kreseb), že budou následujících pět dní počasí pozorovat a své pozorování budou do deníku zapisovat a zakreslovat. Žáci se snaží pochopit/uhádnout význam. Učitel nechá žáky převyprávět zadání v češtině, kontroluje porozumění zadání.
6. **Záznam do deníku:** Společně v anglickém jazyce vyplní první a druhou stránku zapíší a zakreslí počasí i teplotu.
7. **Reflexe (v mateřském jazyce):** Žáci a učitel společně shrnou získané poznatky. Učitel se ptá, zda se děti naučily něco nového, jak rozuměly, co bylo těžké/lehké.

8.1.2. Animal Sounds (Zvuky zvířat)

Předmět: Hudební výchova

Ročník: 1.

Časová dotace: 45 min.

Cíle obsahové:

- žák pozná a pojmenuje zvířata

- žák na základě poslechu pozná, o jaké zvíře se jedná
- žák napodobuje zvuky zvířat
- žák reprodukuje jednoduchou píseň)

Cíle jazykové:

- žák porozumí písni obsahující novou slovní zásobu na téma zvířata
- žák přiřadí zvuky zvířat ke správnému zvířeti z obrázku
- žák napodobuje zvuky zvířat
- žák se zeptá a odpoví, jaké je to zvíře
- žák reaguje na instrukce v anglickém jazyce

Cílová slovní zásoba:

- animals: chicken, hen, rooster, cat, dog, sheep, pig, horse, duck, cow
- slovní spojení: otázka „*What animal is it?*“ a odpověď „*It's a.....*“
- instrukce: listen, watch, cut, stick, sing

Kulturní cíle:

- žáci si uvědomí rozdíly ve sluchovém vnímání zvuků zvířat různými národy a jazyky

Materiály a pomůcky: obrázky zvířat – animal flashcards (Příloha E), plakát se zvuky myší (Příloha F), pracovní list – Animal Sounds (Příloha G), internet, žákovský dotazník s testem (Příloha H).

Zdroje a odkazy: *The Animals On the Farm, Super Simple Songs*, dostupné z: <https://youtu.be/zXEQ-QO3xTg>

Metodický postup:

1. **Motivace – brainstorming:** Učitel napíše na tabuli FARM ANIMALS a zeptá se dětí, která zvířata znají. První zvíře může uvést sám, jako příklad – přiloží kartu se zvířetem. Zvířata, která děti jmenují, učitel opakuje v angličtině. Zvířata na kartách přikládá na tabuli, zbylá může dokreslovat.
2. **Prezentace slovní zásoby:** Učitel představí novou slovní zásobu pomocí flashcards – ukazuje obrázky, říká názvy zvířat. Žáci nejprve vymýšlí ke zvířatům pohyby a předvádí je podle toho, které zvíře učitel ukazuje a říká. Tím si fixují zvukovou podobu slova s významem. Následně s pohyby opakují i jednoduché věty: „*It's a cat. It's a dog....*“

3. **Zvuky zvířat ve světě:** Učitel se zeptá, jaké zvuky vydávají vybraná zvířata a zda si myslí, že je to stejné i v jiných zemích. Po krátké diskuzi promítne na tabuli plakát s obrázky a zvuky myši v různých jazycích.
4. **Pracovní list:** Následně rozdá pracovní list se zvířaty a zvuky, která „vydávají“ zvířata v anglickém jazyce. Upravený pracovní list promítne na tabuli (v programu Smart Notebook), slova na tabuli ukazuje, čte a žáci je opakují. Učitel vyzve žáky, aby slova vystříhli a ve dvojicích zkusili zvuky přiřadit ke zvířatům. Návrhy spojení poté zaznamenají i na tabuli.
5. **Píseň:** Učitel promítne dětem píseň *The Animals On the Farm*. Žáci při sledování videa kontrolují, případně upravují své návrhy v pracovních listech. Po skončení písně žáci opět pracují ve dvojicích a v mateřském jazyce si povídají, k čemu došli. Následuje společná kontrola na tabuli, slova poté žáci samostatně nalepí do bublin k jednotlivým zvířatům.
6. **Nácvik písně:** Učitel využívá metody imitace – zpívá žákům části písně, žáci je opakují a doprovází pohyby zvířat pro lepší zapamatování. Po zvládnutí první části zkusí píseň s hudebním doprovodem – videem. Následuje nácvik druhé části.
7. **Reflexe (v mateřském jazyce):** Závěrečné hodnocení probíhá již v mateřském jazyce. Učitel se ptá, zda byla hodina pro děti zajímavá, co se dověděli nového.

8.1.3. Funny Math (Zábavná matematika)

Předmět: Matematika

Ročník: 1.

Časová dotace: 45 min.

Cíle obsahové:

- žák sčítá v oboru do 15
- žák se orientuje v nestandardním zadání úloh
- žák znázorní a zapíše řešení matematické úlohy
- žák spolupracuje při řešení matematického problému

Cíle jazykové:

- žák umí číselnou řadu 0–15
- žák si zopakuje slovní zásobu k již probraným tématům – zvířata, části těla
- žák rozumí zadání úloh v anglickém jazyce

- žák reaguje na instrukce v anglickém jazyce

Cílová slovní zásoba:

- numbers: 0 - 15
- animals: dog, elephant, lion, duck, pigs, cat, sheep, chick
- body: toe, leg, ear, nose, finger, arm, eye, foot
- gramatika: plurál nepravidelné tvoření (foot-feet)
- fráze: „How many?“
- instrukce: count, sum up

Kulturní cíle:

- Zajímavosti ze světa – počet ovcí na počet obyvatel ve Skotsku, počet králíků na počet obyvatel na Novém Zélandu, počet klokanů na počet obyvatel v Austrálii.

Materiály a pomůcky: obrázky zvířat – animal flashcards (Příloha E), plakát s částmi těla (Příloha M), pracovní list – Funny Math (Příloha I), žákovský dotazník s testem (Příloha J).

Zdroje a odkazy: CALABRESE, I., RAMPONE, S. (2017): *Cross-Curricular Resources for Young Learners*, Oxford: Oxford University Press, ISBN 9780194425889, str. 130.

Metodický postup:

1. **Rozehrání – molekuly:** Žáci chodí po třídě, učitel zlehka cinkne do trianglu a řekne číslo. Žáci musí co nejrychleji utvořit skupinky o daném počtu. Následuje kontrola – učitel začne počítat žáky ve skupince, žáci se k počítání přidávají.
2. **Opakování číslovek:**
 - a. Žáci stojí, spolu s učitelem ukazují na prstech počet a opakují číslovky 0–15 (rychlé rozevření a zavření všech prstů na rucích = 10).
 - b. Učitel říká čísla, žáci daný počet ukazují na prstech
 - c. Učitel vytleskává a vydupává počet (dupnutí = 10, tlesknutí = 1), žáci říkají², které číslo učitel prezentuje. Kdo odpoví správně, stává se učitelem. Takto se vystřídají všechny děti.
3. **Pamětné počítání:** Učitel dává příklady, žáci počítají a odpovídají. Pokud žák příklad správně vypočítá, posadí se.

² Pokud žák odpoví v českém jazyce, učitel zopakuje odpověď v angličtině. Žáci tímto způsobem získávají jistotu a ztrácí zábrany odpovídat v cílovém jazyce.

4. **Opakování slovní zásoby:**

- a. Učitel zopakuje s dětmi části těla a jejich počet. Učitel využívá již známé věty, fráze: *What is this? It's a nose. Touch your nose. How many noses have we got? One, two, three? How many?* V případě neporozumění ukazuje, demonstruje pohybem apod.
 - b. Následně učitel opakuje pomocí obrázků zvířata a opět se ptá na počet částí těla.
5. **Motivace k úkolu:** Učitel si před tabulí přizve jednoho žáka a ptá se, kolik očí/rukou/nohou apod. mají dohromady. Příklady zakresluje a zapisuje na tabuli stejným způsobem, jako je tomu na pracovním listu. Přizve si dalšího žáka a postup opakuje. Totéž demonstruje se zvířaty.
6. **Pracovní list:** Učitel rozdělí žáky do dvojic a rozdá pracovní listy. Žáci pracují na vypočítání. Pokud si nepamatují výraz z pracovního listu (dog, feet apod.), mohou využít oporu v podobě nástěnného plakátu a obrázků se zvířaty a částmi těla na nástěnce. Učitel práci žáků monitoruje, povzbuzuje a navádí žáky k samostatnému řešení, např. pomocí zakreslení a zapsání nejen výsledků, ale i postupů výpočtu příkladů.
7. **Společná kontrola výsledků:** Třída společně kontroluje výsledky a zapisuje řešení na tabuli.
8. **Reflexe (v mateřském jazyce):** Učitel spolu s dětmi hodnotí spolupráci ve skupinkách, obtížnost úkolu, způsoby, kterými se dobrali výsledku. Hodnotí též porozumění a míru zaujetí daného úkolu v cizím jazyce.

8.1.4. **Fairy Tale Dragon (Drak z pohádek)**

Předmět: Výtvarná výchova

Ročník: 1.

Časová dotace: 45 min.

Cíle obsahové:

- žák se učí orientovat na ploše a rozvrhnout si proporce své práce
- žák využívá své fantazie ke ztvárnění draka
- žák se učí základům práce se suchým pastelem

Cíle jazykové:

- žák pojmenuje základní barvy
- žák draka pojmenuje a popíše za použití již známých slov (části těla, barvy, číslovky)
- žák reaguje na instrukce v anglickém jazyce

Cílová slovní zásoba:

- již známá: colours, numbers, body parts
- dragon features: tail, wing, claw
- adjectives: big, small, long, short
- gramatika: plurál
- instrukce: prepare, open, imagine, colour, draw

Kulturní cíle:

- zobrazení draků napříč pohádkami z různých zemí

Materiály a pomůcky: maňásek myšky Ruby, obrázky draka (Příloha K) a částí těla (Příloha M), ukázky draků na internetu, suché pastelky, igelit na lavici, čtvrtky A3, žákovský dotazník s testem (Příloha L).

Poznámka: Úvod a motivace k této hodině proběhly v návaznosti na pohádkovou Noc s Andersenem. V rámci čtenářské dílny jsme si povídali o pohádkách, jejich základních rysech, typických postavách. Četli jsme si různé ukázky, povídali o proměnách role draka v pohádkách a příbězích v čase, prohlíželi ilustrace draků. Následně se pokusíme o vlastní ilustraci draka.

Metodický postup:

1. **Motivace:** Učitel promítne několik draků na interaktivní tabuli a ptá se žáků, zda vědí, z které pohádky jsou a zda zastávají dobro nebo zlo.
2. **Slovní zásoba:** Učitel se ptá na rozdíly a podobnosti ve vzhledu – barva, počet hlav, nohou. Tím s žáky opakuje již známou slovní zásobu (barvy, číslovky, části těla). Dále se ptá na specifické rysy. Jak žáci pojmenovávají zvláštnosti draků (křídla, ocas, drápy), učitel prezentuje novou slovní zásobu.
3. **Příprava:** Pomocí gest a pomůcek učitel dává instrukce k přípravě pastelů.

4. **Samotná tvorba:** Učitel rozdá čtvrtky a motivuje děti k vlastnímu ztvárnění draka. Učitel práci žáků monitoruje a povídá si s nimi, ptá se na jejich představu draka, povzbuzuje k vyjádření v anglickém jazyce.
5. **Reflexe (v mateřském jazyce):** Na závěr děti hodnotí svou práci, zda se jim podařilo vystihnout svou představu či nikoliv a proč. Zhodnotí, co se nového naučily.

8.2. Jazykové sprchy

8.2.1. The Weather Observation (Pozorování počasí)

Předmět: Prvouka

Ročník: 1.

Časová dotace: 10 min. na konci vyučování po dobu čtyř po sobě jdoucích dnů (úterý – pátek)

Cíle obsahové:

- žák sleduje počasí
- žák se orientuje v číselné stupnici na teploměru
- žák zaznamenává výsledky svého pozorování
- žák vytvoří jednoduchý graf počasí

Cíle jazykové:

- žák řekne, jaké je dnes počasí
- žák reaguje na instrukce v anglickém jazyce

Cílová slovní zásoba:

- weather: sunny, partly cloudy, cloudy, windy, stormy, raining, snowing, hot, cold
- slovní spojení: otázka „*What’s the weather like today?*“ a odpověď „*It’s*“
- instrukce: write, draw, look, show

Materiály a pomůcky: obrázky počasí a kartičky s názvy (Příloha B), kopie deníku o počasí – My Weather Journal (Příloha C), venkovní teploměr.

Metodický postup:

1. **Opakování slovní zásoby:** Na tabuli visí obrázky s názvy počasí. Učitel se ptá, jaké může být počasí na jaře: „*What’s the weather like in spring?*“ Žáci odpovídají, společně všichni zopakují i s naučenými pohyby.

2. **Záznamový deník:** Učitel vyzve žáky k otevření deníků, a ptá se, jaký je den: „*What is the day today?*“ Pomocí obrázkového rozvrhu dětem napoví, na co se ptá. Žáci odpovídají česky, učitel poté odpověď napíše anglicky, přidá datum. Učitel ukáže z okna ven a zeptá se, jaké je dnes počasí: „*What’s the weather like today?*“ Žáci odpovídají. Společně zapíší a zakreslí počasí venku. Učitel vezme teploměr a pošle po třídě, ptá se: „*What is the temperature? Is it hot/cold?*“ Zapíší teplotu.
3. **Graf počasí (v mateřském jazyce):** Po posledním společném měření na konci týdne zapíší a zakreslí počet dní s daným počasím do grafu.
4. **Reflexe (v mateřském jazyce):** Žáci a učitel společně shrnou získané poznatky, tj. jaké počasí bylo první jarní týden.

8.2.2. Head, Shoulders, Knees and Toes (Hlava, ramena, kolena, palce)

Předmět: Hudební výchova

Ročník: 1.

Časová dotace: 15 min., střední část hodiny

Cíle obsahové:

- žák zazpívá melodicky jednoduchou píseň
- žák doprovodí píseň pohybem

Cíle jazykové:

- žák umí pojmenovat části těla
- žák zazpívá píseň v anglickém jazyce, snaží se o správnou výslovnost
- žák reaguje na instrukce v anglickém jazyce
- žák rozumí jednoduché otázce a odpoví

Cílová slovní zásoba:

- body parts: head, shoulder, knee, toe, eye, ear, mouth, nose
- fráze: otázka: „*What’s this?*“
- gramatika: plurál

- instrukce: touch, look, listen, sing

Kulturní cíle:

- žák slyší rozdíl v české a anglické verzi písně – melodie, frázování

- žák analyzuje důvody rozdílného frázování (jiný počet slabik, jiný přízvuk, jiné svazování do vyšších syntaktických celků)

Materiály a pomůcky: maňásek kocoura Otta, plakáty s názvy částí těla (Příloha M), noty s textem (Příloha N), žákovský dotazník s testem (Příloha O).

Zdroje a odkazy: TAYLOR, D, et al., 2020: *Hudební výchova 1 – Metodická příručka*. Praha: Taktik International. ISBN: 978-80-7563-253-1

Metodický postup:

1. **Motivace k písni:** Učitel si vezme na pomoc maňáska kocoura Otta. Ten dětem řekne, že je naučí píseň o těle.
2. **Opakování slovní zásoby:**
 - a. Učitel ukáže část těla, dotkne se jí a řekne anglické slovo. Žáci slovo opakují a při tom se dotknou dané části těla.
 - b. Učitel (maňásek) dává instrukce „*Touch your head. Touch your ears. ...*“ a žáci reagují pohybem.
 - c. Učitel ukazuje části těla a ptá se „*What’s this?*“ Pokud se žáci hlásí, vyvolává k odpovědi jednotlivce a pak zopakuje odpověď celá třída. Žáci odpovídají jednoslovně „*ears, head ...*“.
3. **Nácvik písně:**
 - a. Učitel ukazuje a říká části těla již v rytmu písně, ale bez melodie. Žáci se přidávají a opakují pohyby i slova.
 - b. Učitel přidává i melodii a zpívá v pomalém tempu, aby se žáci mohli přidat a získat povědomí o melodii.
 - c. S každým dalším opakováním učitel zrychluje tempo.
4. **Česká verze písničky:** Učitel navrhne žákům, že by mohli naučit maňáska českou verzi písničky, kterou znají z minulosti. Společně si ji zazpívají.
5. **Reflexe (v mateřském jazyce):** Učitel s žáky hledají rozdíly v rytmu obou písní a možné příčiny. Žáci hodnotí, která verze se jim lépe zpívá, více líbí a proč.

8.2.3. I Have, Who Has (Já mám, kdo má)

Předmět: Matematika

Ročník: 1.

Časová dotace: 20 min., úvodní část hodiny

Cíle obsahové:

- žák určuje počet prvků do 15
- žák si procvičuje a upevňuje sčítání a odčítání v oboru 0–15

Cíle jazykové:

- žák umí číslovky 0–15 pojmenovat, přečíst a vyslovit
- žák dokáže příklady přečíst a vypočítat
- žák reaguje na instrukce v anglickém jazyce

Cílová slovní zásoba:

- numbers: 0–15
- fráze: „*I have ... Who has ...?*“
- instrukce: count, clap, stomp, plus, minus

Kulturní cíle:

- žák hraje hru „Já mám, kdo má“ v anglickém jazyce – má možnost porovnat její znění v českou a anglickou variantu a na základě jazykové variability si uvědomit, že se jedná o hru známou i ve světě.

Materiály a pomůcky: obrázky číslovek s popisky – number flashcards (Příloha P), kartičky na hru (Příloha Q), žákovský dotazník s testem (Příloha R).

Metodický postup:

1. Opakování číslovek:

- a. Učitel s žáky ukazuje na prstech a hlasitě počítá.
- b. Učitel vytleskává a vydupává číslovky, žáci říkají danou číslovku (dupnutí = 10, tlesknutí = 1).

2. Hra:

- a. Žáci si sednou do kruhu. Učitel rozdává karty s nejnižší obtížností, kde je číslovka a určitý počet hvězdiček. Karty jsou připraveny tak, aby na sebe navazovaly jako v dominu.
 - b. Učitel vysvětlí základní pravidla hry na příkladu prvních dvou karet. Přečte „ *I have START. Who has eight?*“ a odhodí kartu doprostřed na hromádku. Žáci se dívají do svých karet, aby zjistili, zda mají danou číslovku. Když žák zjistí, že má „eight“, řekne: „*I have eight. Who has two?*“ a kartu umístí na hromádku. Hra pokračuje, dokud není odhozena i poslední karta se slovem END.
 - c. V druhém kole učitel rozdává karty s číslovkou a hvězdičkami. Ve třetím kole žáci počítají příklady.
3. **Reflexe (v mateřském jazyce):** Učitel spolu s žáky hru zhodnotí, zda je hra bavila, zda nebyla hra moc lehká nebo naopak obtížná.

8.2.4. Rainbow (Duha)

Předmět: Výtvarná výchova

Ročník: 1.

Časová dotace: 10 min., úvodní část hodiny

Cíle obsahové:

- žák si všimá přírodních jevů – vznik duhy za určitých podmínek
- žák vyjmenuje barvy duhy

Cíle jazykové:

- žák využívá již známou slovní zásobu – barvy, počasí
- žák pojmenuje duhu anglickým výrazem
- žák reaguje na instrukce v anglickém jazyce

Cílová slovní zásoba:

- colours: purple, red, orange, yellow, green, blue
- weather: sunny, sun, cloudy, clouds, raining, rainbow

Kulturní cíle:

- žák se seznámí s příběhy Leprikónů z irské mytologie

Materiály a pomůcky: obrázky počasí (Příloha B), barevné křídly, obrázek duhy, příběh „Konec duhy“, žákovský dotazník s testem (Příloha S).

Zdroje a odkazy: McCarthyová, B., 2001: *Příběhy skřítků leprikonů*. Praha: Albatros, ISBN 80-00-00991-9

Metodický postup:

1. **Motivace:** Učitel se podívá z okna a zeptá se „*What’s the weather like today?*“ Žáci odpovídají buď anglicky, nebo česky, učitel odpověď vždy zopakuje v anglickém jazyce. Učitel se zeptá na další počasí, které se objevuje na jaře. Jak žáci odpovídají, opakuje celá třída i s naučenými pohyby.
2. **Téma hodiny:** Učitel promítne na tabuli obrázek deště a slunce, a zeptá se, co se stane, když prší a svítí slunce. Po odpovědi promítne obrázek duhy. Učitel představí nové slovo „*rainbow*“. Učitel se ptá na barvy duhy. Jednotliví žáci říkají barvy, poté učitel barvy postupně ukazuje a říkají všichni najednou.

Poznámka: Během výtvarné práce žáků učitel čte příběh „Konec duhy“.

3. **Reflexe (v mateřském jazyce):** Na závěr spolu žáci a učitel hodinu zhodnotí, kolik si toho pamatují z předchozích hodin s angličtinou, jak se jim pracovalo, nakolik splnili zadání práce, apod.

9. Získaná data a jejich vyhodnocení

K získání dat k zodpovězení předem nadefinovaných výzkumných otázek:

1. Který z modelů metody CLIL je žáky 1. ročníku ZŠ lépe přijímán? Jazykové spršky nebo hodiny vedené v angličtině?
2. Který z modelů metody CLIL lépe rozvíjí cizojazyčnou vybavenost, tj. jazykové znalosti i řečové dovednosti, konkrétně mluvení a poslech s porozuměním, žáků 1. ročníku ZŠ?
3. Jakým způsobem oba modely metody CLIL zařadit do výuky žáků 1. ročníku ZŠ?

byly pro účely práce použity reflexe hodin, sebereflexe učitele a analýza žákovských dotazníků a testů. Výsledky dotazníkového šetření jsou zpracovány do grafů, které jsou součástí jednotlivých podkapitol (Obrázek 4–19). K reflektování hodin byl využit záznamový arch, ve kterém jsou zohledněny jednotlivé aspekty výuky CLIL (Příloha A).

9.1. Hodiny vedené v anglickém jazyce

Hodiny zcela vedené v cizím jazyce jsou náročné jak pro učitele na přípravu, tak pro žáky. V 1. ročníku se žáci teprve s mnohým učivem seznamují a v kombinaci s cizím jazykem musí vynaložit velké úsilí k porozumění i plnění úkolů. Cítí se bezpečně a motivovaní v již známých aktivitách a tematických okruzích slovní zásoby. Jak se ukázalo v odučených hodinách, s rostoucí obtížností nových aktivit i rozšiřující se slovní zásobou nadšení a pozornost žáků klesá.

9.1.1. The Weather in Spring (Počasí na jaře)

Týdenní projekt o počasí se skládal z jedné hodiny zcela vedené v anglickém jazyce, která proběhla v pondělí v rámci prvouky, a čtyř jazykových spršek v podobě opakování slovní zásoby a zapisování do deníků, které byly zařazeny následující dny vždy na konec vyučování.

Reflexe a sebereflexe:

Hodina o počasí byla jedna z prvních hodin zcela vedených v anglickém jazyce. Žáci byli zprvu zaskočení, báli se, zda budou rozumět. Úvodní aktivita se zvuky je nadchla a strach je opustil, k čemuž zřejmě přispěl i fakt, že mohli odpovídat česky. Po uhádnutí všech ukázek již bylo snadné přijít na téma hodiny. Společně jsme znovu říkali druhy počasí, přičemž odpověď žáků v češtině byla mnou zopakována anglicky. Současně s návrhy počasí byly na tabuli připevňovány obrázky. Žáci se aktivně hlásili, někteří se snažili anglický výraz opakovat.

V další aktivitě jsem četla výrazy, aby si zkusili vybavit, u kterého obrázku už dané slovo slyšeli. Přiřazování slov k obrázkům je zaskočilo, neboť se obávali, že slova špatně přiřadí. Po uklidnění, že o nic nejde, ať to zkusí, případně slovo přiřadíme společně, kartičky se slovy s obrázky spojili. Následně žáci shlédli video se Stevem a Maggie, které jednoduchou a vtipnou formou představilo základní druhy počasí. V průběhu jsem pro jistotu video zastavovala a ihned jsme kontrolovali, zda byl výraz přiřazen k obrázku správně.

Pohyby k jednotlivým typům počasí jsme vymýšleli již v tuto chvíli, spolu s předváděním jsme opakovali i fráze „*It's sunny. It's windy.*“ atd. Rozhodla jsem se pro dřívější zařazení této aktivity, aby žáci získali větší jistotu v jazyce a propojili si výraz nejenom s obrázkem, ale i s gesty a mimickým vyjádřením. Následně mnohem lépe rozuměli a reagovali na dotaz, které počasí se objevuje na jaře, část žáků se již v tuto chvíli snažila o odpověď v anglickém jazyce.

Zcela přirozeně na jarní počasí navazovaly i teploty na jaře, a tak jsme se, oproti původnímu plánu, i k teploměům dostali výrazně dřív. Sedli jsme si společně do kruhu k tabuli a ukázali si dva druhy teploměů – rtuťový a kulatý. Někteří žáci viděli venkovní teploměr zcela poprvé a byli jím uchvázeni. Každý si chtěl přečíst venkovní teplotu. Dostali jsme se i na jednotky teploty °C a °F, vysvětlili si rozdíly. Celá tato část probíhala podle plánu v češtině.

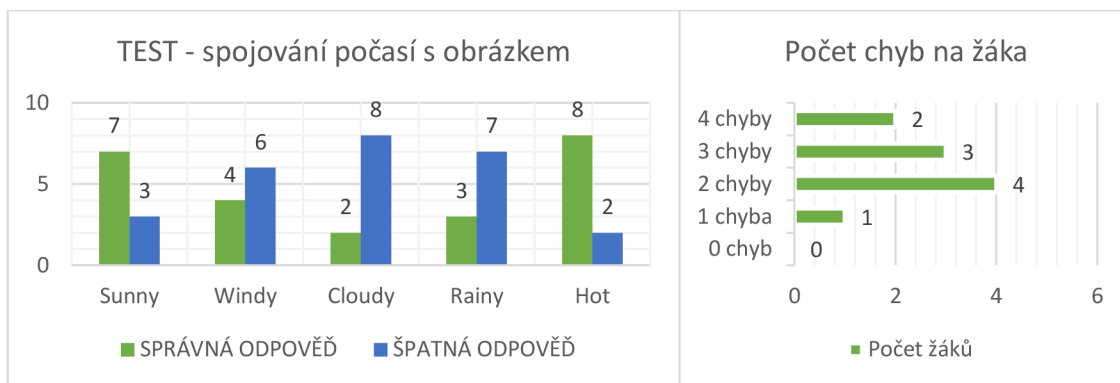
Hodinu jsme zakončili představením deníků a prvním zápisem. Seznámili jsme se pomocí třídního rozvrhu s anglickými výrazy pro dny v týdnu. Žáci velmi rychle pochopili význam. Zcela nové a těžké pro žáky bylo zapisování dnů v týdnu a počasí v anglickém jazyce. Mluvená a psaná podoba se v angličtině výrazně liší a žáci proto dle předpokladu potřebovali jasnou vizuální oporu – deník promítnutý na tabuli. Ačkoliv v tuto chvíli ještě nejsou schopni samostatně anglické slovo přečíst, opisováním si uvědomují rozdíly mezi českým a anglickým jazykem a fixují si podobu psaného výrazu.

Celkově žáci v hodině reagovali s nadšením. Po prvopočátečních rozpacích z pokynů v anglickém jazyce si rychle zvykli, k tomu velmi přispěla i variabilita hodiny – pohyb, video, nahrávky, obrázky, reálné teploměry. Téma se navíc týkalo jejich bezprostřední zkušenosti ze života. Kladně hodnotím své rozhodnutí přeskupit aktivity dle vývoje a naladění žáků v hodině. Je důležité reagovat na aktuální atmosféru a využít momentálního nadšení a zaujetí žáků, zvláště v kontextu cizího jazyka, který je pro ně náročný a vyčerpávající.

Hodinu v závěrečné reflexi hodnotili všichni velmi pozitivně, informaci o celotýdenním pozorování kvitovali a neustále opakovali, jak moc se těší na další dny a zapisování do deníku.

Analýza výsledků testu:

Po první odučené hodině žáci vyplňovali test, ve kterém spojovali počasí s obrázkem. Úspěšnost po této hodině byla nízká. Jedna hodina nebyla dostatečná pro zapamatování všech nových pojmů. Na spojení „sunny – hot“, reagovali žáci dobře i v hodině a dobře si jej zapamatovali, což se projevilo i v testu.



Obrázek 4: Výsledky testu – spojování slov s obrázky počasí – k hodině „the Weather in Spring.“

Celkový žákovský dotazník s novým testem byl žákům předložen až na konci projektu a to během výuky s jazykovou sprchou až v pátek po ukončení celého projektu. Výsledky dotazníku viz kapitola 9.2.1.

9.1.2. Animal Sounds (Zvuky zvířat)

Reflexe a sebereflexe:

Hodina začala krátkým brainstormingem s maňáskem myšáka Spika. Na tabuli bylo napsáno FARM ANIMALS. Vyzvala jsem žáky, aby říkali, která zvířata na farmě žijí. Zpočátku nevěděli, na co se ptám. Vzala jsem tedy jeden obrázek zvířete a dala ho na tabuli. Žáci stále váhali, vzala jsem tedy obrázek slona a zeptala se zjednodušeně, zda žije slon na farmě „*Is elephant on the farm?*“ Všichni vykřikli „No!“ Poté už pochopili a jmenovali zvířata. Postupně jsme takto zaplnili tabuli.

Následovala aktivita, kterou již žáci znají z předchozích hodin – pantomima. Vymýšleli jsme pohyby pro jednotlivá zvířata a doprovázeli je slovy „*It’s a cow. It’s a horse.*“ Nejprve jsem říkala pouze já, žáci ukazovali. Postupně se přidala celá třída. Po celou dobu žáci mohli vidět karty na tabuli, které jim poskytovaly zrakovou oporu. V této aktivitě si opět spojili výraz pro zvíře s gesty, mimikou, mohli se vžít do role zvířete.

V dalším kroku jsme přešli ke zvukům, která zvířata vydávají: „*What sound does a rooster make?*“ *Does it go kokokodák?*“ Žáci rychle pochopili, na co se ptám, na otázky reagovali a odpovídali. Na tabuli jsem nakreslila vlajku České republiky, nakreslila myš, napsala „písk“ a uvedla „*This is a Czech mouse. What about English? Does English mouse go písk?*“ Zhruba polovina žáků odpověděla kladně. Druhá polovina váhala a nakonec odpověděla záporně. Na

tabuli jsem promítla, jaké zvuky vydávají myši v dalších zemích. Pro žáky byl šok, že mohou jiné národy vnímat a zapisovat zvuky zcela odlišně.

Představila jsem žákům pracovní list a přečetla zapsané zvuky. Názorně jsem tabulku rozstříhala na jednotlivé části a ptala se, ke komu patří. „*Does a cat go moo? Does a cat go meow?*“ Následně byli žáci rozděleni do dvojic, aby společně zvuky přiřadili. Instrukce bylo potřeba dovysvětlit česky, zvláště pro slabší žáky. Během práce ve dvojicích jsem monitorovala a znovu názorně předváděla, jak pracovat. Žáky bylo nutné opět ujistit, že se nic neděje, pokud neví. Po počátečních obtížích se dvojice začaly v češtině domlouvat a přiřazovat.

Při poslechu a sledování písničky si trochu odpočinuli a uvolnili se. Písničku jsem po úsecích zastavovala, aby si dvojice mohly kontrolovat své pracovní listy. Po skončení jsme zkontrolovali správné odpovědi společně. Ke kontrole jsem využila interaktivní tabuli a program Smart Notebook, kde mohli pomocí pera přetahovat políčka se zvuky ke zvířatům, což je velmi bavilo. Následně jsme si zahráli na zvířátka a vydávali zvuky.

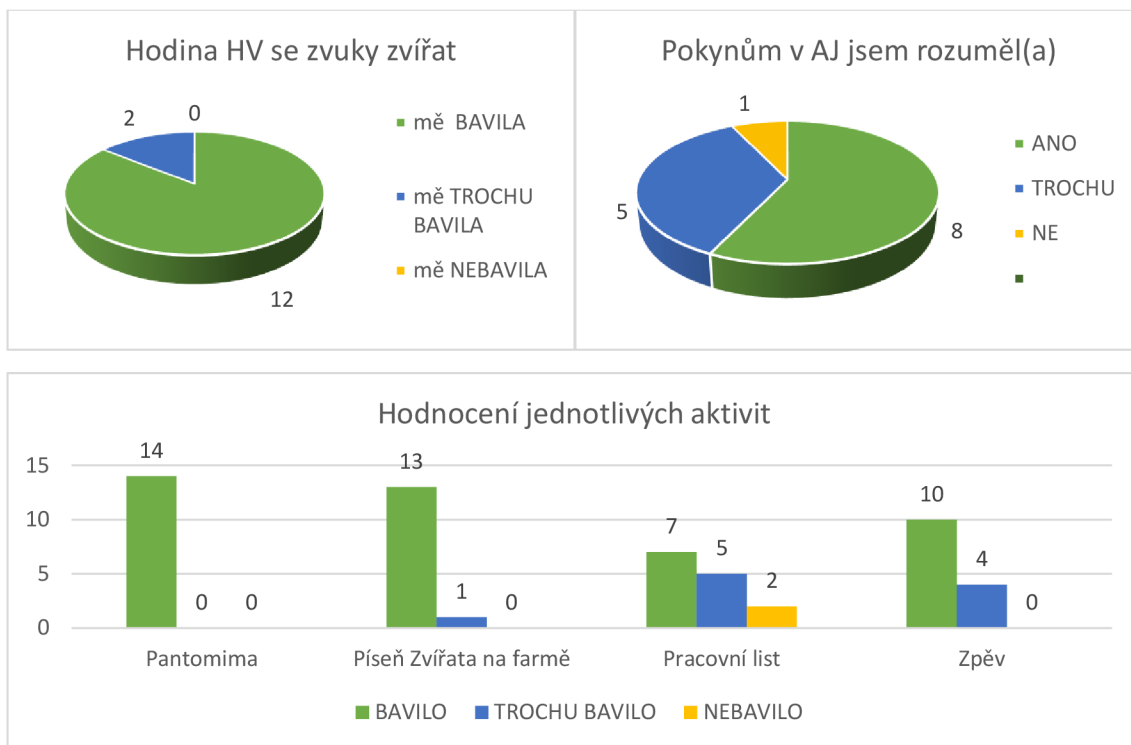
V závěru hodiny jsme zkusili zaspívat první část písničky. Na žáky byla rychlá a zvládli opakovat jen zvuky zvířat. Více jsme v hodině nestihli. Pro příště by bylo vhodné práci rozdělit do dvou hodin tak, aby byl dostatek času na pracovní list i na naučení se písni. V písni se opakují stále stejné fráze, dá se tudíž lehce naučit. Je však ve svižném tempu a žáci nestíhali tak rychle opakovat. Určitě by bylo lepší ji zpomalit, což se, jak jsem později zjistila, dá udělat přímo na Youtube. Rozdělení do dvou hodin by také dalo více prostoru pro opakování a zafixování nové slovní zásoby.

Obtížný byl pro žáky i pracovní list, který spojoval více dovedností – stříhání, čtení, komunikaci ve dvojici. Žáci byli nuceni přemýšlet o psané podobě jazyka, co jim daná slova připomínají. Ačkoli by bylo vhodnější dát aktivitě větší časový rámec, bylo nutné ji kvůli udržení pozornosti a zaujetí žáků ukončit dříve. Ve třídě je veliký rozdíl v tempu práce dětí i v jejich jazykové úrovni v rámci anglického jazyka. Některé dvojice zvládly úkol rychle, jiné byly sotva v polovině.

Analýza dotazníků a výsledků testů:

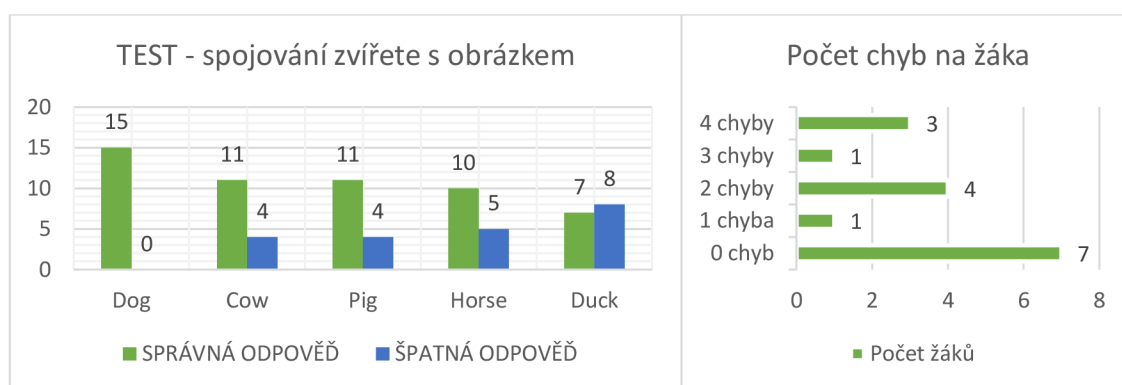
Z vyplněných dotazníků vyplynulo (Obrázek 1), že se žákům hodina jako celek líbila. Kladné hodnocení přisuzují velkému podílu pohybových a zvukových aktivit i vtipné písničky, které žáky bavily. Nejvíce žáky bavila pantomima. Pracovní list žáci vnímali jako obtížný a bavil

především jazykově zdatnější žáky. Z celkového počtu čtrnácti žáků polovinu pracovní list bavil pouze trochu nebo je nebavil vůbec.



Obrázek 5: Výsledky dotazníkového šetření k hodině „Animal Sounds“.

V testu znalosti anglických výrazů a zvuků zvířátek dopadlo 7 žáků výborně, pět žáků chybovalo v názvu zvířátek a dva žáci si pletli zvířátka i zvuky. Nejméně žáci chybovali ve slově „dog“ (pes), nejvíce pak ve slově „duck“ (kachna). Kachnu mnozí nepoznají ani v českém jazyce, bylo pravděpodobně těžké si ji zapamatovat. Jedna hodina je na procvičení a zafixování nové slovní zásoby standardně málo a takto relativně dobrý výsledek pravděpodobně pramení z kombinace aktivit, ve kterých žáci výrazy opakovaně slyšeli, viděli i používali. Nicméně mohlo jít i o důsledek vysoké motivovanosti žáků k aktivní účasti na všech aktivitách hodiny.



Obrázek 6: Výsledky testu – spojování slov s obrázky zvířat – k hodině „Animal sounds“.

9.1.3. Funny Math (Zábavná matematika)

Reflexe a sebereflexe:

Hodina začala tradičním pozdravem s maňáskem – myškou Ruby a vysvětlením, že si pro nás nachystala zapeklitý úkol. Následovaly úvodní opakovací aktivity, které žáci znají i z běžných hodin matematiky, a tedy na ně reagovali velmi dobře. Číselnou řadu jsme opakovali v rytmu s pohupováním, který žáci vnímají jako tanec. Všichni spolupracovali. Dlouhodobě panuje mezi žáky příjemná atmosféra, ve skupině jsou si jistí a nemají před sebou ostych. Ukazování počtu dle zadání („Show me ten.“) je též spojeno s pohybem, navíc nevyžaduje slovní vyjádření a žáky baví. Důležitý je i fakt, že pasivní slovní zásoba je daleko rozsáhlejší než slovní zásoba aktivní, ve většině případů tak žáci ukazovali správnou odpověď, jinými slovy vykazovali porozumění cizojazyčnému výrazu bez nutnosti slova produkovat.

Vytleskávání čísel je dle pozorování žáků obtížnější aktivitou, neboť odpovídají sami za sebe. Bylo vidět, že číslovky 0–10 mají zažité a ve většině případů se nebáli odpovídat v cizím jazyce, číslovky 11–15 si zatím tolik nepamatují, s odpověďmi váhali a otáčeli se k nástěnce, kde jsou všechna čísla vyvěšena i s anglickým výrazem a potřebné slovo si mohou vyhledat. Anglické číslovky slyšeli žáci mnohokrát, a ačkoli neumí slovo správně foneticky přečíst, je jim napsané slovo na nástěnce nápovědou ve vybavení si výrazu. Žáci mají možnost odpovídat i v českém jazyce. V takových případech je odpověď následně zopakována v anglickém jazyce. Jeden žák odpovídal většinu času česky, zcela se zasekl, že anglicky neumí a veškerou snahu vzdal. Žáka jsem do anglického projevu nenutila.

Příklady na sčítání/odčítání jsou pro žáky 1. ročníku dle pozorování o poznání těžší, neboť musí zkombinovat matematický problém, respektive jeho řešení a cizí jazyk. Ačkoli číslovky řeknou izolovaně docela rychle a rychle jim rozumí, v příkladu je musí dát do souvislostí a je pro ně těžké soustředit se na dvě operace zároveň. Několik žáků raději přepnulo do češtiny, jiní to nevzdávali. Zpočátku jsem vyvolávala, ale je důležité zachovat atmosféru beze strachu a stresu, a tedy následně odpovídal ten, kdo se přihlásil.

Opakování částí těla bylo odpočinkovější aktivitou. Žáci se dotýkali částí těla bez nutnosti mluvit, nápovědu si mohli opět vyhledat v plakátech na zdi. Následující motivace k pracovnímu listu žáky zaujala, neboť měli možnost jít dopředu před tabuli. Na to se velmi těší a předhání se. Názorně jsme počítali nosy, ruce a příklady zapisovali na tabuli. Stejně jsme postupovali i s obrázky zvířat a teprve potom přistoupili k pracovnímu listu. První část pracovního listu

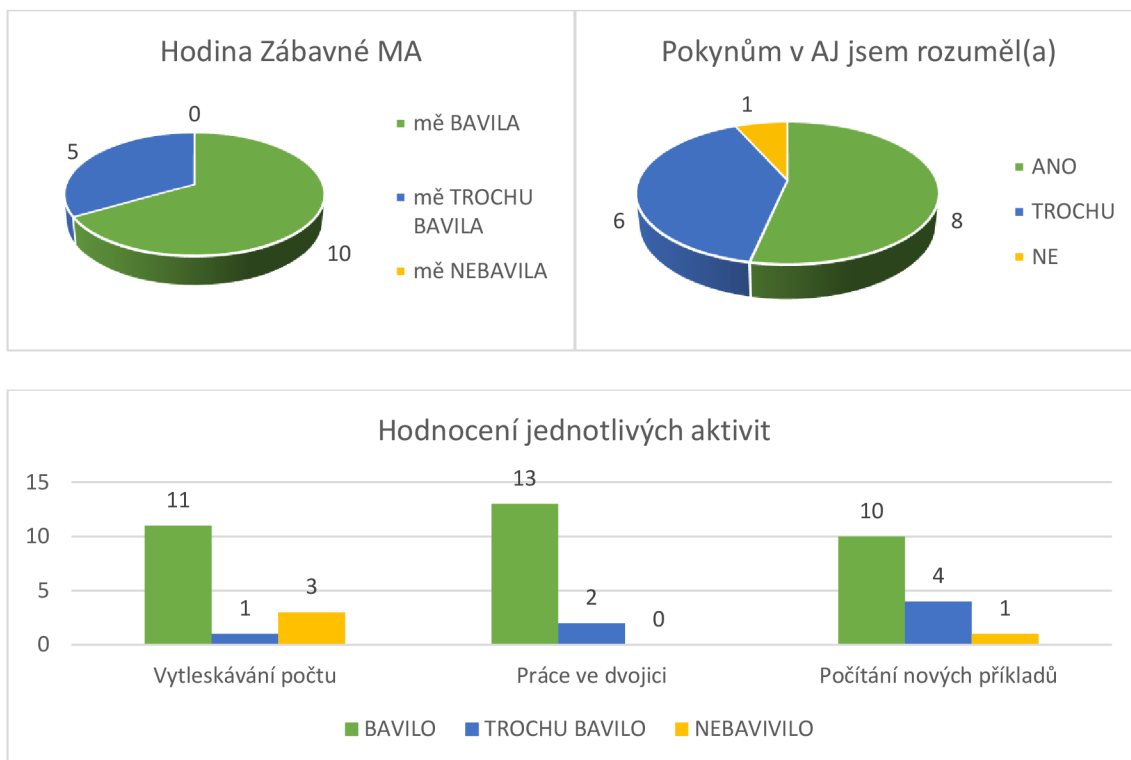
počítali žáci samostatně, neboť zde byly názorné příklady. Jakmile se dostali k druhé části, kde bylo potřeba zapojit čtení slov s porozuměním, představivost a převedení do matematického vyjádření, všechny dvojice měly obtíže. Se slovy u rámečků si, po malé nápovědě, že mohou slova hledat na nástěnce i s obrázky, poradily. Zkratkovitě však bez dalšího čtení sečetly čísla v rámečcích. Práci jsme tedy zastavili, první úlohu si ukázali na dětech a zapsali příklad na tabuli. Společně jsme vyvodili i druhou, ve které se sčítaly nohy zvířat. Bylo potřeba úlohu po jednotlivých krocích rozepsat a znázornit pomocí jednoduchých kreseb zvířátek a počtu nohou. Čtyřem dvojicím ze sedmi návod pomohl k pochopení a dále již pracovaly samostatně. Dalším dvěma bylo potřeba průběžně pomáhat, jedna dvojice to vzdala zcela a přestala vnímat.

Jako hlavní negativum lze uvést, že dvojice nebyly vhodně utvořené. Bylo by lepší utvořit větší skupinky, ve kterých by si mohli žáci více radit. Takto se v jedné skupině sešli dva žáci s ADHD a v jedné velmi slabší žáci. Úkoly by bylo též vhodné více rozfázovat a nenechat je vypracovat celý pracovní list samostatně, využít více názorných pomůcek a příkladů a jednotlivé kroky více přiblížit. Ačkoli jsou žáci schopni vyhledat si číslo na nástěnce a aplikovat tedy vyhledávání jako pomůcku, v této komplexní aktivitě jako by na možnost dohledávání informací zapomněli. Doporučením pro učitele je uvědomit si, že není zcela automatické, že budou žáci 1. ročníku ZŠ pomůcky (vždy) využívat a je třeba je k tomu navést, povzbudit.

Ze závěrečné reflexe vyplynulo, že žáci pracovní list vnímali jako obtížný a proto je tolik nebavil.

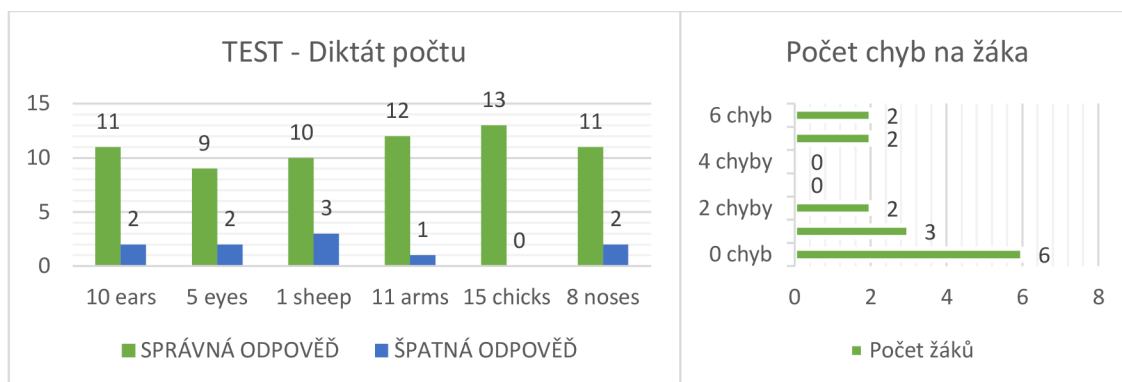
Analýza dotazníků a výsledků testů:

Ačkoliv reflexe v závěru hodiny působila spíše negativně, výsledky dotazníků až tak negativně nevyznívají (Obrázek 2). Celkový dojem z hodiny byl spíše kladný, hodina nebavila pět dětí z patnácti. Více než kdy před tím měli žáci pocit, že nerozuměli zadání. Jeden žák nerozuměl a šest jen trochu. V hodině na pokyny reagovali, a tedy usuzují, že své nepochopení vyvozují z neúspěchu v řešení netradičních úloh. Jednotlivé aktivity v dotazníku měly kladné hodnocení, dokonce i dané příklady.



Obrázek 7: Výsledky dotazníkového šetření k hodině „Funny Math“.

Závěrečný test napsalo šest dětí zcela správně, tři děti s jednou chybou, dvě děti se dvěma chybami a dvě děti zcela chybně. Tato hodina byla převážně zaměřena na obsah, tedy řešení matematických úloh, nedošlo k dostatečnému procvičení jazykové stránky. Ve výsledku se ukázalo, že si za tuto hodinu nestihli žáci všechna slova zapamatovat a známá slova dostatečně procvičit.



Obrázek 8: Výsledky testu – diktát počtu – k hodině „Funny Math.“

9.1.4. Fairy Tale Dragon (Drak z pohádek)

Reflexe a sebereflexe:

Velká část motivace k této hodině proběhla již v předchozí dílně čtení. Téma draků tedy nebylo pro žáky nové a nebylo třeba jej dlouze uvádět. Maňásek myšky Ruby dětem představil různé obrázky draků, které společně pojmenovávali. Žáci na maňáskova velmi dobře reagovali a na otázky: „*How many legs has the dragon got? What colour is the dragon?*“ apod. odpovídali se zájmem. Základní části těla a barvy žáci častěji opakují, a tak se snažili odpovídat v anglickém jazyce. Ve chvíli, kdy jsme narazili na novou slovní zásobu – ocas, křídla, drápy – jsme si dané části opakovali a přidávali pohyby.

Instrukce k přípravě pomůcek následovali žáci bez obtíží. Ačkoli všechny pokyny byly řečeny v anglickém jazyce, byly doprovázeny názornou ukázkou (přípravou igelitu, pastely, papíru). Žáci tedy měli vizuální oporu a přichystali se velmi rychle. Zadávaní úkolu samotného bylo složitější. Žáci porozuměli hlavnímu úkolu nakreslit draka na celou plochu daného formátu. Detailní vysvětlení však proběhlo v mateřském jazyce, a to hned z několika důvodů. Tím prvním bylo zkrácení času potřebného na vysvětlení. Žáci začali být nesoustředění, nejistí ohledně zadaného úkolu. Dále jejich jazykové kompetence nejsou prozatím na takové úrovni, aby bylo v tak krátkém čase možné je povzbudit k vlastní představě draka, zda bude zlý/hodný, jednohlavý/tříhlavý, s křídly nebo bez apod. Bylo též potřeba ujasnit si výběr kontrastních barev draka a pozadí, aby nesplynuly v jedno. Ačkoliv se použití českého jazyka dalo předpokládat, vždy se snažím nejprve práci vysvětlit v angličtině. Teprve v případě nepochopení či úspory času volím mateřský jazyk.

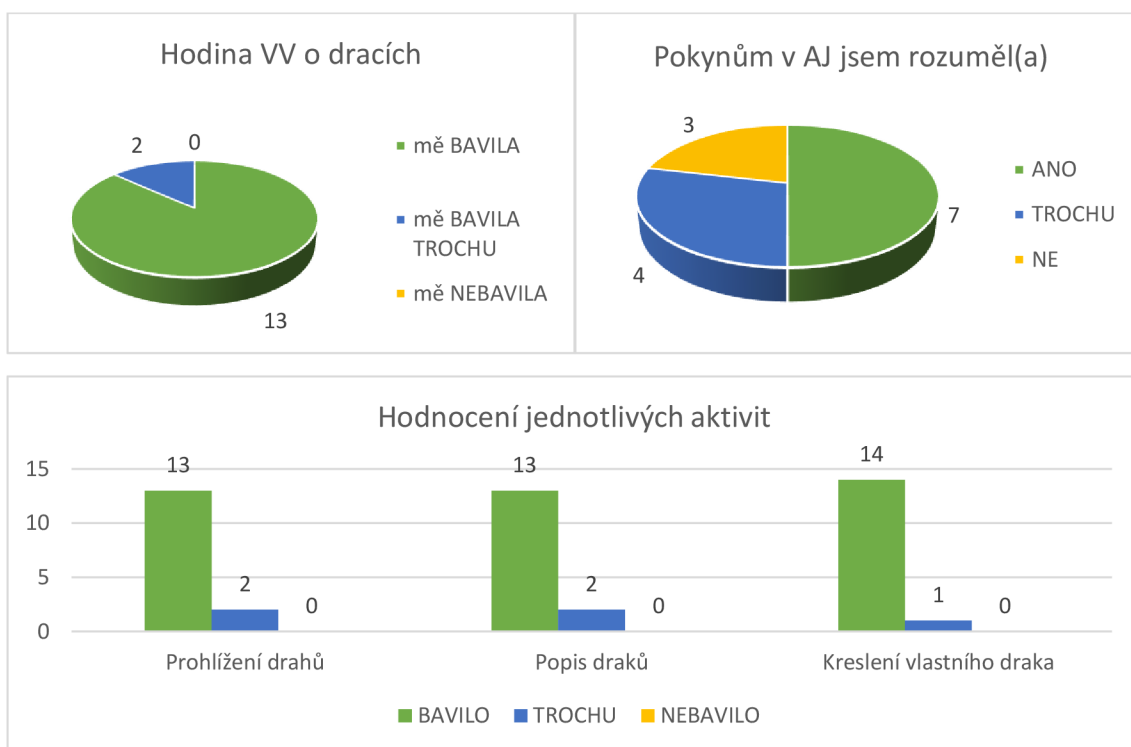
Samotnou práci již stačilo monitorovat a být ku pomoci v případě potřeby. Byl zde opět prostor pro maňáskova myšky Ruby, která se žáků ptala na barvy, počet nohou, hlav, apod. Kresba draka trvala mnohem více času, než jsem předpokládala a ve výsledném čase jsme dané aktivitě i s motivací a instrukcemi věnovali celkem dvě vyučovací hodiny.

Rozhodnutí přepnout na krátkou chvíli do českého jazyka se ukázalo jako správné. Další snaha vysvětlit zadání v anglickém jazyce by mohla vyvolat opačný efekt a žáky demotivovat, odradit. Takto zůstali nadšení po celou dobu práce a vznikl prostor pro přirozené rozhovory s maňáskem, ve kterých si žáci mohli opakovat jednoduché fráze a již známá slova. S maňáskem se žáci necítí být ve stresu a nabývají větší jistoty v používání cizího jazyka.

V závěrečné reflexi žáci hodnotili výtvarnou výchovu kladně, bavilo je vymýšlení i ztvárnění draků, z výkresů měli upřímnou radost. Byli též rádi za návštěvu maňáska a popovídání s ním.

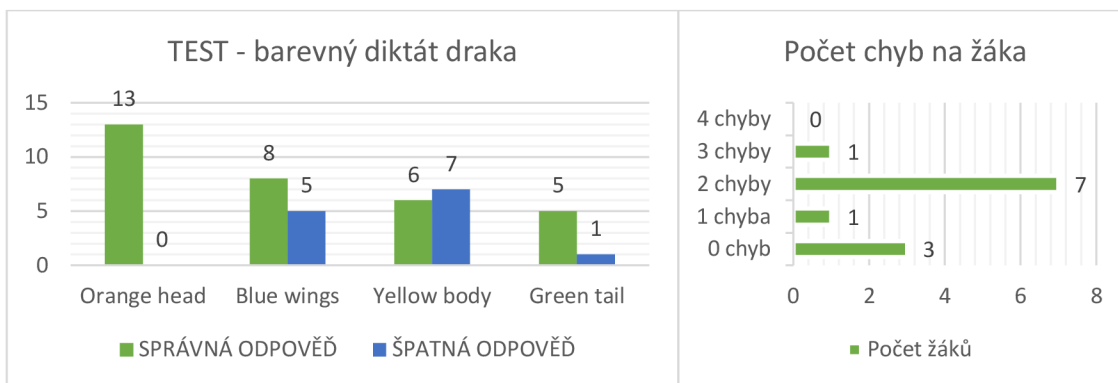
Analýza dotazníků a výsledků testů:

Výsledky z dotazníků potvrdily prvotní dojmy žáků z hodiny (Obrázek 3), které vyjádřili v závěrečné reflexi. Kladně hodnotili nejenom jednotlivé kroky, ale hodinu výtvarné výchovy jako takovou. Navzdory snaze zadání vizualizovat, předvést, vysvětlit jednoduchými frázemi a slovy, měli čtyři žáci pocit, že pokynům rozuměli trochu a tři vůbec.



Obrázek 9: Výsledky dotazníkového šetření k hodině „Fairy Tale Dragon“.

Z výsledků testů znalostí vyplynulo, že si nové části těla žáci nestihli zapamatovat. Dráčkovi v testu vybarvili všichni žáci správně hlavu, část těla, kterou si pamatují z písničky. Křídla, ocas a tělo vybarvovali nesprávně, odpovědi hledali u kamarádů, z čehož plyne, že jedna hodina není dostatečná k prezentaci i fixaci slova či fráze a je vhodné je procvičovat i v dalších hodinách.



Obrázek 10: Výsledky testu – barevný diktát draka – k hodině „Fairytale Dragon.“

9.2. Jazykové sprchy

Jazykové sprchy byly dle mého pozorování dětmi mnohdy lépe přijímány. Jak vyplynulo i rešerše odborné literatury, je to právě model jazykových sprch, který je hojně doporučován pro věkovou kategorii 4–10 let (Mehisto et al., 2008), potažmo 6–9 let, tedy pro žáky mladšího školního věku, viz kapitola 1.2.1. Časové rozpětí se může pohybovat od několika málo minut až po delší 20 minuté úseky. Co do jazykové náročnosti, i zde mohou být velké rozdíly od krátkých opakovacích her až po delší aktivity s novým učivem. V závislosti na délce i obtížnosti se liší i hodnocení žáků. Z dosavadního pozorování během výzkumu lze říci, že delší a obtížnější cizojazyčné aktivity hodnotili žáci o trochu více negativně.

9.2.1. The Weather Observation (Pozorování počasí)

Reflexe a sebereflexe:

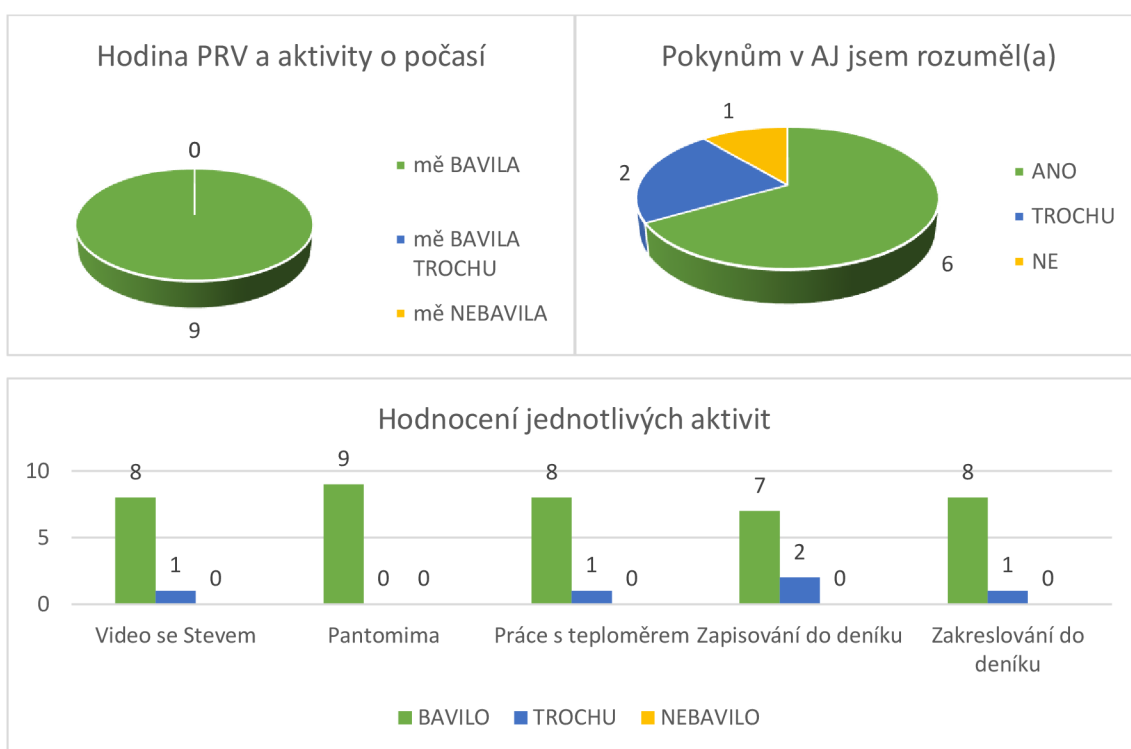
Jazykové spršky k projektu o počasí se opakovaly celkem čtyřikrát (úterý–pátek) a byly zařazeny vždy na konec 4. vyučovací hodiny. Důvodem bylo nejen zachování jednotného času měření denních teplot, ale také rozpočívání žáků na konci dne. Čtvrtou hodinu bývají žáci v 1. ročníku již unavení, nesoustředění. Pantomima, měření teplot a zapisování do deníku byly tedy vítanou změnou, navíc se na závěr dne žáci těšili. Každým dnem bylo znát, že si slovní zásobu osvojují a o to více je pohybové aktivity bavili. Zrychlil se i zápis do deníků.

Poslední den jsme dny s jednotlivými druhy počasí spočítali a do grafu zakreslili, kolik dní bylo hezky, větrno apod. Závěrečné hodnocení projektu proběhlo již v češtině, zopakovali jsme zároveň, co všechno víme o jaru, prvním jarním dni a změnách, kterých jsme si mohli první jarní týden všimnout.

Projekt hodnotím jako vydařený co do obsahu, tak splnění jazykových cílů. Žáci se naučili pracovat s teploměrem, všimli si změn na jaře a změny týkající se počasí dokázali pojmenovat v angličtině. Model hodiny zcela vedené v anglickém jazyce a navazujících jazykových spršek se v tomto projektu osvědčil.

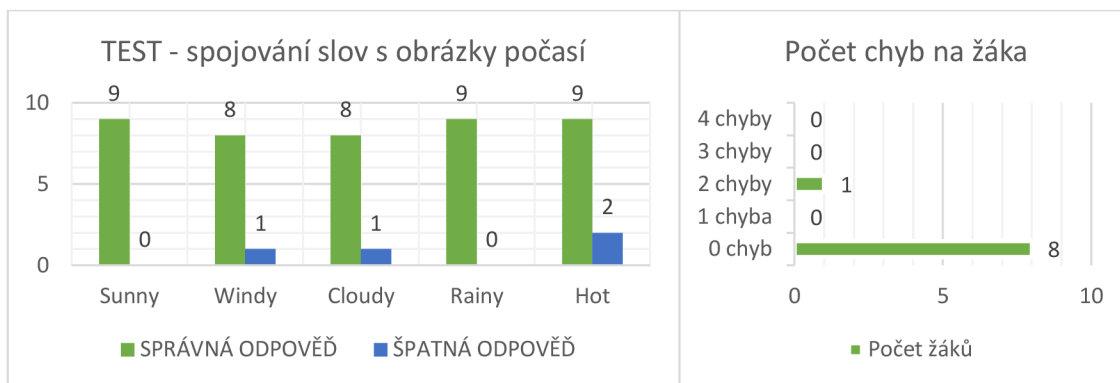
Analýza dotazníků a výsledků testů:

Kladné hodnocení vyplynulo i z dotazníků (Obrázek 4). Dle očekávání žáky baví zejména pohybové aktivity, dále kreslení, manipulace s reálnými předměty. Pravidelný zápis dnů v týdnu a počasí anglicky bavilo žáky jen o trochu méně.



Obrázek 11: Výsledky dotazníkového šetření k hodině „The Weather in Spring“.

V testu znalostí dopadli, kromě jedné dívky, všichni bezchybně. Oproti testu z první celé hodiny je to veliký rozdíl. Příčinu takto výborného výsledku vidím v pravidelném opakování slovní zásoby každý den po dobu jednoho týdne. Žáci tak měli možnost anglické výrazy slyšet, použít a některé i zapsat. Takto intenzivní expozice jazyku je velmi efektivní.



Obrázek 12: Výsledky testu – spojování slov s obrázky počasí – k hodině „the Weather in Spring.“

9.2.2. Head, Shoulders, Knees and Toes (Hlava, ramena, kolena, palce)

Reflexe a sebereflexe:

V prvouce jsme se věnovali tématu lidské tělo, a tak se maňásek kocoura Otta přišel podívat na hodinu hudební výchovy a žákům navrhl, že by je naučil písničku o lidském těle. Žáci reagovali nadšením a neváhali poslouchat instrukce. V první části se učili nápodobou, opakováním. Maňáskem jsem se dotýkala částí těla a vždy k tomu řekla i anglický výraz, žáci opakovali pohyb i slovo. Takto jsme opakovali všechny části několikrát, aby měli všichni žáci dostatek prostoru k naposlouchání a natrénování výslovnosti.

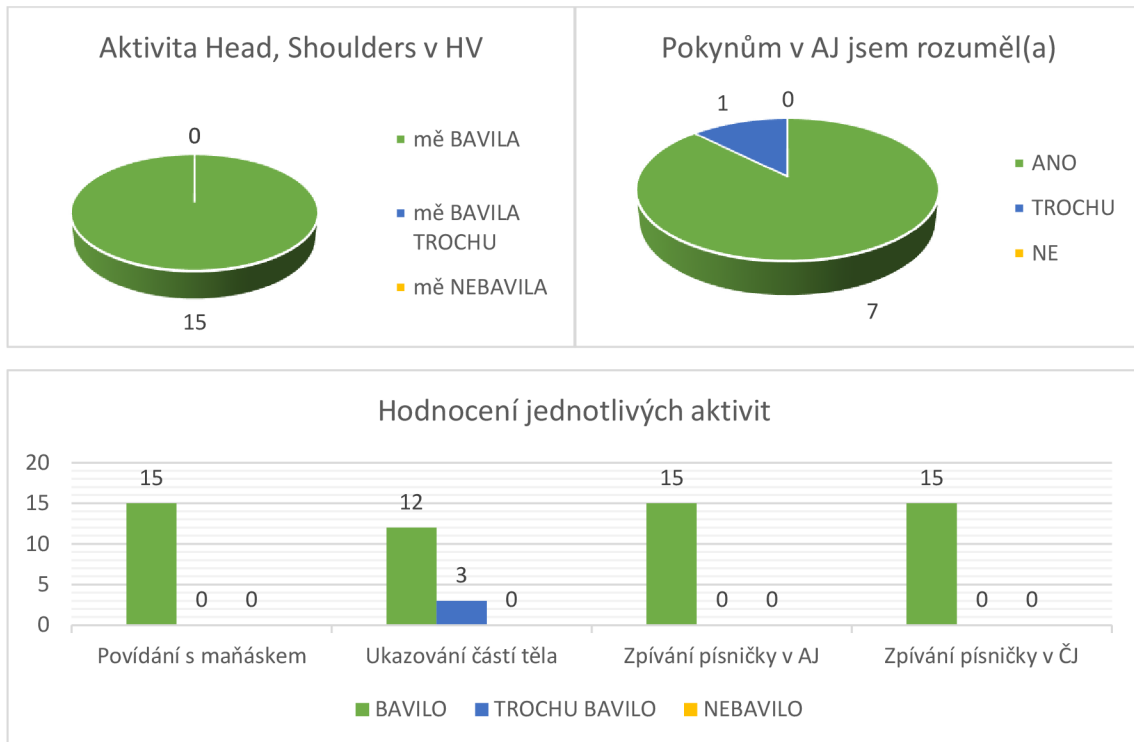
V další fázi se na pokyn měli žáci částí těla dotýkat. Asi polovina žáků již nepotřebovala pomoc, zbytek se díval po kamarádech nebo čekal na maňáska. Všichni se snažili pokyn splnit a zjevně se nebáli chyby, neboť na ně nikdo nepoukazoval.

Po procvičení již nebyl problém naráz říkat slova písničky a pomalu ukazovat doprovodné pohyby. Žáci sami ihned viděli podobnost v české verzi písničky, kterou znají a podobně se doprovází. Na poprvé jsme zpívali velmi pomalu, aby všichni žáci pochytili melodii a stihli zpívat text. Při každém dalším opakování jsme zrychlovali. Jsem si vědoma toho, že mnozí žáci již nejsou se vzrůstajícím tempem schopni zpívat, nicméně pro zdatnější žáky je výzva píseň zvládnout a ostatní slova alespoň slyší, zůstávají v pohybu, a tedy neztrácí zájem.

O to větší pak bylo nadšení, když jsme na oplátku učili maňáska českou verzi písničky. V reflexi jsme následně obě verze písničky porovnávali, hledali rozdíly a jejich příčiny. Po malé nápovědě žáci přišli na to, že se slova liší v počtu slabik a tomu je uzpůsobena i melodie. Zpívání hodnotili veskrze kladně.

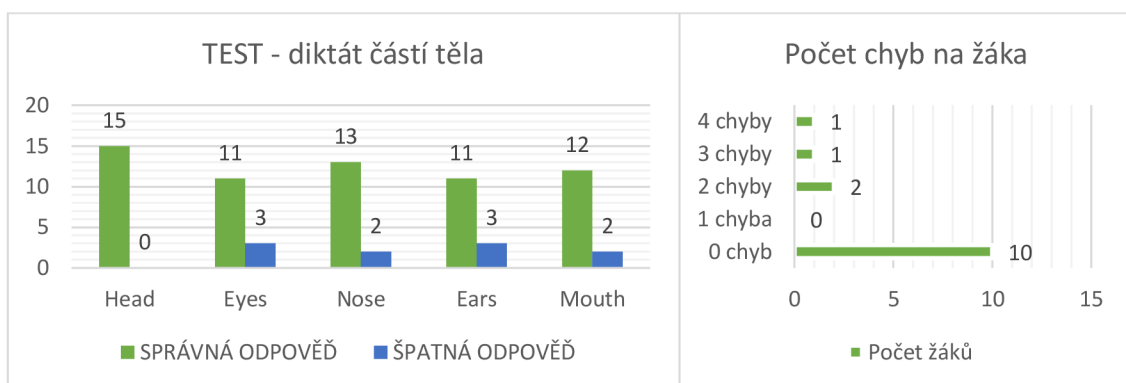
Analýza dotazníků a výsledků testů:

Positivní hodnocení vyplynulo i z dotazníků (Obrázek 5). Pocit, že nerozumí, měl jen jeden žák. Velmi tomu napomohl maňásek a fakt, že aktivita zahrnovala hodně pohybu a nápodoby. Angličtina působila spíše dojmem doprovodu. Žáky bavily všechny jednotlivé kroky.



Obrázek 13: Výsledky dotazníkového šetření k jazykové spršce „Head, Shoulders, Knees and Toes“.

Nad očekávání dopadl i test znalostí, kdy žáci lepili části těla dle zadání. Deset žáků zvládlo test bez chyby, tři žáci zaměnili oči a uši, dva žáci měli více chyb. Zajímavé bylo žáky sledovat při plnění testu. Několik z nich si během toho píseň zpívali, ukazovali dané části těla a poté vybrali správnou odpověď. Píseň jim tedy posloužila jako mnemotechnická pomůcka.



Obrázek 14: Výsledky testu – diktát částí těla – k jazykové spršce „Head, Shoulders, Knees and Toes.“

9.2.3. I Have, Who Has (Já mám, kdo má)

Reflexe a sebereflexe:

Tentokrát nás hodinou provedl maňásek myšky Ruby. Úvodní počítání do patnácti s pomocí prstů a vydupávání počtu je již tradiční aktivitou v hodinách matematiky. Žáci při ní trénují nejenom počet, ale i rytmus a učí se v duchu počítat tlesknutí, dupnutí. Slyšet počet je pro tři žáky obtížný i v normální hodině matematiky a v této aktivitě to nebylo jinak. Problém tedy nebyl strach z mluvení, nýbrž nesprávné počítání. Žáci se v této aktivitě snaží maximálně odpovídat anglicky, pokud si nejsou jistí, hledají oporu na nástěnce. Občas se stane, že odpoví i česky. V takovém případě odpověď napoví spolužáci nebo zopakují odpověď žáka v cílovém jazyce a pokračujeme.

Hru „Já mám, kdo má“ znají v českém jazyce. Princip hry by tedy pro žáky měl být známý, přesto pro ně byla anglická varianta „I Have, Who Has“ náročná. Sedli jsme si do kruhu, kde jsem jim rozdala kartičky a začala vysvětlovat hru. Nejprve bylo nutné nacvičit fráze „I have ... Who has ...?“ Když jsme zvládli společné opakování, zahájili první kolo hry – kartičky s číslovkami. Ačkoliv hru znají i z hodin českého jazyka a běžné matematiky, anglická varianta hry kombinovala příliš mnoho věcí – pravidla, nové věty (I have ... Who has ...?), vyžadovala jasné soustředění na poslouchání i vybavení si správných výrazů v anglickém jazyce. První kolo vážlo, často jsme čekali, hra byla pomalá, žáci ztráceli pozornost, jedna holčička nevnímala vůbec. Žáci si hru přesto chtěli zopakovat. Druhé kolo již bylo ve svižnějším tempu.

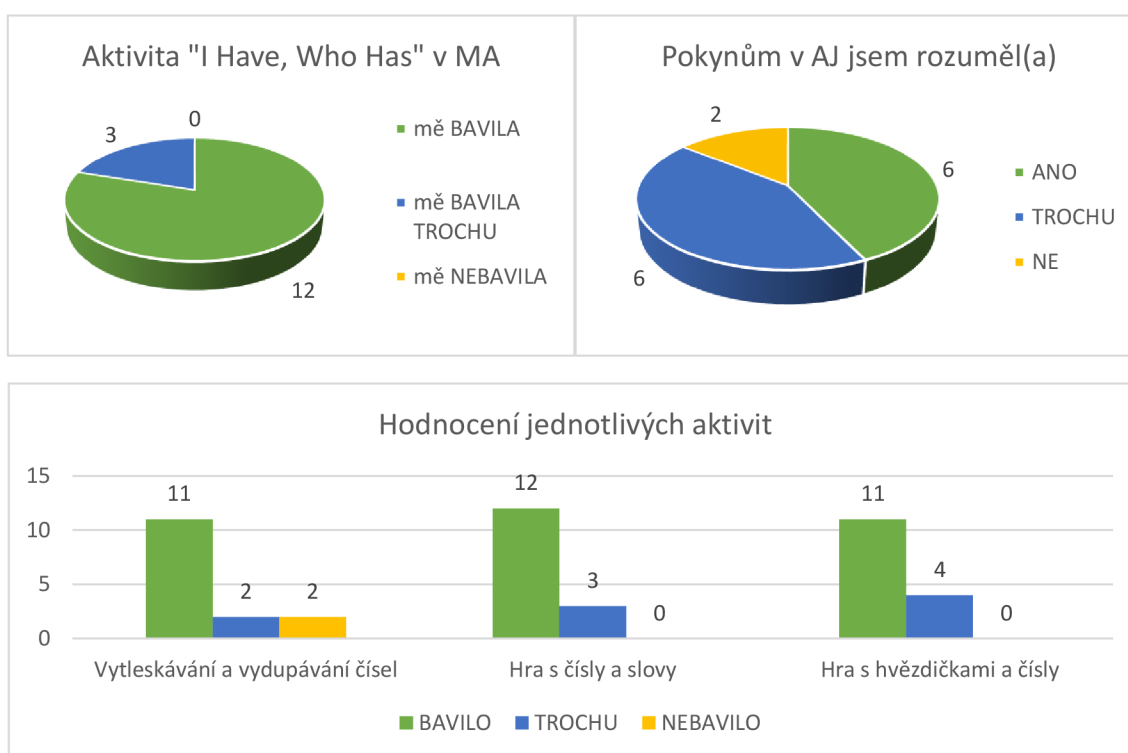
Následovala varianta s číslovkami a hvězdičkami. I přes upozornění si žáci nespočítali, kolik hvězdiček mají na své kartě a dlouho trvalo, než přišli na to, zda se jejich počet shoduje s hledaným číslem. I tuto variantu si žáci nakonec chtěli zahrát znovu.

Ačkoli hra spadá do modelu jazykových sprch, snažila jsem se hru vysvětlovat v angličtině. To však zabralo hodně času a následně vedlo i k nepochopení, nutnosti hru dovysvětlovat, delším časovým prodlevám. Žáci na jednu stranu byli při vysvětlování nuceni více přemýšlet o významu, zároveň se však brzy unavili a ztratili zájem. Rychlé vysvětlení v mateřském jazyce by udrželo spád aktivity, žáci by se mohli více zaměřit na hru samotnou. Z uvedených výsledků lze vyvodit, že je opravdu velmi důležité udržovat rovnováhu mezi mateřským a cizím jazykem.

V reflexi žáci hodnotili aktivitu kladně. Byla pro ně těžká, ale představovala něco nového a bavila je. K tomu přispěl i fakt, že jsme po celou dobu hry seděli v kruhu na koberci, jak vyplynulo ze závěrečné reflexe na konci aktivity.

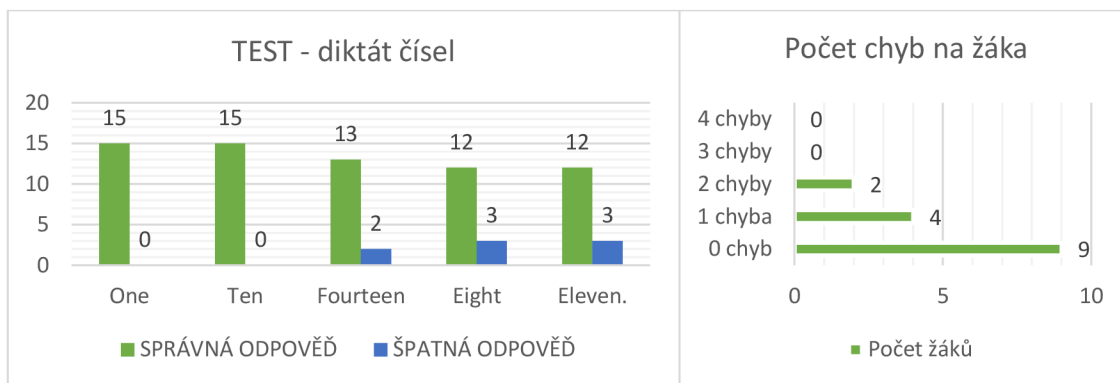
Analýza dotazníků a výsledků testů:

V dotaznících žáci vyhodnotili aktivitu spíše kladně (Obrázek 6). Pouze tři žáky aktivita bavila jen trochu. Ne úplně překvapivé odpovědi jsou ohledně porozumění pokynům. Dva žáci uvedli, že nerozuměli pokynům vůbec a dalších šest trochu. Toto nepochopení se odráželo i při práci v kruhu, kdy se ne zcela soustředili. Navzdory tomu jednotlivé aktivity mají docela vysoké hodnocení, celkem 11–12 dětí bavila každá z nich.



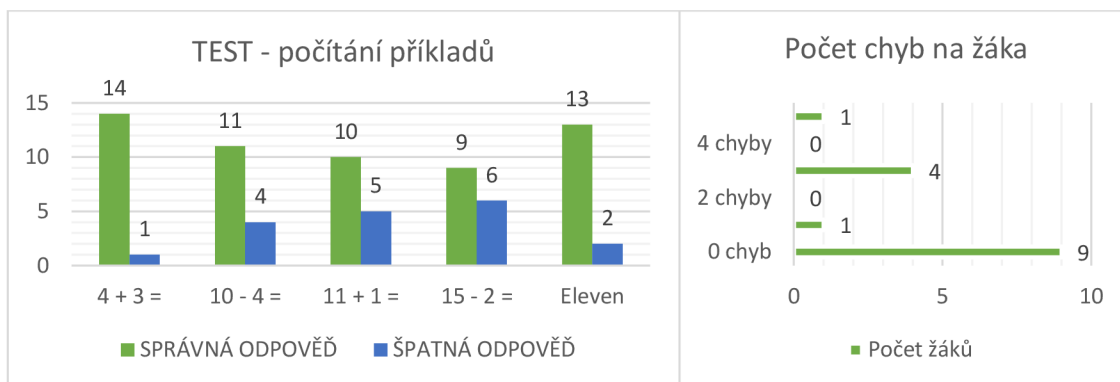
Obrázek 15: Výsledky dotazníkového setření k jazykové spršce „I Have, Who Has“.

Test zahrnoval dvě různé obtížnosti: jednodušší diktát čísel a těžší počítání příkladů. Diktát čísel zvládlo bez chyby devět žáků, čtyři s jednou chybou a dva se dvěma chybami. Zde představoval problém číslo 14, které je novějším učivem.



Obrázek 16: Výsledky testu – diktát čísel – k jazykové spršce „I Have, Who Has.“

Příklady vypočítalo zcela správně devět žáků, čtyři žáci se třemi chybami, jeden žák s jednou chybou a jeden žák test vzdal úplně. Pro žáky bylo těžké počítat s čísly 10 – 15, která nejsou tolik zafixovaná.



Obrázek 17: Výsledky testu – počítání příkladů – k jazykové spršce „I Have, Who Has.“

Z hodnocení i výsledků je znát, že se vzrůstající obtížností učiva klesá úspěšnost i soustředěnost žáků. Dokud jsme počítali pouze do 10, diktáty i příklady zvládali všichni žáci. Hru po několikerém opakování žáci zvládají lépe a rychleji. S přibývajícím učivem v matematice a narůstající slovní zásobou pociťují žáci větší únavu. V další práci bude potřeba častěji číslovky opakovat.

9.2.4. Rainbow (Duha)

Reflexe a sebereflexe:

Hodinu výtvarné výchovy zahájil maňásek myšáka Spika. Žáci jej vítali s nadšením, spojili si s jeho přítomností vazbu na anglický jazyk a až na jednoho chlapce výskala třída radostí z toho, že bude opět angličtina. Hned v úvodu jsme si zopakovali počasí. Zhruba polovina třídy si pamatovala i pohyby i anglické výrazy, zbylá část hledala oporu na nástěnce. Jakmile jsem

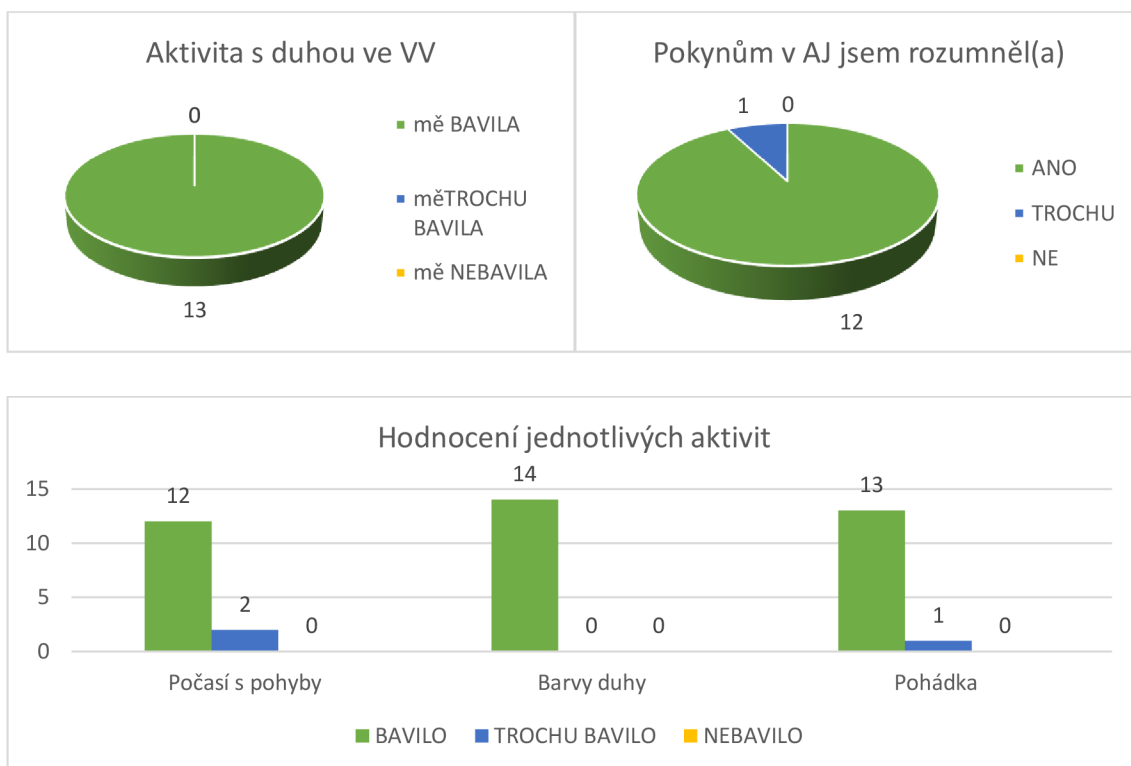
se zeptala, co se stane, když současně prší i svítí slunce. Žáci ihned odpovídali „duha“, někteří volali i slovo „rainbow“, které si pamatují z kroužku anglického jazyka. Žáci, kteří na kroužek nechodí, začali velmi rychle napodobovat své spolužáky. Šum ve třídě, kdy ostatní žáci slovo „rainbow“ opakovali, jim poskytl prostor pro šeptání slova, až ho nakonec řekli všichni.

Pustili jsme si kratičké video o vzniku duhy v češtině a znázornili jednoduchou kresbou na tabuli. Poté jsme opět přepnuli do anglického jazyka. Žáci říkali, které barvy se objevují v duze a jak jdou za sebou. Barvy se tak často opakují v různých aktivitách napříč hodinami, že je žáci velmi dobře znají.

Vysvětlení práce s barvami a postup byl již vysvětlen v češtině. Během práce na duze jsme si povídali o pokladu na konci duhy a Leprikónech, kteří zlato střeží. Povídání o skřítcích je moc bavilo. Nakonec jsem předčítala irskou pohádku o chudém Liamovi, princezně a zlatu.

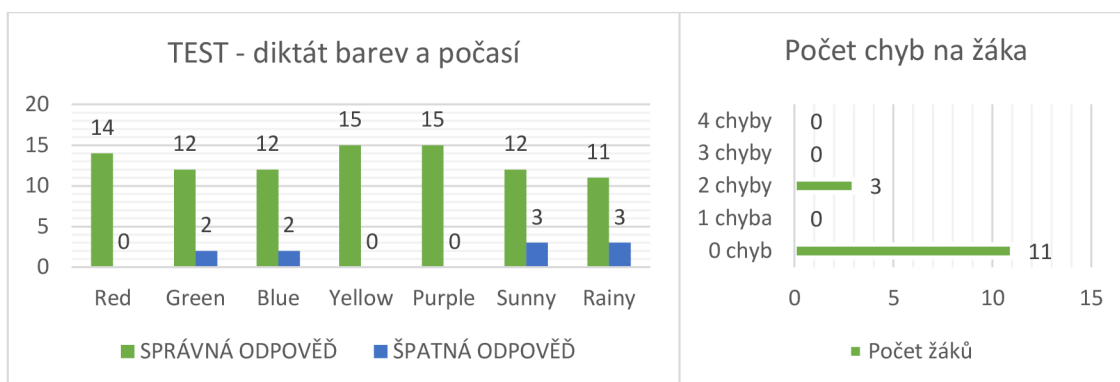
Analýza dotazníků a výsledků testů:

Odpovědi v dotaznících vyšly velmi pozitivně (Obrázek 7). Aktivita na začátku hodiny bavila všechny žáky, a kromě jednoho žáka pokynům rozuměli. Jednotlivé aktivity též vychází velmi kladně. Příčinu spatřuji v již známé slovní zásobě, ve které se žáci cítí jistí. Opakovali jsme i známé aktivity s pohybem, žáci nebyli nuceni učit se něco nového. Navíc je bavila pohádka.



Obrázek 18: Výsledky dotazníkového šetření k jazykové spršce „Rainbow“.

Dosažené znalosti byly ověřeny i v testu, kde měli podle diktátu zakreslovat barvy a počasí. Slovní zásobu žáci již znali, což se projevilo ve výsledku testů. Dva žáci zakreslili chybně barvy i počasí, jeden žák si nepamatoval pouze počasí (v době projektu o počasí byl nemocný).



Obrázek 19: Výsledky testu – diktát barev a počasí – k jazykové spršce „Rainbow.“

10. Diskuze

Výzkumná otázka č. 1:

Který z modelů metody CLIL je žáky 1. ročníku ZŠ lépe přijímán? Jazykové spršky nebo hodiny vedené v angličtině?

Reflexe hodin a výsledky dotazníků potvrdily, že model jazykových sprch je žáky přijímán lépe než celé hodiny vedené v anglickém jazyce. Tento výsledek bylo možno očekávat i vzhledem k doporučení v odborné literatuře zařadit jazykové sprchy právě pro věkovou skupinu 4 – 10, tedy děti předškolní a mladšího školního věku, viz kapitola 1.3. Příčinu spatřuji především v jejich délce. Jazykové sprchy se skládají zpravidla z jedné aktivity, a tedy trvají kratší dobu. V případě tohoto výzkumu se jednalo o aktivity trvající 10 až 20 minut. Žáci se během této doby dokáží plně soustředit na jazykovou i obsahovou stránku aktivity. Velkou měrou přispívá i fakt, že se jedná o aktivity hravějšího typu, např. hry, písničky, práce s obrazovým materiálem apod., jejichž cílem je především zopakovat a procvičit slovní zásobu a jednoduché fráze.

Výjimku tvořila aktivita „I Have, Who Has“, kterou žáci shledávali obtížnou, a proto ji hodnotili negativněji. Na hodnocení se podepsal fakt, že nebyl ve vhodný čas použit mateřský jazyk a aktivita se svým charakterem podobala více celé hodině vedené v cizím jazyce.

Celé hodiny vedené v anglickém jazyce jsou oproti jazykovým sprchám výrazně náročnější, neboť žáci se musí celých 45 minut soustředit na porozumění instrukcím, pochopení významů a zpracování zadaných úkolů. Po celou dobu jsou vystaveni cizímu jazyku, který musí zpracovat v několika krocích. Nejprve tedy „slyší tok slov“, v něm musí jednotlivá slova rozpoznat, uchopit jejich význam, zpracovat podávanou informaci jako celek (instrukce, zadání, obsah apod.), pojmout a zapamatovat si obsah přijaté informace a dále s ní operovat. Jedná se tedy o celou škálu úkonů, na které žáci nejsou během tradičních hodin v mateřském jazyce zvyklí. V celých hodinách vedených v anglickém jazyce je předáván obsah, který musí žáci propojit se svými dosavadními znalostmi a zkušenostmi a nadto se učí jazyku, ve kterém je obsah předáván. Ačkoliv je porozumění podpořeno rozličnými materiály (obrázky, videa, písňe, pohyb, kreslení apod.) a charakter aktivit v hodině se střídá tak, aby si každý našel tu, která mu vyhovuje a žáci měli prostor se rozpohybovat i zklidnit, výrazně vzrůstá v průběhu hodiny únava žáků.

Hodnocení obou modelů však ve výsledku vyznívá pozitivně. Anglický jazyk je pro žáky relativně nový a jeho zařazení do hodin vnímali jako výsadu. Během jazykových sprch, tak i celých hodin projevovali žáci zájem, nadšení, opakovali nové výrazy i fráze, radovali se z aktivit a snažili se je všechny zvládnout. Zároveň v obou modelech se také vždy objevila chvíle, kdy jeden nebo více žáků přestalo vnímat.

Výzkumná otázka č. 2:

Který z modelů metody CLIL lépe rozvíjí cizojazyčnou vybavenost, tj. jazykové znalosti a řečové dovednosti, konkrétně mluvení a poslech s porozuměním, žáků 1. ročníku ZŠ?

Z pohledu jazykových znalostí se v průběhu hodin jevil rozvoj slovní zásoby v průběhu jazykových sprch i celých hodin vedených v cizím jazyce jako rovnoměrný. Žáci v aktivitách na daná slova reagovali (např. pohybem), požadovanou terminologii opakovali a snažili se ji uplatnit i v odpovědích. Z testů však vyplynulo, že po aktivitách v podobě jazykových sprch si žáci požadovanou slovní zásobu lépe pamatovali. Patřičný rozdíl lze vidět ve výsledku testů v rámci projektu o počasí, kdy žáci vyplňovali test po první úvodní hodině vedené v cizím jazyce a druhý po poslední jazykové spršce. Příčinu spatřuji v intenzitě opakování slov v průběhu aktivit, díky čemuž daleko lépe podporují jejich ukotvení v paměti.

Sprchy byly taktéž příležitostí k častějšímu opakování a používání základních větných struktur a jejich funkcí, např. věta oznamovací „*It's a cat.*“ nebo otázka „*Is it a dog?*“ Tím se více rozvíjela i jazyková dovednost mluvení. V počátcích nelze od žáků očekávat složitá vyjádření a produkce takto jednoduchých vět je projevem rozvoje žáků.

Celé hodiny oproti tomu představovaly komplexnější nabídku aktivit, které se zaměřovaly nejenom na opakování slovní zásoby, ale především její představení, vyvození významů a následnou práci s jejich využitím (počítání, zakreslování počasí apod.). K prezentaci byla využívána videa a písně, které byly ve velké míře založeny na poslechu s porozuměním. K tomu byl k předání instrukcí i nového tématu ve většině případů používán anglický jazyk, žáci se tedy opět na základě slyšeného snažili porozumět. Porozumění bylo vždy podpořeno vizuálním materiálem, který podněcoval významy slov. Co se mluvení týká, během celých hodin se žáci snažili využívat již známé věty (viz výše), přesto často přepínali do českého jazyka, aby se ujistili o správnosti pochopení a v párových aktivitách neměli, zcela předvídatelně, dostatečné znalosti jazyka k vyjádření sebe sama.

Výzkumná otázka č. 3:

Jakým způsobem oba modely metody CLIL zařadit do výuky žáků 1. ročníku ZŠ?

Ve svém výzkumu jsem oba modely zařadila do výuky tak, aby se vzájemně střídaly. K tomuto rozhodnutí mě vedla zkušenost z praxe, kdy obsahově náročnější hodinu doplňují hodiny, jejichž cílem je dané téma dále rozvíjet a procvičovat. V projektu o počasí, kde úvodní celou hodinu vedenou v anglickém jazyce vystřídaly jazykové sprchy, se pak toto střídání ukázalo jako vhodná varianta.

Pro účely zjištění míry rozvoje jazykových dovedností to nebylo zcela vhodné rozhodnutí, z pohledu vyhodnocení jejich způsobu zařazení do výuky však ano. Střídání modelů se v praxi ukázalo nanejvýš efektivní, neboť oba modely se vzájemně doplňovaly a podporovaly, jak dokládají i zjištění u předchozích výzkumných otázek.

V celých hodinách vedených v anglickém jazyce byl prostor pro procvičení mluvení i poslechu, představení terminologie potřebné pro předání obsahu daného tématu, a i obsahu samotného. Na takovou hodinu lze pohlížet jako na úvod do tématu i jazyka. Jazykové sprchy následně toto téma rozvíjely, doplňovaly a poskytovaly dostatečný prostor pro pravidelné procvičování nových výrazů a frází v anglickém jazyce. Pravidelným vystavením jazyku a procvičováním žáci nabývali jistoty, což usuzuji ze vzrůstající míry zapojení i stydlivějších žáků, zvláště pak jejich snahu cílový jazyk opakovat i použít v odpovědích.

Na základě svých zjištění bych doporučila střídání modelu celých hodin vedených v cizím jazyce s jazykovými sprchami ve prospěch jazykových sprch. V začátcích osvojování jazyka je nejdůležitější nadšení a motivace. Krátké aktivity, které se opakují pravidelně, žákům poskytují pocit jistoty a budují důvěru v sebe sama a vlastní používání jazyka. Oproti tomu celé hodiny přidávají rozměr postupného navyšování obtížnosti, buď v obsahu předmětu, nebo jazykových znalostech a dovednostech.

ZÁVĚR

Tématem této práce byla metoda CLIL a možnosti jejího využití ve výuce žáků 1. ročníku základní školy, jejichž cizojazyčná vybavenost je velmi malá či žádná. První část práce přiblížila teoretická východiska metody CLIL, základní formy a metody práce, a to ve vztahu k žákům mladšího školního věku. Na základě získaných poznatků jsem zvolila dva základní modely metody CLIL, jazykové sprchy a celé hodiny vedené v anglickém jazyce, a zkoumala jejich praktické využití v neязыkových předmětech 1. ročníku základní školy.

Hlavním cílem práce bylo porovnat využití a efektivitu vybraných modelů metody CLIL, a zhodnotit, který z nich je dětmi lépe přijímán, který lépe rozvíjí jazykové znalosti a dovednosti žáků a jakým způsobem oba modely vhodně zařadit do výuky. Na základě reflexí učitele v roli výzkumníka, odpovědí z žákovských dotazníků jsem došla k závěru, že ačkoliv jazykové sprchy měly o trochu lepší hodnocení než celé hodiny vedené v anglickém jazyce, ve výsledku obě metody měly u žáků kladné ohlasy. V raném věku se žáci rádi učí nové věci, předkládané aktivity zpravidla přijímají s nadšením a nový jazyk je pro ně zvláštním obohacením, výsadou. Ze své podstaty jsou navíc žáci mladšího školního věku spontánní, nepřemýšlí nad gramatickými pravidly a nebojí se tedy mluvit. Jazyk jim slouží jako nástroj komunikace, nikoliv její cíl.

Co se jazykové roviny týká, každý z modelů má své nesporné výhody i nevýhody v oblasti rozvoje jazykových znalostí i dovedností. Jazykové sprchy i celé hodiny vedené v cizím jazyce rozvíjí zásobu rovnoměrně. Oba modely jsou spojeny s obsahem, který předpokládá jistou znalost dané terminologie. Na základě reflexí hodin a testů jsem však došla ke zjištění, že jazykové sprchy více slovní zásobu a fráze upevňují, žáci si je lépe pamatují a vybavují. Oproti tomu celé hodiny poskytují větší prostor pro rozvoj poslechu s porozuměním a se vzrůstající znalostí jazyka i větší prostor pro rozvoj mluvení.

Na základě zjištěných poznatků mohu doporučit využití obou modelů zároveň, neboť se vzájemně vhodně doplňují. Vzhledem k výrazně vyšší náročnosti celých hodin vedených v anglickém jazyce bych navrhovala střídání obou modelů ve prospěch jazykových sprch. S rostoucími jazykovými znalostmi i dovednostmi lze předpokládat i vzrůstající jistotu žáků a větší motivaci, a tedy možnosti navyšovat podíl celých hodin.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Knižní zdroje

BENEŠOVÁ, B., VALLIN, P., 2016. *CLIL – inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků*. Praha: Pedagogická fakulta UK, ISBN 9788072908219.

BENTLEY, K., 2009. *Primary Curriculum Box*. Cambridge: Cambridge University Press, ISBN: 978-0-521-72961-1.

BENTLEY, K., 2010. *TKT Course CLIL Module*. Cambridge: Cambridge University Press, ISBN: 0521157331.

CALABRESE, I., RAMPONE, S., 2007. *Resource Books for Teachers Cross-Curricular Resources for Primary*. New York: Oxford University Press, ISBN 9780194425889.

CONNELL, P., SHEARER, A., TOBIN, T., 2006. *Early Years Curriculum Guidelines*. Queensland: Queensland Studies Authority, ISBN: 1-920749-15-2.

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

CHRÁSTKA, M., 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247- 1369-4.

IOANNOU-GEORGIU, S., PAVLOU, P., 2011. *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-Primary Education*. Cyprus: Cyprus Pedagogical Institute, ISBN 978-9963-9058-1-2.

KRASHEN, D., 1982. *Principles and Practise in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, ISBN 0-08-028628-3.

MEHISTO, P., MARSH, D., FRIGOLS, M. J., 2008. *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Publishers Limited, ISBN 978-0-230-02719-0.

PHILLIPS, S., 1993. *Young Learners*. Oxford, Oxford University Press, ISBN: 0-19-437195-6.

SHIN, K., J., CRANDALL, J., 2014. *Teaching Young Learners English: From Theory to Practice*. National Geography learning, ISBN: 9781111771379.

SKUTIL, M. a kol., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-778-7.

SLATTERY, M., WILLIS, J., 2001. *English For Primary Teachers. A handbook of activities & classroom language*. Oxford: Oxford University Press, ISBN: 978-0-19-437563-4.

ŠMÍDOVÁ, T., TEJKALOVÁ, L., VOJTKOVÁ, N., 2012. *CLIL ve výuce. Jak zapojit cizí jazyky do vyučování*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků., ISBN 978-80-87652-57-2.

TAYLOR, D., a kol., 2020: *Hudební výchova 1 – Metodická příručka*. Praha: Taktik International. ISBN: 978-80-7563-253-1

VÁGNEROVÁ, M., 2019. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2. vydání, ISBN: 978-80246-2153-1.

Internetové zdroje

BENEŠOVÁ, B., 2010-2011: *Metoda CLIL: Krátký pohled do historie, využití metody CLIL v Evropě, přínosy a úskalí používání metody CLIL ve výuce* [online]. [cit. 19. 6. 2022] Národní institut pro další vzdělávání. Dostupné na: http://clil.nidv.cz/dokument_2.html

INSTITUTO POLITÉCNICO DE CASTELO BRANCO, 2018. *Teacher's Guide on CLIL Methodology in Primary Schools – Volume 1* [online pdf]. [cit. 20. 6. 2022] Volume 1C4C – CLIL for Children, Erasmus Strategic Partnerships (Key Action 2), Project number: 2015-1-IT02-KA201-015017P. Dostupné z: http://www.clil4children.eu/wp-content/uploads/2018/06/Guide_Addressed_to_Teachers_Vol01.pdf

KRATOCHVÍLOVÁ, J., Horká, H., 2016. *Autonomní a heteronomní hodnocení jako jedna z determinant účinnosti učitelských praxí* [online]. [cit. 10. 6. 2022] Pedagogická orientace, roč. 26, č. 2, s. 272-298, ISSN: 1805-9511. Dostupné z <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/5458>

CLILL FOR CHILDREN, 2016. *Guidelines on How to Use CLIL in Primary Schools* [online pdf]. [cit. 15. 6. 2022] CLIL for Children, Erasmus Strategic Partnerships (Key Action 2), Project number: 2015-1-IT02-KA201-015017. Dostupné z: <http://www.clil4children.eu/guidelines-on-how-to-use-clil-in-primary-schools/>

ŠVEC, V., 1997. *Sebereflexe jako nástroj profesionálního (sebe)rozvíjení začínajících učitelů* [online]. [cit. 10. 5. 2022] *Pedagogická orientace*, roč. 7, č. 3, s. 2-13, ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/issue/view/912>

Zdroje obrázků a pracovních listů z příloh:

Animal sounds flashcards [online], dostupné z: <https://www.kids-pages.com/folders/flashcards/Animal%20Sounds.htm>

I have Who Has Template – Learning Games for Kids [online], dostupné z: <https://www.itsybitsyfun.com/i-have-who-has-template.html>,

Numbers 0 to 20 [online], dostupné z: <https://www.eslflashcards.com/set/numbers-0-to-20>

Pictures by James Chapman [online], dostupné z: https://www.boredpanda.com/animal-sounds-different-languages-james-chapman/?utm_source=cz.pinterest&utm_medium=referral&utm_campaign=organic

The Weather Journal [online], dostupné z: <https://www.simplykinder.com/weather-journals/>,

Weather Conditions ESL Printable Flashcards Without Words [online], dostupné z: <https://www.englishworksheets.com/weather-conditions.html>

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA A: Záznamový arch k hodnocení výuky CLIL

PŘÍLOHA B: Weather flashcards

PŘÍLOHA C: My Weather Journal

PŘÍLOHA D: Žákovský dotazník s testem – The Weather Observation

PŘÍLOHA E: Animal Flashcards

PŘÍLOHA F: Mice sounds

PŘÍLOHA G: Pracovní list Animal Sounds

PŘÍLOHA H: Žákovský dotazník s testem – Animal Sounds

PŘÍLOHA I: Funny Maths

PŘÍLOHA J: Žákovský dotazník s testem – Funny Maths

PŘÍLOHA K: Dragon Flashcards

PŘÍLOHA L: Žákovský dotazník s testem – Fairy Tale Dragon

PŘÍLOHA M: Plakáty s částmi těla

PŘÍLOHA N: Noty s textem

PŘÍLOHA O: Žákovský dotazník s testem – Head, Shoulders, Knees and Toes

PŘÍLOHA P: Number Flashcards

PŘÍLOHA Q: I Have, Who Has

PŘÍLOHA R: Žákovský dotazník s testem – I Have, Who Has

PŘÍLOHA S: Žákovský dotazník s testem – Rainbow

PŘÍLOHA A: Záznamový arch k hodnocení výuky CLIL

- splnění jazykových cílů
- splnění obsahových cílů
- zohlednění kulturního aspektu
- podpora výuky (scaffolding)

Jaký druh podpory se osvědčil: _____

- motivace žáků

Co žáky motivovalo k práci: _____

- střídání aktivit

Vizuální aktivity: _____

Poslechové aktivity: _____

Pohybové aktivity: _____

- rozvoj jazykových dovedností: poslech mluvení

- neverbální prostředky komunikace

- potřeba využít mateřský jazyk:

Kdy a proč: _____

- shrnutí učiva, reflexe

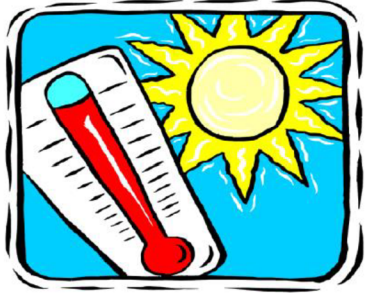
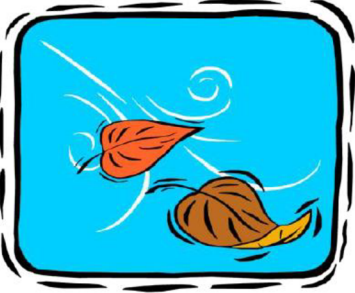
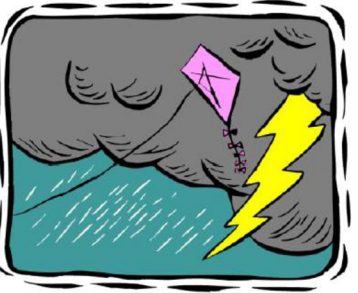
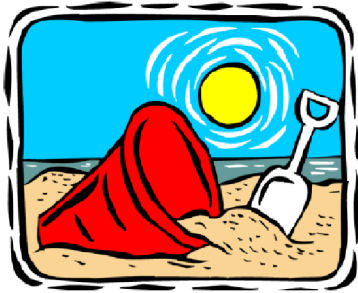
Které aktivity nefungovaly tak dobře, jak jsem předpokládala?

Které aktivity byly mnohem lepší, než jsem očekávala?

Co bych změnila, pokud bych tuto aktivitu/ hodinu opakovala?

Zdroj: BENEŠOVÁ, B., VALLIN, P., 2016. *CLIL – inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků*. Praha: Pedagogická fakulta UK, str. 170-171, upraveno.

PŘÍLOHA B: Weather flashcards



RAINING

PARTLY CLOUDY

CLOUDY

SUNNY

WINDY

COLD

STORMY

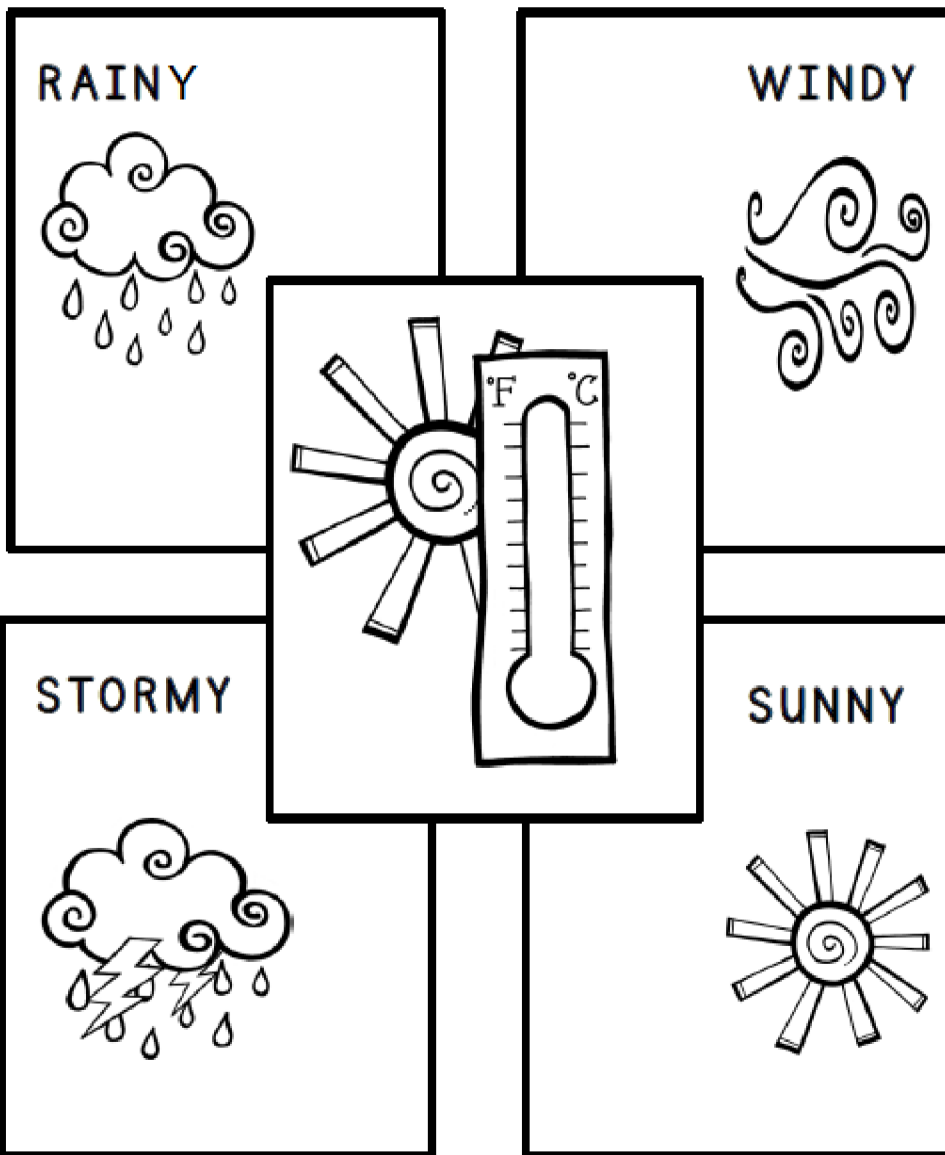
SNOWING

HOT

Zdroj: Weather Conditions ESL Printable Flashcards Without Words [online], dostupné na <https://www.englishwsheets.com/weather-conditions.html>

My Weather Journal

By _____



Today's date is _____


Write two words to describe the weather. Use the word bank at the back of the book if you need help.


1. _____


2. _____

Today's temperature

Today the sky is













Clear 

Cloudy 

Partly cloudy 







Draw a picture of today's weather

Weather Word Bank

Sunny 	Hot 
Cloudy 	Cold 
Windy 	Icy 
Stormy 	Partly cloudy 
Rainy 	Rainbow 
Snowy 	Thermometer 







I Can Track the Weather

Use tally marks to keep track of the weather for five days

Sunny 	
Cloudy 	
Windy 	
Stormy 	
Rainy 	
Snowy 	

































I Can Make a Weather Graph

Use the data you have collected to make a graph

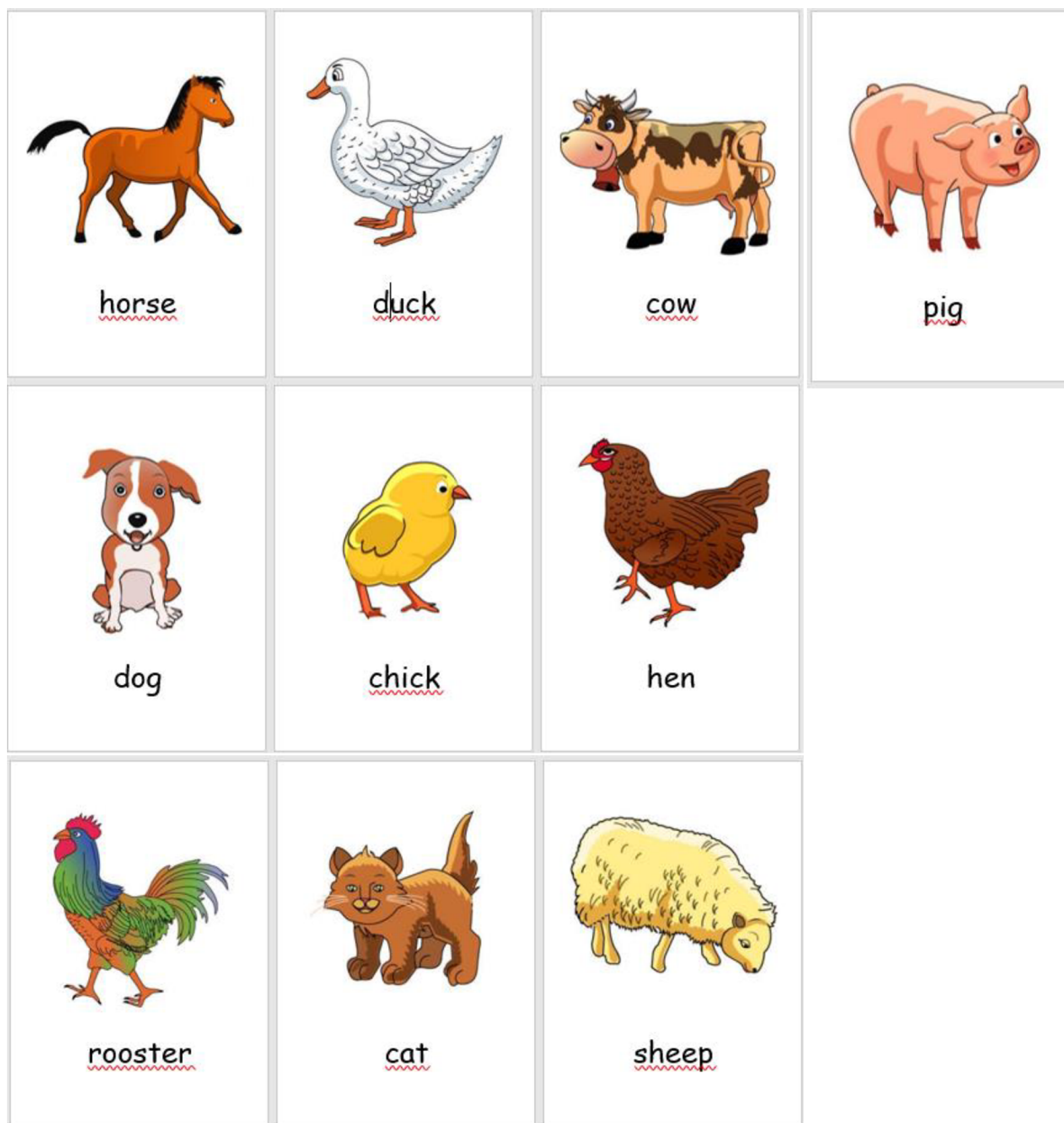
					

Zdroj: The Weather Journal [online], dostupné na <https://www.simplykinder.com/weather-journals/>, upraveno.

PŘÍLOHA D: Žákovský dotazník s testem – The Weather Observation

HODNOCENÍ: The Weather Observation		<i>ANO – TROCHU – NE</i>		
	Hodina prvouky o počasí mě bavila.	  		
	Pokynům v AJ jsem rozuměl(a).	  		
Vybarvi smajlíka podle toho, jak moc tě daná aktivita bavila:				
	video se Stevem a Maggie	  		
	pantomima	  		
	práce s teploměrem	  		
SUNNY WINDY	zapisování dnů a počasí do deníku	  		
	zakreslování počasí do deníku	  		
Spoj obrázek se slovem.				
SUNNY	WINDY	CLOUDY	RAINING	HOT
				

PŘÍLOHA E: Animal Flashcards



Zdroj: Animal sounds flashcards [online], dostupné na <https://www.kids-pages.com/folders/flashcards/Animal%20Sounds.htm>, upraveno.

PŘÍLOHA F: Mice sounds





























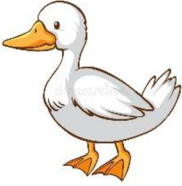


Zdroj: Pictures by James Chapman [online], dostupné na https://www.boredpanda.com/animal-sounds-different-languages-james-chapman/?utm_source=cz.pinterest&utm_medium=referral&utm_campaign=organic

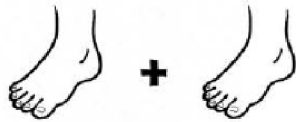
PŘÍLOHA G: Pracovní list Animal Sounds

cluck	neigh	woof	moo		
quack	meow	oink	cheep	baa	cock-a-doodle-doo

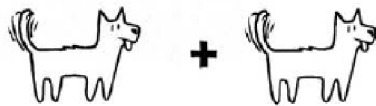
PŘÍLOHA H: Žákovský dotazník s testem – Animal Sounds

HODNOCENÍ: Animal Sounds		ANO – TROCHU – NE		
	Hodina HV o zvucích zvířat mě bavila.	  		
	Pokynům v AJ jsem rozuměl(a).	  		
Vybarvi smajlíka podle toho, jak moc tě daná aktivita bavila:				
	pantomima	  		
	píseň o zvířatech	  		
	pracovní list	  		
	nácvik písně	  		
Spoj obrázek se slovem.				
DOG	COW	PIG	HORSE	DUCK
				
OINK	NEIGH	QUACK	MOO	WOOF

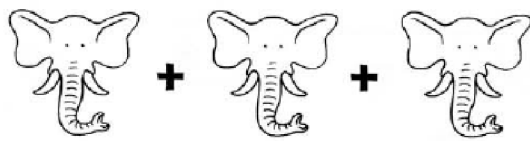
Funny maths



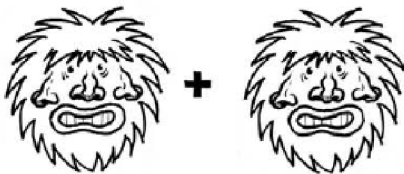
$$\boxed{5} + \boxed{} = \boxed{} \text{ TOES}$$



$$\boxed{} + \boxed{4} = \boxed{} \text{ LEGS}$$



$$\boxed{} + \boxed{} + \boxed{} = \boxed{} \text{ EARS}$$



$$\boxed{} + \boxed{} = \boxed{} \text{ NOSES}$$



$$\boxed{} + \boxed{} + \boxed{} = \boxed{} \text{ FINGERS}$$

$$\boxed{2} \text{ BOYS} + \boxed{3} \text{ GIRLS.} \longrightarrow$$

How many arms?

$$\boxed{2} \text{ DOGS} + \boxed{2} \text{ DUCKS.} \longrightarrow$$

How many legs?

$$\boxed{5} \text{ PIGS} + \boxed{2} \text{ CATS.} \longrightarrow$$

How many eyes?

$$\boxed{1} \text{ SHEEP} + \boxed{3} \text{ CHICKS.} \longrightarrow$$

How many feet?

$$\boxed{} + \boxed{} \longrightarrow$$

How many?

Let's count.

Zdroj: Calabrese, I., Rampone, S. (2017): *Cross-Curricular Resources for Young learners*, Oxford: OUP, str. 130.

PŘÍLOHA J: Žákovský dotazník s testem – Funny Maths

HODNOCENÍ: Funny Math		ANO – TROCHU – NE
	Hodina zábavné matematiky mě bavila.	
	Pokynům v AJ jsem rozuměl(a).	
Vybarvi smajlíka podle toho, jak moc tě daná aktivita bavila:		
	vytleskávání počtu	
	práce ve dvojici	
$2 + 2 + 2$	počítání nových příkladů	
Zapiš počet podle diktátu:		
_____	_____	_____
_____	_____	_____

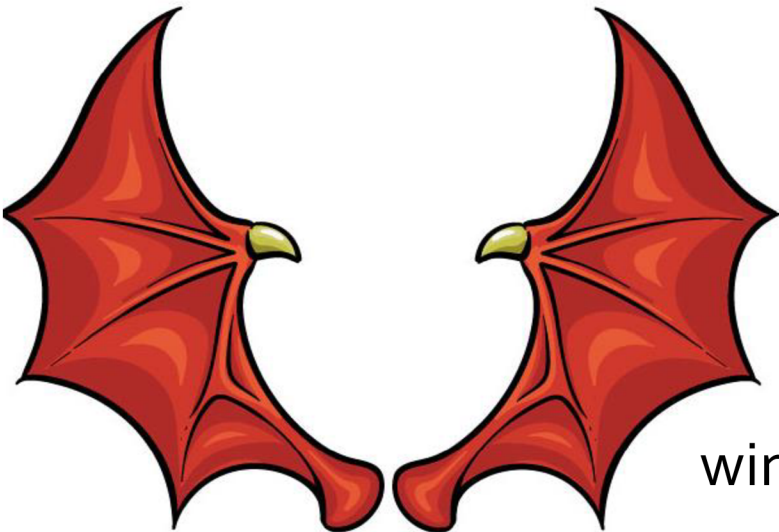
PŘÍLOHA K: Dragon Flashcards



a dragon





















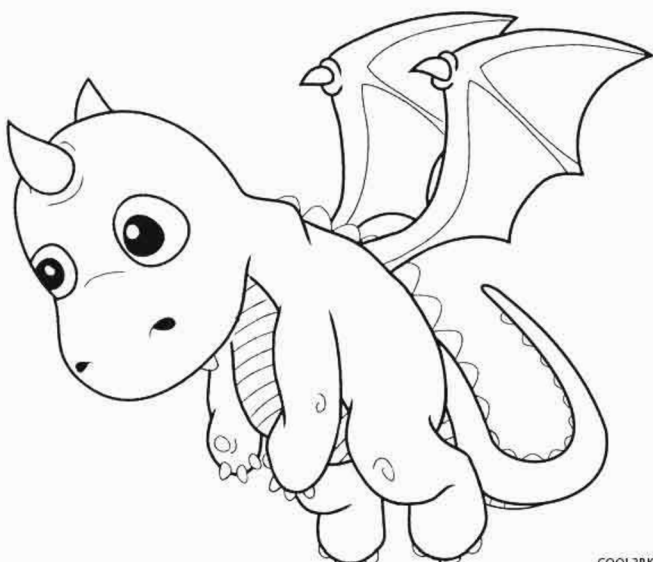


a tail

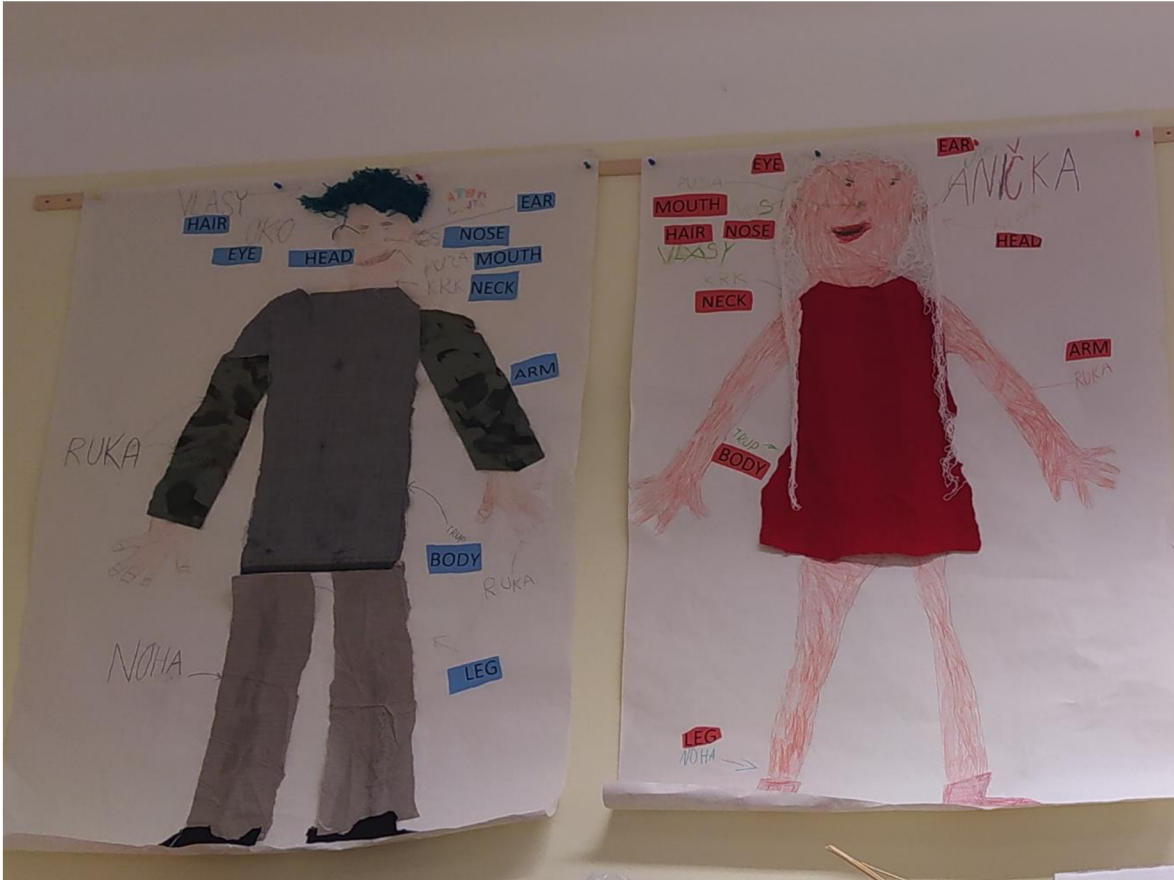


wings

PŘÍLOHA L: Žákovský dotazník s testem – Fairy Tale Dragon

HODNOCENÍ: Fairy Tale Dragon		<i>ANO – TROCHU – NE</i>
	Hodina VV o dracích mě bavila.	  
	Pokynům v AJ jsem rozuměl(a).	  
Vybarvi smajlíka podle toho, jak moc tě daná aktivita bavila:		
	prohlížení draků	  
	popis draků (opakování barev, částí těla, číslovek)	  
	kreslení svého vlastního draka	  
Vybarvi podle diktátu.		
		

PŘÍLOHA M: Plakáty s částmi těla



PŘÍLOHA N: Noty s textem

Hlava, ramena

mirně rychle zlidová

Hla - va, ra - me - na, ko - le - na, pa - lce, ko - le - na, pa - lce, ko - le - na, pa - lce.

5 Hla - va, ra - me - na, ko - le - na, pa - lce, o - čí, u - ši, pu - sa, nos.





























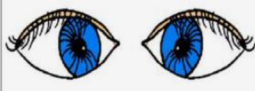
Head, shoulders, knees and toes

Head, shoul- ders, knees and toes, knees and toes. Head, shoul- ders, knees and toes, knees and

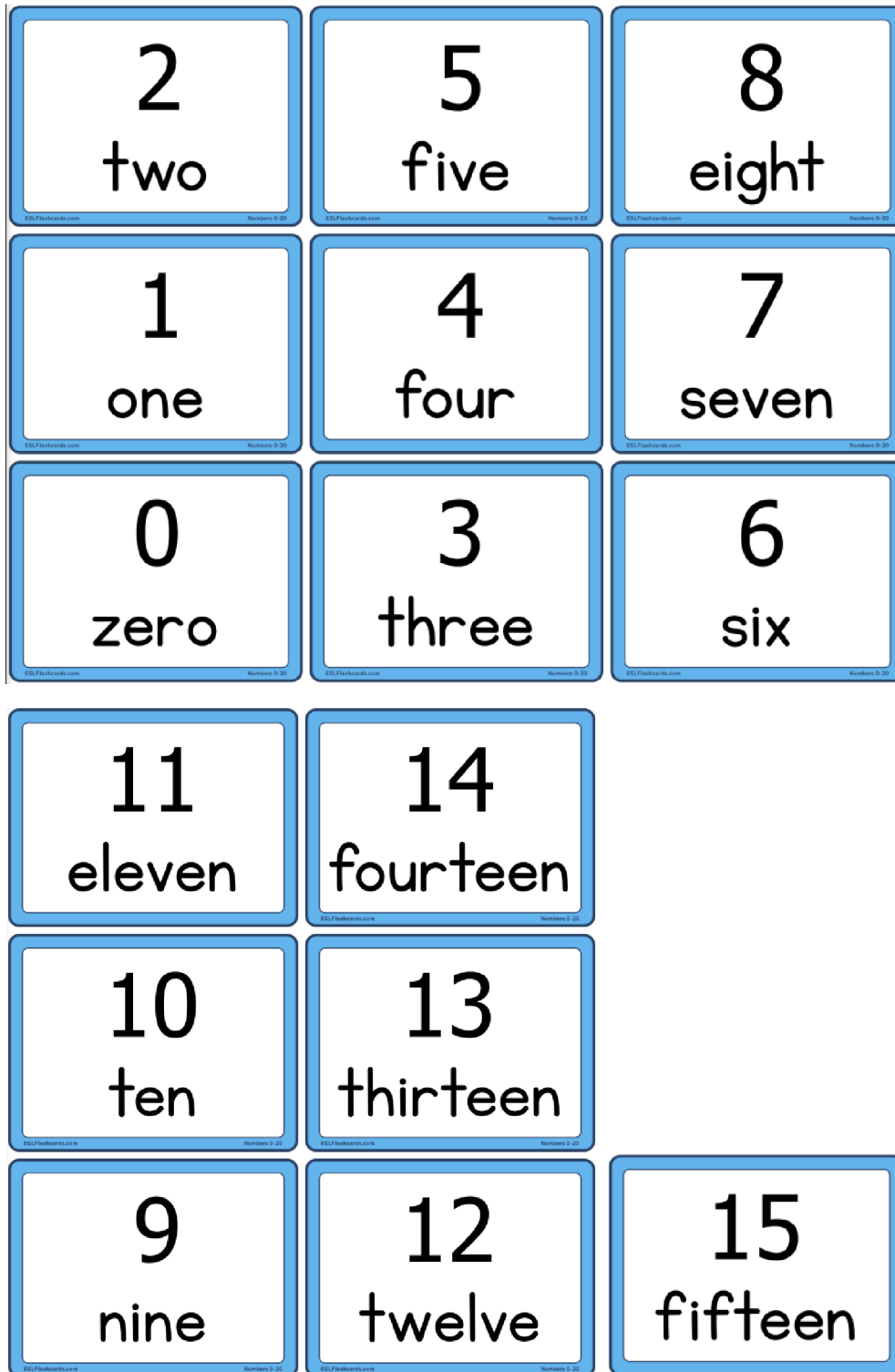
8 to - es, eyes and ears and mouth and nose. Head, shoul- ders, knees and toes, knees and toes.

Zdroj: Taylor, D., et al. (2020): *Hudební výchova 1 – Metodická příručka*. Praha: Taktik, str. 54, ISBN: 978-80-7563-253-1

PŘÍLOHA O: Žákovský dotazník s testem – Head, Shoulders, Knees and Toes

HODNOCENÍ: Head, Shoulders, Knees ...		<i>ANO – TROCHU – NE</i>		
	Aktivita s písničkou mě bavila.	  		
	Pokynům v AJ jsem rozuměl(a).	  		
Vybarvi smajlíka podle toho, jak moc tě daná aktivita bavila:				
	povídání s Ottem	  		
	ukazování částí těla	  		
	zpívání písničky v angličtině	  		
	zpívání české písničky pro Otta	  		
Vystřihni obrázky a lep podle diktátu.				
				

PŘÍLOHA P: Number Flashcards






















Zdroj: Numbers 0 to 20 [online], dostupné na: <https://www.eslflashcards.com/set/numbers-0-to-20>

PŘÍLOHA Q: I Have, Who Has























Zdroj: *I have Who Has Template* – Learning Games for Kids [online], dostupné na <https://www.itsybitsyfun.com/i-have-who-has-template.html>, upraveno.

PŘÍLOHA R: Žákovský dotazník s testem – I Have, Who Has

HODNOCENÍ: I Have, Who Has		<i>ANO – TROCHU – NE</i>
	Aktivita „I Have, Who Has“ v MAT mě bavila.	  
	Pokynům v AJ jsem rozuměl(a).	  
Vybarvi smajlíka podle toho, jak moc tě daná aktivita bavila:		
	vytleskávání a vydupávání čísel	  
ELEVEN	hra s číslovkami a slovy	  
	hra s hvězdičkami a číslovkami	  
Napiš čísla podle diktátu.		
.....		
Zapisuj příklady podle diktátu, příklady vypočítej.		
.....		
.....		
.....		
.....		

PŘÍLOHA S: Žákovský dotazník s testem – Rainbow

HODNOCENÍ: Rainbow		<i>ANO – TROCHU – NE</i>
	Aktivita s duhou mě bavila.	  
	Pokynům v AJ jsem rozuměl(a).	  
Vybarvi smajlíka podle toho, jak moc tě daná aktivita bavila:		
	počasí s pohyby	  
	barvy duhy	  
	pohádka o pokladu na konci duhy	  
Barvi podle diktátu.		