

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2020

Irena Karlíková, DiS

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra matematiky a didaktiky matematiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

CLIL na 1. stupni ZŠ u žáků se SVP

CLIL with special needs pupils at primary school

Irena Karlíková

Vedoucí práce: Prof. RNDr. Jarmila Novotná, CSc.

Studijní program: Učitelství pro I. stupeň ZŠ

Studijní obor: Tělesná výchova

2020

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma CLIL na 1. stupni ZŠ u žáků se SVP vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 30. 6. 2020

.....

podpis

Ráda bych tímto poděkovala prof. RNDr. Jarmile Novotné, CSc. za odborné vedení mojí práce, její cenné rady a připomínky. Poděkování patří i vedení, kolegům a žákům ze ZŠ J. J. Ryby v Rožmitále pod Třemšínem, kteří mě po celou dobu mého studia podporovali. A na závěr celé mojí rodině děkuji za oporu, lásku a toleranci, bez níž by tato práce nikdy nemohla vzniknout.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá výukou metodou CLIL na 1. stupni ZŠ se zaměřením na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně žáky s poruchami učení a žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí. Práce si klade za cíl porovnat práci běžných žáků v hodinách vyučovaných metodou CLIL s prací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a zjistit, zda je pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vhodná.

Teoretická část pojednává o výuce metodou CLIL obecně se zaměřením na výuku žáků 1. stupně ZŠ a stručně charakterizuje některé speciální vzdělávací potřeby. Praktická část obsahuje přípravy na hodiny a jejich reflexe, analýzu žakovských prací a vyhodnocení dotazníku spokojenosti žáků s obsahově a jazykově integrovanou výukou. V závěru práce jsou přiloženy návrhy na úpravu vzdělávacích materiálů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

V rámci výzkumu bylo prokázáno, že výuka metodou CLIL nemá žádný negativní dopad na zkoumaný vzorek žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, zároveň však nepotvrdil, ale ani nevyvrátil, možnost uplatnění výuky metodou CLIL u žáků se specifickými poruchami učení.

KLÍČOVÁ SLOVA

CLIL, obsahově a jazykově integrované vyučování, 1. stupeň ZŠ, speciální vzdělávací potřeby, žáci se specifickými poruchami učení, žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí

ABSTRAKT

The diploma thesis deals with CLIL teaching at primary school with a focus on pupils with special educational needs, specifically pupils with learning disabilities and pupils from socially disadvantaged backgrounds. The work aims to compare the work of ordinary pupils in CLIL classes with the work of pupils with special educational needs and to find out whether it is suitable for pupils with special educational needs.

The theoretical part deals with CLIL teaching in general with a focus on teaching primary school pupils and briefly characterises some special educational needs. The practical part contains preparations for lessons and their reflections, an analysis of student work and evaluation of the pupils' satisfaction with content and language integrated learning questionnaire. At the end of the thesis, proposals for the modification of educational materials for pupils with special educational needs are attached.

The research showed that CLIL teaching has no negative impact on the sample of pupils from socially disadvantaged backgrounds, but at the same time did not confirm, but also refute, the possibility of applying CLIL teaching to students with specific learning disabilities.

KEYWORDS

CLIL, content and language integrated teaching, primary school, special educational needs, pupils with specific learning disabilities, pupils from socially disadvantaged backgrounds

Obsah

0	Úvod	10
I.	TEORETICKÁ ČÁST	
1.	CLIL – Content and Language Integrated Learning	12
1.1	Definice pojmu CLIL	12
1.2	Akronym CLIL	13
1.3	Cíle CLILu.....	14
1.4	Podoby CLILu	14
1.4.1	Soft a hard CLIL	16
1.4.2	Jazykové sprchy	16
1.4.3	Vybrané předměty vyučované prostřednictvím cizího jazyka	17
1.4.4	Bilingvní a imerzní programy	18
1.5	Synonyma pojmu CLIL	18
2.	Výuka metodou CLIL na 1. stupni ZŠ	19
2.1	Zavádění CLILu do výuky	20
2.2	Zařazení CLILu do ŠVP	20
2.2.1	Příprava, plánování.....	21
2.2.2	Realizace	23
2.2.3	Reflexe a sebereflexe	25
2.2.4	CLIL žák	27
2.2.5	CLIL učitel	27
2.2.6	Rizika a přínosy.....	29
2.3	Výuka orientovaná na žáka.....	32
2.3.1	Pedagogický konstruktivismus.....	32
2.3.2	Scaffolding	32
2.4	Další inspirativní koncepce	33

2.4.1	Učební styly žáků	33
2.4.2	Bloomova taxonomie	34
2.4.3	Gardnerova teorie mnohočetné inteligence	35
II. EMPIRICKÁ ČÁST		
3.	Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	37
3.1	Kdo je žák se speciálními vzdělávacími potřebami?	37
3.2	Podpůrná opatření	38
3.2.1	Individuální vzdělávací plán	38
3.3	Žáci se specifickými poruchami učení	40
3.3.1	Poruchy učení	40
3.3.2	Doprovodné obtíže a jejich náprava	41
3.3.3	Práce s žáky se SPU ve vzdělávacích předmětech	42
3.3.4	Motivace ke školní práci	43
3.3.5	Relaxace	44
3.4	Žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí	44
3.4.1	Sociálně znevýhodnění žáci ve škole	45
4.	Výzkum: Je výuka metodou CLIL vhodná pro žáky se SVP?	46
4.1	Charakteristika třídy	47
4.2	Žáci se specifickými poruchami učení	48
4.2.1	Kája	48
4.2.2	Marek	49
4.3	Žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí	49
4.3.1	Adam	49
4.3.2	Ríša	50
4.3.3	Soňa	50
5.	Experimentální výuka	52
5.1	Představení metody CLIL	52

5.2	The CLIL resource pack – popis učebnice	52
5.2.1	Členění učebnice	53
5.2.2	První lekce – Where are your organs?.....	54
5.2.3	Druhá lekce – Where <i>do they live</i> ?	58
5.2.4	Třetí lekce – How do you keep healthy?	60
5.2.5	Čtvrtá lekce – What did Little Red Hen eat?.....	64
6.	Analýza prací žáků	67
6.1	Where are your organs?	68
6.2	Crossword.....	70
6.3	Where do they live?	71
6.4	How do you keep healthy?	73
6.5	What did Little Red Hen eat?	74
6.6	Find 6 differences	75
6.7	Porovnání úspěšnosti řešení jednotlivých cvičení u žáků se SPU, SZP a ostatních..	77
6.7.1	Žáci s poruchami učení	77
6.7.2	Žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí.....	78
6.7.3	Ostatní žáci	78
6.8	Porovnání prospěchu žáků v českém jazyce, angličtině, vlastivědě a přírodovědě a jeho srovnání s výsledky testů CLIL.....	79
6.9	Hodnocení výuky žáky	82
6.9.1	Obtížnost	82
6.9.2	Zábava	83
6.9.3	Užitek	84
6.9.4	Jak jsi spokojen se svou prací?.....	85
6.9.5	Která lekce se ti líbila nejvíc?	86
7.	Úprava materiálů pro žáky (nejen) se SVP a zamýšlení nad výukovým materiálem	88
7.1	Podpora výuky (nejen) pro žáky se SVP	88

7.1.1	Where are your organs?.....	89
7.1.2	Where do they live?.....	91
7.1.3	How do you keep healthy?	93
7.1.4	What did Little Red Hen eat?	94
	Hlavní část, bod 6.....	97
7.2	Můj pohled na učebnici	97
8.	Závěr.....	99
	Seznam použitých informačních zdrojů	103
9.	Seznam příloh.....	106
10.	Seznam obrázků	113
11.	Seznam tabulek	114
12.	Seznam grafů.....	115

0 Úvod

Nikdy v minulosti nebyl na výuku cizích jazyků kladen takový důraz jako dnes. Na českých základních školách je od školního roku 2013/14 zavedena povinná výuka dvou cizích jazyků. Zařadili jsme se tedy mezi moderní evropské země s povinnou výukou dvou a více cizích jazyků. To však ještě neznamená, že je tato skutečnost širší veřejností vnímána veskrze pozitivně. Odpůrci se domnívají, že druhý cizí jazyk je pro žáky nadbytečná zátěž, žáci se stěží naučí mateřštinu, a to nemluvě o žácích se speciálními vzdělávacími problémy. Je tedy třeba najít takový způsob výuky cizích jazyků, který by žákům jejich osvojení usnadňoval.

Jako jedno z možných řešení se nabízí výuka metodou CLIL. Výhodou je, že cizí jazyk dostává větší prostor, aniž by se navyšoval počet hodin v rozvrhu žáka. Žáci se učí skrze cizí jazyk, nikoliv jen o jazyku a jeho gramatických pravidlech. Zároveň dostávají možnost „osahat“ si cizí jazyk v praxi a učit se mnohem přirozenější formou, tzn. v reálných situacích.

Já jsem se rozhodla vyzkoušet výuku metodou CLIL v páté třídě běžné základní školy. Mým cílem bylo zjistit, zda je CLIL přínosný i pro žáky sociálně znevýhodněné a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pakliže se ukáže, že znevýhodnění žáci dokážou pracovat tímto způsobem přibližně stejně kvalitně jako zbytek třídy, má tato metoda v běžné třídě své opodstatnění a může být pro všechny žáky přínosná. To je docela podstatné, protože jak uvádějí Krejčová a Bodnárová (2018), v běžných třídách se vyskytuje zhruba deset procent žáků s poruchami učení. K tomu můžeme přidat počet žáků slabých, žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, žáky nespolupracující, s poruchami chování, žáky úzkostné a jiné, a zjistíme, že poměrně velká část žáků v běžné třídě vyžaduje speciální přístup. Proto chceme-li zavádět inovativní metody do vzdělávání, musí být vhodné pro všechny žáky bez výjimky. To je také důvod, proč jsem se rozhodla ověřit si uplatnění metody CLIL v praxi.

Struktura práce

Tato práce je rozdělena do dvou částí a osmi kapitol. První část se zabývá teoretickými podklady pro výuku metodou CLIL a práci s žáky se speciálními vzdělávacími problémy. Druhá část se věnuje ověření uplatnění výuky metodou CLIL u žáků se speciálními vzdělávacími problémy v praxi. Na konci výzkumné části navrhuji úpravu materiálů pro žáky se speciálními vzdělávacími problémy tam, kde se ukázaly být problematické. V závěrečné kapitole jsou shrnuty výsledky provedeného výzkumu.

V této práci používám často výrazy jako jazykový předmět, odborný předmět, obsah a obsahové vzdělávání. Jedná se o specifické výrazy obvykle používané v souvislosti s metodologií CLIL. V tomto kontextu jazykový předmět používám jako zástupný termín pro předmět, kde se vyučuje cizí jazyk. Naopak odborné předměty jsou ty ostatní předměty, které se propojují s jazykovým předmětem, a vytváří tak základ pro dvousložkové vyučování – CLIL. Stejným způsobem rozlišuji obsah, vzdělávací obsah a obsahové vzdělávání, které v tomto kontextu představují kurikulární složku nejazykového předmětu, zatímco jazyk, jazykové vzdělávání odkazuje na obsah cizojazyčného předmětu.

Seznam použitých zkratk

CLIL – Content and Language Integrated Learning = obsahově a jazykově integrované vyučování

IVP – individuální vzdělávací plán

PLPP – plán pedagogické podpory

SVP – speciální vzdělávací potřeby

SPU – specifické poruchy učení

SZP – sociálně znevýhodněné prostředí

ŠVP – školní vzdělávací program

MŠMT – Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

Pro lepší přehlednost a orientaci v textu označuji v této práci všechny přímé citace a anglické výrazy kurzívou.

I. Teoretická část

1. CLIL – Content and Language Integrated Learning

Metoda CLIL, tedy Content and Language Integrated Learning je takový druh vzdělávání, kde je výuka běžných školních předmětů vedena prostřednictvím mateřského a cizího jazyka. Poprvé byl tento termín použit v roce 1994 Davidem Marshem na univerzitě v Jyväskylä ve Finsku a odtud se rozšířil do celého světa.

1.1 Definice pojmu CLIL

Výuka metodou CLIL je specifická tím, že probíhá částečně v cizím a částečně v mateřském jazyce. Nejedná se o nahodilé používání cizího jazyka. Vyučovaný předmět i cizí jazyk mají vlastní cíl: obsahový a jazykový. Obsahovým cílem označujeme, co chceme žáky v odborném předmětu naučit: sčítání v matematice, základní údaje o druhé světové válce ve vlastivědě, dělení živé a neživé přírody v přírodovědě atd. Jazykový cíl určuje konkrétní oblast cizího jazyka, kterou k výuce v dané vyučovací jednotce použijeme. Zda to bude konkrétní slovní zásoba, gramatika atd.

Existuje mnoho různých definic CLILu, avšak podstata u všech zůstává stejná. Dalton-Pufferová CLIL definuje velmi jednoduše: „*Termín obsahově a jazykově integrované vyučování (CLIL) označuje vzdělávací prostředí, kde je používán jako vyučovací prostředek jiný než mateřský jazyk studentů.*“ (Dalton-Puffer, 2007, str. 1 – překlad autorky)

Pavesiová vyzdvihuje rovnost mezi oběma složkami CLILu: „*Obsahově a jazykově integrované vyučování (CLIL) je obecné vyjádření, které se vztahuje k jakémukoliv vyučování nejazykového předmětu prostřednictvím druhého nebo cizího jazyka (L2)¹. CLIL předpokládá rovnost mezi obsahovým a jazykovým vzděláváním. Nejazykový předmět se rozvíjí skrze druhý jazyk a druhý jazyk se rozvíjí skrze nejazykový předmět.*“ (Pavesi a kol., 2001, str. 77 – překlad autorky)

Podobně to vnímají i Daleová a Tannerová, které spatřují podstatu CLILu v provázanosti jazyka a obsahu, nicméně připouštějí, že váha obou složek výuky bude závislá na momentální potřebě. „*Obsahově a jazykově integrované vzdělávání (CLIL) je vzdělávací přístup s dvojím*

¹ L2 = „*second language*“ – do češtiny můžeme přeložit jako druhý jazyk. Myslíme tím nemateřský jazyk.

zaměřením, v kterém se další² jazyk používá k učení obojího, obsahu i jazyka. To znamená, že ve vzdělávacím procesu se zaměřujeme nejen na obsah nebo na jazyk. Obojí je provázané, dokonce i když daném čase klademe větší důraz na jedno nebo na druhé.“ (Dale, Tanner, 2012, str. 3 – překlad autorky)

1.2 Akronym CLIL

Akronym CLIL vychází z anglického slovního spojení Content and Language Integrated Learning, což volně přeloženo znamená obsahově a jazykově integrované vyučování. Jedná se o termín, který byl poprvé použit v devadesátých letech minulého století jako výraz pro výukovou metodu, jež spojuje vyučování cizího jazyka a odborného předmětu.

Akronym CLIL se skládá z následujících písmen:

C = Content. Slovo „content“ znamená obsah. V tomto slovním spojení označuje odborný nejazykový předmět, jako například matematiku, přírodovědu, dějepis, výtvarnou výchovu aj., který vyučujeme ve spojení s cizím jazykem. Jazyk i odborný předmět mají ve vyučované lekci stejnou váhu.

L = Language tedy jazyk. Máme na mysli v první řadě cizí jazyk, tedy ne ten mateřský. Cizí jazyk je nástrojem pro předávání obsahu odborného nejazykového předmětu. Slovo „*language*“ pojmenovává samou podstatu vzniku této metody, a tou je jazykový rozvoj žáků. Poměr mezi použitím cizího a mateřského jazyka ve vyučovací lekci bude různý a bude záviset na druhu CLILu, který zvolíme, a na úrovni vyučované skupiny.

I = Integrated – integraci máme na mysli sloučení obou výše uvedených předmětů, respektive obsahu odborného předmětu a druhého jazyka. Oběma předmětům ve vyučování přiřkládáme stejnou váhu, tj. při vyučování metodou CLIL stanovujeme pro jednu vyučovací hodinu hned dva cíle – jazykový i obsahový.

L = Learning – učení, vyučování, výuka, vzdělávání, vzdělávací proces, vyučovací proces – to všechno je překladem slova „*learning*“. Jedná se o celý komplex činností ve vzdělávacím procesu, které napomáhají žákům k učení a osobnostnímu rozvoji.

² nemateřský

1.3 Cíle CLILu

Výuka metodou CLIL se od ostatních bilingvních způsobů výuky odlišuje dualitou cílů. To znamená, že vyučovací hodina není vedena celá v cizím jazyce a cizí jazyk není prostředkem pro předávání obsahu předmětu, jak je tomu u bilingvní výuky zvykem. Naopak. V případě vyučování metodou CLIL používáme v průběhu výuky cizí jazyk i mateřský jazyk a sledujeme vždy dva cíle: obsahový a jazykový. Jinými slovy to, co chceme naučit v předmětu, a to, co chceme naučit v cizím jazyce. Obojí se prolíná, ani jeden předmět není více nebo méně důležitý. Například tématem našeho vyučování budou obojživelníci. Sledujeme-li přírodovědný cíl (tedy obsahový cíl), bude žák umět vyjmenovat nejznámější zástupce skupiny obojživelníků žijících na našem území, seznámí se s jejich vzhledem, způsobem života a odlišnostmi od ostatních druhů živočichů. Jazykovým cílem pak sledujeme obsah jazykového předmětu, jehož cílem může být např. rozšíření slovní zásoby (názvy obojživelníků v cizím jazyce), nebo například slovesa, která se pojí s životem obojživelníků (be, have, live, eat, sleep...), případně chceme vyučovat gramatiku (např. přítomný čas prostý nebo tvorbu otázek a odpovědí na ně). Jazykový cíl, který si zvolíme, bude záviset především na jazykové úrovni žáků a na zvolené podobě CLILu (Kapitola 1.4). Aby byly oba cíle naplněny, měl by si každý vyučující před začátkem hodiny sám pro sebe oba cíle jasně formulovat.

Vedle jazykového a obsahového cíle můžeme sledovat ještě cíl třetí, a tím rozvoj učebních strategií a dovedností, který je nedílnou součástí CLIL. (Benešová a kol., 2015; Šmídová, Tejkalová, Vojtková, 2012) Mezi ně patří například snaha myslet v cizím jazyce, spolupráce se spolužáky, práce se slovníkem, použití mimiky nebo gestikulace ke sdělení informace.

1.4 Podoby CLILu

CLIL má mnoho podob závislých na různých faktorech – vzdělávacím systému, podpoře vedení školy, materiálním a technickém vybavení školy, žácích i učitelích. Ve škole se můžeme setkat s různými obměnami. Někteří učitelé zařadí do výuky jednotlivá slovíčka, jiní povedou celou výuku v cizím jazyce. Někteří mu vyhradí jednu hodinu týdně, jiní většinu výuky během školního roku.

Podíl mateřského a cizího jazyka ve výuce není striktně stanoven a autoři se v názorech na tuto problematiku různí. Marsh a Langé (1999) uvádějí, že CLILEm můžeme nazývat cokoliv, co je do vyučování zařazeno jen v malém měřítku od jedné hodiny týdně až po 90 a více procent hodin výuky za rok. „*Dobrých výsledků bylo dosaženo při různých formách výuky CLIL a je*

jasné, že i malý rozsah CLIL může přinést dalekosáhlé výsledky, pokud jde o postoje, motivaci a schopnosti učit se jak cizím jazykům, tak k odborným předmětům.“ (Hofmannová, Novotná in Marsh, Langé, 2000, st. 6) Pavesiová a kol. (2001) uvádějí, že aby se jednalo o CLIL, je potřeba věnovat druhému jazyku nejméně 25 % vyučovací hodiny.

Benešová a Vallin (2015) považují vymezení pojmu z hlediska jazykové expozice³ za problematické. CLIL vnímají jako zastřešující pojem pro všechny formy výuky, kde je obsah vyučován prostřednictvím jiného než mateřského jazyka (Tabulka 1). Autorky dělí CLIL na imerzní programy, bilingvní školy, předměty, které jsou zcela nebo částečně vyučovány prostřednictvím cizího jazyka, jazykové sprchy, zahraniční spolupráci a mezinárodní projekty. Dávají zde do vztahu různé modely CLILu s přibližnými procenty, kdy jsou žáci vystaveni výuce odborného předmětu.

Low CLIL exposure 5–15 %		Medium CLIL exposure 15–50 %		High CLIL exposure 50 % +
Spolupráce se zahraniční školou	Jazykové sprchy (Language showers)	Jeden nebo více předmětů vyučováno v AJ	Bilingvní školy	Imerzní programy

Tabulka 1 Pojetí CLILu podle Benešové a Vallin

Daleová a Tannerová (2012) charakterizují tři stupně propojení výuky cizího jazyka a obsahu nejazykového předmětu. Jedním z nich je CBLB (*content-based language teaching*), neboli jazykové vzdělávání založené na obsahu (překlad autorky), je označení pro použití cizího jazyka v nejazykovém předmětu. V imerzních programech je upřednostňován obsahový cíl před jazykovým. Cizí jazyk slouží pouze jako prostředek pro přenos informací z vyučovaného předmětu na žáka a žáci pracují v cizím jazyce většinu vyučovací doby. Poslední skupinou je obsahově a jazykově integrované vzdělávání – CLIL. Představuje vyvážený poměr mezi oběma variantami a předpokládá rovnost mezi oběma složkami, tedy výukou cizího jazyka a obsahem nejazykového předmětu. (Dale, Tanner, 2012)

³ Z hlediska doby, po kterou jsou žáci vystaveni cizímu jazyku.

1.4.1 Soft a hard CLIL

CLIL nejčastěji dělíme na soft a hard CLIL, Vojtková a Hanušová (2012) mluví také o tzv. nerozvinutém a rozvinutém CLILu. Někteří autoři rozlišují soft a hard CLIL z hlediska cizojazyčné expozice⁴, s tím ale nesouhlasí Benešová a Vallin (2015). Autorky se přiklánějí k definici soft a hard CLILu na základě cílů. Rozdělení podle intenzity je podle nich problematické, a tedy nelze přesně určit, kdy se jedná o soft a kdy o hard CLIL. Proto se raději přiklánějí k Vojtkové a Hanušové (2011), které pojmem soft CLIL označují výuku, kde byl upřednostněn obsah nejazykového předmětu před jazykovým cílem. Za soft CLIL považují krátké jazykové aktivity zařazené do výuky nejazykového předmětu. Naopak hard CLIL se, dle jejich mínění, vyznačuje systematickostí, má jasné určené duální cíle (obsahové a jazykové) a rozvíjí učební strategie žáků. (Benešová, Vallin, 2015; Vojtková, Hanušová, 2011) Podle Šmídové (2012) představuje hard CLIL typ výuky, v němž „část nebo celé osnovy jednoho i více vzdělávacích oborů jsou vyučovány v jiném jazyce než mateřském.“ (Šmídová a kol., 2012, str. 8) Jedná se o takovou formu výuky, kde je jazyk podřízen obsahovému cíli a primárně jej vyučují učitelé nejazykových předmětů. (Šmídová a kol., 2012) Výuka může probíhat formou zařazení jednotlivých cizojazyčných modulů do odborného předmětu, formou projektových aktivit (škola v přírodě, adaptační kurzy), případně výukou jednoho nebo více předmětů metodou CLIL. (Vojtková, Hanušová, 2011).

1.4.2 Jazykové sprchy

Pojmem „jazykové sprchy“ označujeme krátké cizojazyčné vstupy v nejazykových předmětech, které si kladou za cíl zaujmout žáky nebo je k výuce jazyka motivovat použitím cizího jazyka v přirozeném kontextu. Žáci si osvojují základní slovní zásobu, fráze, rozvíjí poslech a základní mluvní dovednosti. Jsou vhodné zejména na 1. stupni základních škol. (Pavesi a kol., 2001) Jazykové sprchy jsou vhodné i pro učitele s nižší jazykovou úrovní, protože se na ně lze snadno jazykově připravit, a jejich výhodou je možnost opakovaného použití. (Vojtková, Hanušová, 2011)

Jako příklady vhodných forem jazykových sprch ve výuce uvádějí Vojtková a Hanušová (2011) následující:

⁴ Doba, po kterou jsou žáci vystaveni cizímu jazyku.

- *„Vizuální podpora ve třídě – sem patří různé nápisy, plakáty, či jiná opora k aktivitám. Klade nejmenší nároky na jazykové kompetence učitele a je možné ji využít i v případě, kdy je jazyková úroveň učitele odborného předmětu nízká. Předpokladem je efektivní spolupráce s jazykářem.*
- *Rutinní aktivity – jedná se zejména o pozdravy, prosby, žádosti a ustálené obraty. Většinou jsou doporučovány pro 1. stupeň, ale lze je upravit i pro starší studenty. U mladších žáků jsou často doprovázeny krátkými písničkami nebo básničkami.*
- *Téma hodiny stanovené na začátku hodiny a shrnutí probrané látky na konci hodiny v cizím jazyce – na začátku hodiny uvedeme téma a cíl hodiny, na konci hodiny látku shrneme. Tato aktivita již vyžaduje odborné znalosti učitele specifické pro daný předmět.*
- *Občasné využití cizojazyčných studijních materiálů ve výuce předmětu – může být využito i tam, kde je jazyková úroveň učitele nejazykového předmětu nízká. Materiál je možné připravit ve spolupráci s jazykářem, slovní zásoba může být prezentována v hodině jazyka se správnou výslovností, text mohou studenti číst samostatně, otázky na porozumění textu mohou být v češtině, případné shrnutí mohou studenti připravit v cizím jazyce.*
- *Zadávání pokynů v cizím jazyce – učitel by měl být schopen zjistit, zda žáci instrukcím rozumějí. K tomu se dá využít celá škála možností kontroly porozumění, např. využijeme zjišťovacích otázek v cílovém jazyce, žáci mohou demonstrovat první fázi aktivity aj. V počátečních stádiích se doporučuje využívat instrukcí k rutinním aktivitám.*
- *Zařazení obsahu do jazykové výuky – učitel, který je aprobován pro výuku jazyka i nejazykového předmětu využívá části své jazykové výuky a prezentuje, v nejazykovém předmětu. Stejně tak mohou spolupracovat dva učitelé.“*

(Hanušová, Vojtková, 2011, str. 9)

1.4.3 Vybrané předměty vyučované prostřednictvím cizího jazyka

V případě vybraných předmětů vyučovaných prostřednictvím cizího jazyka se jedná o CLIL v pravém slova smyslu, neboť je zde kladen důraz na dualitu cílů. Program vychází z běžné jazykové úrovně žáků a nepředpokládá žádnou hlubší znalost cizího jazyka. Naopak učitel odborného předmětu by měl mít dostatečnou úroveň cizího jazyka, aby mohl pohodlně vyučovat v obou jazycích, a dostatečnou znalost principů metody CLIL. Výuka vyžaduje systematický přístup.

1.4.4 Bilingvní a imerzní programy

Bilingvní v překladu znamená dvojjazyčný. Bilingvní vzdělávání se České republice uplatňuje především na soukromých školách, ale existují i státní bilingvní gymnázia. Obvykle zde vyučují paralelně učitelé v mateřském jazyce a rodilí mluvčí.

Imerzní programy jsou typické velmi intenzivní výukou cizího jazyka. „Imerse“ znamená vnořit se, ponořit se. Už samotný překlad nám napovídá, že žáci budou do cizího jazyka doslova „ponořeni“. Tento způsob výuky se obvykle využívá v zemích, kde mají dva a více úředních jazyků, jako například v Americe, Kanadě, ve Švýcarsku. Žák není cizím jazykem obklopen jen ve škole, ale i mimo ni. (Benešová, Vallin, 2015)

Bilingvní výuka a imerzní programy na rozdíl od CLILu nesledují dualitu cílů, nýbrž upřednostňují obsahový cíl před jazykovým. Ani v jednom z těchto případů se proto nejedná o CLIL jako takový, neboť zde jazykový cíl zcela chybí.

1.5 Synonyma pojmu CLIL

Pojem CLIL není jediný termín používaný pro dvojjazyčnou výuku. Zařazujeme-li CLIL do vyučování, měli bychom dbát, aby byl termín srozumitelný dětem i rodičům. Proto u nás i ve světě pro pojem CLIL používáme různá synonyma, která mají více či méně podobný charakter. Baladová (2007) uvádí jako nejběžnější tato pojmenování:

- třídy s výukou vybraných předmětů v cizím jazyce,
- třídy se specifickými formami rozšířené výuky cizího jazyka a výukou dalších vybraných předmětů v cizím jazyce,
- dvojjazyčné/bilingvní třídy nebo dvojjazyčné bilingvní sekce,
- angličtina napříč předměty.

2. Výuka metodou CLIL na 1. stupni ZŠ

V současné moderní společnosti stále roste potřeba zlepšení jazykových kompetencí žáků. Marsh a Langé (2000) zdůrazňují, že je zcela zásadní naučit žáky cizí jazyk používat v běžných životních situacích. *„Příliš mnoho lidí vychází ze školy se schopností použít jen málo z jazyka, jehož učení se věnovali tolik hodin. /.../ Po absolvování školy i později v životě mají potíže s aktivním používáním cizího jazyka jako nástroje pro komunikaci ve skutečném životě, v každodenních situacích.“* (Marsh, Langé, 2000, str. 3 a 4)

Podle Dalton-Pufferové (2007) je vyučování cizích jazyků tak, jak je dnes nastaveno ve školách, v celosvětovém měřítku neuspokojivé. Nejde jen o aktivní použití jazyka, ale zejména o schopnost plynulého mluveného projevu. Dalton-Pufferová (2007) zastává názor, že není obtížné učit se druhý jazyk, ale je obtížné učit se druhý jazyk ve třídě. Podle ní se lidé nejlépe učí cizí jazyk takzvaně „na ulici“. Nicméně Marsh a Langé (2000) připouštějí, že žák vyučování ve třídě potřebuje, aby pochopil stavbu jazyka a možná úskalí, se kterými se může setkat.

Baladová (2007) ukazuje na rozdíl mezi jazykovým vyučováním a vyučováním odborných předmětů v cizím jazyce. *„Jazykové vyučování je v převážné míře zaměřeno na procvičování čtyř dovedností (čtení, poslech, mluvení a psaní). Ve vyučování odborného předmětu jsou tyto čtyři dovednosti prostředkem k tomu, jak získat nové informace a jak demonstrovat pochopení vyučovaného předmětu.“* (Baladová, 2007, str. 6) Jinými slovy, v běžných jazykových hodinách je cizí jazyk vnímán jako prostředek k mluvení o gramatických pravidlech, kde vyučující klade důraz na správnost, ale na konverzaci zde obvykle nezbývá čas. Učitel se omezuje na výklad a procvičování gramatických jevů, je zahlcen látkou, kterou musí odučit. Hodiny zaměřené na gramatiku obvykle postrádají věcný obsah a žákům chybí přirozené prostředí, kde by si nabyté znalosti prakticky ověřili.

CLILové hodiny nejsou typické jazykové hodiny. Jazyk ani obsah zde nehrají hlavní roli, ale vzájemně se doplňují. Jazyk slouží jako prostředek pro předávání obsahu předmětu a odborné předměty tvoří nevyčerpatelnou zásobu témat k reálné komunikaci. Společné vyučování obou předmětů vede k rozšiřování slovní zásoby a k přirozené fixaci gramatických jevů. Marsh a Langé (1999) dokonce tvrdí, že CLIL připravuje žáky na požadavky dnešní doby a připravuje je pro jejich budoucí život.

2.1 Zavádění CLILu do výuky

Vzdělávací obsah 1. stupně nabízí celou řadu různých vhodných témat k použití, proto rozsah výuky metodou CLIL může být hodně široký a pestrý. CLIL bývá na prvním stupni vyučován třídním učitelem, který se svými žáky tráví většinu vyučovací doby a může si sám flexibilně volit čas vhodný pro výuku.

Při počátečním zavádění výuky metodou CLIL je vhodné implementovat do výuky jazykové sprchy nebo organizovat projektové dny a školy v přírodě s CLILEm, později je vhodné přestoupit na delší výukové celky. Školy často nabízejí výuku CLIL na 1. stupni, protože se snaží navázat na základy angličtiny, které již žáci mají z mateřské školy, ale zároveň zařazením CLILu do výuky se škola snaží od ostatních škol odlišit a zviditelnit. Záleží jen na škole, co chce nabídnout svým žákům a jejich rodičům.

Rodiče do jisté míry ovlivňují a iniciují zavádění inovativních metod do výuky, neboť jsou přesvědčeni, že rané vystavení dítěte cizímu jazyku je pro jejich potomka zásadní. Školy, aby zvýšili svou prestiž, zařazují CLIL do svého vzdělávacího programu. „Často slyšíme komentáře jako *'současná iniciativa vzešla od rodičů'* nebo *'začali jsme na žádost rodičů'*. (Marsh, Langé, 1999, str. 23 – překlad autorky) Ruku v ruce s tím jdou ale i negativa. Rodiče mají od výuky cizího jazyka velká očekávání, což zároveň klade velké nároky na školu.

2.2 Zařazení CLILu do ŠVP

CLIL obvykle bývá zaváděn do výuky jednotlivými pedagogy např. ve formě jazykových sprch. Školy se zařazení CLILu do ŠVP brání, protože by se stal závazným a jeho plnění by bylo požadováno nejen rodiči, ale i inspekcí. (Vojtková a Hanušová, 2011) Baladová (2007) vidí problém v absenci metodického materiálu, který by byl dostatečně návodný a inspirující pro učitele, kteří se rozhodnou tuto metodu do své výuky zařadit. Benešová (2015) doplňuje, že: „*Jednou z příčin rozpačitého přístupu škol a učitelů k zavádění CLIL může být obecně nedostatečná osvěta a propagace této metody, ale i samotný fakt, že CLIL je velmi specifickou metodou, která klade zvýšené nároky na přípravu (nutnost plánování a koordinace učiva a vyučovacích postupů minimálně s jedním dalším učitelem, nároky na organizaci výuky, časová náročnost přípravy atd.) a erudici⁵ učitele (ve smyslu znalosti cizího jazyka i odborného*

⁵ Erudice = vzdělanost, která není omezena na jediný obor a přesahuje běžnou úroveň akademika. Erudovaný člověk si i musel získat také vlastním zájmem a studiem, zejména četbou. (Zdroj:Wikipedie)

učiva). Podstatnou roli podle nich může hrát i skutečnost, že se ve školách automaticky předpokládá, že tato metoda je vhodná jen pro učitele cizích jazyků.“ (Benešová a kol., 2015, str. 3)

Podle VÚP (2008) škola, která se rozhodne integrovat do výuku metodou CLIL do svého vzdělávacího plánu, musí splnit hned několik podmínek:

1. *„zavést výuku metodou CLIL a uvést tuto skutečnost v ŠVP, což je plně v kompetenci ředitele,*
2. *naplnit očekávané výstupy jak v cizím jazyce, tak v nejazykovém předmětu,*
3. *zachovat minimální časové dotace cizího jazyka a nejazykového předmětu podle RVP,*
4. *nepřekročit týdenní maximální časové dotace vymezené RVP pro jednotlivé ročníky,*
5. *uznat kvalifikovanost učitele/ů pro výuku metodou CLIL, což je plně v kompetenci ředitele. V případě nedostatku kvalifikovaných učitelů může metodou CLIL vyučovat pouze jeden učitel, a to ve všech ročnících v rámci dělné výuky ve spolupráci s učiteli nejazykových předmětů.*“ (VÚP, 2008, str. 3-4)

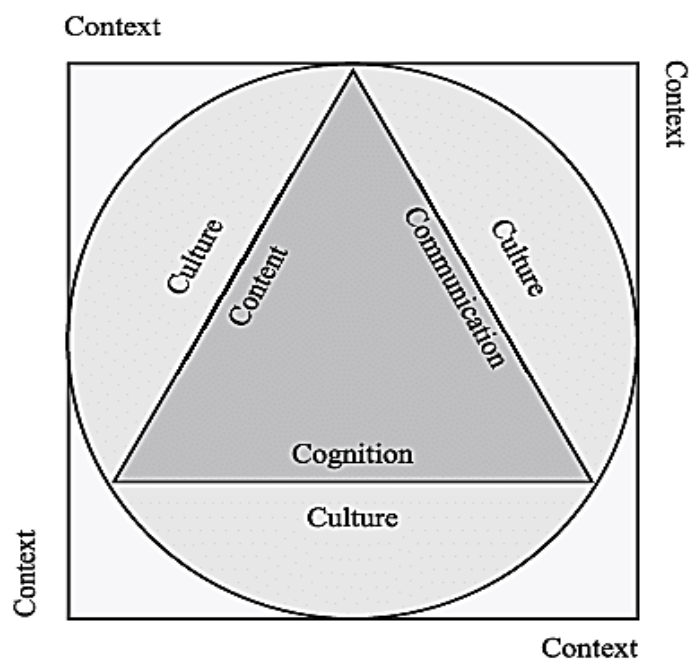
2.2.1 Příprava, plánování

Příprava a plánování jsou pro učitele pravděpodobně nejobtížnější a nejnáročnější části výuky metodou CLIL. *„Připravit hodinu s CLILEm je náročnější než připravit běžnou hodinu, to je nesporný fakt. Aby se vložené úsilí v budoucnu vrátilo, je důležité připravené hodiny dále používat a upravovat. Z tohoto důvodu se učitelé na základních školách pokoušejí najít způsoby, jak přípravu uložit do školní databáze a zpřístupnit je i dalším kolegům.*“ (Hanušová, Vojtková, 2011, str. 51-52) Učitel musí vzít v úvahu mnoho specifických faktorů – dualitu cílů a individuální zvláštnosti skupiny (počet žáků, věk, pohlaví, zájmy, intelekt, chování, snahu spolupracovat a další), kompetence žáků. Žákům dává učivo v odpovídající míře a je zodpovědný za jejich gramatické a lexikální porozumění.

Při plánování kurikula je podle Marshe a Langé (2000) nezbytné definovat dlouhodobé cíle a vzít v úvahu:

- a) dostupnost materiálů,
- b) množství a typ studentů, jejich věk, potřeby, zájmy a jazykové schopnosti,
- c) zájmy rodičů a motivaci studentů učit se specifický moderní jazyk,
- d) specifické okolnosti a očekávané výstupy,
- e) jak přiřadit CLIL k odbornému předmětu.

Coyleová (2012) zastává názor, že nejdůležitějším zdrojem přípravy každého učitele jsou otázky. Správně kladené otázky podporují myšlení vyššího řádu, tvořivost a rozvíjejí jazykové schopnosti. Proto doporučuje vyučovací hodinu plánovat písemně a otázky si předem připravit. Písemná příprava je důležitým podkladem pro přípravu výukových materiálů a aktivit. Existují ale i předem připravené materiály, které mohou odpovídat potřebám učitele. (Coyle a kol., 2012)



Obrázek 1 Schéma plánování výuky podle modelu 4 C

Coyleová (2012) dále doporučuje při plánování vycházet z koncepčního rámce nazvaného 4 C (Obrázek 1). Ten tvoří čtyři základní stavební kameny a každý z nich má při plánování svoji funkci. content (obsah), communication (komunikace), cognition (poznávací procesy), culture (kultura). Všechny čtyři složky pak propojeny do specifického kontextu (context) vytváří jeden celek. (Coyle a kol., 2012)

- **Content** – Obsah je srdcem každého vzdělávacího procesu. Při plánování vyučovací jednotky se soustředíme na nové učivo a soubor všech znalostí, dovedností a myšlenkových procesů, které chceme u žáků rozvíjet.
- **Communication** – Jazyk je nástrojem pro komunikaci a učení. Žáci se učí používat jazyk k učení a skrze vzájemnou komunikaci a interakci se učí jazyku. Rozlišujeme jazyk

cílový, tedy ten, který se učíme s důrazem na gramatiku a slovní zásobu, a ten, jehož prostřednictvím se učíme, jazyk užívaný s důrazem na komunikaci.

- **Cognition** – CLIL rozvíjí poznávací procesy žáka. Nejedná se o přenos informací z učitele na žáka, ale žák skrze výzvy, které mu učitel předkládá, buduje vlastní porozumění a rozvíjí myšlení vyššího řádu Bloomovy taxonomie.⁶ Žáka vedeme k reflexi a sebereflexi vlastní práce.
- **Culture** – Vedeme žáky k uvědomování si vlastní identity zasazené do kontextu cizích kultur. V dnešní multikulturní a plurilingvní společnosti zdůrazňujeme toleranci a porozumění.

2.2.2 Realizace

Fáze úspěšné realizace výuky metodou CLIL je podmíněná pečlivou přípravou. Benešová a Vallin (2015) upozorňují na situace, na které bychom neměli v průběhu realizace zapomínat:

1. *„Efektivita výuky CLIL není vidět okamžitě.“*

Zejména v počátcích realizace výuky metodou CLIL můžeme mít tendence očekávat okamžité výsledky. Nesmíme však zapomínat, že se jedná o dlouhodobý proces, který vyžaduje trpělivý přístup a na výsledky si musíme počkat mnohdy i několik měsíců.

2. *„Realizace CLILu vypadá v různých školách různě.“*

Jak již bylo řečeno, CLIL má velmi mnoho podob a mnoho podob bude mít i jeho realizace. To, jak CLIL bude vypadat, bude záležet na podmínkách školy, hodinové dotaci, jazykové vybavenosti učitelů, předmětech, v kterých výuka probíhá, na míře použití cizího jazyka a mnoha jiných faktorech.

3. *„Méně je mnohdy více.“*

Při plánování učiva, zejména v začátcích výuky, postupujeme velmi uvážlivě. Začínáme malým množstvím probírané látky a jednoduchým obsahem nejazykového předmětu. Množství a úroveň probírané látky postupně zvyšujeme.

4. *„Zapojení žáků do výuky je potřeba vhodně podporovat.“*

CLIL by měl stát na principech pedagogického konstruktivismu, řešení problémů, spolupráce a učení se z chyb. Výuka by měla být koncipovaná tak, aby vedla žáky k aktivitě, vhodně je motivovala a podporovala touhu po učení. Jedním ze způsobů, jak

⁶ Myšlení vyššího řádu je pojem z Bloomovy taxonomie. Bloomova taxonomie představuje hierarchii kognitivních cílů od nejméně náročných po nejvíce náročné (Benešová, Vallin, 2015). Myšlenkové operace nižšího řádu: zapamatování, pochopení, aplikace, myšlenkové vyššího řádu: analýza, hodnocení a tvoření.

probudit žákovu zvědavost, je kladení vhodných otázek. U mladších žáků volíme nejprve uzavřené otázky (Je to domeček?), později přidáváme otázky otevřené, tedy takové, na které neexistuje jediná správná odpověď, ale odpověď vyjadřuje postoj mluvčího (Jak myslíš, že to dopadne?).

5. „*Postupně odbourávat přecházení z cizího do mateřského jazyka.*“

Zejména v počátcích výuky metodou CLIL se očekává, že žáci budou často sklouzávat k používání mateřského jazyka. Například když jim chybí slovní zásoba, použijí slovní zásobu mateřského jazyka. Tento způsob vyjadřování nazýváme Code switching neboli přecházení z jednoho jazyka do druhého. Postupně se snažíme používání Code switching u žáků odstranit. (Benešová, Vallin 2015, str. 81–84, upraveno)

Jak by měla vypadat realizace výuky na různých vzdělávacích úrovních podle VÚP (2008), ukazuje následující tabulka (Tabulka 2). VÚP rozděluje výuku metodou CLIL do tří kategorií a ke každé kategorii uvádí doporučený obsah cizího jazyka a zároveň navrhuje nejvhodnější způsob osvojování učiva a zadávání a formulování pokynů v cizím jazyce. (VÚP, 2008, str. 4)

<i>Vhodné pro 1. stupeň ZŠ.</i>	<i>Vzdělávací obsah cizího jazyka je zaměřen na slovní zásobu tematicky spojenou s nejazykovým předmětem. Osvojování učiva a formulování úkolů nejazykového předmětu je vedeno v češtině. Pokyny na hodině jsou střídavě v českém a cizím jazyce.</i>
<i>Vhodné pro 2. období 1. stupně ZŠ a pro 2. stupeň ZŠ, případně pro SŠ.</i>	<i>Osvojování učiva a formulování úkolů nejazykového předmětu je vedeno v českém jazyce, informace hledají žáci v cizojazyčném textu, odpovědi žáci formulují česky. Pokyny na hodině jsou v cizím jazyce. Gramatické jevy, slovní obraty, jazykové styly a textové útvary cizího jazyka učitel vysvětluje česky.</i>
<i>Vhodné pro žáky vyšších ročníků 2. stupně ZŠ a pro žáky středních škol.</i>	<i>Osvojování učiva a formulování úkolů nejazykového předmětu je vedeno v cizím jazyce, žáci odpovídají v českém i v cizím jazyce, materiály mohou vyhledávat v obou jazycích. Gramatické jevy cizího jazyka vysvětluje učitel česky i v cizím jazyce, se slovními obraty, jazykovými styly a textovými útvary seznamuje žáky v cizím jazyce, případně objasní v mateřštině.</i>

Tabulka 2 Dělení CLILu podle věku žáků (VÚP, 2008, str. 4)

V následující tabulce (Tabulka 3) můžeme vidět příklad možného rozdělení časové dotace při výuce metodou CLIL v předmětech prvouka a anglický jazyk na 1. stupni ZŠ podle VÚP (2008).

<i>1. stupeň</i>					
<i>Vyučovací předmět</i>	<i>1. roč.</i>	<i>2. roč.</i>	<i>3. roč.</i>	<i>4. roč.</i>	<i>5. roč.</i>
<i>Anglický jazyk</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>Prvouka</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>2</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>Integrace AJ a Prvouky (CLIL)</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>1 (0+1)</i>	<i>2 (1+1)</i>	<i>4 (2+2)</i>

Tabulka 3 Příklady možného rozdělení časové dotace při výuce Prvouky a Anglického jazyka (VÚP, 2008, str.2)

2.2.3 Reflexe a sebereflexe

Reflexe je velmi důležitá fáze, která slouží k uvědomění a následnému vyvarování se chyb. Je důležité zhodnotit vlastní i žakovu práci. Proto by na konci každé hodiny mělo znovu zaznít shrnutí a zhodnocení proběhlé lekce, např. co jsme se naučili nového, jaká nová slovíčka/gramatika jste si zapamatovali, co se vám líbilo/nelíbilo, co můžeme příště zlepšit atd.). Žáci se prostřednictvím reflexe (a sebereflexe) učí formulovat vlastní myšlenky. Jestliže shledáme, že žák má s formulováním věty potíže, nabídneme mu neúplné věty k doplnění, např.: *Téma dnešní hodiny bylo..., Povedlo se mi..., Naučil jsem se... apod.* (Šmídová, 2012) Hodnocení může také zahrnovat výsledky prací žáků v podobě známek. Dalším ukazatelem je rozvoj mnoha dalších kompetencí, které nejsou známkami měřitelné, nicméně stejně důležité. *„Patří sem například posilování sociálních vztahů žáků, rozvoj autonomního učení, kompetence k řešení problémů a podpora rozvoje učebních strategií žáků.“* (Benešová, Vallin, 2015, str. 85)

Učitel svoji práci hodnotí pomocí reflektivního deníku, ke kterému by se měl neustále vracet. *„Učitelova reflexe by se měla zaměřit na strukturu, jednotlivé aktivity i jazykový aspekt hodin, stejně jako na chování a postoje žáků, a porovnávat očekávání se skutečným průběhem hodiny a také se žakovskou reflexí.“* (Šmídová, 2012) Tabulka 4 ukazuje návrh reflektivního deníku podle Šmídové (2012, str. 41), který si může učitel upravit tak, aby mu co nejlépe vyhovoval.

<i>Plán a struktura hodiny</i>
<i>Podarilo se mi dodržet plán hodiny? Splnili jsme cíle, které jsem pro hodinu stanovil / a? Podarilo se mi vyvážit obsahovou a jazykovou složku? Musel / a jsem někde zrychlovat / nastavovat? Dodržel / a jsem plánované pořadí aktivit? Zařadil / a jsem závěrečnou reflexi? Byla adekvátně dlouhá? Kdybych plánoval / a tutěz hodinu znovu, měnil/a bych ho? Jak? Budu muset změnit plán navazující hodiny?</i>
<i>Průběh hodiny, úkoly a aktivity</i>
<i>Která aktivita vyšla přesně tak, jak jsem měl / a v plánu? Která nevyšla podle plánu? Co k tomu vedlo? Jak jsem to řešil / a? Napadá mě teď jiné možné řešení? Se kterou aktivitou měli žáci problémy? Byly jejich problémy jazykové nebo se týkaly obsahu? Jak je řešili? Rozuměli instrukcím? Jak řešili případné obtíže? Potřebovali někde mou pomoc více, než jsem čekal / a? Jak reagovali na různé způsoby reprezentace? Který zafungoval nejlépe? Který byl nejhůře přijat? Který zafungoval jinak, než jsem očekával / a? Dařilo se mi monitorovat práci žáků? Narušilo něco průběh hodiny tak, že bylo nutné přerušit aktivitu? Co to bylo? Bylo to nevyhnutelné? Jak se dařilo navázat? Jaké bylo chování žáků? Ve kterých fázích pracovali podle očekávání?</i>
<i>Jazyk</i>
<i>Jak velký prostor pro komunikaci žáci dostali? Se kterými výrazy/strukturami měli žáci problémy? Jak jim s tím mohu pomoci? Které výrazy vnímali jako klíčové? Nevynechali některý? Převažovala komunikace v mateřském nebo cizím jazyce? Musel / a jsem se někdy uchýlit k mateřskému jazyku, i když jsem to původně neplánoval / a?</i>
<i>Žákovské reflexe</i>
<i>Dokázali žáci formulovat klíčové body hodiny? Jak jim v tom přistě pomoci? Jaké problémy popisovali? Jak jim předcházet? Kterou aktivitu zmiňovali jako snadnou/složitou? Odpovídá to mým původním očekáváním? Jaká témata zmiňovali jako související – a jak tuto informaci mohu využít v plánování dalších hodin?</i>
<i>Já</i>
<i>Dělo se mimo výuku něco, co mohlo můj dnešní výkon ovlivnit? Jaký pocit mám z celé hodiny?</i>

Tabulka 4 Ukázka pedagogického (reflektivního) deníku podle Šmídové (2012)

2.2.4 CLIL žák

CLIL není jen pro žáky z elitních škol. Celosvětově se prosazuje snaha o zpřístupnění CLILu všem typům škol a žáků bez ohledu na jejich kognitivní schopnosti. CLIL je pro žáky atraktivní a skýtá mnoho výhod. Výuka je zajímavá, přirozená, napodobuje situace z reálného světa. Prostřednictvím přirozené komunikace žáci zlepšují své jazykové schopnosti, čímž si zvyšují sebevědomí a získávají větší míru sebejistoty.

V CLILových hodinách jsou často využívány strategie a metody učení, ve kterých je aktivita přenesena na žáka. Podle Marshových výzkumů žáci dávají přednost vizuální a multimediální podpoře výuky a oceňují příležitost používat cizí jazyk v autentické komunikaci a možnost zaměřit se na význam a interakci raději než na strukturu a chyby. (Marsh, Langé, 1999) Šmídová (2017) za silný motivační faktor považuje situaci, kdy se žáci mohou podílet na výuce a spolurozhodovat o tom, co se budou učit.

„Při výuce cizích jazyků děti a mladí lidé využívají rozmanité styly učení. To znamená, že určité metody jazykové výuky některým žákům vyhovují a jiným ne. Jsou žáci, kteří se raději učí o jazyce, zatímco jiní se učí tím, že jazyk používají. CLIL nabízí žákům lepší příležitost k rozvoji jazykových dovedností tím, že jim poskytuje další zkušenosti s využíváním jazyka přímo ve škole“ (Marsh, Langé, 2000, str. 5).

2.2.5 CLIL učitel

Dobrý učitel CLIL by měl mít znalosti nejen v odborném předmětu, ale i v cizím jazyce. Hanušová, Vojtková (2011) uvádějí, že v ČR vedou bilingvní výuku buď rodilí mluvčí, nebo učitelé, kteří studovali cizí jazyk a další obor. CLIL mohou samozřejmě vyučovat i učitelé různých úrovní v jazyce či odborném předmětu, nicméně dobrá znalost obojího je výhodou.

Marsh a Langé (2000) rozlišují několik typů učitelů, kteří mohou být efektivně zapojeni do výuky CLIL:

- a) učitelé kvalifikovaní v obou předmětech – jazykovém i odborném,
- b) třídní učitelé, kteří využívají druhý jazyk ve větší či menší míře jako prostředek pro zadávání instrukcí,
- c) učitelé cizího jazyka vyučující nejazykový předmět,
- d) učitelé odborných předmětů a jazykáři, kteří pracují v týmu,
- e) rodilí mluvčí podporovaní evropskými programy nebo jinými vzdělávacími autoritami.

Ve vztahu žákům pak učitel CLIL ve vyučovací jednotce zastává následující role: (Marsh, 2000)

- a) motivuje žáka díky různým podnětům,
- b) usnadňuje práci v cizím jazyce pomocí scaffoldingu,
- c) zařazuje aktivizující metody do výuky, různorodé formy práce,
- d) staví žáky do centra výuky,
- e) vychází z předchozích znalostí a zkušeností žáků,
- f) přizpůsobuje úroveň cizího jazyka.

Marsh a Langé (2000) dále uvádějí, že kvalifikovaní učitelé by měli umět získat žákův zájem, motivovat prostřednictvím relevantní nabídky, zvolit odpovídající formu vzdělávání a v případě časové tísně vybírat priority. Podle Vojtkové a Hanušové (2011) by kromě odborných a jazykových znalostí dobrému učiteli mimo jiné nemělo chybět nadšení a chuť zkusit něco nového. Benešová a kol. (2015) se shodují, že dobrý učitel CLIL by měl mít následující znalosti a dovednosti:

- a) odbornou způsobilost ve vyučovacím předmětu,
- b) být kompetentní v cizím jazyce,
- c) umět uplatňovat aktivizační metody,
- d) umět vytvářet rozmanité učební situace,
- e) zohledňovat jazykové vybavení žáků,
- f) volit různé organizační formy práce,
- g) umět v případě potřeby spolupracovat s jiným vyučujícím – team teaching,
- h) být sám motivován a ztotožňovat se s principy CLILu,
- i) propojovat předchozí znalosti, zkušenosti žáků s novými poznatky,
- j) podporovat pozitivní atmosféru ve třídě,
- k) umět pracovat s chybou, chyba je vnímána jako přirozená součást procesu učení,
- l) umět střídat výukové strategie.

Častá otázka je na jazykovou vybavenost učitele metody CLIL. Jazyková úroveň učitele metody CLIL není u nás přesně stanovena. Obecně se doporučuje, aby ovládal cizí jazyk minimálně na úrovni B2 SERR.⁷ V případě, že se učitel v cizím jazyce necítí jistý, je vhodná spolupráce

⁷ SERR = Společný evropský referenční rámec. Společný evropský referenční rámec pro jazyky vymezuje kompetence komunikativní a všeobecné jako cílové kompetence jazykové výuky. Tak poskytuje obecný základ pro vypracování jazykových sylabů, směrnic a zkoušek v celé Evropě. (*Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2017*)

s učitelem jazykářem. Výhodou CLIL je, že zejména v počátcích jej lze žákům dávkovat po malých celcích a postupně nároky na sebe i na žáky zvyšovat. Škola může své učitele CLIL podpořit rozvrhem zohledňujícím větší náročnost příprav, vhodným materiálním vybavením, technickým vybavením nebo dalším vzděláváním v oblasti CLILu. (Benešová, Vallin, 2015)

2.2.6 Rizika a přínosy

Na výhody či nevýhody výuky metodou CLIL se můžeme nahlížet hned z několika úhlů. Na prvním místě nás bude zajímat, jaké možnosti a meze přináší z hlediska žáka, dále z pohledu učitele, rodiče a školy.

Jedním z cílů výuky metodou CLIL je rozvoj jazykových kompetencí žáka a jeho motivace pro výuku cizích jazyků. CLIL nabízí možnost přirozené komunikace, která má reálný obsah, a lze ji využít v přirozených situacích. Reálné situace jsou snáz pochopitelné a zábavné. Žáci obvykle na začátku výuky vnímají CLIL jako obtížný. Nerozumějí instrukcím a dělá jim obtíže zapojit se do aktivit. Později však na práci v cizím jazyce zvyknou a většinou se shodují, že je práce na tématech v angličtině baví více než tradiční výuka cizího jazyka. Benešová a Vallin (2015) se domnívají, že žáci se v cizím jazyce zlepšují na základě vlastního sebehodnocení. Marsh a Langé (2000) uvádějí, že prožívá-li dítě zábavu, je to nejlepší motivace k dobrému výkonu. Svou roli v pak pravděpodobně sehraje i fakt, že učitel CLILu více zdůrazňuje hlavní myšlenky.

Výčet dalších přínosů a možných úskalí výuky metodou CLIL pro žáka ukazuje následující tabulka (Tabulka 5).

Přínosy pro žáka:	Možná úskalí pro žáka:
Rozvoj kompetencí v cizím jazyce, myšlení a myšlenkových procesů	Vysoká náročnost zejména v počátcích, nedostatečná jazyková vybavenost
Obohacení chápání, schopnost nazírat věci z více úhlů a vytváření pojmových map	Nedostatek učebních materiálů, podle kterých by se mohl žák připravovat
Přirozená komunikace, reálný obsah, praktické využití cizího jazyka v přirozených situacích	Časté sklouzávání do mateřského jazyka

Motivace pro studium, rozvíjí schopnost učit se, samostatně objevovat	
Možnost slabších žáků uspět, zpětná vazba, sebereflexe	
Příprava na studium, vyšší možnost uplatnění na trhu práce doma i v zahraničí	

Tabulka 5 Přínosy a možná úskalí výuky metodou CLIL pro žáka

Učitelé, kteří implementovali CLIL do svých předmětů, se shodují, že se jejich představa o CLILu na konci od původní představy lišila. Za přínos považují zejména zvýšenou motivaci žáků, bezpečné prostředí, kde se dítě nebojí mluvit, a rozvoj kognitivních dovedností. Za největší úskalí pak považují náročnost přípravy, nedostatek kvalitních materiálů, a nezáměr kolegů. (Benešová, Vallin, 2015).

Výuka metodou CLIL je náročnější, nelze si vystačit s frontální pojetím. CLIL vyžaduje aktivní zapojení žáků do výuky. Prvostupňový učitel se zařazením aktivizačních metod obvykle nemívá problémy, protože je zvyklý je využívat i ve svých dalších hodinách. Prvotní nadšení učitelů bohužel může brzdit nedostatek kvalitních materiálů a hodnotících nástrojů, což vede k vysoké náročnosti na přípravu jednotlivých hodin. Tento fakt může mít za následek, že učitel výuku metodou CLIL nakonec vzdá.

Učitele dále odrazuje obava z nízké jazykové úrovně. Benešová a Vallin (2015) navrhuji jako řešení konzultaci s vyučujícím cizího jazyka. Učitelé by si měli uvědomit, že v CLILu nejde o vedení celé hodiny v cizím jazyce, ale mohou začít jen s krátkými aktivitami. *„Asi nejčastějším problémem, kterému musí vyučující čelit, jsou vysoké nároky, které jsou na ně kladeny ve spojitosti s CLILem. Určitě je to časová náročnost efektivních příprav a vyhledávání materiálů, a obtíže související s kvalifikovaností učitele a schopnosti vyučovat vlastně dva předměty najednou. Není ale třeba ničeho se bát, materiálů na CLIL výuku stále přibývá a existující knižní i internetové zdroje jsou velmi přínosné.“* (Benešová, 2008, str. 3) Jaké jsou přínosy a případná rizika výuky metodou CLIL pro učitele, ukazuje tabulka 6.

Porovnáme-li obě uvedené tabulky přínosů a rizik pro žáka a učitele (Tabulka 6 a 7), nelze si nevšimnout, že přínosů pro žáka je více, zatímco učitelé CLIL přináší zejména celou řadu výzev. Bylo by však chybou, kdyby se učitel těchto problémů zalekl. V první řadě by si měl uvědomit, že tato forma výuky vede k rozvoji jeho osobnosti.

Přínosy pro učitele:	Možná rizika pro učitele:
Přechod od frontální výuky k nutnosti reformovat výuku, používat více aktivizační metody	Vysoká časová náročnost příprav zejména v počátcích
Přenášení strategií a metod z výuky metodou CLILu do běžné výuky	Nedostatek kvalitních a materiálů a hodnotících nástrojů
Zvyšování profesní kvalifikace učitele, schopnost vyučovat dva předměty najednou	Nedostatečná jazyková nebo oborová kompetence učitele
	Nedostatečná schopnost vyučovat dva předměty najednou
	Neochota spolupracovat v CLIL týmu
	Rezignování na CLIL

Tabulka 6 Přínosy a možná rizika výuky metodou CLIL pro učitele

Rodiče na počátku výuky dětí metodou CLIL mívají obvykle obavy z náročnosti učiva a vyšší psychické zátěže. Podle Dalton-Pufferové (2007) jsou to převážně obavy o zachování stejného rozsahu učiva vyučovaného nejazykového předmětu. Obávají se, že druhý jazyk zpomalí chápání žáků nejazykového předmětu, takže se žák naučí méně. Hofmannová, Novotná (2000, in Marsh, Langé, 2000) však připomínají, že je záležitostí školy, aby zvolila přijatelnou míru zátěže. Autorky se pak shodují, že pokud dítě vnímá CLIL jako zábavný a zajímavý, pak vyšší míra zátěže nezpůsobí žádné problémy.

Benešová, Vallin (2015) uvádějí jako zajímavý fakt, že postoj rodičů se proměňuje během implementace. „*Na začátku se drtivá většina domnívá, že CLIL je přínosný pro rozvoj jazykových kompetencí, postupně však přidávají další výhody – zvýšení motivace k učení cizímu jazyku u dětí, rozvoj pozitivních postojů k jiným kulturám, příprava na studium na univerzitě a budoucí zaměstnání*“ (Massler, 2012, In Benešová, Vallin, 2015).

Aby mohla být implementace CLILu do výuky realizovaná úspěšně, je na škole, aby dostatečně informovala rodiče o všech výhodách a případných rizicích výuky. „*Rodičům je nutné sdělit, co metoda obnáší, jakým způsobem bude realizována, co rozvíjí a kam směřuje, jakým způsobem se bude hodnotit.*“ (Benešová, 2008). Informování rodiče výuku metodou CLIL

vítají. Z reflexí hodin vyučovaných metodou CLIL je zřejmé, že většina žáků takovou výuku považuje za zábavnou. (Benešová, 2008). Škola tedy musí mít o výuce metodou CLIL jasnou představu. Snad ani není třeba dodávat, že nesystematické zavádění CLILu do výuky by mohlo napáchat více škody než užitku. (Šmídová, 2012)

2.3 Výuka orientovaná na žáka

CLIL patří mezi moderní vyučovací metody, Jedním z principů moderních vyučovacích metod je snaha o přístup orientovaný na žáka. To znamená, že znalosti a dovednosti nejsou jednostranně prezentovány učitelem, ale žáci jsou vedeni k samostatnému objevování. Zájem žáka probouzíme prostřednictvím nejrůznějších manipulačních a výzkumných činností. (Marsh, Langé, 1999) Následující přístupy by se měly stát nejen inspirací, ale i nedílnou součástí CLILových hodin.

2.3.1 Pedagogický konstruktivismus

Konstruktivismus je moderní výuková koncepce, která vede žáka k samostatnosti a zodpovědnosti nejen za svou práci, ale i práci skupiny žáků, s kterou pracuje. Žák přestává být pasivním příjemcem informací, ale sám je aktivním účastníkem vzdělávacího procesu. Učitel připravuje žákovi takové podněty, které vedou k rozvoji jeho kognitivních procesů a myšlení vyššího řádu. Skrz práci ve skupině žák rozvíjí své komunikační schopnosti. Případné chyby jsou příležitostí k diskusi a dalšímu učení. Úlohou učitele není předat žákovi informace, ale vytvořit takové prostředí, ve kterém se bude žák chtít učit a objevovat, být žákovi rádcem a oporou v jeho učebním procesu. (Benešová, Vallin, 2015, Šmídová a kol., 2012)

2.3.2 Scaffolding

Ve chvíli, kdy do výuky zapojíme jiný než mateřský jazyk, musí obvykle dojít k zjednodušení instrukcí, aby žáci pochopili zadání. Podle mnohých učitelů zjednodušení vede k efektivnější výuce. (Marsh, Langé, 1999) V případě, že žák podání instrukcí v cizím jazyce nerozumí, měli bychom se vyvarovat pokusu okamžitě překládat. Daleko vhodnější je využít jiné komunikační strategie jako zjednodušení, vysvětlení více způsoby nebo uvedení příkladu. Vlastní překlad je až na posledním místě.

Aby žáci porozuměli výuce vedené v cizím jazyce, využíváme různé metody a strategie, které významně podporují porozumění. Tato podpora, kterou žákům poskytujeme, se nazývá „*scaffolding*“, neboli lešení. To znamená, že v průběhu výuky poskytujeme žákům takový druh podpory, aby byli schopni úkol samostatně splnit. Rozlišujeme dva druhy scaffoldingu: okamžitý a plánovaný. Okamžitý reaguje na aktuální situaci v hodině, plánovaný má učitel vždy promyšlený dopředu a připravený k použití před začátkem vyučovací hodiny. V ústním projevu může učitel žákům nabídnout podporu prostřednictvím nějakého vzdělávacího materiálu, zajímavých zdrojů a informací, návodných otázek, nebo může nechat žáky o problému diskutovat a dojít k nějakému závěru. V písemném projevu například zvýrazní text s důležitou slovní zásobou či gramatikou, nebo použije grafické organizátory a nechá žáky třídit informace na základě předem dané struktury.

Benešová (2015) ukazuje, jaké podoby scaffoldingu můžeme ve výuce metodou CLIL využít:

- „*Obrázky, plakáty, videa, písničky, reálné předměty*
- *Přeformulovaná zadání úloh tak, aby odpovídaly jazykové úrovni žáků*
- *Příklady slovíček a frází, modelových vět, nabídky řešení*
- *Grafické organizátory – myšlenkové mapy, schémata, trafky, tabulky...*
- *Strukturování, schematizování textu*
- *Neverbální projev – mimika, gesta, pantomima*“ (Benešová a kol., 2015, str. 6)

2.4 Další inspirativní koncepce

2.4.1 Učební styly žáků

Učební styly žáků jsou další teoretickou koncepcí, která se zabývá schopností žáka přijímat, zpracovat a uchovat nabyté informace. Tento koncept vychází z percepčních preferencí a popisuje tři typy žáků: vizuální, auditivní a kinestetický. Proč preference? Každý z nás využívá všechny tři styly učení, ale některému pravděpodobně budeme dávat přednost. Učitel sám by měl znát svůj typ, protože bude mít tendenci vést výuku ve svém preferenčním stylu.

Vizuální typ

Většině žáků pomáhá při učení zraková paměť. K tomuto účelu využíváme obrázky, nákresy, fotografie, schémata, časové osy, grafy, tabulky, myšlenkové mapy. Jedním z nástrojů vizualizace jsou grafické organizátory, například Vennův diagram, rybí kost, pavouk, ciferník,

ale patří sem i tabulky, časové osy atd. Instrukce je ideální doprovázet obrázky a mít je trvale vyvěšené ve třídě. Nápisy v cizím jazyce můžeme označit například i nábytek ve třídě.

Auditivní typ

Auditivní typ vnímá informace sluchem. Pro něj je vhodné zařadit do výuky písničky, básničky, rozhovory. Učivo si zapamatuje z výkladu učitele. Vyhovovat mu bude hlasité čtení, poslechová cvičení a audioknihy. Snadno si osvojí gramatické struktury, výslovnost a intonaci pouze tím, že bude poslouchat. Ideální je pro něj konverzace s rodilým mluvčím.

Kinestetický typ

Kinestetickým typům vyhovuje učení prostřednictvím manipulace nebo vyjádřené pohybem. Děti pohybové aktivity baví, protáhnou se při nich a odreagují. Pohybovými aktivitami můžeme pomoci žákům zapamatovat si obtížnou slovní zásobu, také instrukce je dobré naučit žáky vyjadřovat pohybem. Písničky doprovázené pohybem, tanečky, běhací diktáty, manipulace s předměty, kreslení podle instrukcí, to jsou příklady aktivit, které tyto typy žáků ocení nejvíce.

2.4.2 Bloomova taxonomie

Bloomova taxonomie (Tabulka 7) je hierarchicky uspořádaný model poznávacích a vzdělávacích procesů vedoucích k: zapamatování, porozumění, aplikaci, analýze, hodnocení a tvoření. Poznávací procesy nižšího řádu (zapamatování, porozumění a aplikace) aplikujeme zejména u mladších žáků. Starší žáky připravujeme takové úlohy, které je vedou k využívání myšlenkových procesů vyššího řádu. Takové úlohy vyžadují analýzu, hodnocení a vlastní tvořivý přístup. Úlohy, které rozvíjejí myšlení vyššího řádu, doporučuje Benešová a Vallin (2015) vysvětlovat v mateřském jazyce. Úkolem učitele je nastavit vždy odpovídající náročnost úloh.

<i>Cílová kategorie (úroveň osvojení)</i>	<i>Typická slovesa k vymezení cílů</i>	<i>Příklady konkrétních úkolů a otázek</i>
<i>1. Zapamatovat termíny a fakta, jejich klasifikace a kategorizace</i>	<i>definovat, identifikovat, vytvořit seznam, vyjmenovat, opakovat, vzpomenout si, rozpoznat, zapsat spojit, zopakovat, podtrhnout, zvýraznit</i>	<i>Vyjmenuj 10 částí těla. Řekni, co je Pythagorova věta. Najdi 5 charakteristik obojživelníků. Převyprávěj příběh.</i>
<i>2. Rozumět překlad z jednoho jazyka do druhého, převod z jedné</i>	<i>vybrat, uvést příklad, předvést, popsat, určitě, rozlišovat, vysvětlit, vyjádřit, říci vlastními slovy, vybrat,</i>	<i>Řekni nám, co se dělo během experimentu a vysvětlí proč. Diskutujte ve skupině o tom,</i>

<i>formy komunikace do druhé, jednoduchá interpretace, extrapolace (vysvětlení)</i>	<i>přeformulovat, sdělit, přeložit, simulovat, vypočítat, zkontrolovat, změřit</i>	<i>co se stalo, když vlna tsunami dorazila na pobřeží.</i>
3. Aplikovat <i>Použití abstrakcí a zobecnění (teorie, zákony, principy, pravidla, metody, techniky, postupy, obecné myšlenky v konkrétních situacích)</i>	<i>aplikovat, demonstrovat, interpretovat údaje, načrtnout, zobecnit, uvést vztah mezi, plánovat, použít, prokázat, registrovat, řešit, vyzkoušet, rozlišit, připravit, zaznamenat</i>	<i>Jak se dají vysvětlit tyto grafy o AIDS? Co znamenají? Jak byste vyřešili problém globálního oteplování? Jaký jiný experiment by se dal realizovat, abychom obdrželi stejné výsledky?</i>
4. Analyzovat <i>rozbor komplexní informace (systému, procesu) na prvky a části, stanovení hierarchie prvku, princip jejich organizace, vztahů a interakce mezi prvky</i>	<i>analyzovat, provést rozbor, najít vztah, porovnat, shrnout, dát do souvislosti, seřadit do logických posloupností, identifikovat příčiny a následky, kombinovat, odhadnout, odvodit, zpochybnit, vyřešit, diagnostikovat</i>	<i>Rozděl tato stanoviska do 4 kategorií a sousedovi vysvětli, proč si dané kategorie zvolil. Jaký je vztah mezi ...? Navrhni 3 řešení, jak zabránit vzniku zubního kazu.</i>
5. Hodnotit <i>Posouzení materiálů, podkladů, metod a technik z hlediska účelu podle kritérií, která jsou dána nebo která si žák sám navrhne</i>	<i>kritizovat, obhájit, ocenit, posoudit, podpořit názory, oponovat, prověřit, srovnat s normou, vybrat, uvést klady a zápory, zdůvodnit, zhodnotit</i>	<i>Porovnej průběh dvou experimentů s fotosyntézou, které jsme realizovali. Vytvoř dotazník pro naši třídu, ve kterém zjistíme, jak hodnotíme naši práci v rámci tohoto projektu.</i>
6. Tvořit <i>Složení prvků a jejich částí do předtím neexistujícího celku</i>	<i>upravit, organizovat, zformulovat, reorganizovat, složit, navrhnout, spravovat, řídit, vytvořit systém, zrekonstruovat, předpovědět, navrhnout</i>	<i>Diskutuj o tom, co by se stalo, kdyby se teplota země zvýšila o pět stupňů v příštích 5 letech. Slož dalších 5 melodií, které budou ve stejném rytmu jako byla naše ukázka.</i>

Tabulka 7 Bloomova taxonomie cílů (podle Šmidové, 2012, str. 28, příklady konkrétních otázek podle Benešové, Vallin, 2015, str. 64)

2.4.3 Gardnerova teorie mnohočetné inteligence

Gardnerova teorie vychází z názoru, že existuje více než jeden druh inteligence (Tabulka 8). Stanovil a detailně popsal osm druhů: verbální, hudební, logicko-matematická, prostorová, tělesně-kinestetická, intrapersonální, interpersonální, přírodní. Každý druh inteligence odpovídá jiné schopnosti řešit problémy, a každému typu žáků budou vyhovovat jiné úlohy.

Učitel by měl tento poznatek respektovat a podpořit učení žáků využitím více různých druhů podnětů.

Typ inteligence	Popis	Příklad aktivity v hodině
Verbální inteligence	Řečové schopnosti a mechanismy spojené s fonologií, syntaxí, sémantikou a pragmatikou.	Učitel napíše na tabuli klíčová slova a žáci se snaží zformulovat, o čem následující hodina bude.
Hudební inteligence	Schopnost vytvářet, zprostředkovávat a chápat významy složené ze zvuků, výškou, rytmem a barvou zvuku.	Žáci zpívají písničku <i>Head and shoulders, knees and toes</i> a současně ukazují, kde se nacházejí na jejich těle.
Logicko-matematická inteligence	Schopnost používat a vnímat vztahy v nepřítomnosti činnosti nebo objektů, tedy schopnost abstraktního myšlení.	Žáci přiřazují názvy různých soustav k jejich hlavním charakteristikám.
Prostorová inteligence	Schopnost vnímat zrakové a prostorové informace, schopnost vytvářet trojrozměrné představy.	Žáci ve skupinách vytvářejí plakát lidského těla, do kterého umísťují jednotlivé orgány.
Tělesně-kinestetická inteligence	Schopnost využívat všechny části těla k řešení problémů nebo vytváření produktů, její součástí je i schopnost ovládat hrubou a jemnou motoriku a schopnost manipulovat s předměty.	Učitel umístí na různá místa ve třídě názvy soustav (trávicí dýchací, pohybová atd.). Žák si vylosuje jednu kartičku s obrázkem orgánu a vyhledá soustavu, ke které patří.
Intrapersonální inteligence	Schopnost rozlišovat vlastní pocity, záměry a motivace.	Žáci doplní sebehodnocení své práce.
Interpersonální inteligence	Schopnost poznávat a rozlišovat pocity, přesvědčení a záměry druhých lidí.	Žáci ve dvojicích diskutují, které nemoci prodělali a které orgány při nich byly napadeny.
Přírodní inteligence	Schopnost vnímat jevy a změny v přírodě a učit se z nich.	Žáci ve skupinkách diskutují o tom, co by se stalo, kdyby rok jedli např. pouze sladkosti.

Tabulka 8 Gardnerova teorie mnohočetné inteligence (upraveno podle Benešové a Vallin, 2015, str. 65)

3. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je velmi aktuální téma mezi odborníky i širokou veřejností. Diskutuje se o podmínkách úspěšné inkluze, ale i o překážkách, které ji limitují. Inkluze přináší nové možnosti žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, ale graduje množství úkolů a požadavků na pedagogické pracovníky. Proto kolem ní vyvstává řada otázek. (Bartoňová, Vítková, 2016)

3.1 Kdo je žák se speciálními vzdělávacími potřebami?

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami upravuje ho zákon č. 561/2004 Sb – Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Aktuální výklad tohoto zákona řeší Vyhláška č. 27/2016 Sb., vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2020.

Kdo je žák se speciálními vzdělávacími potřebami, definuje MŠMT v dokumentu *Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami*: „*Dítětem, žákem, či studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření vyplývajících z jeho individuálních potřeb na základě jeho zdravotního stavu, odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek.*“ (Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, 2017, str. 1)

A dále stanovuje následující kategorie žáků s potřebou podpory ve vzdělávání. Jsou to:

- *„Žáci tělesně, zrakově či sluchově postižení, žáci s lehkým mentálním postižením, žáci s kombinovanými vadami a žáci se zdravotním oslabením, dlouhodobou nemocí či lehčími zdravotními poruchami vedoucím k poruchám učení.*
- *Žáci s vadami řeči vadami řeči, rozumíme poruchy zpracování jazykové informace, a to jak na jejím příjmu, tak při její produkci (afázie, dysfázie, dysartrie, dyslalie, mutismus, ataktická řeč).*
- *Žáci se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování (dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie, dyspraxie, ADD, poruchy chování).*
- *Žáci z odlišných kulturních a životních podmínek, žáci, kteří pocházejí z prostředí s nízkým sociálně kulturním statusem, žáci s nařízenou ústavní výchovou nebo žáci s nařízenou ochrannou výchovou.*
- *Žáci, jejichž mateřským jazykem není čeština.*

- *Žáci nadaní a mimořádně nadaní, se specifickými vývojovými poruchami učení, nadaní s poruchami pozornosti, nadaní s Aspergerovým syndromem.*“ (Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, 2017, str. 1.)

3.2 Podpůrná opatření

Na základě Vyhlášky č. 27/2016 Sb. jsou žákovi poskytována podpůrná opatření, která jsou rozdělena do pěti stupňů. Podpůrná opatření prvního stupně poskytuje škola na základě vlastního uvážení či na doporučení školského poradenského zařízení. Druhý až pátý stupeň podpory posuzuje školské poradenské zařízení (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum).

Podpůrná opatření prvního stupně představují minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení v kolektivu.“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., str. 1)

Pokud by k naplnění vzdělávacích potřeb žáka nepostačovalo poskytování podpůrných opatření prvního stupně, doporučí škola nebo školské zařízení (dále jen „škola“) žákovi využití poradenské pomoci školského poradenského zařízení za účelem posouzení jeho speciálních vzdělávacích potřeb.

„Podpůrná opatření druhého až pátého stupně se poskytují na základě doporučení školského poradenského zařízení a s informovaným souhlasem zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka.“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., str. 1)

Pro žáky s podpůrnými opatřeními prvního stupně zpracovává škola tzv. plán pedagogické podpory. Pro žáky s druhým až pátým stupněm podpory zpracovává škola na základě doporučení školského poradenského zařízení individuální vzdělávací plán.

3.2.1 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán je závazným dokumentem, dohodou mezi školou a zákonným zástupcem žáka. Individuální plán vypracovává škola na základě doporučení školského poradenského zařízení, žák i rodič jsou seznámeni s jeho obsahem. Jeho cílem je zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, stanovuje způsob a postupy, jakými bude žák pracovat ve škole a doma, a jak bude vypadat spolupráce mezi školou a rodinou. Souhlas s individuálním vzdělávacím plánem stvrzuje rodič svým podpisem.

Individuální vzdělávací plán zahrnuje zejména následující informace:

- a) úpravách obsahu vzdělávání žáka,

- b) časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání,
- c) úpravách metod a forem výuky a hodnocení žáka,
- d) případné úpravě očekávaných výstupů vzdělávání žáka.

Škola nejméně 1x ročně vyhodnocuje a upravuje individuální vzdělávací plán na základě vývoje žákových specifických potřeb. Škola poskytuje žákovi podporu ve formě, která odpovídá jeho potřebám a možnostem, např. má nárok na poradenskou pomoc, tolerantní hodnocení, užívání speciálních didaktických a kompenzačních pomůcek, ale i asistenta pedagoga, jiný komunikační systém než mluvenou řeč nebo tlumočnicka českého znakového jazyka či přepisovatele pro neslyšící.

Soupis podpůrných opatření, která mohou děti, žáci a studenti se SVP dostat:

- a) *„poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení,*
- b) *úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,*
- c) *úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,*
- d) *použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob), Braillova písmo a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,*
- e) *úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,*
- f) *vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*
- g) *využití asistenta pedagoga,*
- h) *využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů,*
- i) *poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.“ ((Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, ve znění účinném od 15. 2. 2019 do 10. 7. 2020.)*

Aby byly žákovy potřeby naplněny, je nutná součinnost všech tří zúčastněných stran, tj. žáka, rodičů a školy. V případě, že žák neplní své povinnosti dané individuálním plánem, má škola právo od individuálního vzdělávacího plánu ustoupit.

3.3 Žáci se specifickými poruchami učení

Nejpočetnější skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v našich školách jsou žáci se specifickými poruchami učení. Krejčová a Bodnárová uvádějí, že se ve školních třídách učí bezmála pět procent žáků se specifickými poruchami učení. Toto číslo ovšem zahrnuje pouze oficiálně integrované žáky. *„Vedle toho ovšem musíme počítat také se skupinou žáků, jejichž obtíže jsou mírnějšího charakteru, vzdělávání přiměřeně zvládají bez individuálního vzdělávacího plánu, nebo jen s plánem pedagogické podpory, pouze za občasné podpory učitelů (...), nebo jsou jejich obtíže charakterizovány jako kompenzované. ... Hovoříme tedy o deseti procentech žáků se specifickými poruchami učení.“* (Krejčová, Bodnárová, 2018, str. 6)

3.3.1 Poruchy učení

Poruchy učení rozdělujeme podle jejich symptomů a specifických obtíží. Označujeme je předponou dys-, která znamená rozpor nebo deformaci, a částí slova, které pochází z řečtiny a označuje problém. Dysfunkce sama o sobě označuje problematickou funkci, která nebyla plně rozvinuta. Nejčastěji se setkáváme s dyslexií, dysgrafií, dysortografií a dyskalkulií. Vedle nich se zřídka objevuje dyspraxie, dysmúzie a dyspinxie. Tyto poruchy nejsou dané sníženou inteligencí dítěte.

Dyslexie

Dyslexie je ze všech poruch učení nejběžnější. Jedná se o poruchu čtenářských dovedností. Jedinec postižený dyslexií má velké potíže naučit se číst, porozumět čtenému textu, čte výrazně pomaleji než jeho okolí a někdy si nepamatuje, co četl. Jedním z nejčastějších z projevů dyslexie je záměna tvarově podobných písmen (p, b, d, q). Od dyslexie se postupně oddělila dysgrafie a dysortografie, přesto dál dyslexie zůstává zástupným termínem pro všechny tři poruchy.

Dysgrafie

Dysgrafie označuje poruchu psaní a písemných dovedností. Písmo žáka může být příliš velké, malé, obtížně čitelné, neuspořádané, nácvik psaní problematický. Žák často škrta, má problém zapamatovat si tvary písmen a nácvik mu trvá déle než ostatním.

Dysortografie

Pojmem dysortografie označujeme poruchu písemného projevu. Projevuje se charakteristickými dysortografickými chybami (rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, tvrdých a měkkých souhlásek, sykavek, psaním přesmyček ve slovech a spojováním slov) a ve smyslu obtíží s aplikací gramatických pravidel a správného zápisu slov.

Dyskalkulie

Porucha matematických dovedností, tak označujeme dyskalkulii. Žák obtížně chápe číselné pojmy, a práci s matematickými symboly. Pro žáky se SPU je namáhavé např. porozumění číslům, množstvím, číselné řadě, desítkové soustavě a další.

Další dysfunkce

Další, méně častou poruchou, je dyspraxie. Obecně se jedná o poruchu pohybové obratnosti, ale může se jednat i o verbální či artikulační poruchu. Dysmúzie označuje poruchu osvojování hudebních dovedností a dyspinxie je charakteristická nízkou úrovní kresby. (Krejčová, Bodnárová, 2018, Zelinková, 2015)

3.3.2 Doprovodné obtíže a jejich náprava

Poruchy učení provázejí obtíže, které žákům se SVP znesnadňují školní práci, jako např. chyby v sluchové a zrakové percepci, grafomotorické obtíže, snížená schopnost prostorové orientace, paměťový deficit.

Náprava sluchové percepce může probíhat v podobě procvičování slabik, např. formou rozpočítávadla, procvičujeme hláskovou stavbu slova, využíváme rýmování a básničky ve výuce, trénujeme a procvičujeme sluchovou paměť (řekneme větu, dítě ji zopakuje).

Ke kompenzaci obtíží ve zrakové percepci využíváme zrakovou analýzu a syntézu (schopnost složit a rozložit obrazec nebo doplnit chybějící část), žák rozlišuje figury a pozadí, shodné a odlišné znaky obrázku či písmena, trénujeme oční pohyb pro čtení zleva doprava.

Při obtížích s grafomotorikou je třeba se v první řadě postarat o správné sezení. Dítěti zajistíme vhodnou židli a psací stůl odpovídající velikosti. Dbáme na správný úchop psacího náčiní, procvičujeme grafomotorické prvky, důležitou součástí jsou uvolňovací cvičení. Postupně vedeme dítě k zmenšování psací plochy, ke správnému proporčnímu rozdělení písmen využíváme sešity s pomocnými linkami.

Prostorovou orientaci, pravolevou orientaci a orientaci na ploše trénujeme na předložkách před, za, pod, nad, mezi, do, okolo, podél, vedle v prostoru i na ploše. Učíme dítě rozeznávat pravou a levou stranu, vést oči po řádku zleva doprava, rozeznávat jednotlivá písmenka a slabiky.

Žáci s poruchami učení mají často oslabené některé složky paměti. V procesu učení může žákům bránit oslabená sluchová paměť (pamatujeme si, co slyšíme), krátkodobá a pracovní paměť (zapamatování informací v určitém okamžiku nebo při zpracování úkolu), mechanická paměť (zapamatování doslovných informací), procedurální paměť (jazykové dovednosti

a aplikace gramatických pravidel). Naštěstí paměť máme víc druhů, proto když jedna selhává, může ji částečně kompenzovat jiná. K usnadnění procesu zapamatování lze využívat například asociací, kategorizace nebo třídění informací do menších celků, pomáhá vizualizace a zástupné symboly. K výuce pro lepší zapamatování využíváme smysly. Dobrá zpráva je, že paměť lze trénovat a zdokonalovat.

Dalším tradičním symptomem specifických poruch učení bývá oslabená serialita (vnímání posloupnosti). Vyžaduje přesnou posloupnost kroků vedoucích ke splnění úkolu. Dítěti pomáháme otázkami jako „Co uděláš první?“, „Co bude poslední?“, „A co bude potom?“ S dítětem je třeba komunikovat, vysvětlovat, proč jeden krok předchází druhému a nejde udělat v opačném sledu. (Krejčová, Bodnárová, 2018)

3.3.3 Práce s žáky se SPU ve vzdělávacích předmětech

Český jazyk

Český jazyk je předmět, ve kterém se poruchy učení budou objevovat nejdříve a nejčastěji. Porucha se projevuje se ve čtení, psaní i mluvním projevu. Žák čte špatně nebo s obtížemi, zaměňuje písmena a nepamatuje si jejich tvar. Písmo je nepravidelné, neuspořádané, často nečitelné, vážne aplikace gramatických pravidel. Při mluvení žákovi dlouho trvá, než se vyjádří, v práci je pomalý. Takový žák bývá terčem posměchu, trpělivost nemají spolužáci, ale často ani učitelé. Zde je potřeba tolerantní přístup, vysvětlovat a vést třídu k pochopení problému žáka se SPU.

Cizí jazyk

V ČR je povinná výuka anglického jazyka od 3. třídy základní školy a od sedmé třídy ZŠ si žák může vybrat druhý jazyk na základě nabídky své školy. Každý jazyk přináší pro žáky se SPU jiná úskalí. V angličtině budeme řešit problém s čtením a psaním, protože se slova jinak čtou a jinak píšou. V němčině se objevují složená dlouhá slova a v ruštině se píše azbukou. Je těžké říct, který z jazyků se dětem se SPU bude učit lépe.

Pomoci žákovi zvládat učení se cizímu jazyku pomůže procvičování učiva v malých dávkách. Například slovíčka rozdělíme do menších smysluplných celků, používáme obrázky, písničky a básničky, asociace, gramatické přehledy a tabulky. Když učíme slovíčka, je dobré, aby žák nejen slyšel jeho výslovnost, ale viděl jeho podobu před sebou napsanou. Tam kde to jde,

zapojíme pohybové aktivity. Ve výuce se snažíme propojit všechny smysly, abychom se dotkli co nejširší oblasti mozku dítěte. (Krejčová, Bodnárová, 2018)

Matematika

Obtíže v matematice se nemusejí nutně projevovat jen u dyskalkuliků. Úskalí bude představovat i pro žáky s dyslexií nebo dysortografií či dysgrafií. Potíže se budou projevovat především ve výpočtech a v číselném zápise i v rýsování, u žáků s čtenářskými obtížemi ve čtení slovních úloh, nerozvinutá serialita ovlivní plánování pracovního postupu, oslabená paměť povede k pomalému zapamatování a zautomatizování učiva, např. násobků, oslabená sluchová paměť může způsobit, že žák si zapomene zapsat celé zadání úkolu nebo příkladu. (Krejčová, Bodnárová, 2018)

Přírodověda a vlastivěda

Největší potíže v těchto dvou předmětech bude pro žáky se SPU představovat opisování z tabule. Žáci s dyslexií a dysortografií nebudou umět zápis správně přečíst a opsat, práce bude špatně čitelná, žáci s pomalým pracovním tempem nebudou opisování stíhat. Oslabené paměťové schopnosti způsobí, že si žák velké množství učiva nezapamatuje, nebo zapamatuje, ale s velkými obtížemi. Učivo pak rychle zapomíná. První pomocí pro tyto žáky jsou připravené vytištěné poznámky, tabulky a schémata. Žák místo opisování z tabule si může v textu číst a podtrhávat. (Krejčová, Bodnárová, 2018)

3.3.4 Motivace ke školní práci

Většina rodičů dětí se SPU uvádí, že nejvíc se potýkají s motivací dítěte se SPU ke školní práci. Do školy děti chodí s nechtívím, dítě selhává ve školní práci, úspěch zažívá sporadicky. Je dobré, když je školní neúspěch ve škole kompenzován úspěchy, například v zájmových aktivitách. Podporujeme žáka v tom, co mu jde. Je třeba ho neustále chválit, vyzdvihoval jeho silné stránky a zbytečně dítě neurážet a neponižovat. Nejdůležitější je s dítětem o situaci otevřeně hovořit, vyjádřit pochopení pro jeho problémy a dohodnout se, co společně můžeme udělat pro to, aby se situace zlepšila. Dítě musí vědět, že v tom není samo, musí cítit podporu. Při domácí i školní práci je důležité myslet na to, že dítě se SPU je zvýšeně unavitelné. Práci mu dávkujeme po malých celcích. Vedeme dítě ke kontrole vlastní práce a na konci práce vždy jeho činnost zhodnotíme, vyzdvihneme jeho úspěchy a řekneme si, na co je ještě dobré zaměřit pozornost. (Krejčová, Bodnárová, 2018)

3.3.5 Relaxace

Školní práci to ale nekončí. Nesmíme zapomínat na regeneraci. Práci dítěti se SPU dávujeme po krátkých časových úsecích a požadavky by měly odpovídat jeho věku a schopnostem. Častější střídání aktivit napomáhá rychlejší regeneraci mozku. Učení prokládáme hrou, tvořivou činností, pobytem venku, sportem. Důležité jsou společné chvíle s rodinou, které jsou spojené s pozitivními zážitky, nejen těmi, které jsme strávili u učení. Občas je dobré nechat dítě jen tak lenořit a povalovat se. Život dítěte by se neměl zúžit na pouhé psaní domácích úkolů.

Krejčová a Bodnárová (2018) uvádějí, že mozek dyslektika pracuje několikanásobně rychleji než mozek nedyslektika. Zároveň spotřebuje velké množství energie, jak zkouší a představuje si, jaké písmenko právě vidí. Z tohoto důvodu je dyslektické dítě zvýšeně unavitelné a jeho mozek potřebuje energii, kterou můžeme podpořit nejen odpočinkem, ale i vhodnou výživou (ořechy, mandle). Stejně tak jí nevhodná strava může utlumit (rafinovaný cukr, umělá barviva).

3.4 Žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí

Školský zákon začleňuje žáky se sociálním znevýhodněním mezi osoby se speciálními vzdělávacími potřebami. V § 16 školského zákona byl žák se sociálním znevýhodněním dříve charakterizován následujícími body:

- *rodinné prostředí s nízkým sociokulturním postavením nebo ohrožení sociálně patologickými jevy;*
- *nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova;*
- *postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území ČR. (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, ve znění účinném od 1. 5. 2005)*

V aktuálním znění školského zákona z 15. 2. 2019 je problematika žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí shrnuta tak, že dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, žijící v odlišném kulturním prostředí nebo jiných životních podmínkách. (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, ve znění účinném od 15. 2. 2019)

Slowík (2007) za sociálního a sociokulturního znevýhodnění označuje:

- jazykovou bariéru,
- národnostní nebo rasovou odlišnost (barvu pleti, způsob oblékání, kulturní projevy atd.),
- zdravotní handicap (dítěte, rodičů, jiného člena rodiny),

- nízký sociální a ekonomický status (nezaměstnanost, nízké vzdělání apod.),
- sociálně patologické prostředí rodiny nebo komunity,
- ústavní výchovu.

Žák ze sociálně znevýhodněného prostředí (SZP) obvykle žije v prostředí, kde není dostatečně motivován a podporován ve vzdělávání. Sami rodiče často mají nižší vzdělání a vzdělání nepovažují za důležité. Často se jedná o nespolupracující rodiče a rodiny žijící v nevyhovujících bytových a materiálních podmínkách, případně v sociálně vyloučených lokalitách. Ve školních kolektivech mívají tito žáci nepříznivou pozici. Mohou se cítit sociálně izolováni, objevují se i projevy diskriminace. Mezi typické problémy podle Slowíka (2007, str. 143) patří:

- *„frustrace základních potřeb (primárních, emočních, vztahových atd.),*
- *silný bezprostřední vliv sociálně patologických jevů,*
- *deviace v hodnotovém systému a etice,*
- *absence životních jistot a cílů i sociálních zakotvení,*
- *přijímání neadekvátních rolí (deviace v sebepojetí),*
- *ztížené podmínky seberealizace a sociální integrace.“*

3.4.1 Sociálně znevýhodnění žáci ve škole

Pro pedagoga je důležité je předcházet diskriminačnímu jednání ve třídě a zabránit sociální exkluzi žáka. Nezbytná je práce s třídním kolektivem ve smyslu budování pozitivních vztahů, vedení kolektivu k toleranci a respektu ke spolužákům, kteří vykazují znaky odlišnosti. Velmi vhodné je pravidelné provádění sociometrického testu, na jehož základě může učitel citlivě pracovat se vzájemnými vztahy ve třídě. Důležité je vytvářet rovné příležitosti a zaměřit se na prevenci školní neúspěšnosti sociálně znevýhodněných žáků. Samozřejmostí by mělo být vytvoření podmínek pro eliminaci jejich znevýhodnění a vedení k rozvoji potenciálu těchto žáků. Škola nemůže intervenovat do soukromého života rodiny, ale může poskytnout odbornou pomoc, radu či doporučení v oblasti vzdělávání a může nastavit určitá pravidla v domácí přípravě žáka. Jestliže se vyrovnávací opatření poskytovaná školou a aplikace doporučených výukových postupů při domácí přípravě ukáží jako neúčinné, je vhodné doporučit rodičům, aby se svým dítětem navštívili školské poradenské zařízení. (NÚV, 2019)

II. Empirická část

4. Výzkum: Je výuka metodou CLIL vhodná pro žáky se SVP?

V současné době je vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) velmi aktuální a žhavé téma, které budí bouřlivé diskuse jak mezi pedagogy, tak širokou veřejností. V souvislosti se zaváděním inovativních metod do výuky se často hovoří o tom, zda a pro jaké žáky jsou vhodné. Budeme-li se bavit o vzdělávání metodou CLIL, pak samozřejmě vyvstávají otázky, zda nebude negativně ovlivněno osvojování znalostí odborného předmětu a zda bude žák rozumět. Rodiče mají představu, že taková výuka je vhodná pouze pro nadprůměrně chytré žáky. Někteří jsou ochotni připustit, že i pro běžné žáky by mohla být přínosem. Ale co žáci se SVP? Nebude to pro ně jen další zbytečná zátěž?

Já sama jsem maminkou dítěte s dyslexií a dysortografií. Příprava do školy nám trvá mnoho hodin. Zapamatování si učiva je velmi náročné a vleklé, ale z hlavy se vykourí, sotva se odevzdá písemka. Podobné dva žáčky jsem měla u sebe ve třídě. Dále se v mé třídě nacházeli tři žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí. Všichni tito žáci se potýkali se vzdělávacími problémy. Proto mě zajímalo, zda je CLIL uplatnitelný i v takových případech, kdy se pětina třídy potýká s problémy ve vztahu k učení. Na tomto dilematu jsem se rozhodla postavit svou hlavní výzkumnou otázku:

Je výuka metodou CLIL vhodná pro žáky se SVP?

Abych dokázala na tuto otázku odpovědět, rozhodla jsem se zkoumat vhodnost použití metody CLIL na 1. stupni u žáků se SVP, konkrétně u žáků se specifickými poruchami učení (SPU) a žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí (SZP), prostřednictvím sběru dat z pracovních listů, které žáci vyplňovali v průběhu výuky metodou CLIL. Tyto výsledky byly porovnány s výsledky ostatních žáků a s výsledky v předmětech anglický jazyk, český jazyk, přírodověda a vlastivěda na konci školního roku 2018/19.

Dále mě zajímal osobní pohled žáků na spojení výuky anglického jazyka s odbornými předměty, konkrétně s českým jazykem, přírodovědou a vlastivědou. Cílem bylo zjistit, zda výuku metodou CLIL považují za obtížnou, zábavnou či užitečnou, a jaká je jejich sebereflexe.

Na základě těchto úvah jsem si pro sebe stanovila další podotázky, které se staly důležitým klíčem k hlavní výzkumné otázce:

- 1. Jakých výsledků bylo dosaženo u žáků se SVP v porovnání s výsledky běžných žáků?**
- 2. Jakých výsledků bylo dosaženo u žáků se SVP v porovnání s výsledky v běžných hodinách?**
- 3. Jak hodnotí výuku metodou CLIL žáci?**

Pro získání odpovědí na první dvě otázky jsem vybrala soubor čtyř výukových lekcí z knihy The CLIL Resource Pack⁸ a ke každé lekci použila jeden pracovní list, který obsahuje jednu až dvě písemné aktivity. Písemné aktivity byly hodnoceny body a později převedeny na procenta, aby bylo možné údaje převést na známku. Výsledná známka byla následně porovnána s výslednou známkou na vysvědčení na konci školního roku 2018/2019. V závěru výukového týdne byly žákům rozdány dotazníky hodnocení výuky metodou CLIL.

4.1 Charakteristika třídy

Na všech čtyřech hodinách jsem pracovala se jednou třídou 5. ročníku ZŠ Jakuba Jana Ryby v Rožmitále pod Třemšínem. Výzkum proběhl během jednoho týdne⁹. Každý den byla do výuky zařazena jedna CLIL hodina. Pátý den žáci vyplnili dotazník na hodnocení výuky. Obsah

⁸ Grieveson, Superfine, 2012, viz seznam literatury

⁹ Na výzkumnou práci jsem si původně vyhradila závěr školního roku. Měla jsem v plánu s běžnou výukou skončit tak, abych se mohla v červnu věnovat CLILu a zpestřila žákům závěr školního roku zajímavou výukou. To se však nestalo. Vše se seběhlo velmi rychle. Dva dny před velikonočními prázdninami vedení školy oznámilo, že škola bude od 1. května téměř dva týdny uzavřena z důvodu rozsáhlé rekonstrukce a modernizace budovy. To znamenalo, že odpadlé hodiny z výzvy č. 02_18_063 Šablony II se musely odučit později. Důsledkem toho byla nutnost realizovat výuku v případě potřeby i dvakrát v týdnu, aby se vše stihlo do konce školního roku odučit. Měla jsem tři šablony – doučování (60 min týdně) a dva kluby (2 x 90 min týdně). Dále mě paní ředitelka mě požádala, zda bych od května nevzala angličtinu v osmé třídě za dlouhodobě nemocnou kolegyni (3 hod. v týdnu). A protože jsem v druhé polovině května s třídou odjížděla na školu v přírodě, zbyl mi jeden jediný týden mezi Velikonocemi a plánovaným uzavřením školy, kdy jsem mohla výuku metodou CLIL realizovat. Vše vznikalo velmi rychle, výzkum doznal jisté trhliny (zejména dotazník), nicméně občasná improvizace k učitelské profesi patří.

CLILových hodin byl pečlivě vybírán tak aby tematicky odpovídal právě probíranému učivu v daném předmětu.

Tuto třídu jsem učila dva roky, od září 2017 do června 2019. Předemnou se zde učily ještě dvě další paní učitelky. Třída byla celkově hodnocena jako zlobivá a neklidná, nikdo zde nechtěl učit. Žáci o přestávkách běhali po třídě, házeli po sobě pet lahve naplněné vodou nebo namočené papírové utěrky, v jeden den byli schopni rozbít ve třídě poličku i spolužákovi čelo. Měli tendenci skákat mi do řeči, brát si slovo, kdykoliv se jim zachtělo, bez vyzvání komentovali moje připomínky nebo připomínky svých spolužáků. Měli problém se ztišit. Dlouhodobě jsem se snažila o změnu v tomto přístupu a snad se mi to i povedlo, nicméně i nadále platilo, že třída byla pomalá a těžkopádná. Děti zde byly ve velké míře nezralé a pomalu chápající. Chyběli zde „tahouni“, touha něco dokázat, chyběla vůle podat odpovídající výkon, chuť pracovat. Při zadání samostatné práce žáci nepracovali vůbec, čekali, až práci někdo udělá, nebo ji dokonce vzdávali dopředu s odůvodněním, že jí nerozumí. Dokonce ani žáci s dobrými výsledky se nehlásili, a když byli vyvoláni, viděla jsem pouze vyplašené obličejy. Aktivní byli pouze tři až čtyři žáci. Ostatní se snažili být „neviditelní“.

V této třídě bylo celkem 24 žáků, z toho dva žáci se SVP, individuálním vzdělávacím plánem a druhým stupněm podpůrných opatření. Ze sociálně znevýhodněného prostředí pocházeli tři žáci. Všichni tři měli výrazně slabší prospěch než zbytek třídy. Všichni tři byli vyšetřeni v poradně, ale ani v jednom případě nebyla shledána porucha učení. Ve všech třech případech se jedná se o žáky s nedostatečně rozvinutými sociálními dovednostmi.

4.2 Žáci se specifickými poruchami učení

4.2.1 Kája

Kája je žák se SVP, který ke svému vzdělávání potřebuje poskytnutí podpůrných opatření 2. stupně. Jeho obtíže vyplývají z pomalého pracovního tempa a speciální poruchy učení – dyslexie a dysortografie. Při hodině obvykle pracuje podle pokynů a, až na občasné jízlivé poznámky vůči spolužákům, neruší. Vyčerpání, nudu nebo nezájem dává najevo položením hlavy na lavici. Když je vyvolán, cítí se nepříjemně. Odpovídá pomalu, rozvážně, přeříkává se, zakoktává. Jeho obtíže jsou zřetelné zejména v jazykové oblasti. V psaném projevu kromě potíží v aplikaci gramatických pravidel má též problém s vynecháváním interpunkce a diakritiky. Anglická slovíčka většinou není schopen napsat správně, je mu tolerován fonetický zápis. V českém jazyce i angličtině je jeho výkon průměrný. Učivo přírodovědy a vlastivědy se

vždy dokáže naučit na velmi dobře až výborně, nedokáže si je však zapamatovat a uchovat po delší dobu. Kája má velkou oporou v rodině, školní přípravu mu pomáhá zvládnout jeho maminka a babička.

Občas se u Káji vyskytují problémy s disciplínou. O přestávkách, při hodině tělesné výchovy a po vyučování, kdy může dát průchod svým emocím, se projevují výchovné obtíže ve smyslu agresivity vůči spolužákům. Pere se, posmívá se jim, uráží je a často je napadá fyzicky i slovně. Za sprosté a vulgární vyjadřování vůči spolužákům a zaměstnancům školy si již vysloužil napomenutí třídní učitelky.

4.2.2 Marek

Markovi byly diagnostikovány specifické poruchy učení ve smyslu dyslexie, dysortografie a hypokalulie. Marek je komunikativní, vstřícný, dobrosrdečný a vždy pozitivně naladěný. Podobně jako Kája, i Marek má potíže s pomalým pracovním tempem. Ve škole je nesoustředěný, zbrklý, dělá chyby z nepozornosti (nedomyšlí postup, nedoposlechne instrukci), což zásadně zhoršuje jeho školní výkon. Je třeba ho opakovaně upozorňovat na práci. Občas si brouká nebo vydává různé zvuky, z ničeho nic se začne smát nahlas. V porovnání s vrstevníky jsou zde patrné projevy nezralosti.

Od začátku školní docházky se potýká s obtížemi ve čtení a počítání. Komolí slova, domýšlí si a zaměňuje písmena, nedokáže samostatně reprodukovat text. V jazycích vážne aplikace gramatických pravidel, často chybí interpunkce a diakritika. V angličtině je schopen porozumět mluvené řeči, samostatný mluvní projev je slabší. V písemné formě je tolerován fonetický zápis slov. V obou jazycích (češtině a angličtině) je hodnocen stupněm dobře. Na některé předměty (přírodověda a vlastivěda) se dokáže připravit výborně. Učivo však rychle zapomíná. Do školy se Marek připravuje pravidelně za pomoci celé rodiny, nejčastěji maminky a staršího bratra, který studuje vysokou školu.

4.3 Žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí

4.3.1 Adam

Adam pracuje aktivně a rád, chce uspět. Mluví rychle a bez přemýšlení, často si vymýšlí a říká nepravdivé věci, jen aby na sebe strhl pozornost. Mezi dětmi není moc oblíbený, proto se jim snaží podlézat. Jedná překotně a bez předvídání. Občas je nutné krotit jeho zrychlené tempo

a vést k pečlivosti a sebekontrolě. Do školy bývá nepřipraven, zapomíná pomůcky na vyučování, zadané úkoly neplní. Jeho školní práce je pomalá. Podle výsledků z pedagogicko-psychologické poradny se jedná o žáka se sníženým intelektem. Jeho školní výkon dále snižuje nízká schopnost soustředění a slabší paměť. Špatně se orientuje v textu, čte a píše velmi pomalu a s chybami. Specifické poruchy učení u něj nebyly diagnostikovány.

4.3.2 Ríša

Ríša je v pořadí čtvrté dítě z osmi sourozenců. Otec je v důchodce, matka chodí do práce. Dva nejstarší sourozenci jsou již dospělí. Ríša je tichý, klidný, málomluvný, ve škole nezlobí. Téměř vždy se usmívá, nemívá špatnou náladu, při komunikaci s dospělým se lehce červená a stydí. Kontakt se spolužáky sám od sebe nenavazuje. V hodině pracuje pomalu, ale soustředěně. Jeho výkon v českém jazyce je velmi slabý. Často komolí slova, přehazuje hlásky, není mu divné, když napíše nesmysl (místo Myška Bělinka – miska objelka). Chlapcův výkon v českém jazyce je hodnocen jako dostatečný. V anglickém jazyce Ríša hezky reaguje, zatímco jeho písemný projev je nadále velmi slabý. Vážne domácí příprava. Rodičům bylo doporučeno vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Dle zprávy má žák nízkou úroveň krátkodobé sluchové paměti. Poradna poukazuje na nerozvinutý potenciál a rezervy v domácí přípravě na školu. Školní výkon dle zprávy z pedagogicko-psychologické poradny odpovídá intelektu.

4.3.3 Soňa

Soňa je tichá a klidná dívka, při vyučování zakřiknutá. Na začátku první třídy byla přeřazena zpět do mateřské školy z důvodu školní nezralosti. Nyní se potýká s problémy zejména v českém a anglickém jazyce, ale i v ostatních předmětech je v důsledku nedostatečné přípravy na školu její prospěch velmi slabý. Tempo má pomalé, nerovnoměrné, když je vyvolaná, ocitá se v křeči, je vyděšená a mluví tiše. Čtení je pomalé, téměř neslyšitelné. Když se objeví slovo, které neumí přečíst, zastaví, přečte si slovo v duchu a potom pomalu nahlas. Písmo je extrémně velké, některé grafémy píše nesprávně. V pravopise chybí, mimo jiné i díky špatné výslovnosti (neumí vyslovit hlásku „ř“ a problém jí dělají sykavky).

Na matku jsem opakovaně apelovala, aby se dceři více věnovala, chodila s ní na logopedii, a dále jsem doufala v pomoc pedagogicko-psychologické poradny. Matka tvrdí, že na logopedii chodí a Soňa všechny hlásky vyslovit umí. Doma prý mluví „normálně“. V poradně údajně byly v prosinci 2018, žádné vady řeči si prý nevšimli. Dle matčiny informace je Soňa „nadprůměrná“. Zprávu z vyšetření pro školu matka nedodala.

Dívka má též záhadné absence, např. návštěva matčiny sestry v nemocnici – týden, afty nebo bolení břicha – tři týdny, teploty, když má jít do školy. Matka hledá příčiny ve škole a v šikaně, což já zásadně odmítám, neboť ze strany spolužáků nevnímám žádné útoky vůči její osobě. Naopak. Spolužáci se jí buď snaží podpořit, nebo si jí nevšímají. Podle mého názoru je Soňa sociálně nezralá, její vztahy se spolužáky značně zhoršuje těžká vada řeči, proto se stydí, šeptá a nechce chodit do školy. Časté absence zhoršují její školní prospěch a špatný prospěch je pak důvodem k bolení břicha a další absenci. Je to začarovaný kruh, z kterého lze vystoupit jen důslednou domácí přípravou a pravidelnou školní docházkou.

5. Experimentální výuka

5.1 Představení metody CLIL

Před začátkem výuky metodou CLIL byli žáci informováni o tom, že je čeká propojení několika školních předmětů (Čj, Př, V1) s angličtinou. Na tvářích žáků se objevily obavy, ale ujistila jsem je, že když nebudou rozumět, mohou se ptát. Zrovna tak nevádí, když na anglickou otázku odpoví česky, pokud nebudou umět najít správný anglický ekvivalent.

Zvolila jsem intenzivnější formu CLILu, kde byly oba jazyky zastoupeny přibližně stejným dílem, a to hned z několika důvodů:

1. Podobně intenzivně se snažím vést hodiny anglického jazyka a žáci jsou na přístup zvyklí. Zahřívací aktivity a opakování známého učiva jsou obvykle vedeny v angličtině, novou látku prezentuji česky, procvičování vyžaduje oba jazyky a v závěrečných aktivitách opět přepínáme do angličtiny. Tento model jsem se rozhodla zachovat i v případě CLILových hodin.
2. Vycházela jsem z faktu, že žáky i učivo znám, a proto vím, kde si mohu dovolit použít pouze angličtinu, a kde je nutná intervence češtiny. Na základě pomůcek, obrázků, příběhů, písniček, gestikulace a pohybového doprovodu dokážu žákům postavit „lešení“ tak, abych nutnost použití češtiny minimalizovala.
3. Na celý experiment jsem měla velmi málo času. Žáci očekávali víc než jen jazykové sprchy a já jsem jim naopak chtěla ukázat, že se angličtiny není třeba bát a je možné ji využívat i v jiných předmětech. Volila jsem proto kognitivně nenáročné aktivity s jednoduchou slovní zásobou. Zvolené aktivity byly určeny žákům ve věku 8–10 let. Věkové rozmezí žáků ve zkoumané třídě bylo 10–12 let.

5.2 The CLIL resource pack – popis učebnice

The CLIL resource pack (Grieverson, Superfine, 2012) je soubor kopírovatelných materiálů a pracovních listů vytvořených jako zdroj učebních materiálů pro učitele, kteří vyučují na 1. stupni nebo v nižších třídách na 2. stupni ZŠ. Pracovní listy jsou většinou zaměřené na přírodní vědy a zdravý životní styl, proto bych je doporučila zejména do hodin přírodovědy na 1. stupni, nebo přírodopisu, fyziky či environmentální výchovy na 2. st. ZŠ. Tento materiál jsem volila proto, že jsem do té doby neměla s výukou metodou CLIL žádnou zkušenost a na

přípravu vlastní hodiny jsem si netroufla. Po první odučené lekci jsem v dalších hodinách začala aplikovat vlastní přístup.

5.2.1 Členění učebnice

Příručka je rozdělená do 10 kapitol. Každá kapitola obsahuje jiné téma.

Unit 1 The Human Body

Unit 2 Food and Health

Unit 3 Living Things

Unit 4 Life Cycles

Unit 5 Materials and Properties: Changing Materials

Unit 6 Physical Processes

Unit 7 Forces and Motion

Unit 8 Light and Sound

Unit 9 Environmental and Global Issues

Unit 10 Weather and Water

Jednotlivé kapitoly obsahují 6 lekcí rozdělených do tří vzdělávacích úrovní.

Vzdělávací úroveň	Pro koho je určeno	Doporučený věk žáků
Level 1	1. stupeň	8–10 let
Level 2	1. stupeň a nižší třídy 2. stupně	10–12 let
Level 3	Nižší třídy 2. stupně	12 a více let

Celkem tato příručka nabízí ucelený soubor 60 lekcí včetně kopírovatelných materiálů. Pracovní listy lze libovolně upravovat tak, aby lépe vyhovovaly dané skupině žáků, učitelů i školnímu vzdělávacímu programu. Časová dotace jedné lekce se pohybuje mezi 40–50 minutami. Každá lekce je zaměřena na rozvoj mluvení, poslech, čtení a psaní. Z hlediska mezipředmětových vztahů jednotlivé lekce zasahují do oblasti přírodních věd, dějepisu, zeměpisu, výtvarné a hudební výchovy, pracovních činností, informatiky, osobnostní a sociální výchovy a jazykové výchovy.

Kniha je logicky a přehledně uspořádána. Na každé dvojstraně najdeme popis jedné vyučovací lekce a kopírovatelný pracovní list. Na konci učebnice se nachází doprovodné výukové CD s interaktivními prvky.

Kopírovatelné pracovní listy nabízejí žákům na šedesáti stranách bohatý zdroj zábavných aktivit. Aktivity jsou zaměřené na vědecké pozorování, průzkumy, ale nabízejí i deskové a karetní hry, křížovky, omalovánky k vybarvování podle diktátu, mapy a grafy. Pracovní listy může učitel zalaminovat a opakovaně použít. Vyplněné pracovní listy si mohou žáci založit do svých portfolií nebo je dát na výstavu, případně je učitel může zalaminovat a opakovaně použít.

Interaktivní CD-ROM najde učitel nalepený na zadních deskách učebnice. Obsahuje poslechové aktivity, písničky, říkanky, básničky a dialogy. Přepis nahrávek z CD-ROMu je zařazen na konci učebnice. Některé texty je možné vytisknout přímo z CD-ROMU.

Písničky a říkanky jsou v podání rodilého mluvčího, tudíž vzorem správné výslovnosti a pomáhají fixovat gramatiku. Proto by učitel neměl tyto to poslechové aktivity zanedbávat.

Interaktivní cvičení žáky motivují, přitahují jejich žáky pozornost, jsou bohatým zdrojem zábavy a her, usnadňují prezentaci hodiny a učitelé zkracují čas na přípravu.

5.2.2 První lekce – Where are your organs?

Kapitola: 1 Lidské tělo (*Human Body*)

Lekce: 1 a (8–10 let)

Předmětový cíl:

- Identifikovat a lokalizovat některé vnitřní orgány.
- Zopakovat si známé části těla

Jazykový cíl:

- Otázky: *Where is/are ...?*
- Instrukce: *Touch your ...*
- Předložky: *above, behind, in, next to, on, under*
- Slovní zásoba: *bladder, brain, chest, heart, intestine, kidneys, liver, lungs, stomach*

Fakta:

- *Your brain is in your head.*
- *Your heart is in your chest.*
- *Your lungs are next to your heart.*
- *Your liver is under your lungs.*
- *Your stomach is under your liver.*

- *Your kidneys are above your intestines.*
- *Your intestines are under your stomach.*
- *Your bladder is under your intestines.*

Příprava:

- Okopírovat pracovní list pro každého žáka
- Audionahrávka 2 a 3, audiotexty
- Nůžky, pastelky, lepidlo

Zahřívací aktivity:

1. Zopakujte si známé části těla (*head, shoulders, knees, toes, eyes, nose, mouth, chin*). Ukazujte a ptejte se *What's this?*
2. Zobrazte text písničky na interaktivní tabuli a přehrajte nahrávku č. 2, zpívejte s žáky a ukazujte si části těla.
3. Naučte žáky slovíčka tělo (*body*) a orgán (*organ*). Vysvětlete žákům, že tělo může fungovat pouze díky orgánům. *Touch your heart. Feel your heart beating. Touch your chest. Feel your lungs moving.*
4. Rozdejte pracovní listy. Ukažte na části těla a pojmenujte je. Žáci opakují.
5. Hrajte hru *Simon says*. Řekněte *Simon says, touch your ...* a žáci se dotknou jmenované části těla nebo orgánu. Řekněte pouze *Touch your ...* a žáci nereagují. Kdo zareaguje, nebo kdo se dotkne nesprávné části těla, vypadává. Kdo zůstane poslední, je vítěz.

Hlavní část:

1. Zobrazte text nahrávky č. 3. Přečtěte si jej a ukazujte si, kde se orgány nacházejí.
2. Přehrajte nahrávku č. 3. Zpívejte s třídou a znovu ukazujte, kde se orgány nacházejí.
3. Ptejte se *Where is/are your ...?* Žáci odpovídají *In / Next to / Under / Above my...*
Například: *Where is your brain? In my head.*
4. Zobrazte aktivity na interaktivní tabuli a přiřaďte správné názvy ke správným orgánům.
5. Z pracovního listu vystříhnete orgány a nalepte je na správné místo. Vystříhnete názvy orgánů a nalepte je do správného políčka.
6. Vyměňte si pracovní listy a zkontrolujte jejich správnost.

Závěr:

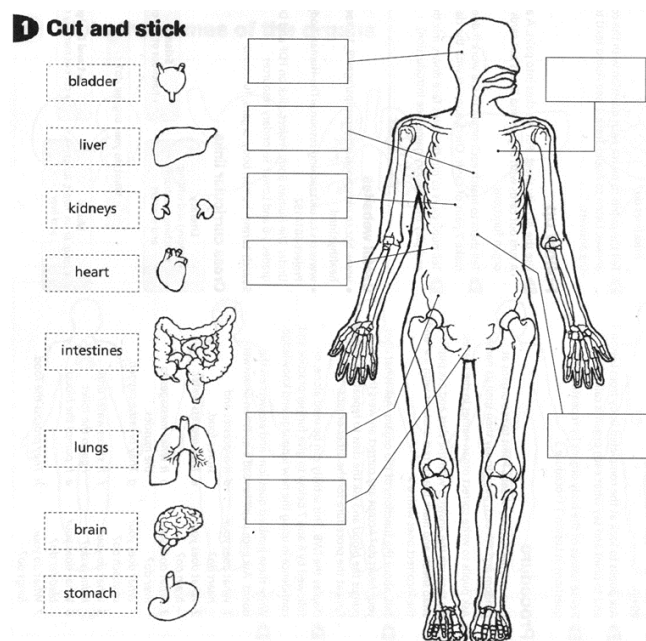
1. Přečtěte si neúplné věty, doplňte slova a vyřešte křížovku.
2. Vyměňte si pracovní listy a zkontrolujte jejich správnost.

Mezipředmětové vztahy:

- Gramotnosti: psaní a vyplňování křížovky.
- Přírodověda: části těla, orgány
- Hudební výchova: písnička *Head, shoulders, knees and toes a Brain, heart, lungs and liver.*
- Výtvarná výchova a pracovní činnosti: stříhání a lepení.

Reflexe hodiny

Už před začátkem vyučovací hodiny bylo zřejmé, že všechny aktivity se za jednu vyučovací hodinu nedají stihnout. To se také potvrdilo. V hodině se hodně stříhá, lepí a hrají hry (*Simon says*). To všechno jsou časově velmi náročné aktivity. Proto jsem pro tuto lekci vyhradila dvě vyučovací hodiny, které byly plně využity. Vlastní reflexi připraveného materiálu jsem shrnula v 7. kapitole této diplomové práce



Obrázek 2 *Where are your organs?*

Prostřednictvím zahřívací aktivity jsme si zopakovali známé části těla (písnička *Head and shoulders, knees and toes*). Poté přišla na řadu nová slovíčka (body, organ, bladder, brain, chest, heart, intestines, kidneys liver, lungs, stomach), orgány jsme si ukazovali vlastním těle a zahráli si hru *Simon says*.

V hlavní části byl žákům na interaktivní tabuli zobrazen text písničky, který jsme si přečetli a znovu si ukázali, kde se které orgány nacházejí, a zazpívali jsme si písničku *Brain, heart, lungs and liver*.

Pokládala jsem otázky *Where is your.../Where are your...* a žáci odpovídali. Měli za úkol používat předložky *in, next to, under, above*. To bylo velmi obtížné. Nejen proto, že žáci neměli dostatečnou slovní zásobu, aby pojmenovali místa, kde se orgány nacházejí, ale najednou používali i méně frekventované předložky ve spojení s místem, na které nejsou zvyklí. Mám tím na mysli, že žáci jsou zvyklí používat předložky s místem ve městě, třídě, v pokoji, na ulici,

ale ne na těle. To pro ně bylo nové. Na interaktivní tabuli jsme pak přiřazovali k orgánům správný název.

Moc pěkná byla aktivita se stříháním a lepením orgánů (Obrázek 2). Žákům byly rozdány pracovní listy, nicméně byla škoda nechat obrázky černobílé. Děti milují barvy, barvy obecně vzbuzují u dětí pozitivní emoce. Navíc prostřednictvím vybarvování obrázků jsme měli příležitost zopakovat si potřebnou slovní zásobu. Chodila jsem po třídě a říkala: *What colour is heart? – Red. – Yes, your heart is red. Colour your heart red.* Snažila jsem se, aby barvy orgánů přibližně odpovídaly skutečnosti, ale na barvě některých orgánů jsme se zkrátka domluvili.

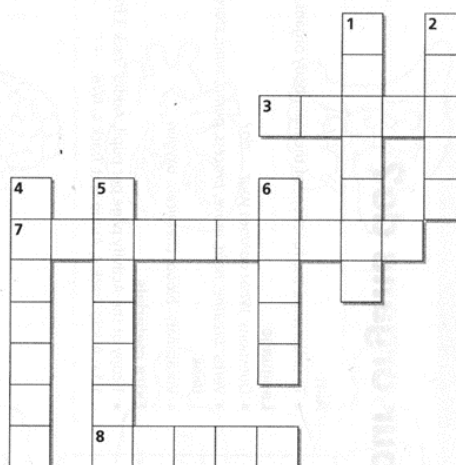
Zejména slabším žákům dělala aktivita potíže. Bylo vidět, že slova nejsou pevně ukotvena v jejich podvědomí, a tak se jim orgány pletly. Mnohým chyběly i přírodovědné znalosti, proto zaměňovali plíce a ledviny (párové orgány) nebo močový měchýř a žaludek (tvarově podobné). Na závěr aktivity si žáci vyměnili pracovní listy a navzájem se ohodnotili. Jenže ve chvíli, kdy orgány nebyly nalepeny na správných místech, nastal v hodnocení problém. Pokyn tedy zněl, aby žáci ohodnotili jako správné vše, kde čára od popisku směřuje ke správnému orgánu.

Shrnutí učiva v závěrečné části hodiny obstarala křížovka (Obrázek 3).

Žáky hodina velmi bavila, ale sami přiznali, že byla náročná. Ukázalo se, že bylo vhodné učivo rozdělit do dvou vyučovacích lekcí, přičemž první část byla hodně motivační (písnička *Head and shoulders*) a seznamovací s novým učivem (názvy orgánů), zatímco v druhé jsme se zaměřili na opakování a upevnění učiva. Aktivity obsahovaly náročnou slovní zásobu (názvy orgánů a místo jejich uložení), dále předložky, které už sice žáci znali, ale ve spojení s novou látkou dělaly potíže.

Jako nejzábavnější, ale zároveň nejnáročnější aktivitu žáci označili vybarvování, stříhání a lepení orgánů do pracovního listu.

2 Complete the crossword



Clues:

Across

- 3 It's in your head.
- 7 It's under your stomach.
- 8 It's in your chest.

Down

- 1 It's under your intestines.
- 2 They are next to your heart.
- 4 They are above your intestines.
- 5 It's under your liver.
- 6 It's under your lungs.

Obrázek 3 Crossword

5.2.3 Druhá lekce – *Where do they live?*

Kapitola: 3 Živí tvorové (*Living things*)

Lekce: 1 a (8–10 let)

Předmětový cíl:

- Porozumět vztahům mezi různými zvířaty a jejich přirozeným prostředím.

Jazykový cíl:

- Slovní zásoba: *animal, ant, bird, camel, cow, crab, desert, duck, elephant, farm, fish, fox, frog, hen, habitat, horse, insect, kangaroo, land, monkey, sheep, snake, spider, wasp, water, woodland*

Fakta:

- *A habitat is a place where an animal or a plant lives.*
- *Different animals and plants are found in different habitats.*
- *Habitats can be big like a forest, or small, like a leaf.*
- *A habitat provides water, food, shelter, other animals or plants.*

Příprava:

- Kopie pracovního listu
- Audionahrávka č. 12, audiotext, interaktivní tabule
- Nůžky, lepicí tyčinka, barevné pastelky.

Zahřívací aktivity:

1. Seznamte žáky s pojmem *habitat* (viz Fakta). Žáci odhadují, význam slova a jeho české ekvivalenty, které znají z hodin přírodovědy (biotop, přirozené prostředí, společenstvo rostlin a živočichů žijících ve stejném prostředí).
2. Povídejte si, v jakém prostředí žijí slon, klokan, mravenec, vosy, čmelák a kráva a jak se tato zvířata pohybují (*How does an elephant walk / kangaroo jump / an insect fly?*)
3. Zobrazte text na interaktivní tabuli a přehrajte audionahrávku č. 12. Vysvětlete si význam slova *ark* a *stuck*. Kam zvířata šla? Co se stalo krávi?

Hlavní část:

1. Představte si 4 prostředí: *farm with woodland and pond, rainforest, sea with ice-covered land, desert*. Povídejte si, jaká zvířata zde žijí a proč.

2. Rozdejte si pracovní listy. Vybarvujte zvířata podle diktátu. Vybarvená zvířata vystřihejte.
3. Zobrazte si na interaktivní tabuli úkol č. 1. Přiřazujte zvířata do jejich přirozeného prostředí.
4. Vypněte interaktivní tabuli. Nalepujte vystřihaná zvířata do jejich přirozeného prostředí.

Závěr:

1. Povídejte si nad vypracovanými pracovními listy. Jaká zvířata ještě v těchto prostředích žijí? Co ke svému životu potřebují?

Mezipředmětové vztahy:

1. Přírodověda/vlastivěda – zvířata v jejich přirozeném prostředí, klimatické zóny, podnebí.
2. Hudební výchova: písnička *The animals went in two by two*.
3. Výtvarná výchova/pracovní činnosti: vybarvování, stříhání, lepení.

Reflexe hodiny

Lekce *Where do they live?* nám zabrala 1,5 vyučovací hodiny, zhruba 60–70 minut. Ani tentokrát se mi nepodařilo vměstnat všechny aktivity navržené do jedné vyučovací hodiny. Přesto se jednalo o hodinu velmi vydařenou, zejména proto, že značnou část slovní zásoby již mají žáci osvojenou (na rozdíl od názvů orgánů v první lekci).

V úvodu měli žáci za úkol dopracovat se k českému ekvivalentu slova *habitat*. Jako nápověda byly použity popisné věty (viz Fakta). Podle nápovědy nakonec žáci došli k tomu, že slovo *habitat* označuje místo, kde žijí zvířata a rostliny, které ke svému životu potřebují stejné životní podmínky. Připomněla jsem žákům, že pro takové místo už známe pojmenování z přírodovědy – životní prostředí, biotop, společenstvo.

Popovídali jsme si o životním prostředí, ve kterém žije slon, klokan, mravenec, vosa, čmelák a kráva. Zkusili jsme si, jak se tato zvířata pohybují. Vysvětlili jsme si slova *ark* a *stuck* a zobrazili text písně na interaktivní tabuli. Po písničce žáci odpovídali na otázky, kam zvířata šla a co se vlastně stalo s krávou.

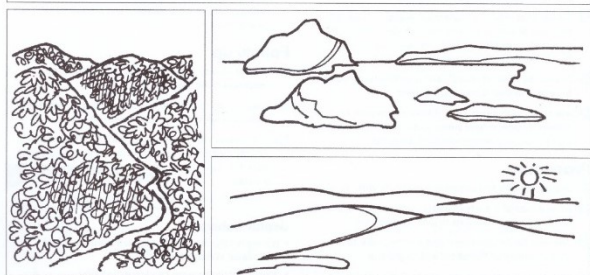
Děti písnička nadchla, ale ne všichni zpočátku ochotně spolupracovali při předvádění pohybu zvířat. Tato aktivita je primárně určena mladším žákům. Žáci páté třídy páté třídy už si při

předvádění zvířátek mohou připadat trapně. Přesto se nakonec zapojili všichni a užili si i spoustu legrace.

V hlavní části jsme si představili čtyři životní prostředí: *farm with woodland and pond*, *rainforest*, *sea with ice-covered land*, *desert*. Řekli jsme si, jaká zvířata zde žijí a proč. Na interaktivní tabuli jsme přiřazovali zvířata do jejich přirozeného prostředí.

Žáci si rozdali pracovní listy (Obrázek 4). Jejich úkolem bylo vybarvit zvířata podle diktátu. Aktivitu, kde se objevuje stříhání a vybarvování, jsou vždy časově náročné. Zejména dívky chtějí mít vše pečlivě vybarvené a dokonale vystříhané. Abych zamezila časové ztrátě z důvodu

Animals and their habitats



Cut and stick



Obrázek 4 Where do they live?

dlouhého vybarvování, dala jsem žákům časový limit a směli použít jen jednu barvu. Řekla jsem například: *Colour the cow* a odpočítávala pomalu na prstech jedné ruky od pěti do jedné. Pak jsem ukázala na vybraného žáka a zeptala se *What is the cow in Czech?* Tím získali i slabší žáci možnost kontroly správnosti. Tam, kde to bylo možné, ptala jsem se i jinak, např. *How does a cow go?* nebo *What does a cow say?* Když bylo hotovo, žáci si zvířátka vystříhali a připravili k použití v další aktivitě, kdy si žáci nalepili zvířata do správných biotopů na pracovním listu.

Závěrečnou část jsme věnovali povídání nad vypracovanými listy.

5.2.4 Třetí lekce – How do you keep healthy?

Kapitola: 2 Jídlo a zdraví (*Food and Health*)

Lekce: 1 a (8–10 let)

Předmětový cíl:

- Uvědomit si důležitost cvičení a zdravého stravování jako prostředku k péči o naše tělo.

Jazykový cíl:

- Slovní zásoba: *eat well, exercise, healthy, junk food, less healthy, rest, unhealthy*
- Gramatika: přítomný čas prostý.

Fakta:

To keep healthy, we must:

- *eat healthy foods*
- *exercise each day.*

Příprava:

- kopie pracovního listu
- obrázky různých druhů potravin a nápojů
- obrázky lidí dělajících různé sporty

Zahřívací aktivity:

1. Obrázky potravin rozdělte na dvě skupiny: zdravé a méně zdravé.
2. Naučte žáky slova *healthy, less healthy, unhealthy*.
3. Řešte cvičení na interaktivní tabuli a rozdělte potraviny na zdravé a méně zdravé.
4. Ptáme se žáků *How do we keep healthy?* Žáci by měli odpovědět *We eat healthy food.* a *We exercise each day.* Pokud tak neodpoví, navedeme je k tomu návodnými otázkami.
5. Ptáme se žáků, zda cvičí každý den, případně jaký sport dělají.

Hlavní část:

1. Rozdáme žákům pracovní listy. Vysvětlíme žákům, že budou vyplňovat dotazník o své životosprávě. Vysvětlíme pojmy *lifestyle* a *questionnaire*.
2. Žáci pracují ve dvojicích, žák A se ptá žáka B a ten odpovídá. Žák A zaznamenává jeho odpovědi do svého pracovního listu. Pak si role vymění.
3. Ptejte se žáků, jak jejich spolužák odpovídal. Každý žák vybere jednu zajímavou větu o svém spolužákovi. Dbejte na používání správného tvaru slovesa ve 3. osobě čísla jednotného.
4. U druhého cvičení na tomto pracovním listu se zaměřte pouze na otázky z prvního cvičení Questionnaire, konkrétně otázky č. 1, 7, 9. K řešení tohoto cvičení zvolíme metodu řetězu, tzn., že žák A pokládá otázku žáku B, ten odpovídá. Žák B pokládá otázku žáku C, ten odpovídá... Poslední žák pokládá otázku žáku A, ten odpovídá. Žáci zaznamenávají do svého archu odpovědi svých spolužáků.

Závěr:

1. Popovídejte si nad výsledky testu. Jsou ve vaší třídě zdravé děti?

Mezipředmětové vztahy:

- Přírodověda – zdravé a nezdravé potraviny, cvičení, zdravý životní styl.
- Čtenářská gramotnost – čtení otázek, třídění odpovědí, dotazník.
- Matematika – sčítání a násobilka pěti.

Reflexe hodiny

Této hodiny se účastnilo jen 16 žáků. Zařadila jsem ji do hodiny anglického jazyka, protože se tematicky hodila k právě probírané látce. Třída se na angličtinu dělí na skupiny. Dvě třetiny zůstávají, třetina odchází. Rozdíl byl znát. Žáci v menším počtu daleko lépe spolupracují, častěji na ně přijde řada, mají více příležitostí verbálně se vyjádřit, jsou aktivnější a méně ostýchaví, je více prostoru pro chození k tabuli, hru na koberci atd.

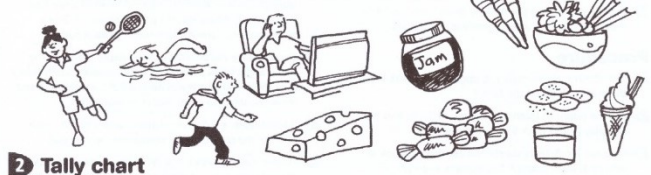
V úvodní aktivitě si žáci připomněli nebo se naučili slova *healthy, less healthy a unhealthy* a přiřazovali k nim obrázky potravin. Pro prezentaci zdravých a nezdravých potravin jsem využila obrázky ze sady Magic basket firmy MediaDiDa s. r. o. Velmi ráda jsem s touto sadou pracovala, neboť obsahovala 424 obrazových a 773 názvoslovných karet, což mi umožňovalo prezentovat poměrně širokou škálu slovní zásoby v cizím jazyce, aniž bych musela slova překládat do češtiny. Bohužel, firma, která kartičky vyráběla, již neexistuje, a stejně tak zmizel z trhu i její výrobek.

Povídali jsme si s žáky o zdravém životním stylu. Co je zdravé jíst, co ne, co bychom měli pro své zdraví udělat, aby nám co nejdéle vydrželo, a co naopak nedělat. Dostali jsme se i k otázce sportu, ptala jsem se, jaký sport dělají a zda cvičí každý den.

1 Questionnaire

Ask and answer with a partner. Circle your partner's answers.

- 1 Do you do any exercise or sport? yes / no
- 2 What exercise do you do? run / swim / walk / football / tennis / gymnastics
- 3 When do you exercise? in school / after school / at the weekend
- 4 What do you eat for breakfast? bread / eggs / jam / butter / honey / meat / cheese / other
- 5 What do you usually eat for lunch? vegetables / meat / fruit / other
- 6 What is your favourite meal? breakfast / dinner / lunch
- 7 Do you eat fruit and vegetables each day? yes / no
- 8 What do you drink? water / milk / fruit juice / other
- 9 Do you eat sweets? yes / no
- 10 What is your favourite food? _____



2 Tally chart

Obrázek 5 Questionnaire

Rozdali jsme si pracovní listy. Upozornila jsem žáky na slova *lifestyle* a *questionnaire*. Slovo *lifestyle* dokázali odvodit sami, v druhém případě stačilo ukázat cvičení 1 v pracovním listu (Obrázek 5) a hned věděli, že se jedná o dotazník. Dotazník žáci vyplňovali podle svého uvážení. Dostali na vybranou ze dvou variant. Buď vyplní nejprve jeden dotazník, potom druhý, nebo se budou u každé otázky střídat. Každá dvojice zvolila variantu, která jí vyhovovala lépe. V poslední otázce *What's your favourite food?* některé děti jako své oblíbené jídlo uváděly McDonald's a KFC. Upozornila jsem žáky na to, že tato odpověď nemůže být považovaná za správnou, neboť se nejedná o jídlo, které bychom mohli sníst, nýbrž o celou firmu. Žáky to velmi pobavilo a svou odpověď opravili na *chicken from KFC* a *burgers from McDonald's*. Každý žák poté třídě sdělil jednu zajímavou větu o svém spolužákovi. Musel si dát pozor na použití správného tvaru slovesa ve 3. osobě čísla jednotného.

Druhé cvičení (Obrázek 6) v pracovním listu obracelo pozornost žáků zpět k cvičení jedna, konkrétně na otázky v dotazníku č. 1, 7, 9 a jejich odpovědi. Zvolili jsme formu řetězu, jeden žák pokládal otázku druhému, a ten odpovídal. Druhý se pak ptal třetího, třetí čtvrtého. Žáci zaznamenávali své odpovědi do záznamové tabulky. Žák musel 1) zaznamenat odpovědi všech svých spolužáků, 2) zaznamenat je správným způsobem, zatržení – ano, křížek – ne, a za 3). Další otázkou k diskusi se stala otázka č. 9, kde měli žáci odpovídat, zda jedí sladké. Poté, co jsme dokončili úkol č. 2 v pracovním listu, a sdělili si výsledky dotazníku, začala třída protestovat, protože dva žáci uvedli, že sladké nejedí. Tito dva žáci byli konfrontováni s tím, že nenapsali pravdu, načež se bránili, že otázku pochopili jinak, tedy zda jedí pouze sladké. Diskusi jsem ukončila stanoviskem, že každý žák má právo odpovědět na otázku tak, jak ji v daný moment pochopil.

V závěru jsme diskutovali nad výsledky dotazníku a zjistili, že každý z žáků ve skupině cvičí nebo dělá nějaký sport, většina z nich (kromě dvou) jí ovoce nebo zeleninu každý den a všichni jedí občas sladké. Z uvedených skutečností jsme usoudili, že žáci naší třídy jsou zdraví a dbají na zdravý životní styl.

2 Tally chart

Record each 'yes' answer with a ✓ and each 'no' answer with a ✗.

Draw a circle around each group of 5 ticks or crosses for the same question.

1 Do you do any exercise or sport?		7 Do you eat fruit and vegetables each day?		9 Do you eat sweets?	
Yes	No	Yes	No	Yes	No

Obrázek 6 Tally chart

5.2.5 Čtvrtá lekce – What did Little Red Hen eat?

Kapitola: 2 Jídlo a zdraví (*Food and Health*)

Lekce: 1 b (8–10 let)

Předmětový cíl:

- Seřadit obrázky podle poslechu nebo vyvodit správné pořadí obrázku podle toho, co je na nich zobrazeno.
- Popsat rozdíly mezi dvěma obrázky.
- Zahrát příběh.

Jazykový cíl:

- Slovní zásoba: bread, flour, myself, water, wheat, yeast
- Slovesa: be busy / hungry / sleepy / tired, cut, eat, help, make, plant,
- Gramatika: zdvořilá žádost *Can you help me...? Will you help me...?* odpověď *Then I will do it myself.*

Příprava:

- Kopie pracovního listu pro každého žáka, audionahrávka č. 6, interaktivní tabule
- Obrázek slepičky, kočky, křavy a psa.

Zahřívací aktivity:

1. Ptejte se žáků na jejich oblíbená jídla.

2. Představte žákům zvířátka slepičku, kočku, krysou a psa a ptejte se, kde se tato zvířata obvykle nacházejí. Návodnými otázkami je doved'te k odpovědi *On the farm*.
3. Ptejte se, co tato zvířátka jedí.

Hlavní část:

1. Pusťte žákům nahrávku č. 6 a zobrazte text na interaktivní tabuli (pouze po dobu nahrávky).
2. Rozdejte žákům pracovní listy. Vysvětlete žákům, že obrázky nejsou ve správném pořadí.
3. Přečtete si text společně s žáky. Projděte si neznámá slovíčka.
4. Požádejte žáky, aby očíslovali obrázky čísly 1–5 v pořadí, jak jdou správně za sebou.
5. Zkontrolujte správné řešení. Znovu si přehrajte nahrávku a zobrazte text.
6. V druhém cvičení vyzvěte žáky, aby nejprve popsali obrázek A a potom obrázek B. Žáci vyhledají a popíší 6 rozdílů.

Závěr:

1. Rozdělte žáky do skupin po čtyřech. Každý žák si zvolí roli jedno ze zvířátek. Žáci pohádku zahrají.

Mezipředmětové vztahy:

- Čtenářská gramotnost: - poslech a čtení textu, třídění a řazení informací ve správném pořadí.
- Dramatická výchova: dramatické vyjádření příběhu.
- Přírodověda: životní cyklus obilí.

Reflexe hodiny

Úvod hodiny jsme strávili povídáním o oblíbených jídlech. Na tabuli jsem dala obrázky slepice, kočky, krysou a psa. Ptala jsem se, jaká jsou nejoblíbenější jídla těchto čtyř zvířat. Žáci vymysleli opravdu velké množství věcí, které jsou součástí jejich jídelníčku. Co pojmenovat neuměli, na to se zeptali.

Poslechli jsme si audionahrávku s pohádkou a rozdali si pracovní listy. Před plněním prvního úkolu dostali žáci možnost zeptat se na neznámá slovíčka. Ta jsme si vypsali na tabuli.

1 T6 Number the pictures



Obrázek 7 What did Little Red Hen eat?

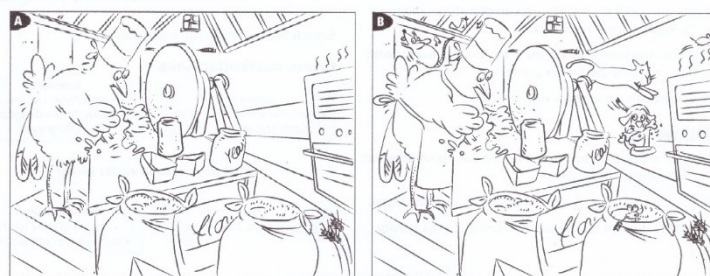
Požádala jsem žáky, aby obrázky v pracovním listu (Obrázek 7) správně očíslovali je od jedné do pěti podle pořadí, v jakém jdou za sebou. Bylo vidět, že žáci neporozuměli výrazu *Put them in the correct order*. Ani *Number the pictures from 1 to 5*. Zeptala jsem se tedy *What is the beginning of the story? What is the first picture? What is the end?* Tady už se viditelně tváře žáků rozjasnily se známým „Aha“.

Po vypracování jsme si úkol zkontrolovali použitím nahrávky.

V druhém cvičení (Obrázek 8) na pracovním listu jsme našli 7 rozdílů oproti původním šesti. Na obrázku B byla navíc krysa, ptáček, kočka, pes, myš nad troubou, myš v pytlí s obilím a zástěra, kterou měla slepička na sobě. Této skutečnosti jsem si dopředu sama nevšimla, všimli si jí žáci. Neměla jsem tušení, jak se řekne zástěra, proto jsem podala jednomu z žáků slovník a poprosila ho, aby slovíčko vyhledal. A tak jsme byli všichni obohaceni o slovíčko *apron*.

Na závěr celé lekce předvedli žáci skvělé výkony při dramatizaci příběhu.

2 Find 6 differences



Obrázek 8 Find six differences

6. Analýza prací žáků

V této kapitole nabízím pohled na práci žáků v hodinách odučených metodou CLIL a porovnávám práci žáků se SPU, žáků ze SZP a běžných žáků. Ke každé lekci přikládám graf pro porovnání výsledků jednotlivých žáků a tabulku, která rozlišuje výsledky žáků se SPU, SZP a ostatních. Kopie použitých pracovních listů jsou obsaženy v příloze.

Do jednotlivých lekcí byla zařazena cvičení zaměřená na mluvení, poslech, čtení a psaní. Na všech úkolech jsme pracovali společně, písemné úkoly vypracovávali žáci sami vždy na závěr probraného celku. První pracovní list (*Where are your organs?*) si dokonce kontrolovali vzájemně. Další už jsem kontrolovala já sama.

V první lekci *Where are your organs?* jsem se snažila dodržet přesně navržené aktivity přesně tak, jak je autorky popsaly. Překvapila mě však nízká časová dotace, proto jsem si místo původně navržených 40–50 minut vyhradila na CLIL 90 minut. Nakonec se potvrdilo, že to bylo správné rozhodnutí. Učivo této lekce volně navázalo na hodiny přírodovědy, kde jsme právě probírali lidské tělo. První lekce se z důvodu reprezentace naší školy na sportovních hrách účastnilo 18 žáků z celkového počtu 24.

Také druhá lekce *Where do they live?* trvala déle než jednu vyučovací hodinu, celkem 60–70 minut. Učivo jsem zařadila do hodiny vlastivědy, kam se hodilo, protože shrnovalo nedávno probíranou látku klimatické zóny a podnebné pásy a život v různých částech světa. Tentokrát se účastnilo všech 24 žáků.

Třetí lekci *How do you keep healthy?* jsem zařadila do hodiny anglického jazyka. Výuka opět navázala na současné učivo, tedy přítomný čas prostý a zdravý životní styl, který též souvisel s učivem přírodovědy – trávicí soustava a péče o tělo. Časová dotace byla 45 minut. Zúčastnilo se 16 žáků. Na angličtinu se třída dělí na skupiny. Dvě třetiny zůstávají se mnou a třetina odchází do jiné učebny za svým vyučujícím.

Čtvrtou lekci *What did Little Red Hen eat?* jsem propojila s hodinou českého jazyka – literatury, protože se jednalo o pohádku. Vyučovací lekce obsahovala prvky dramatické výchovy. Hodina byla koncipována na 45 minut. Ve škole bylo přítomno 22 žáků.

Během čtyř lekcí, které byly odučeny v průběhu čtyř dní, vyplnili žáci čtyři pracovní listy, z nichž jsem vybrala šest objektivně měřitelných aktivit. Jsou to následující aktivity:

- | | | |
|----|----------|------------------------------|
| 1. | 1. lekce | Where are your organs? |
| 2. | 1. lekce | Crossword |
| 3. | 2. lekce | Where do they live? |
| 4. | 3. lekce | How do you eat healthy? |
| 5. | 4. lekce | What did Little Red Hen eat? |
| 6. | 4. lekce | Find 6 differences |

Aktivity jsem hodnotila body. Za každou správně vypracovanou položku dostal žák 1 bod. V tabulkách srovnávám dosažené počty bodů u všech zúčastněných žáků. V každé tabulce jsou výsledky seřazeny nejprve podle počtu dosažených bodů, poté podle abecedního pořadí křestních jmen žáků. Musím na tomto místě podotknout, že aktivity jsou hodnoceny velmi pragmaticky a mnohdy nabízejí jen jedno možné řešení. Za normálních okolností bych takto nikdy nehodnotila. Jako učitelka bych zohlednila žákovy indispozice i okolnosti, které k výkonu žáka vedly.

Abychom mohli porovnat práci žáků se speciálně vzdělávacím potřebami, převedla jsem jejich výsledky na průměrný bodový zisk za žáka. Zvlášť uvádím průměrný bodový zisk u žáků se speciálními poruchami učení, zvlášť u žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, a nakonec průměr zbytku třídy. Pro přehlednost jsem označila výsledky žáků s poruchami učení červenou barvou, žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí oranžově a výsledky ostatních žáků modře.

6.1 Where are your organs?

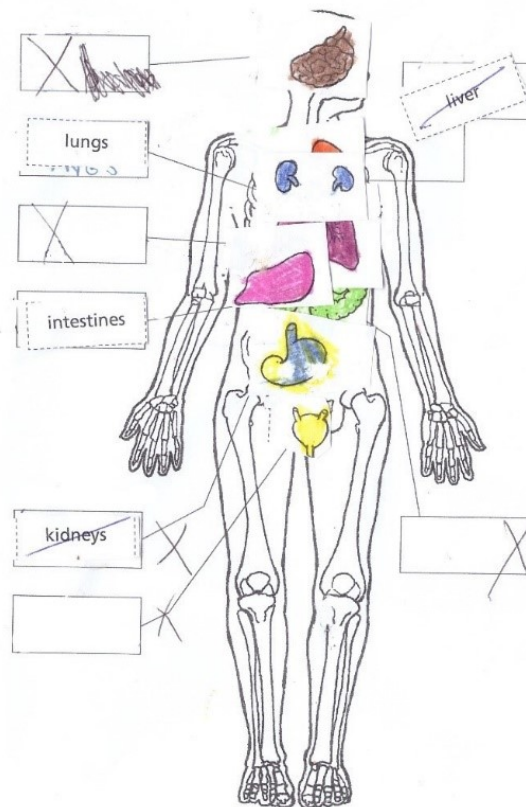
Cílem tohoto cvičení bylo nalepit orgány (mozek, srdce, plíce, játra, žaludek, střeva, ledviny a močový měchýř) do obrázku člověka. Orgány jsme před tím vybarvili barvami, na kterých jsme se předem domluvili. Společně jsme si říkali a ukazovali, kam je nalepíme. Ve chvíli, kdy byly orgány nalepené, dostali žáci za úkol nalepit ke každému orgánu jeho správný název. Pokud měli žáci špatné odpovědi, zpravidla přišli o dva body, protože obrázky prohodili. Nejčastěji si pletli žaludek a močový měchýř. Zřejmě i proto, že jsme je oba shodně vybarvili žlutou barvou.

Z grafu 1 a tabulky 9 vyplývá, že více než třetina žáků si s úkolem poradila bez problémů. Maximum bodů, které žáci mohli získat, bylo osm. Pokud žáci získali 6 bodů, šlo ve čtyřech z pěti případů o záměnu slov *stomach* a *bladder*. Až na Ríšu, všichni žáci se SVP získali méně než polovinu bodů.

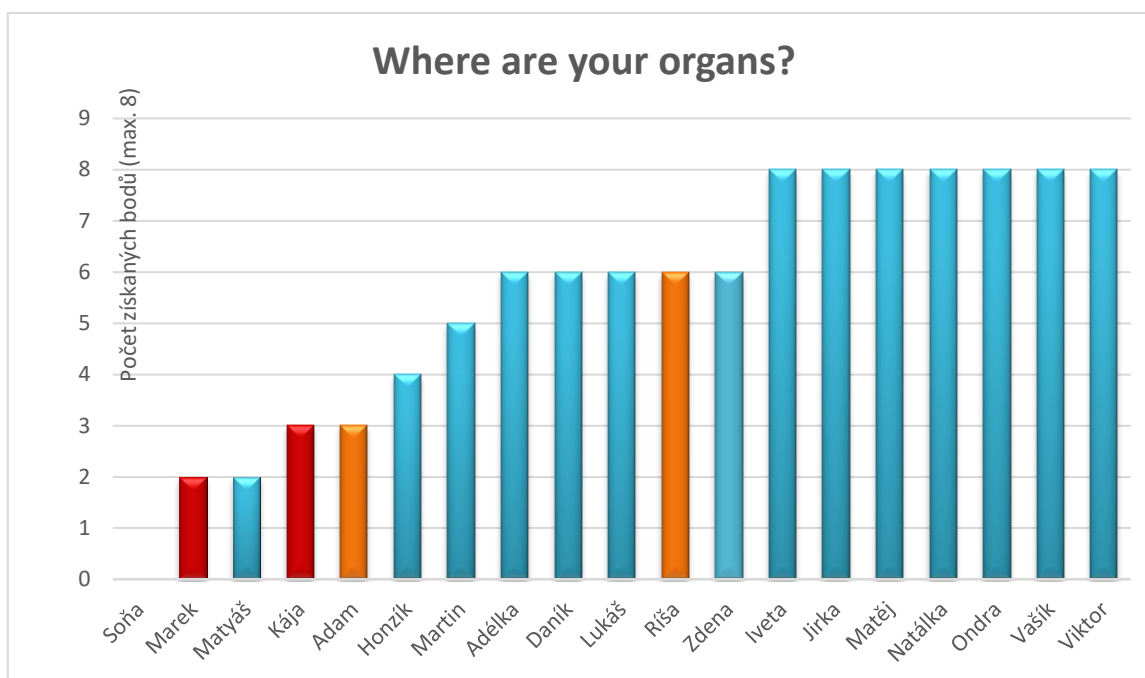
Nejméně bodů získala Soňa. Nalepila sice všechny orgány správně podle instrukcí (ukazovali jsme si na sobě i na interaktivní tabuli), ale nezvládla k nim správně nalepit ani jeden popisný štítek. Nezapamatovala si název žádného z osmi orgánů.

Shodně po dvou bodech mají Marek a Matyáš. Marek jako jediný nezvládl ani nalepit orgány na správné místo a orgány vybarvoval jinými barvami (Obrázek 9). Nakonec u něj bylo složité hodnotit lepení názvů orgánů do pracovního listu. Můžeme se jen domnívat, zda slovo *lungs* skutečně patří k plicím. Totéž platí i pro střeva. (*intestines*). Než jsme aktivitu dokončili, Marek poztrácel čtyři z osmi lístečků.

Kája a Adam získali po třech bodech. Kája si zapamatoval slovíčka *heart*, *lungs* a *intestines*. Adam *brain*, *heart* a *intestines*. Nejlépe z žáků se vzdělávacími potřebami se dařilo Ríšovi, který se zařadil mezi dvě třetiny žáků s nadprůměrně vyřešeným úkolem. Prohodil pouze slovíčka *bladder* a *intestines*.



Obrázek 9 Markovo řešení úlohy.



Graf 1 Where are your organs?

Žáci	Průměrný zisk bodů na žáka	Úspěšnost řešení v procentech
se SPU	2,5	31 %
ze SZP	3,0	56 %
ostatní	6,5	81 %

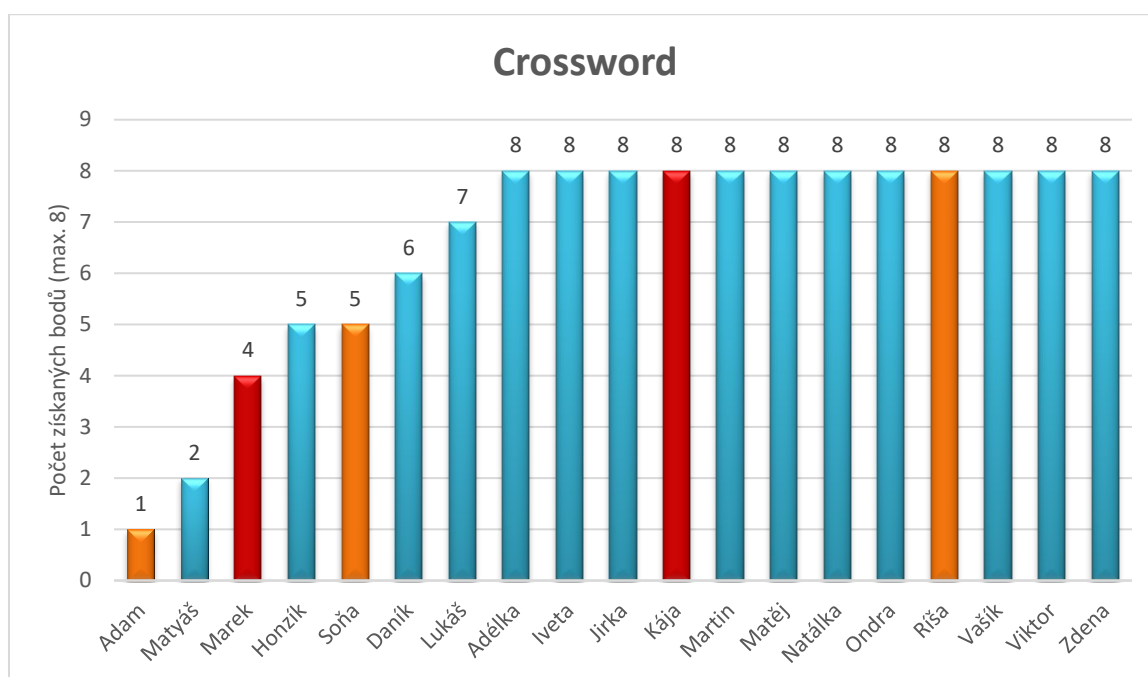
Tabulka 9 Where are your organs? - Porovnání žákovských řešení

6.2 Crossword

V řešení křížovky (Graf 2, Tabulka 10) dopadli všichni žáci o dost lépe než v předchozím cvičení. Dvanáct žáků z osmnácti vyřešilo úlohu bez chyby, mezi nimi i Kája a Ríša. První i druhé cvičení byly na stránce vedle sebe, a tak se žáci mohli o vyřešené cvičení opřít.

Nejhůře tentokrát dopadl Adam. Adamovi se o úloze nechtělo moc přemýšlet. Dal najevo, že není v dobré náladě. Konstatoval, že úkolu nerozumí, a víc se nesnažil. V celé křížovce vyplnil dvě slova, z toho pouze jedno správně.

O bod lépe dopadl Matyáš. Matyáš se o křížovku pokusil, ale trefil pouze dvě slova z pěti. Mile mě překvapil Marek, který správně vyřešil polovinu celého cvičení. Tentokrát se dobře zorientovala i Soňa a získala pět bodů z osmi.



Graf 2 Crossword

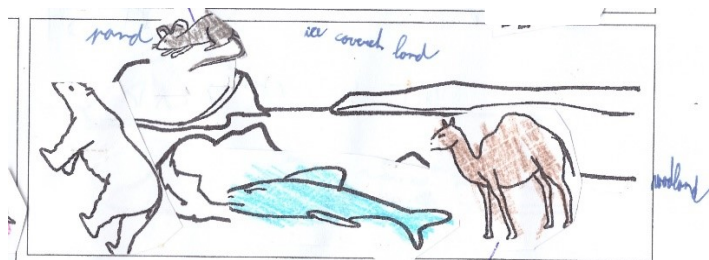
Žáci	Průměrný zisk bodů na žáka	Úspěšnost řešení v procentech
se SPU	6	75 %
ze SZP	4,7	59 %
ostatní	7,1	89 %

Tabulka 10 Crossword – Porovnání žákovských řešení

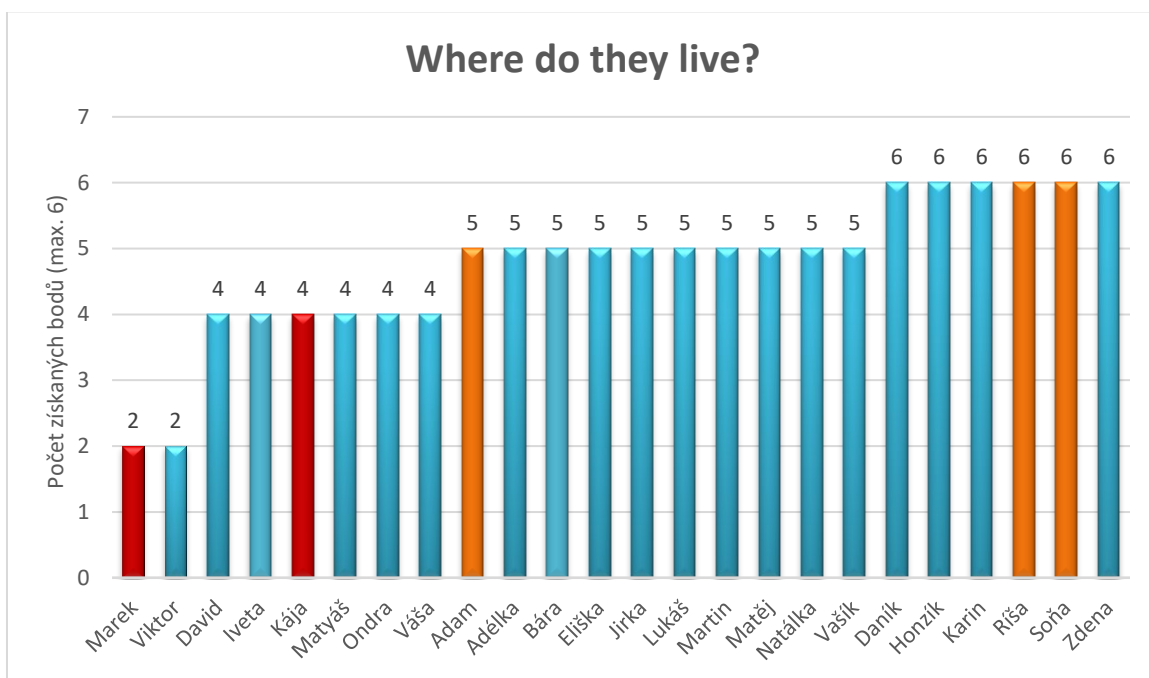
6.3 Where do they live?

Toto cvičení bylo zaměřeno na poznávání různých biotopů na Zemi a určování, která zvířata zde žijí. V hodnocení tohoto úkolu jsem byla přísná. Měli jsme šest biotopů a 24 obrázků zvířat. Pokud do biotopu bylo nalepeno jediné zvíře, které tam nepatří, strhla jsem celý bod. Když se podíváme na výsledky (Graf 3, Tabulka 11), žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí vyřešili úkol stejně kvalitně jako většina třídy. Potíže měli žáci s poruchami učení. Nejméně skóroval opět Marek, který se nedokázal zorientovat v obrázcích biotopů. Nedokázal si prostředí ani správně popsat do pracovního listu (Obrázek 10). Do tropického deštného lesa lepil zvířata, která patří do lesů mírného pásu, a *ice-covered land* si spletl s pouští. Viktor získal dva body

jako Marek. Viktor naopak má tendenci práci odbývat, nemá rád výtvarnou výchovu a pracovní činnosti. Část obrázků poztrácel dřív, než je stihl nalepit, což negativně ovlivnilo jeho výsledek.



Obrázek 10 Marek si špatně popsal biotopy



Graf 3 Where do they live?

Žáci	Průměrný zisk bodů na žáka	Úspěšnost řešení v procentech
se SPU	3	50 %
ze SZP	5,7	95 %
ostatní	4,8	80 %

Tabulka 11

6.4 How do you keep healthy?

Pracovní list *How do you keep healthy?* obsahoval dva úkoly. Jeden dotazník a jednu tabulku. Dotazník byl z hlediska správnosti nehodnotitelný, protože šlo o kroužkování věcí, které běžně dělám, mám rád, jím.

Druhým úkolem bylo vyplnit tabulku na základě slyšených informací. Každý z žáků se ptal a odpovídal na tři otázky: *Do you do any exercise or sport?* *Do you eat fruit and vegetables each day?* a *Do you eat sweets?* Každá z těchto otázek má v dotazníku svůj sloupec rozdělený na odpověď ano (*tick* ✓) a ne (*cross* x). Aktivitu jsme realizovali formou „řetězu“: A se zeptá B, B odpoví. B se zeptá C, C odpoví. ... Poslední se zeptá žáka A, žák A odpoví. Žáci museli pozorně sledovat odpovědi svých spolužáků a zaznamenávat je do záznamového archu.

Record each 'yes' answer with a ✓ and each 'no' answer with a x.
Draw a circle around each group of 5 ticks or crosses for the same question.

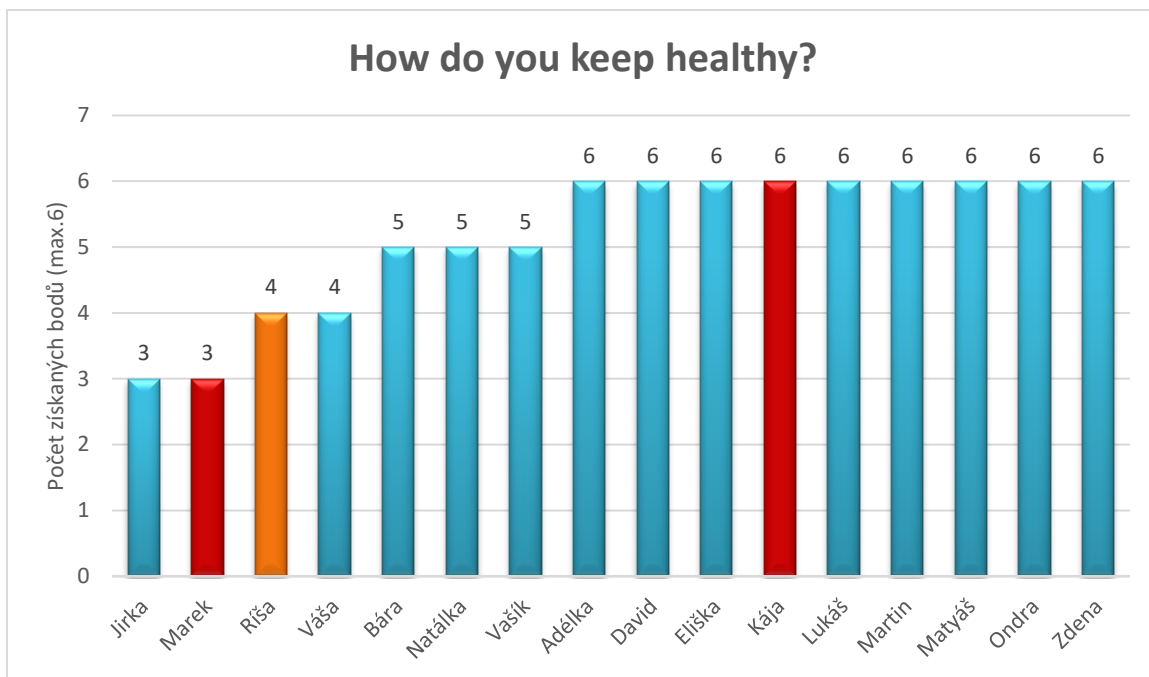
1 Do you do any exercise or sport?		7 Do you eat fruit and vegetables each day?		9 Do you eat sweets?	
Yes	No	Yes	No	Yes	No
✓✓✓✓✓		✓✓✓✓✓	✗✗✗	✓✓✓✓✓	✗✗✗

Obrázek 11 Ríša – zvládl odpovědi žáků zaznamenat, ale nezvládl je zakroužkovat po pěti.

Zadání „*Draw a circle around each group of 5 ticks or crosses...*“ některé žáky zmátlo. Původně jsem neměla v plánu psát do záznamového archu fajfky a křížky, ani počítat odpovědi po pěti. Kdosi si toho všiml v zadání a upozornil na to. Váhala jsem, zda to není pro žáky příliš složité. Ujistili mě, že ne. Ukázali jsme si způsob této

evidence na tabuli a pokračovali v práci. Proto jsem hodnotila splnění obou zadání: 1. zda žáci zaznamenali všechny odpovědi svých spolužáků a za 2. zda je správně zakroužkovali a spočítali v záznamovém archu.

Většina žáků si s úkolem poradila bez zaváhání (Graf 4, Tabuka 12). Byl mezi nimi i Kája. Marek zvládl zaznamenat polovinu odpovědí správně. Nedokázal odpovědi zaznamenat tak, aby byly čitelné, a nedokázal je zakroužkovat po pěti. Podobný problém měl i Ríša (Obrázek 11). Správně zaznamenal odpovědi svých spolužáků, ale nezvládl je zakroužkovat po pěti. Jiřík se občas příliš soustředí na to, aby neudělal chybu. Je z toho tak nervózní, že začne zmatkovat. Začal znázorňovat odpovědi svých spolužáků do sloupce, ten pak vygumoval a zapsal odpovědi do kruhu. Grafickou úpravou se vyčerpal natolik, že pak nezvládl správně znázornit zbylé odpovědi, ač byl úkol zdánlivě banální.



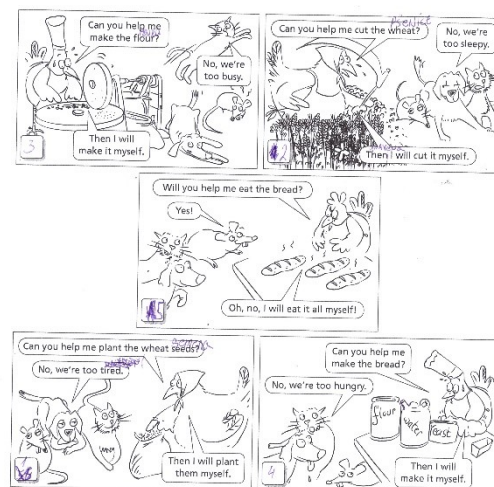
Graf 4 How do you keep healthy?

Žáci	Průměrný zisk bodů na žáka	Úspěšnost řešení v procentech
se SPU	4,5	75 %
ze SZP	4	67 %
ostatní	5,4	90 %

Tabulka 12 How do you keep healthy – Porovnání žákovských řešení

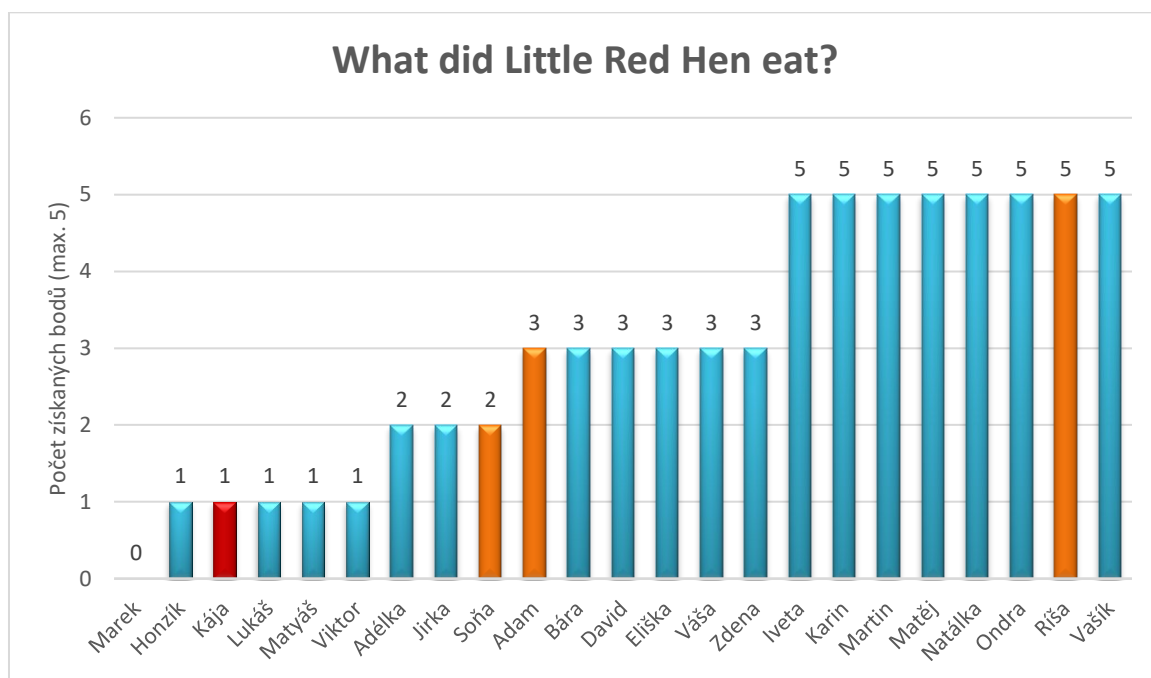
6.5 What did Little Red Hen eat?

Příběh *What did Little Red Hen eat?* byl zaměřen na čtení a čtenářskou gramotnost. Žáci měli určit správné pořadí obrázků s textem tak, aby vznikl smysluplný příběh. Při plnění tohoto úkolu mohla výrazně pomoci znalost pohádky, znalost anglické slovní zásoby, schopnost vnímat stavbu textu, schopnost využít obrázky k řešení úkolu a znalost procesu od pěstování obilí po pečení chleba. Z hlediska náročnosti toto byl jeden z nejtěžších úkolů.



Obrázek 12 Soňa si do pracovního listu psala český překlad

Pouhých osm žáků si s ním poradilo bez zaváhání (Graf 5, Tabulka 13). Patřil k nim i Ríša. Čtyři body nemohl získat nikdo, neboť kdo udělal chybu, musel prohodit nejméně dva obrázky. Mezi těmi, kteří získali tři body, byl Adam, o bod méně získala Soňa (Obrázek 12). Výrazné problémy s textem měli Viktor, Matyáš, Lukáš, Honzík a Kája s Markem. Marek v tomto cvičení nezískal ani jeden bod.



Graf 5 What did Little Red Hen eat?

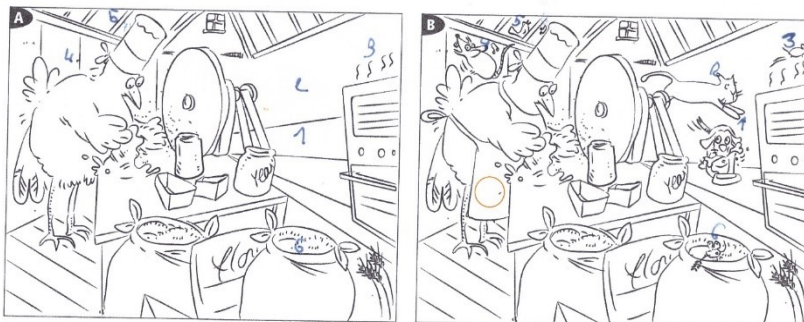
Žáci	Průměrný zisk bodů na žáka	Úspěšnost řešení v procentech
se SPU	0,5	10 %
ze SZP	3,3	66 %
ostatní	3,2	64 %

Tabulka 13 What did Little Red Hen eat? - Porovnání žákovských řešení.

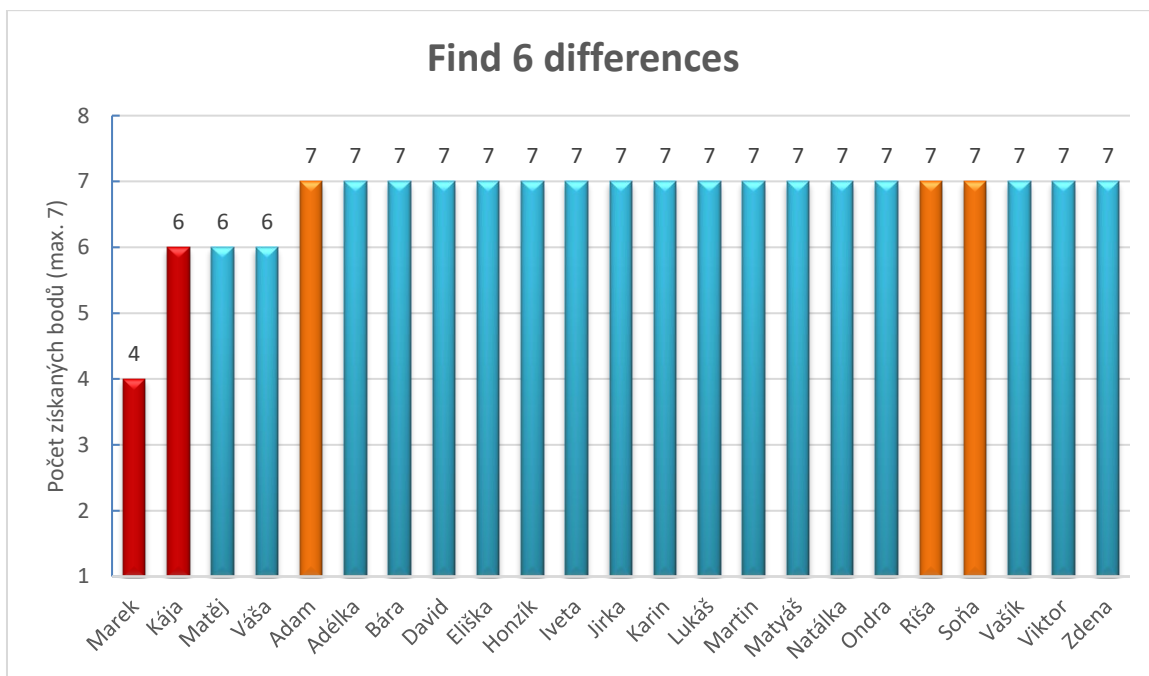
6.6 Find 6 differences

Úkolem žáků v posledním cvičení bylo najít šest rozdílů mezi dvěma obrázky (Obrázek 13) a pojmenovat je, např. *There isn't a cat in picture A, there's a cat in picture B.*

Rozdílů nakonec nebylo šest, ale sedm. Ve chvíli, kdy si toho první žák všiml, změnila jsem zadání na *Find 7 differences*. Nejednalo se vůbec o složitý úkol. V této úloze získal nejméně bodů Marek, našel čtyři rozdíly ze sedmi. Šest rozdílů našli Kája (Obrázek 13), Matěj a Váša. Až na tyto čtyři žáky si s úkolem všichni poradili bez ztráty bodu (Graf 6, Tabulka 14).



Obrázek 13 Kájovo originální řešení úlohy s čísly na obou obrázcích.



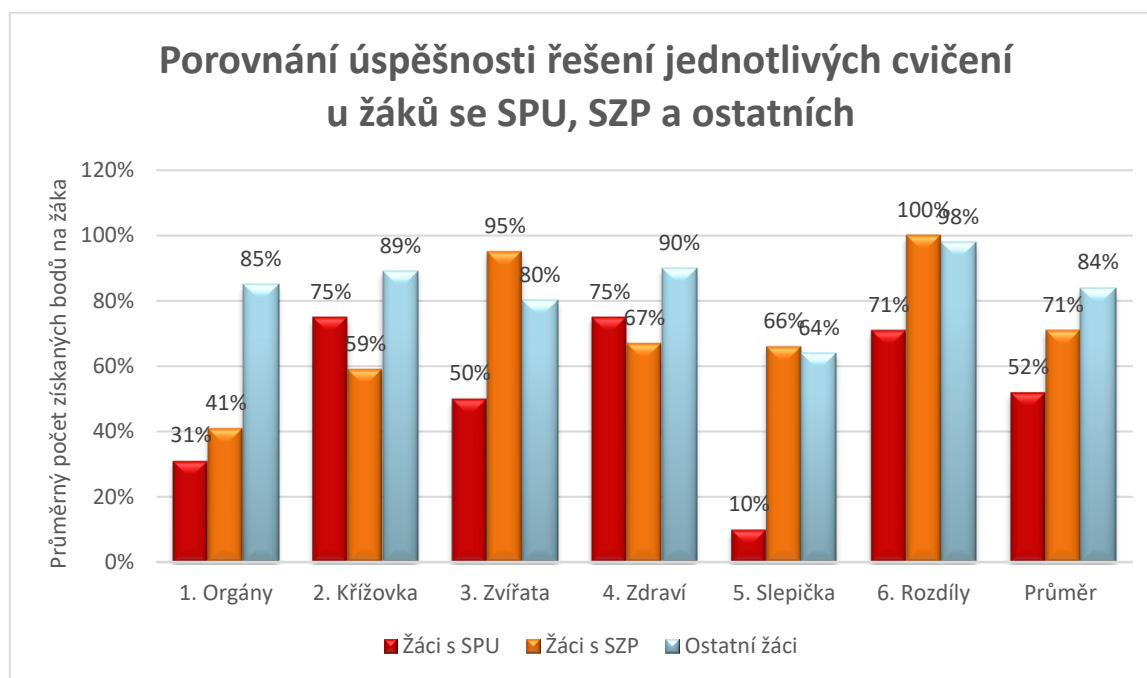
Graf 6 Find 6 differences

Žáci	Průměrný zisk bodů na žáka	Úspěšnost řešení v procentech
se SPU	5	71 %
ze SZP	7	100 %
ostatní	6,9	98 %

Tabulka 14 Find 6 differences – Porovnání žákovských řešení

6.7 Porovnání úspěšnosti řešení jednotlivých cvičení u žáků se SPU, SZP a ostatních

Následující graf (Graf 7) ukazuje porovnání, jak úspěšní byli v řešení jednotlivých úloh žáci se specifickými poruchami učení (červeně), žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí (oranžově) a ostatní žáci (modře).



Graf 7 Porovnání úspěšnosti řešení úloh u žáků s SPU, SZP a ostatních.

6.7.1 Žáci s poruchami učení

Nejobtížnější úloha pro žáky s poruchami učení byla úloha č. 5 – *What did Little Red Hen eat?* Marek úlohu nevyřešil vůbec, Kája správně určil pořadí dvou obrázků z pěti. V průměru oba žáci vyřešili tuto úlohu na 10 %. Druhá nejobtížnější úloha byla úloha č. 1 – *Where are your organs?* I v tomto případě se o trochu lépe dařilo Kájovi než Markovi, přičemž Kája získal tři body a Marek dva z osmi. Jejich průměrné skóre je 31 %. Aktivitu se zvířaty č. 5 - *Where do they live?* zvládli chlapci na 50 %. Marek zasadil správně zvířátka do dvou prostředí z šesti a Kája do čtyř. Zbylé aktivity dokázali řešit na více než 70 %, tedy 71 % (č. 6 – *Find 6 differences*) a 75 % (č. 2 – *Crossword* a č. 4 – *How do you keep healthy?*). Ve všech úlohách pak chlapci dosáhli průměrného skóre 52 %.

Markův slabý výkon se projevil zejména v úlohách, ve kterých důležitou roli sehrává zraková percepce (slepička, orgány, zvířata). Úloha se slepičkou tak, jak byla nastavená, byla pro Marka nesplnitelná. Marek má sklon k zbrklému jednání, které mu brání v tom, aby se zamyslel nad tím, co je na obrázku. Vzhledem k nerozvinuté serialitě a oslabené zrakové paměti nedokáže poskládat obrázky ve správném pořadí. Podobný případ nastal v úloze s orgány a zvířaty. V touze splnit úkol rychle, nalepí obrázky, kam se mu zlíbí. Opět zde selhává prostorová paměť.

Kája je na tom podobně jako Marek. I pro něj byly nejnáročnější úlohy se slepičkou, orgány a zvířaty. V ostatních úlohách se mu celkem dařilo. Jeho problém se též projevuje v oblasti oslabených percepčních funkcí a poruše pozornosti, ne však v takové hloubce jako u Marka. Z hlediska kognitivních funkcí je na tom Kája lépe, dokládá to i originální řešení úlohy s hledáním rozdílů, kde si rozdílů na obou obrázcích číslil.

U zmíněných třech úloh (slepička, orgány, zvířata) by k překonání obtíží těchto žáků byla zapotřebí podpora výuky např. ve formě obrázků, manipulačních kartiček, tabulek se slovíčky atd. Blíže se tomu věnuji v 7. kapitole.

6.7.2 Žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí

Žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí získali průměrné skóre menší než 50 % pouze v jedné úloze, a to v úloze č. 1 – *Where are your organs?* Zvládli ji na 41 %. Ve třech aktivitách (č. 3 – *Where do they live?* č. 5 – *What did Little Red Hen eat?* a č. 6 – *Find 6 differences*) skórovali dokonce lépe než zbytek třídy a získali v nich 95 %, 66 % a 100 %. Průměr výsledků všech šesti aktivit u žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí je 71 %.

V úloze s orgány Soňa a Ríša pracovali velmi pěkně. Jejich výkon výrazně snížil Adam, který první hodinu vzdoroval. V ostatních aktivitách nevykazovali žádný významný propad v porovnání s běžnými žáky. Skoro bych řekla, že žákům ze SZP šla práce v hodinách vedených metodou CLIL lépe, než jsem čekala.

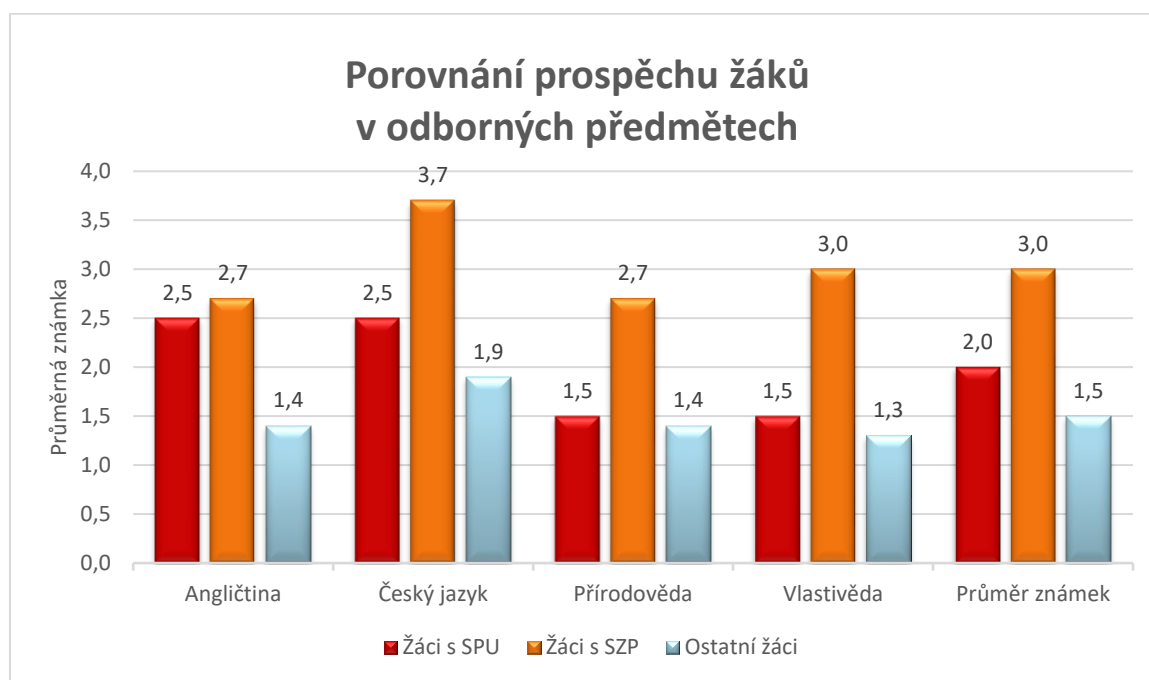
6.7.3 Ostatní žáci

Ostatní žáci dosáhli v testech průměru 84 %. Nejvíce získali 98 % v úloze č. 6 – *Find 6 differences* a nejméně v úloze č. 5 – *What did Little Red Hen eat?* - 64 %. V ostatních úlohách se pohybovali mezi osmdesáti a devadesáti procenty.

Běžní žáci obecně s výukou metodou CLIL neměli problém, přesto je v některých úlohách převýšili žáci ze SZP. Tato skutečnost je dána tím, že žáci ze SZP byli pouze tři, zatímco těch běžných žáků je devatenáct. Nelze opominout ani fakt, že mezi nimi jsou i tací, kteří se pohybují na hraně dysfunkcí, ale nebyli dosud vyšetřeni v pedagogickém poradenském zařízení.

6.8 Porovnání prospěchu žáků v českém jazyce, angličtině, vlastivědě a přírodovědě a jeho srovnání s výsledky testů CLIL

Připravené hodiny metodou CLIL vycházely především z učiva následujících předmětů: angličtiny, českého jazyka, přírodovědy a vlastivědy. V následujícím grafu (Graf 8) můžeme vidět průměrný prospěch z uvedených předmětů u žáků se speciálními vzdělávacími problémy, u žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí a u ostatních žáků ze zkoumané třídy.



Graf 8 Porovnání prospěchu žáků v Aj, Čj, Pj, Vj

V grafu též vidíme, že žáci se SPU (dva z této skupiny) mají průměrný prospěch v anglickém jazyce 2,5, v českém jazyce 2,5, přírodovědě 1,5 a vlastivědě 1,5. Průměrný prospěch ve všech předmětech je 2,0.

Žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí (3 v této skupině) mají v anglickém jazyce průměrnou známku 2,7, v českém jazyce 3,7, přírodovědě 2,7 a vlastivědě 3,0. Jejich průměrný prospěch ze všech předmětů je 3,0.

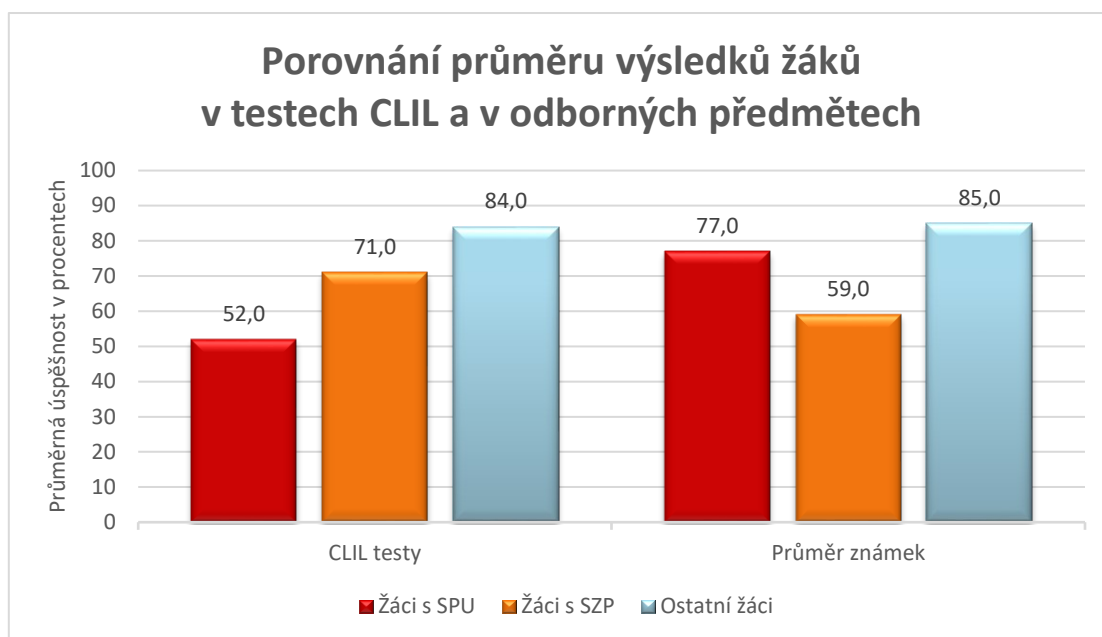
Hodnocení z anglického jazyka je u ostatních žáků z této třídy 1,4, v českém jazyce 1,9, přírodovědě 1,4 a vlastivědě 1,5. Průměrný prospěch ve všech předmětech mají 1,5.

Abychom mohli porovnat úspěšnost žáků v řešení úloh prezentovaných metodou CLIL a školní úspěšnost, musíme obě veličiny převést na stejné jednotky. Já jsem zvolila procenta. Převodla jsem školní výsledky žáků na procenta podle toho, jak hodnotím běžné písemné testy. Tedy takto:

Rozmezí v procentech	Odpovídá známce	Rozmezí známek
100–86 %	1	1 – 1,4
85–69 %	2	1,5 – 2,4
68–51 %	3	2,5 – 3,4
50–31 %	4	3,5 – 4,4
30–0 %	5	4,5 – 5

Žáci s SPU mají průměrný prospěch z odborných předmětů 2,0, což odpovídá 77 %. Žáci ze SZP mají průměrný prospěch 3,0, což odpovídá 59 %. A nakonec průměrná známka 1,5 u ostatních žáků odpovídá 85 %. Když tyto hodnoty převedeme do grafu, bude vypadat takto (Graf 9):

U zkoumaného vzorku běžných žáků jsem zjistila, že v odborných předmětech získali 85 % a v testech CLIL 84 %. Rozdíl tedy mezi výsledky testů CLIL a prospěchu v odborných předmětech bylo u těchto žáků jedno procento, což je zanedbatelné. Je dost pravděpodobné, že běžní žáci nebudou mít s výukou metodou CLIL žádné problémy. Případnou jazykovou bariéru jsou schopni bez problémů překonat. CLIL pro ně bude spíše přínosem. Nejen že neovlivní jejich školní výsledky, ale rozšíří si jazykové kompetence.



Graf 9 Porovnání průměru žáků v testech CLIL a v odborných předmětech

U zkoumaného vzorku žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí jsem zaznamenala lepší výsledky ve výuce metodou CLIL, kde získali 71 %, zatímco školní výsledky odpovídaly 59 %. Rozdíl mezi výsledky výuky metodou CLIL a průměrným školním prospěchem je 12 % ve prospěch výuky metodou CLIL. Vysvětluji si to tak, že problém žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí nespočívá ve školní práci, ale v domácí přípravě, která je často nedostatečná. Proto jsou školní výsledky slabé. V hodinách CLIL však projeví samostatnost a schopnost využít nabyté znalosti. I v případě sociálně znevýhodněných žáků má výuka metodou CLIL své opodstatnění.

U zkoumaného vzorku žáků se specifickými poruchami učení byly výsledky opačného charakteru. Výsledky ve školním prospěchu měli lepší (77 %) než v testech CLIL (52 %). Rozdíl mezi oběma výsledky je celých 25 %. To je celkem dost. Rozdíl odpovídá jednomu klasifikačnímu stupni. Znamená to, že pro zkoumané dva žáky s poruchami učení by výuka metodou CLIL mohla být překážkou. Na druhou stranu 52 % není málo na to, aby žáci výuku metodou CLIL zvládli dobře. Hodně bude záležet na pojetí výuky.

Na školních výsledcích žáků s poruchami učení se velkou měrou podílí rodiče. Markova a Kájova rodina často obětuje veškerý svůj volný čas na školní přípravu, a snaží se, aby jejich děti byly úspěšné. Na každý test jsou vždy pečlivě připraveni. Proto jsou jejich výsledky zejména v hodinách přírodovědy a vlastivědy výborné. Podporu též dostávají ve škole, kde jim jsou tolerovány specifické chyby, úlohy jsou gradovány nebo připraveny tak, aby si s nimi

snadno poradili. Při experimentální výuce metodou CLIL nebyly použity žádné metody, které by jakkoliv zohlednily specifické potíže žáků s individuálním vzdělávacím plánem nebo plánem pedagogické podpory. Předpokládám, že kdybychom přizpůsobili výuku metodou CLIL jejich potřebám, jejich úspěšnost by vzrostla.

6.9 Hodnocení výuky žáky

Na závěr výuky metodou CLIL jsem pro žáky připravila dotazník. Zajímalo mě, jak se žákům výuka metodou CLIL líbila. Chtěla jsem vědět, zda pro ně byla náročná, jestli byla zábavná, zda si myslí, že je užitečná a jak moc jsou sami se svojí prací spokojeni. Rovněž mě zajímalo, která aktivita se jim líbila nejvíc. Ne všichni vyplnili odpovědi na všechny otázky. Některé otázky nebyly jednoznačně formulované¹⁰, a tak se stalo, že je žáci hodnotili různými způsoby. I tak jejich odpovědi poskytují celkem zajímavý obraz o proběhlé výuce a vztahu žáků k výuce metodou CLIL.

6.9.1 Obtížnost

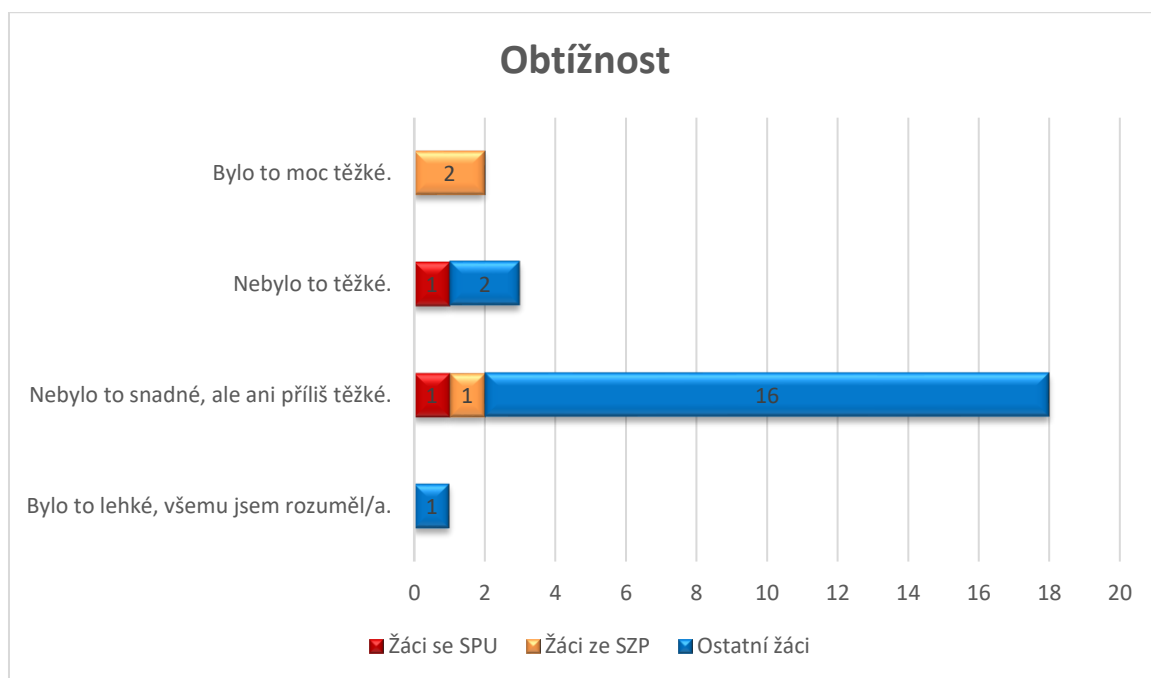
Moje první otázka směřovala na obtížnost (Graf 10). Žáci vybírali ze čtyř možných odpovědí:

- Bylo to moc obtížné.
- Nebylo to obtížné.
- Nebylo to snadné, ale ani příliš obtížné.
- Bylo to snadné, všemu jsem rozuměl/a.

Zde jsem se dopustila chyby. Svou chybu jsem si uvědomila až ve chvíli, kdy se na ni žáci zeptali. Odpovědi „Nebylo to obtížné.“ a „Nebylo to snadné, ale ani příliš obtížné.“ hovoří o střední obtížnosti, zatímco zbylé dvě otázky označují krajní meze – obtížnou a snadnou. Místo čtyř otázek proto stačily otázky tři. Zachovala bych pouze větu „Nebylo to snadné, ale ani příliš obtížné.“, která se mi zdá více neutrální.

Většina žáků CLILové hodiny nepovažovala za náročné. Jedna žákyně dokonce odpověděla, že výuka byla lehká a všemu rozuměla. Adam a Ríša překvapivě hodnotili CLIL jako těžký, přestože se jim v hodinách dobře dařilo. Oni svoji práci za zdařilou nepovažovali. Když jsem jim sdělila výsledky testů CLIL, byli velmi překvapeni. Stejně jako zbytek třídy, Kája, Marek a Soňa CLIL za příliš těžký nepovažovali.

¹⁰ Jak jsem již vysvětlovala ve čtvrté kapitole, celý výzkum probíhal ve velmi krátkém časovém období. Vše vznikalo rychle a v časové tísní. A tak se stalo, že jsem si dotazník nezkontrolovala a žákům ho zadala.



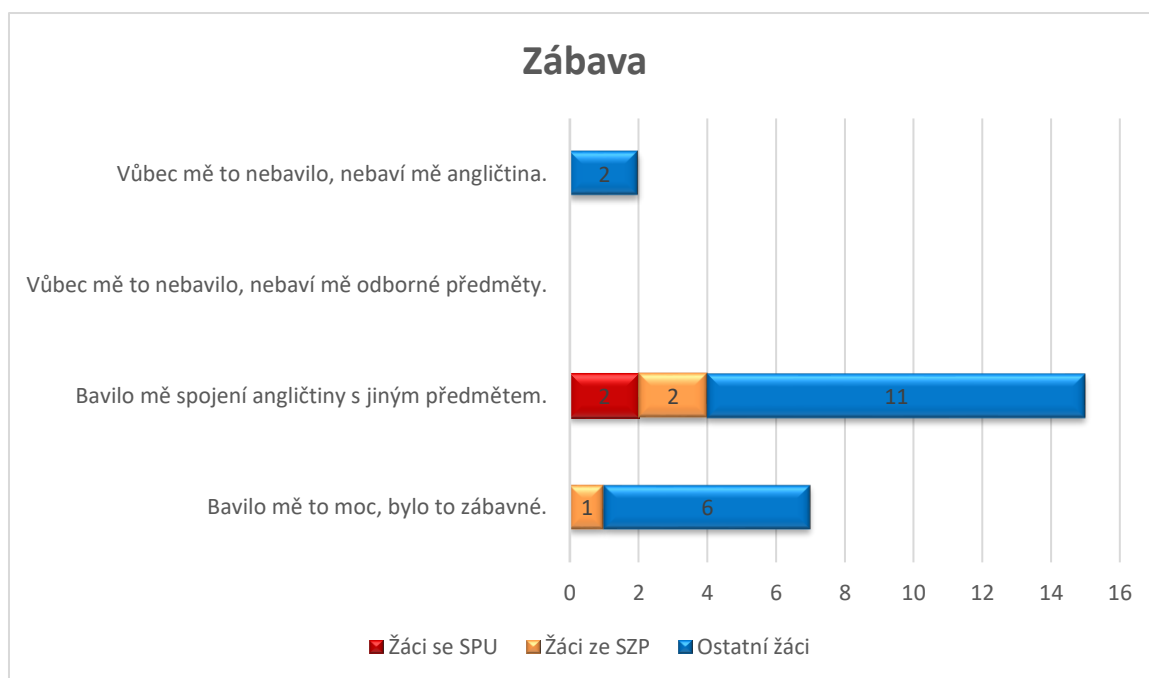
Graf 10 Obtížnost

6.9.2 Zábava

Druhou otázkou jsem se snažila zjistit, jaký měli žáci k výuce CLILEm vztah, zda se jim hodiny líbily, zda je bavily (Graf 11). Položila jsem opět čtyři otázky:

- Vůbec mě to nebavilo, nebaví mě angličtina.
- Vůbec mě to nebavilo, nebaví mě ostatní předměty.
- Bavilo mě spojení angličtiny s jiným předmětem.
- Bavilo mě to moc, bylo to zábavné.

Na tyto otázky jsem dostala pouze dvě negativní odpovědi, ani jedna z nich nebyla od žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zbylí žáci hodnotili výuku kladně.



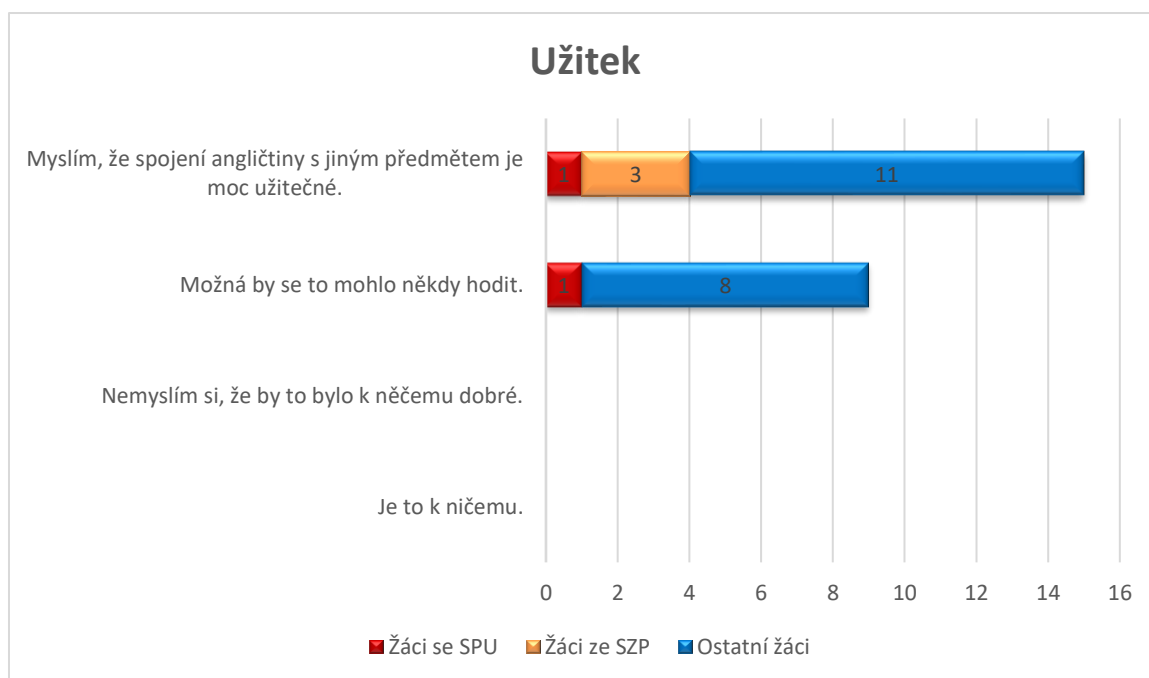
Graf 11 Zábava

6.9.3 Užitek

Třetí otázka mířila na užitek výuky metodou CLIL (Graf 12). Zajímalo mě, zda o této problematice žáci přemýšlejí, jak ji vnímají, zda je v jejich očích smysluplná. Žáci měli zaškrtnout tvrzení, které se nejvíce přibližuje jejich názoru:

- Myslím, že spojení angličtiny s jiným předmětem je moc užitečné.
- Možná by se to mohlo někdy hodit.
- Nemyslím si, že by to bylo k něčemu dobré.
- Je to k ničemu.

Všichni žáci spatřují ve výuce metodou CLIL užitek. Dvě třetiny všech žáků si dokonce myslí, že spojení angličtiny a odborného předmětu by mohlo být moc užitečné. Mezi nimi je i Marek, Adam, Soňa a Ríša.



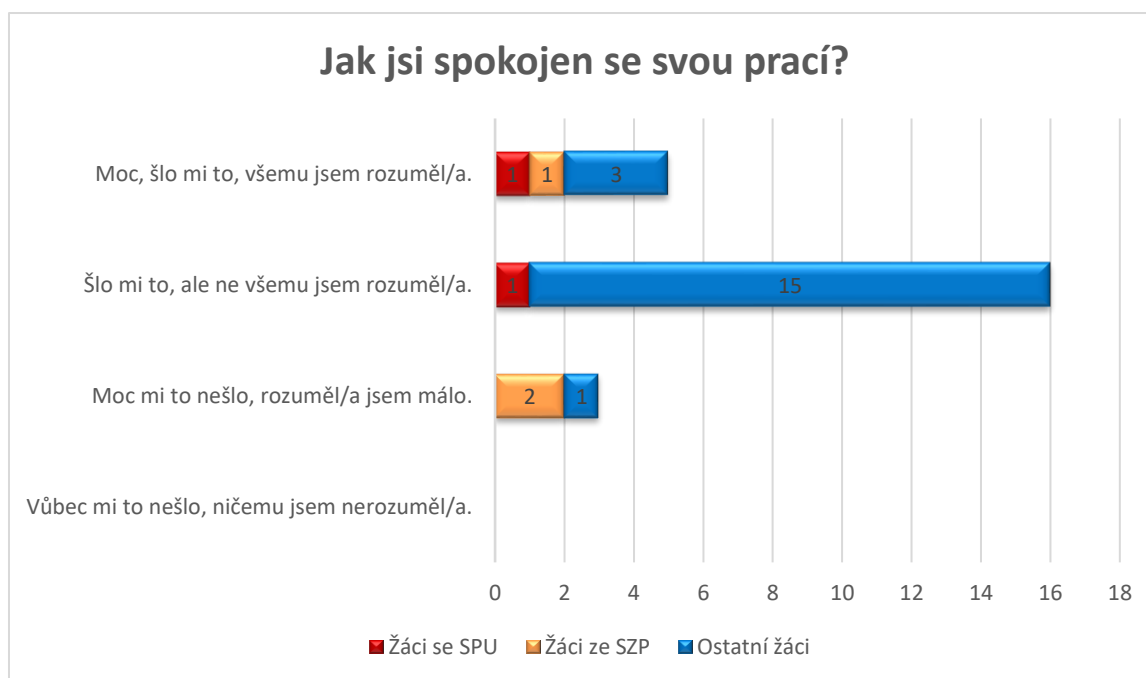
Graf 12 Užitek

6.9.4 Jak jsi spokojen se svou prací?

Otázka „Jak jsi spokojen se svou prací?“ byla zaměřena na evaluaci vlastní práce (Graf 13). Žáci se měli zamyslet nad svojí vlastní činností v hodinách, měli zhodnotit, jak jim práce šla nebo nešla, zda rozuměli nebo nerozuměli. Vybírali z následujících odpovědí:

- Moc, šlo mi to, všemu jsem rozuměl/a.
- Šlo mi to, ale ne všemu jsem rozuměl/a.
- Moc mi to nešlo, rozuměl/a jsem málo.
- Vůbec mi to nešlo, ničemu jsem nerozuměl/a.

Tři žáci měli pocit, že jim práce v hodinách moc nešla. Mezi nimi byli Adam a Soňa. Většina žáků, včetně Marka, odpověděla, že jim práce v hodinách šla, ale ne všemu rozuměli. Mezi pěti žáky, kteří odpověděli, že jim práce šla a všemu rozuměli, byl i Kája s Ríšou.



Graf 13 Jak jsi spokojen se svou prací?

6.9.5 Která lekce se ti líbila nejvíc?

Na závěr mě zajímalo, se zaměřením na skupinu sledovaných žáků, jak se žákům jednotlivé lekce líbily, a zda jejich názor koresponduje s výsledky jejich testů (Graf 14). Souhrnná tabulka se všemi odpověďmi je k nalezení v příloze 5. Dohromady žáci absolvovali čtyři výukové celky s různými druhy aktivit.

Otázka byla evidentně špatně formulovaná, protože někteří žáci hodnotili například tak, že dali samé jedničky, jiní číslovali od 1 do 4. Otázka zněla: „Která část se ti líbila nejvíc? Očísluj od 1 do 4 jako ve škole. Pokud jsi aktivitu nedělal/a, napiš 0.“ Měla jsem tím na mysli seřadit aktivity od nejoblíbenější po nejméně oblíbenou s tím, že 1 znamená nejlepší a 4 nejhorší (jako ve škole). Možná by bylo lepší místo slova očíslov, použít slovo „oznámkuj jako ve škole“, tomu žáci rozumějí. Nedostala bych sice škálu 1-4, ale pořadí v hodnocení aktivit ano. Pojala jsem to takto: Každý disponoval čísly 1-4, které mohl libovolně přiřazovat k výukovým lekcím, přičemž číslo 1 znamenalo nejoblíbenější a číslo 4 nejméně oblíbenou aktivitu. Číslo mohli žáci použít i vícekrát. Tato aktivita nebyla podstatná pro výzkum, nicméně poskytla alespoň rámcový obraz o vztahu žáků k jednotlivým hodinám.

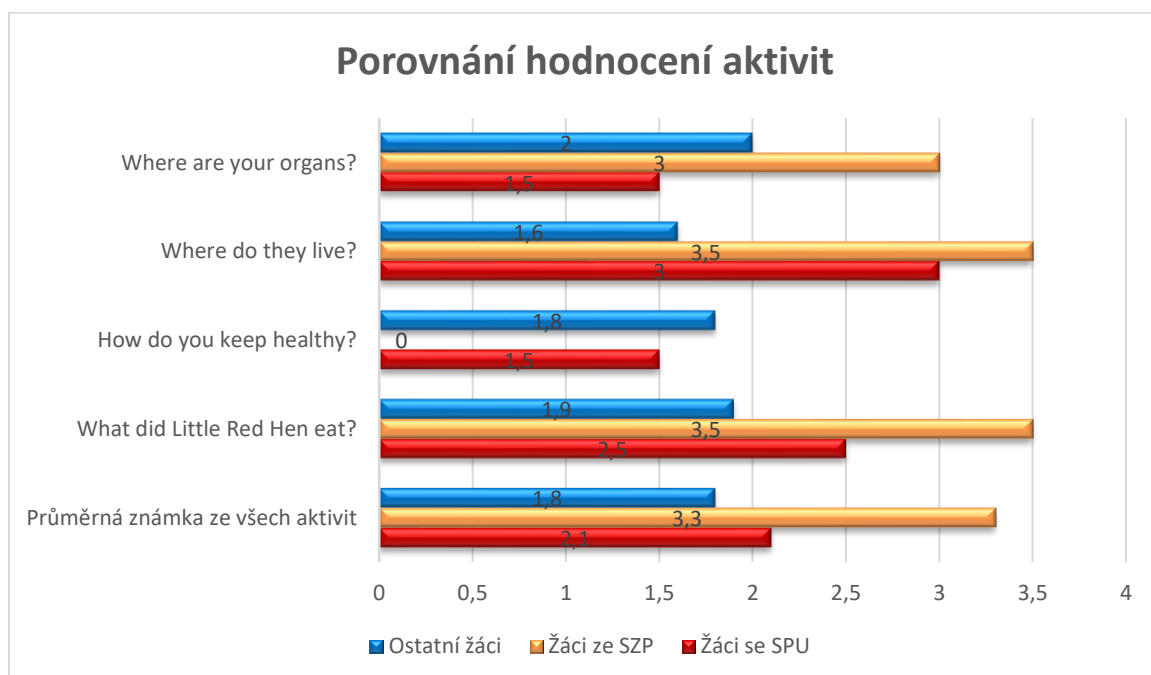
Kája a Marek se účastnili všech lekcí. Nejvíce se jim líbily aktivity *Where are your organs?* a *How do you keep healthy?* Ne příliš zajímavá pro ně byla aktivita *Where do they live?* Marek

i Kája jí dali shodně známku 3. Markovi se pak ze všech nejméně líbila aktivita *What did Little Red Hen eat?* Celkově hodnotili aktivity průměrnou známkou 2,1.

Překvapením pro mě bylo hodnocení lekce *Where are your organs?* Tato lekce patřila u obou chlapců mezi ty nejméně povedené co do hodnocení výsledků pracovních listů. Naopak Markova nespokojenost s pohádkou o slepičce se dala předpokládat. Čtení je i za normálních okolností pro Marka obávaná část i v českém jazyce, o to méně se mu líbila v angličtině.

Pestré bylo hodnocení aktivit u žáků ze SZP. Ríša, bohužel, zapomněl vyplnit otázku na oblíbenost aktivit, Adam a Soňa shodně chyběli na jednu lekci, a tak se stalo, že lekci *How do you keep healthy?* žáci se SZP vůbec nehodnotili. Průměrně zbylým aktivitám Soňa a Adam dali známku 3,3. Největší podíl na tomto výsledku má Adam, který zaujal k jednotlivým lekcím spíše negativní postoj. Už dříve uvedl, že se mu úlohy zdály obtížné, proto je pochopitelné, že dvě ze čtyř úloh ohodnotil čtyřkou a jednu trojkou. Soňa hodnotila známkami 2-4. Dle mého názoru se na jejím hodnocení podepsala nedůvěra k vlastním schopnostem a tímto způsobem vyjadřovala nejistotu s výsledky své práce. Když jsem jí totiž řekla, jak si v průběhu CLILových hodin vedla, byla velmi překvapená. Jak by hodnotil Ríša, nevíme.

Ostatní žáci hodnotili CLIL aktivity poměrně vyrovnaně známkami mezi 1,6 a 2,0.



Graf 14 Hodnocení aktivit všemi žáky

7. Úprava materiálů pro žáky (nejen) se SVP a zamyšlení nad výukovým materiálem

Na tomto místě bych se chtěla zamyslet, jak by bylo možné upravit odučené hodiny metodou CLIL prezentované v této práci, aby respektovaly potřeby žáků se SPU. Nemusíme se ale omezit jen na žáky se SPU. I mezi běžnými žáky najdeme dost takových, kteří nemají za sebou pedagogicko-psychologické vyšetření a nálepku dyslektik, přesto potřebují naši pomoc. Na základě odučených hodin jsem si uvědomila, jak bych vedla hodinu příště a jakou podporu bych žákům poskytla.

7.1 Podpora výuky (nejen) pro žáky se SVP

Bez čeho se ve svých hodinách neobejdu, jsou tzv. „flashcards“, tedy kartičky s obrázky, které mají mnoho způsobů využití. Jejich funkci oceňuji zejména, když učím nová slovíčka. Manipulace je s nimi snadná a snadno se vyhnu nutnosti překladu do češtiny. Já je nejčastěji používám takto:

1. Držím balíček kartiček v ruce, ukazuji jeden obrázek za druhým a říkám nahlas slovíčka.
2. Držím balíček, ukazuji obrázky, říkám slovíčka a žáci slovíčka opakuji.
3. Držím balíček, ukazuji obrázky, nic neříkám, žáci říkají slovíčka sami.
4. Obrázky rozložím na zem nebo připevním magnetem na tabuli. Po chvíli je otočím. Děti hádají, co je na obrázcích.
5. Obrázky rozložím na zem nebo připevním magnetem na tabuli. Říkám slovíčka, děti ukazují, kde jsou.
6. Obrázky rozložím na zem nebo připevním magnetem na tabuli. Děti se otočí, jeden obrázek schovám, žáci hádají, který.
7. Stejně mohu pracovat s kartičkami s textem. Pokud mám sadu obrázkových kartiček a sadu kartiček s textem, mohou je žáci k sobě přiřazovat nebo s nimi hrát pexeso.
8. Na kartičkách procvičujeme i otázky a odpovědi v kruhu na koberci. Např.: každý žák drží svůj obrázek a jeden říká druhému: *I've got a cat. What have you got? – I've got a dog. What have you got?* “...

Práci s flashcards je možné zařadit na začátek vyučovací hodiny jako zahřívací aktivitu, stejně tak na závěr na zopakování probrané látky. Flashcards žáky baví a pomáhají jak žákům se SVP,

tak ostatním. Flashcards bych použila na prezentaci nové slovní zásoby ve všech odučených lekcích.

7.1.1 Where are your organs?

Nová slovní zásoba: flashcards

Hlavní část, bod 3:

Žáci se v této úloze měli seznámit s orgány a říkat, kde se které orgány nacházejí. V lekci je navrženo osm vět, které se celou lekcí prolínají. Aby si žáci zapamatovali strukturu těchto vět a s nimi související slovíčka, je dobré jim připravit podpůrný materiál (Obrázek 14).

Na pruhy čtvrtky napíšeme nejprve začátky všech cílových vět až po sloveso, na další pruhy čtvrtky zbylé části vět od předložky do konce. Žáci hledají začátky a konce vět, které k sobě patří. Chodí k tabuli, dávají i sobě správný začátek a konec věty a říkají např.: „*My brain is – in my head.*“ Žáci také mohou skládat věty na koberci. Pro žáky se SVP je dobré nechat na tabuli řešení úlohy po zbytek vyučovací hodiny, aby se k němu mohli neustále vracet. Když nechceme, aby to viděli i ostatní žáci, můžeme žákům se SVP připravit zmenšenou verzi, aby kartičkami mohli manipulovat v lavici.

MY BRAIN IS	IN MY HEAD.
MY HEART IS	IN MY CHEST.
MY LUNGS ARE	NEXT TO MY HEART.
MY LIVER IS	UNDER MY LUNGS.
MY STOMACH IS	UNDER MY LIVER.
MY KIDNEYS ARE	ABOVE MY INTESTINES.
MY INTESTINES ARE	UNDER MY STOMACH.

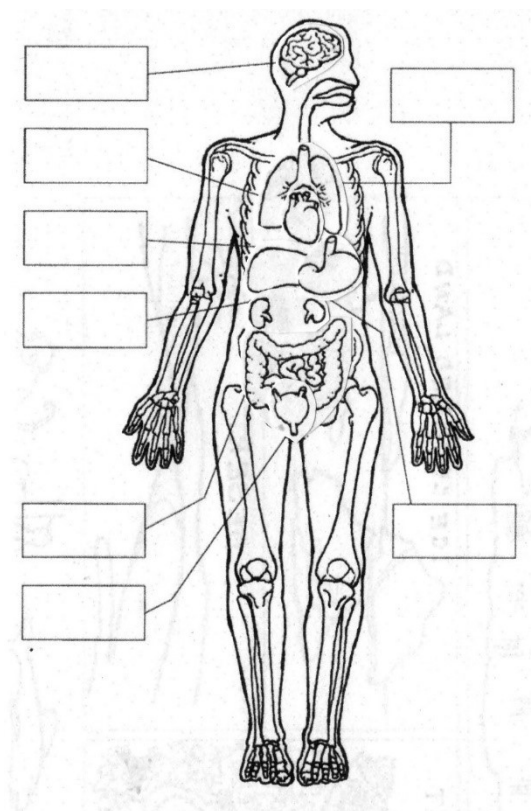
MY BLADDER IS

UNDER MY INTESTINES.

Obrázek 14 Příklad možného využití kartiček pro zapamatování složitých větných konstrukcí

Hlavní část, bod 5:



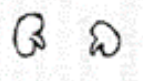





V případě aktivity s lepením orgánů je třeba pro žáky se SVP vyrobit zvláštní pracovní list (Obrázek 15), kde by byly orgány již nalepeny na správných místech. Žáci pouze vystříhnou a do obrázku nalepí názvy orgánů. Tím žákům se SVP ušetříme čas a energii na podstatné učivo.



Obrázek 15 Příklad úpravy cvičení "Where are your organs" pro žáky se SVP

Závěr, bod 1:

Také je vhodné, aby žáci měli po celou dobu k dispozici slovníček pojmů (Obrázek 16), tzn. obrázky nebo názvy orgánů a jejich anglický překlad.

BLADDER		MOČOVÝ MĚCHÝŘ
LIVER		JÁTRA
KIDNEYS		LEDVINY
HEART		SRDCE
INTESTINES		STŘEVA
LUNGS		PLÍCE
BRAIN		MOZEK
STOMACH		ŽALUDEK

Obrázek 16 Příklad zpracování slovníčku pojmů pro žáky se SVP

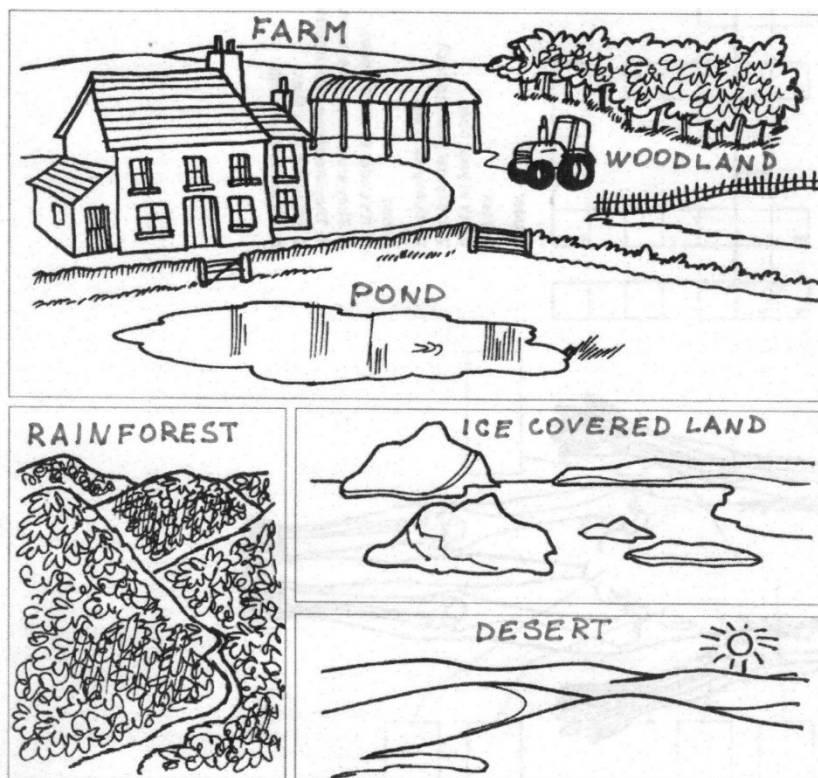
7.1.2 Where do they live?

Nová slovní zásoba: flashcards, slovníček pojmů (Obrázek 16)

Hlavní část, bod 1:

Ilustraci k tomuto cvičení hodnotím jako ne příliš zdařilou. Pro děti se SVP ji dokonce hodnotím jako velmi nevhodnou. Obrázky jsou nakreslené tak, že pro žáky s poruchou pozornosti nebo s deficitem ve zrakové oblasti nejsou identifikovatelné. Např. *desert* a *ice covered land* jsou si velmi podobné. Též nevím, podle jakého klíče by měli identifikovat *rainforest*, a už vůbec se mi nelíbí, že se zde nacházejí tři životní prostředí (*farm, pond, woodland*) v jednom obrázku.

V případě nedostatku času je dobré obrázky popsat (Obrázek 17), pak je ale nutné dát žákům se SVP k dispozici slovníček (Obrázek 16). Výtvarně nadaný učitel může do pouště dokreslit palmu nebo pyramidu a do obrázku polární pustiny např. iglú. Tropický deštný les se nedá samostatně správně identifikovat, proto bych se přikláněla k druhé variantě, vytvořit si vlastní pracovní list, kde bude šest políček pro šest kreseb biotopů, které budou jasné a rozpoznatelné.



Obrázek 17 Příklad úpravy pracovního listu "Where do they live?" pro žáky se SVP

Hlavní část, bod 4

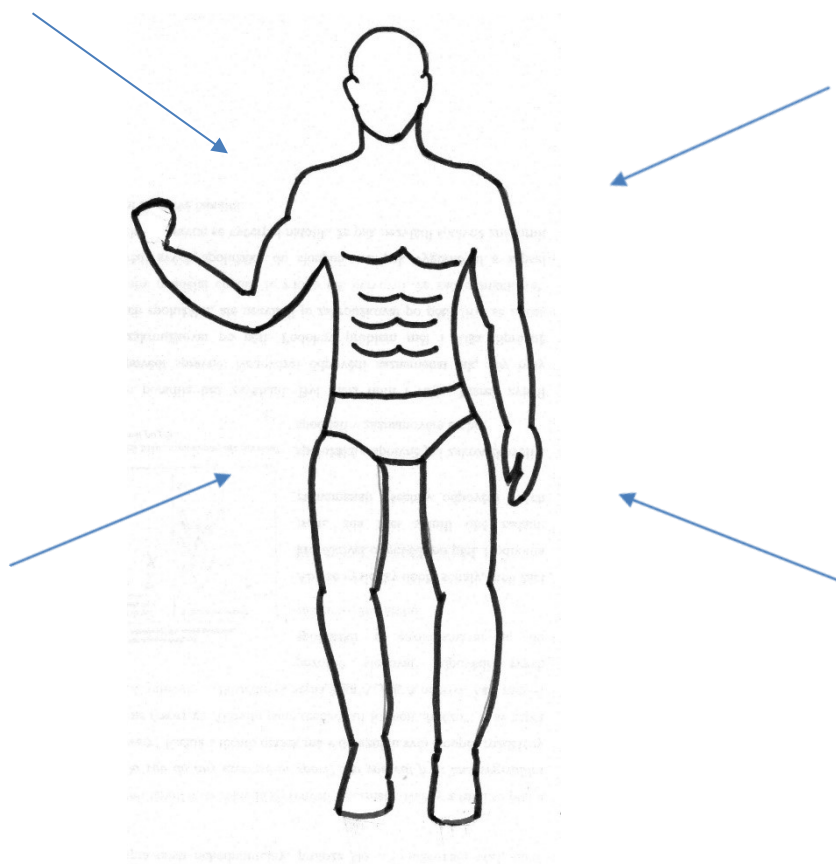
K této úloze nenabízím žádnou úpravu materiálu, pouze zamyšlení. V této úloze jsou obrázky živočichů, které si mají žáci vystříhnout a umístit do životního prostředí, kam patří. Přiznám se, že nemám moc ráda nejednoznačné úlohy a tato je jedna z nich. Myslím, že je nemají rádi ani žáci. Nechtějí udělat chybu a jsou zmatení, když úloha nemá jednoznačné řešení. Např. jeden žák umístil hada do rybníka a tvrdil, že je to užovka. Zeptala jsem se ho, zda on umí plavat. Odpověděl, že ano. Zeptala jsem se, zda žije v rybníce. Odpověděl, že ne. Zeptala jsem se, zda užovka umí plavat. Odpověděl, že ano. Dál už jsem se ptát nemusela, pochopil, kam mířím. Skutečnost, že užovka umí plavat, ještě neznamená, že je rybník pro ni typické životní prostředí. Problém nastal i v případě žraloka. Žáci si ho spojují s teplými moři, umístění do chladných vod se žákům zdálo divné. Nicméně, jak jsme se dočetli na internetu, žralok obývá většinu moří naší planety, proto jediné prostředí, kam ho můžeme nalepit, je to s nápisem *ice covered land*. Zrovna tak hadi, mravenec, pavouk, ryba, žába a ptáci vyvolali diskusi, protože mohou žít hned v několika prostředích. Můžeme o tom s žáky začít diskutovat, ale pro žáky se SVP to moc přínosné není. Ve všech úlohách je důležité předvídat a mít připravené argumenty, u této to platí dvojnásob. Pokud bychom chtěli usnadnit úlohu žákům se SVP, bylo by dobré vyřadit obrázky zvířat, jejichž zařazení do správného životního prostředí je problematické.

7.1.3 How do you keep healthy?

Nová slovní zásoba: flashcards, slovníček pojmů (Obrázek 16)

Zahřívací aktivity, bod 4

Formulace otázky *How do you keep healthy?* může být složitá nejen pro žáky se SVP, ale pro všechny. Aktivitu stačí podpořit obrázky, aby nebyla tak abstraktní. Na tabuli můžeme nakreslit (nebo magnetem připevnit) obrázek zdravého člověka – sportovce (Obrázek 18). Ukážeme na něj: „*He is healthy.*“ Ukážeme na sebe a na žáky: „*How do we keep healthy?*“ Nakreslíme šipky směrem k člověku. Žáci chodí k tabuli, berou do ruky obrázky z předchozí aktivity, připínají je magnetem na tabuli a říkají: „*We must go swimming.*“, „*We must eat fruit.*“



Obrázek 18 Příklad možné podpory výuky pro otázky na zdravý životní styl „*How do we keep healthy?*“

Hlavní část, bod 4

Tato aktivita spočívala v tom, že si žáci kladli otázky a odpovídali. V průběhu tohoto procesu všichni zaznamenávali odpovědi svých spolužáků do záznamového archu (včetně té své). Až potud se jednalo o hezkou aktivitu, která dávala prostor k mluvení a fixaci správné gramatické struktury věty. Problémový jsem však shledala dotazník.

Dotazník sám o sobě není špatná věc, protože pomáhá žákům soustředit se na odpovědi spolužáků. Tento byl ale moc překombinovaný. Byly v něm tři otázky a ke každé otázce dva sloupce, jeden *yes* a druhý *no*. Úkolem žáků bylo zapisovat fajfky pro kladné odpovědi do sloupce s nápisem *yes* a křížky pro záporné odpovědi do kolonky *no*. Po skončení aktivity si měli spočítat, jak na otázky jako třída odpovídali, a to tak, že si křížky a fajfky nejprve zakroužkují po pěti a potom body sečtou. Např.: žák bude mít osm křížků, kolem pěti křížků nakreslí kruh, zbydou tři křížky. Když bude mít 16 křížků, kroužkuje pět, pět, pět a zbyde mu jeden.

Osobně se domnívám, že do dotazníku měli žáci psát pouze čárky do správné kolonky (buď *yes* nebo *no*), sečíst odpovědi a konec. Kombinace obojího (křížky a fajfky) žáky pletla. Proč aktivita vyžadovala kroužkování odpovědí po pěti mi není jasné. Byla to zbytečná činnost navíc, kterou jsem měla úplně vynechat. Nebyla dobrá ani pro žáky bez vzdělávacích obtíží. Toto byla z mé strany velká chyba. Ve finále jsem strhávala body ne za neznalost, ale za nepochopení cvičení, které mělo málo co do činění s angličtinou či přírodovědou a nevedlo ani k předmětovému ani k jazykovému cíli. Jediné, na co tato aktivita ukazovala, bylo, zda jsou žáci schopni vyplnit záznamový arch na základě předem stanovených kritérií.

Úprava úkolu je v tomto případě jednoduchá. Nepostupovat podle zadání, vydat vlastní pokyny: Do kolonek *Yes* a *No* dělejte čárky, podle toho, jak vaši spolužáci odpovídají. Nakonec čárky sečtěte.

7.1.4 What did Little Red Hen eat?

Nová slovní zásoba: flashcards, slovníček pojmů (viz obr. 16)

Hlavní část, bod 2

Práce s textem je pro žáky se SPU vždy velmi složitá. Čtení je pro ně obtížné i v češtině, o to problematičtější je číst v angličtině, kde se slovíčka dokonce jinak napíší a jinak vysloví. Pro takový případ je dobré mít připravenou pomůcku, která žákům se SVP pomůže v porozumění

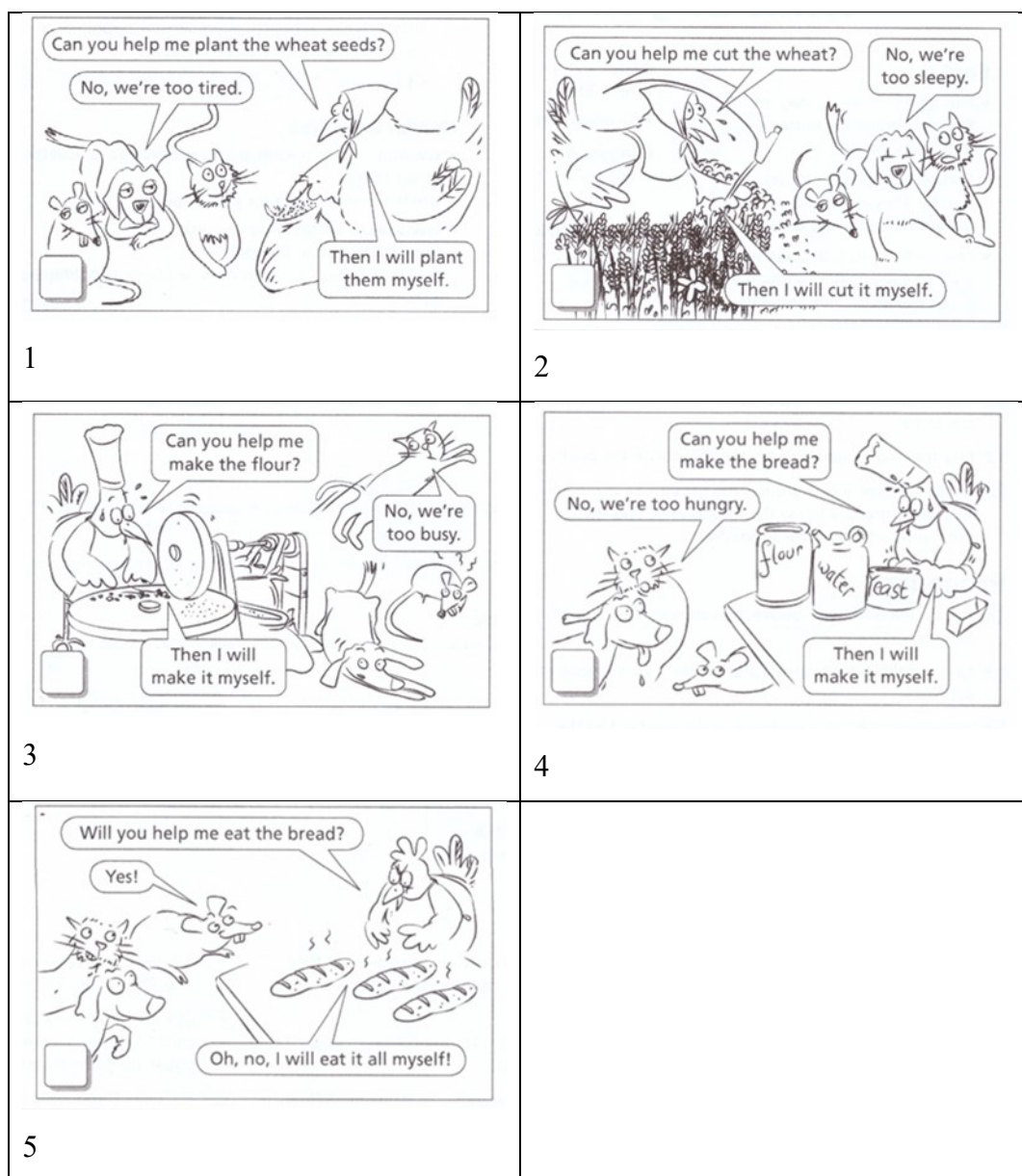
textu. Na následujícím obrázku (Obrázek 19) je tabulka s frázemi z textu. Tabulku můžeme nechat tak, jak je, nebo ji můžeme vytisknout, podélně přeložit, rozstříhat podél čar a používat oboustranně pro překlad z jednoho jazyka do druhého.

CAN YOU HELP ME PLANT THE WHEAT SEEDS ?	MŮŽETE MI POMOCI ZASÍT PŠENICI (semena) ?
CAN YOU HELP ME CUT THE WHEAT ?	MŮŽETE MI POMOCI POKOSIT PŠENICI ?
CAN YOU HELP ME MAKE THE FLOUR ?	MŮŽETE MI POMOCI UDĚLAT MOUKU ?
CAN YOU HELP ME MAKE THE BREAD ?	MŮŽETE MI POMOCI UDĚLAT CHLĚB ?
WILL YOU HELP ME EAT THE BREAD ?	POMŮŽETE MI SNÍST CHLĚB ?
NO, WE'RE TOO TIRED.	NE, JSME PŘÍLIŠ UNAVENÍ.
NO, WE'RE TOO SLEEPY.	NE, JSME PŘÍLIŠ OSPALÍ.
NO, WE'RE TOO BUSY.	NE, JSME PŘÍLIŠ ZANEPRÁZDNĚNÍ.
NO, WE'RE TOO HUNGRY.	NE, JSME PŘÍLIŠ HLADOVÍ.
THAN I WILL DO IT MYSELF.	PAK TO UDĚLÁM SAMA.

Obrázek 19 Příklad možného podpůrného vzdělávacího materiálu pro žáky se SVP

Žáci se sníženým zrakovým vnímáním a omezenou schopností vnímat serialitu, budou mít velký problém poskládat obrázky za sebou ve správném pořadí. Úloha pro ně bude téměř

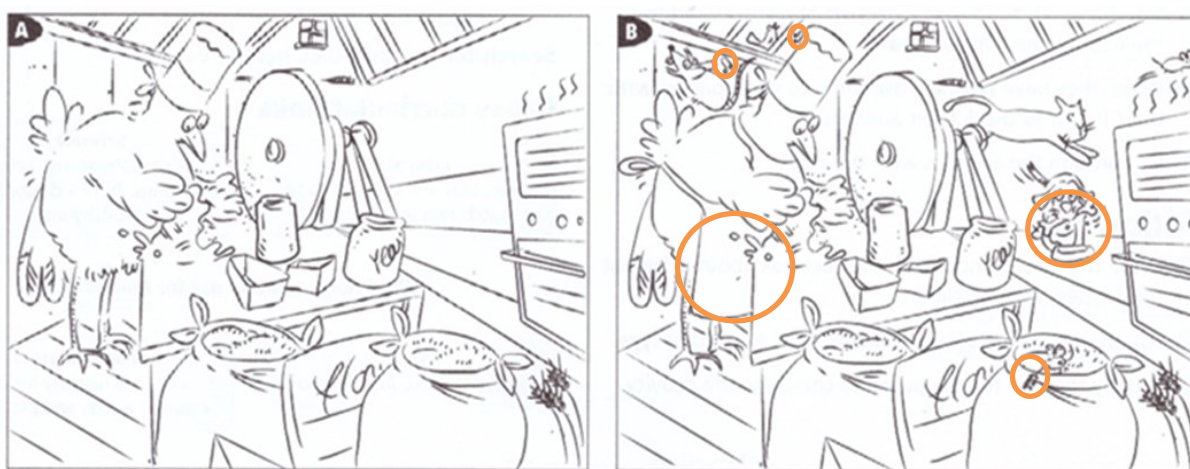
neřešitelná. Pomoci jim můžeme tím, že připravíme pracovní list, kde budou obrázky ve správném pořadí za sebou (Obrázek 20). Výtku mám opět k ilustracím na tomto pracovním listu. Jsem přesvědčená, že pro žáky s oslabeným zrakovým vnímáním je těžké na těchto obrázcích vnímat děj, když chybí základní opěrné body, například zem nebo podlaha, a zvířátka se pohybují ve vzduchu (políčko č. 3 a 5).



Obrázek 20 Příklad možné úpravy podpůrného vzdělávacího materiálu pro žáky se SVP

Hlavní část, bod 6

Tady nebudu mluvit o úpravě materiálu pro žáky se SVP, ale pro všechny žáky. Tato úloha je zkrátka špatně provedená a přivádí mě k zamyšlení nad kvalitou vzdělávacích materiálů. Žáci mají v této úloze za úkol najít šest rozdílů mezi dvěma obrázky. To je zdánlivě snadný úkol. Pokud se podíváme na ilustraci pozorně (Obrázek 21), nenajdeme šest rozdílů, ale daleko více. Nejsou to jen zvířata, co je na obrázcích navíc, ale také např. notičky, zástěra, klas, miska a kost. Náš problém můžeme vyřešit tak, že žáky upozorníme, že hledáme rozdíly pouze u zvířat, nebo budeme vyžadovat nalezení všech rozdílů (12). Také si můžeme upravit obrázek např. v programu Malování a přebývající obrázky vymazat.



Obrázek 21 Příklad nevhodně zpracovaného materiálu (nejen) pro žáky se SVP

7.2 Můj pohled na učebnici

K výuce metodou CLIL jsem použila učebnici s kopírovatelnými pracovními listy The CLIL Resource Pack (Grievson, Superfine, 2012). Po čtyřech odučených hodinách vidím, že i když se zdá, že úlohy jsou zde dokonale připravené, úpravám se nelze vyhnout. Zde je několik postřehů, které mi na tomto materiálu vadily.

- Hodiny jsou předimenzované, neodpovídá časová dotace. Učitel by si měl toto ohlídat.
- Občas se zde vedle jednoduché slovní zásoby objeví složité věty nebo formulace.
- Některé aktivity nemají logickou posloupnost, v zahřívací části se objevují nová slovíčka nebo složité větné celky, naopak v závěrečné části najdeme i cvičení, která svou povahou patří do hlavní části. V tomto směru si ale každý šikovný učitel dokáže poradit sám.
- Nejvíce mě na této publikaci vadí některé ilustrace. Zejména úlohy určené pro 1. st. ZŠ by měly být jednoznačné a ilustrace konkrétní. Neměly by vyvolávat otázky ani

spekulace. Zejména proto, že výuka je vedena částečně v cizím jazyce, je důležité, aby se žáci soustředili na cílové učivo, ne na analýzu obrázku.

Obecně tuto publikaci nepovažuji za špatnou, použila bych ji znovu. A pokud jde o pracovní listy, myslím si, že šikovný učitel si s úpravami materiálu jistě poradí.

8. Závěr

Experimentální výuka byla provedena pouze s malým vzorkem žáků – jednou třídou. Závěry z tohoto výzkumu proto nelze v žádném případě zobecňovat. Vzorek žáků, na kterém byl CLIL testován, odpovídá běžné třídě, nijak nevybočuje z běžného průměru a není ničím zvláštní.

Cílem výzkumu bylo zjistit, zda:

Je výuka metodou CLIL vhodná pro žáky se SVP?

Aby bylo možno učinit závěr, stanovila jsem si tyto dílčí otázky a metody výzkumu:

1. Jakých výsledků bylo dosaženo u žáků se SVP v porovnání s výsledky běžných žáků?

Ke zjištění vhodnosti využití metody CLIL na 1. stupni pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami byly využity pracovní listy, které žáci vyplňovali v průběhu výuky, a následně byly jejich výsledky porovnány.

2. Jakých výsledků bylo dosaženo u žáků se SVP v porovnání s výsledky v běžných hodinách?

Výsledky z pracovních listů byly převedeny na procenta stejně jako známky žáků v druhém pololetí školního roku 2018/19, poté byly porovnány.

3. Jak hodnotí výuku metodou CLIL žáci?

Žáci měli možnost vyjádřit se k výuce metodou CLIL prostřednictvím dotazníku.

Předpokládala jsem, že žáci se SVP budou vykazovat průměrně nižší hodnoty než běžní žáci. To se i potvrdilo. Zkoumanému vzorku žáků se SPU se v CLILu dařilo na 52 %, žákům se SZP na 71 % a běžným žákům na 81 %. Propad mezi žáky se SPU a běžnými žáky je tedy značný. To ale není nic divného, vždyť mají vzdělávací obtíže. Tyto hodnoty nesmíme vytrhnout z kontextu práce v běžných hodinách. Porovnála jsem výsledky zkoumaného vzorku žáků z hodin vedených metodou CLIL s jejich běžnými školními výsledky, konkrétně s průměrem známek na vysvědčení z předmětů českého jazyka, angličtiny, přírodovědy a vlastivědy v druhém pololetí školního roku 2018/19. Aby se výsledky v hodinách vedených metodou CLIL daly porovnat se známkou na vysvědčení, převedla jsem známky na procenta (Graf 8) a porovnála je s výsledky CLILových testů v procentech (Graf 9).

Při porovnání známek v CLILových testech a známek na vysvědčení bylo u zkoumaného vzorku žáků zjištěno, že výuka metodou CLIL nijak neublížila běžným žákům bez vzdělávacích obtíží. Jejich výkon byl v obou případech stejně kvalitní (84 % a 85 %), rozdíl jedno procento je zcela zanedbatelný.

Zkoumaní žáci ze SZP vykazovali v CLILových testech dokonce lepší výsledky než v běžných hodinách, a to o celých 12 %! Jak je to možné? Domnívám se, že potenciál všech tří zkoumaných žáků je daleko vyšší, než na jaký ukazují jejich běžné školní výsledky; důvodem jejich školní neúspěšnosti je nedostatečná motivace pro práci a nedostatečná domácí příprava. Zjištěné výsledky naznačují, že CLIL by mohl být cestou ke zlepšení motivace těchto žáků pro školní práci.

Dvojice žáků s poruchami učení zaznamenala citelný propad ve výsledcích výuky vedené CLILEm oproti běžné výuce. Rozdíl je 25 % v neprospěch CLILu, což odpovídá jednomu klasifikačnímu stupni. Dalo by se říct, že na základě zjištěných výsledků výuka metodou CLIL pro tuto dvojici vhodná není. Nutno však podotknout, že školní výsledky jsou takové, jaké jsou, na základě podpory výuky a zohlednění individuálních zvláštností obou chlapců v běžných hodinách. Značnou část svého času jim také věnují jejich rodiny, které se s nimi pravidelně připravují a díky nim jsou žáci na testy vždy pečlivě připraveni. Na výuku metodou CLIL chlapci nebyli předem připraveni a také se jim nedostalo žádné individuální podpory. Proto výsledek 52 % nehodnotím jako neúspěch. Proč jsem jim tedy neposkytla individuální podporu? Z jednoduchého důvodu. Chtěla jsem znát jejich výsledek bez podpory, aby se ukázaly jejich slabiny, na které je potřeba se zaměřit. Zároveň jsem chtěla znát jejich hranici v podobě výsledku bez tolerance specifických obtíží. Bylo by jistě zajímavé na tento výzkum navázat dalším výzkumem, který by zohledňoval individuální potřeby obou žáků.

Jak vnímali metodu CLIL samotní žáci? Opět to shrnu po skupinách:

Běžní žáci se domnívali, že výuka metodou CLIL nebyla obtížná, jedna žákyně ji dokonce považovala za snadnou. Převažoval i dojem, že výuka byla zábavná, pouze dva žáci uvedli, že je angličtina nebaví. Nicméně všichni se domnívají, že tento způsob výuky by mohl být pro ně užitečný, a pouze jeden žák nebyl spokojen se svým výkonem.

Dva žáci ze SZP nabyli dojmu, že je CLIL pro ně obtížný. Byli to Ríša a Adam. Soňa se shodla s většinou, že výuka nebyla obtížná. Nicméně nakonec všichni považovali CLIL za zábavný a užitečný. Adam se Soňou nebyli spokojeni se svou prací, Ríša naopak uvedl, že všemu

rozuměl. Myslím si, že odpovědi této skupiny žáků ukazují na jejich nedůvěru ve vlastní schopnosti.

Žáci se SPU, Marek a Kája, vnímali výuku metodou CLIL jako středně obtížnou, nicméně zábavnou a velmi užitečnou. Se svou prací byli spokojeni. Zdá se, že oba chlapci si hodiny vedené CLILEm užili.

Je tedy na čase vrátit se k hlavní výzkumné otázce: Je výuka metodou CLIL vhodná pro žáky se SVP?

Na tuto otázku nelze jednoznačně odpovědět. Myslím, že výzkum dostatečně prokázal, že pro skupinu žáků ze SZP, tedy pro Adama, Říšu a Soňu, vhodný je. Přestože zaujali k výuce metodou CLIL nedůvěřivý postoj, ukázalo se, že práce v hodinách vedených metodou CLIL jim šla dokonce lépe než práce v běžných hodinách. Totéž se však nedá říct u žáků s poruchami učení – Marka a Káji. Přestože oba chlapci hodnotili lekce s CLILEm velmi pozitivně a práce je evidentně bavila, jejich výsledky CLIL testů byly průměrné, což představuje zhoršení oproti normálu o jeden klasifikační stupeň. Je však třeba přihlídnout i k faktu, že v CLILu se jim nedostalo žádných podpurných opatření, která by respektovala jejich individuální potřeby. Proto se domnívám, že nelze empiricky jednoznačně prokázat vhodnost či nevhodnost CLILu u žáků se SPU.

Nicméně kdybych se měla teď a tady rozhodnout, zda od příštího roku CLIL do výuky zařadit, řekla bych ano, a to z těchto důvodů:

- Obecně žáci na výuku metodou CLIL reagovali velmi pozitivně, považovali ji za zábavnou a užitečnou.
- Žáci ze SZP tolik nadšením neoplývali, ale jejich výsledky byly nad očekávání dobré.
- Žáci se SPU sice nedosáhli tak dobrých výsledků ve výuce metodou CLIL jako v běžných hodinách, nicméně jim výuka přinášela radost. Není nic, co by bylo v našem povolání důležitější. Ne výsledky, ale radost z procesu. Výsledky pak přijdou samy. Navíc věřím, že s individuální podporou bychom dosáhli stejně dobrých výsledků jako při běžné výuce.

Z tohoto výzkumu sice nakonec nelze empiricky jednoznačně prokázat vhodnost či nevhodnost výuky metodou CLIL u žáků se SPU, nicméně z něj vyplývá další otázka:

Jak by zvládli výuku metodou CLIL žáci se SPU s podporou výuky a ohledem na jejich individuální zvláštnosti?

Hledání odpovědi na tuto otázku nebylo předmětem výzkumu v této diplomové práci, ale jistě by přineslo užitečné výsledky.

Seznam použitých informačních zdrojů

BALADOVÁ, Gabriela. *Cizí jazyky napříč předměty 1. stupně ZŠ*. V Praze: VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000151.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue. 2.*, upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8140-6.

BENEŠOVÁ, Barbora a Petra VALLIN. *CLIL – inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 9788072908219.

BENEŠOVÁ, Barbora, Michaela HLAVÁČOVÁ, Veronika SOVÁKOVÁ a Jitka TŮMOVÁ. *Nebojte se CLIL: cizí jazyky pro život: rozvoj cizojazyčných a interkulturních kompetencí žáků a učitelů základních škol zaváděním rodilých mluvčích a metody CLIL*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2015. ISBN 978-80-86956-79-4.

COYLE, Do, Philip HOOD a David MARSH. *CLIL: content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. ISBN 9780521130219.

DALE, Liz a Rosie TANNER. *CLIL activities: resource for subject and language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. Cambridge Handbooks for Language Teachers. ISBN 978-0-521-14984-6.

DALTON-PUFFER, Christiane. *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2007. Language learning & language teaching. ISBN 978-90-272-1979-4.

Erudice. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2020-07-24]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Erudice>

GRIEVESON, Margaret a Wendy SUPERFINE. *The CLIL resource pack: photocopiable and interactive whiteboard activities for primary and lower secondary teacher*. Peaslake: Delta Publishing, 2012. ISBN 978-1-905085-65-1.

HANUŠOVÁ, Světlana a Naděžda VOJTKOVÁ. *CLIL v české školní praxi*. Brno: Studio Arx, 2011. ISBN 9788086665092.

KREJČOVÁ, Lenka a Zuzana BODÁROVÁ. *Zvládáme specifické poruchy učení: dyslexie, dysortografie, dysgrafie*. Brno: Edika, 2019. Tipy a triky, jak zvládnout učivo. ISBN 978-80-266-1400-5.

KREJČOVÁ, Lenka, Zuzana BODNÁROVÁ, Kamila ŠEMBEROVÁ a Kamila BALHAROVÁ. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 2., aktualizované vydání. Brno: Edika, 2018. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-1219-3.

LOJOVÁ, Gabriela a Kateřina VLČKOVÁ. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978_80_7367_876_0.

MARSH, David a Gisella LANGÉ, ed. *Implementing content and language integrated learning: a research-driven TIE-CLIL foundation course reader*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 1999. TIE-CLIL project. ISBN 951-39-0519-5.

MARSH, David a Gisella LANGÉ, ed. *Using languages to learn and learning to use languages: an introduction to content and language integrated learning for parents and young people*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2000. TIE-CLIL project. ISBN 951-39-0765-1.

Metodické doporučení k zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, žáků a žákyň se sociálním znevýhodněním. In: *Česká škola* [online]. 2010 [cit. 2020-07-24]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2010/03/msmt-metodicke-doporuceni-k-zabezpeceni.html>

PAVESI, Maria, Daniela BERTOCCHI, Monika KAZIANKA a Marie HOFMANNOVÁ. *Insegnare in una lingua straniera*. Milano: M.I.U.R., Direzione Regionale Lombardia, 2001. TIE-CLIL project. ISBN 88-900649-0-0.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1733-3.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2017. In: Olomouc. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vzahy/spolecny-evropska-referencni-ramec-pro-jazyky>.

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

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2020. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Praha: MŠMT, 2016. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

Výzkumný ústav pedagogický. (2008). Content and Language Integrated Learning. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/content-and-language-integrated-learning-v-cr?highlightWords=biligvn%C3AD+v%C3%BDuka>

Vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním v základní škole. In: *NUV* [online]. Praha: NÚV, 2019, 2019 [cit. 2020-07-23]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/kipr/komparativni-studie?highlightWords=komparativn%C3%AD+studie>

Zákon 561/2004 Sb, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání: Školský zákon. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Praha: MŠMT, 2004. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

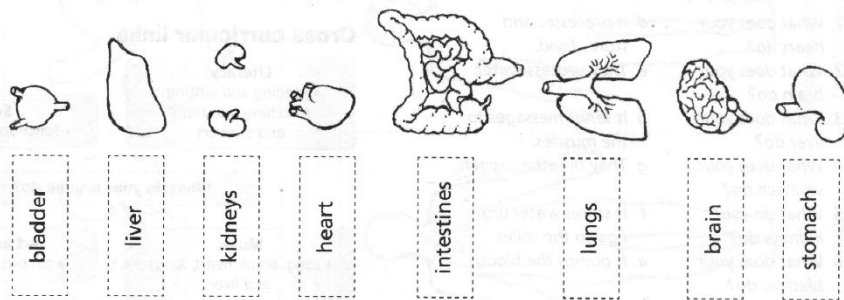
Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. *MŠMT* [online]. s. 3 [cit. 2020-07-23]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/13-informace-ke-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi>

9. Seznam příloh

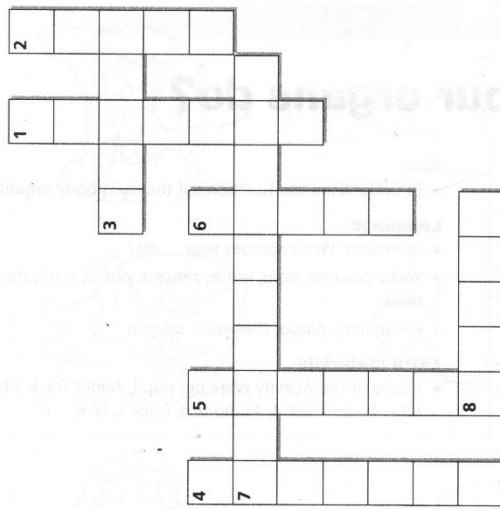
Příloha 1 Where are your organs?	107
Příloha 2 Where do they live?	108
Příloha 3 How do we keep healthy?	109
Příloha 4 What did Little Red Hen eat?	110
Příloha 5 Hodnocení výukových lekcí žáky	111
Příloha 6 Dotazník pro žáky	112

Where are your organs?

D Cut and stick



B Complete the crossword



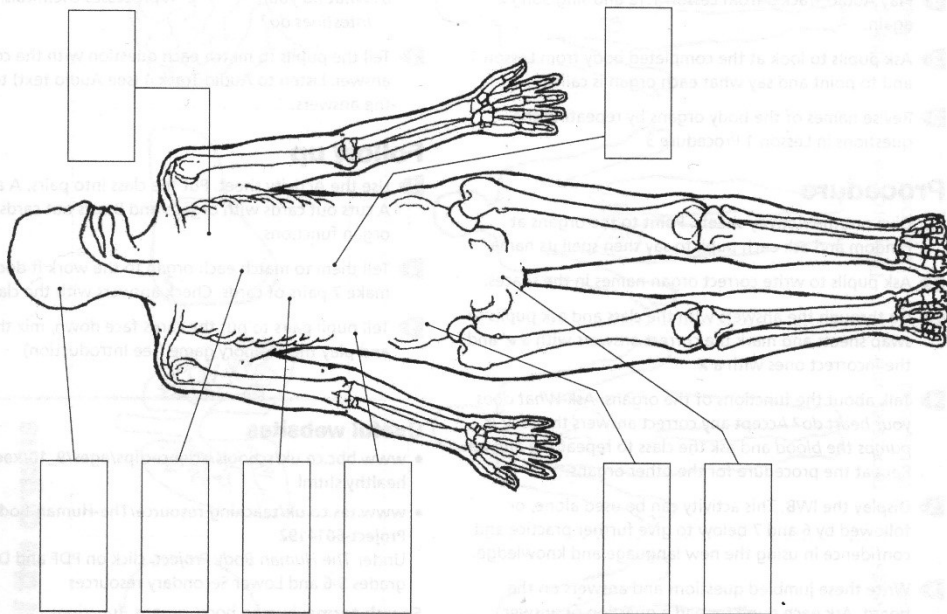
Clues:

Across

- 3 It's in your head.
- 7 It's under your stomach.
- 8 It's in your chest.

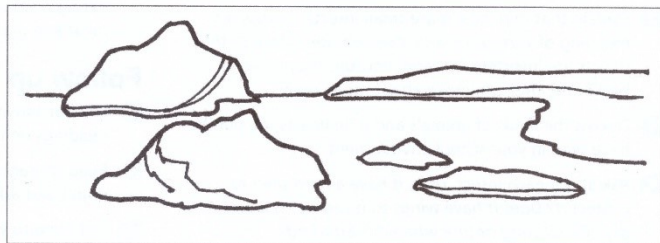
Down

- 1 It's under your intestines.
- 2 They are next to your heart.
- 4 They are above your intestines.
- 5 It's under your liver.
- 6 It's under your lungs.

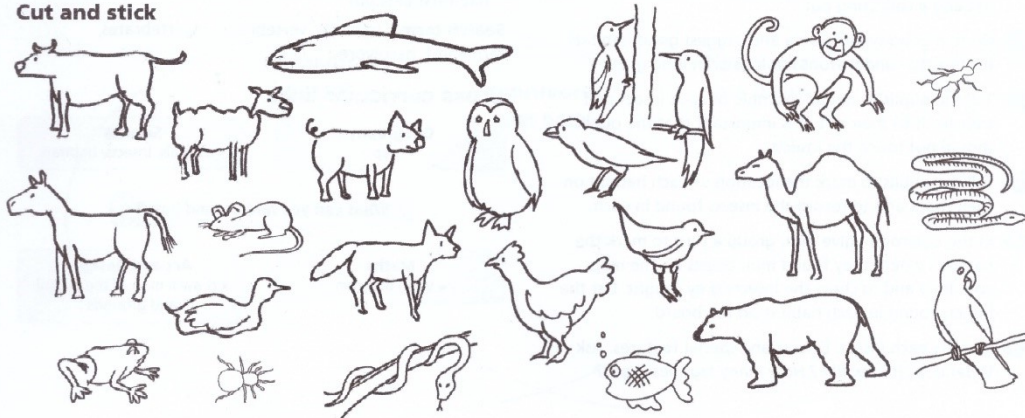


Where do they live?

Animals and their habitats



Cut and stick

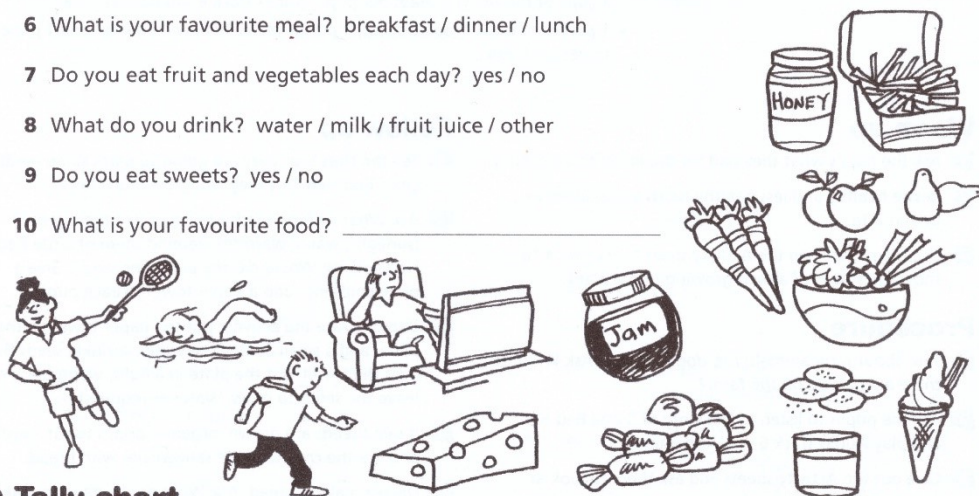


How do you keep healthy?

1 Questionnaire

Ask and answer with a partner. Circle your partner's answers.

- 1 Do you do any exercise or sport? yes / no
- 2 What exercise do you do? run / swim / walk / football / tennis / gymnastics
- 3 When do you exercise? in school / after school / at the weekend
- 4 What do you eat for breakfast? bread / eggs / jam / butter / honey / meat / cheese / other
- 5 What do you usually eat for lunch? vegetables / meat / fruit / other
- 6 What is your favourite meal? breakfast / dinner / lunch
- 7 Do you eat fruit and vegetables each day? yes / no
- 8 What do you drink? water / milk / fruit juice / other
- 9 Do you eat sweets? yes / no
- 10 What is your favourite food? _____



2 Tally chart

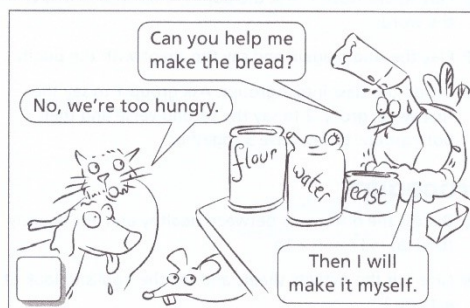
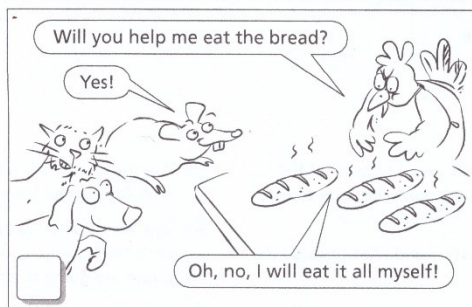
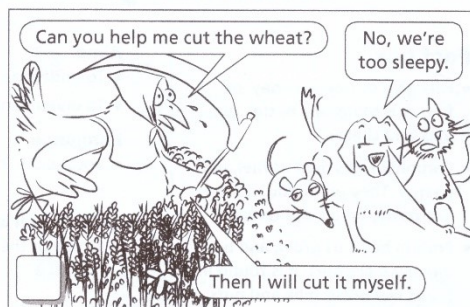
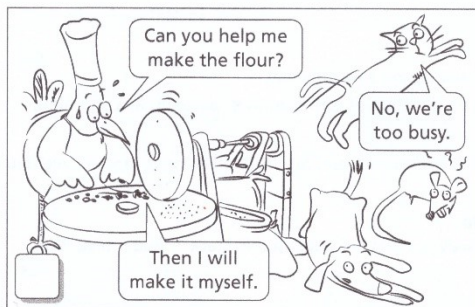
Record each 'yes' answer with a ✓ and each 'no' answer with a X.

Draw a circle around each group of 5 ticks or crosses for the same question.

1 Do you do any exercise or sport?		7 Do you eat fruit and vegetables each day?		9 Do you eat sweets?	
Yes	No	Yes	No	Yes	No

What did Little Red Hen eat?

1 T6 Number the pictures



2 Find 6 differences



	Where are your organs?	Where do they live?	How do you keep healthy?	What did Little Red Hen eat?
Adam	4	3	0	4
Adélka	2	1	1	1
Bára	0	1	1	1
Daník	4	1	0	3
David	0	1	1	1
Eliška	0	4	2	3
Honzík	2	1	0	3
Iveta	2	4	0	1
Jirka	3	0	1	2
Kája	2	3	1	1
Karin	0	1	0	1
Lukáš	1	1	1	2
Marek	1	3	2	4
Martin	2	1	3	4
Matěj	3	2	0	1
Matyáš	2	1	1	1
Natálka	1	1	1	1
Ondra	0	0	0	0
Ríša	0	0	0	0
Soňa	2	4	0	3
Váša	0	1	4	3
Vašík	1	4	4	4
Viktor	1	1	0	1
Zdena	2	1	1	1
hodnotících žáků	17	21	14	22
celkem bodů	35	40	24	46
průměrná známka	2,1	1,9	1,7	2,1

Příloha 5 Hodnocení výukových lekcí žáky

Name:

Class:

Jakou známku jsi měl/a v pololetí z:

- angličtiny _____
- vlastivědy _____
- přírodovědy _____
- češtiny _____

Jak se ti líbily hodiny různých předmětů (přírodovědy, literatury, vlastivědy) spojené s angličtinou?

Obtížnost:

- Bylo to moc obtížné.
- Nebylo to obtížné.
- Nebylo to snadné, ale ani příliš obtížné.
- Bylo to snadné, všemu jsem rozuměl/a.

Zábava:

- Vůbec mě to nebavilo, nebaví mě angličtina.
- Vůbec mě to nebavilo, nebaví mě ty ostatní předměty.
- Bavilo mě spojení angličtiny s jiným předmětem.
- Bavilo mě to moc, bylo to zábavné.

Užitek:

- Myslím, že spojení angličtiny s jiným předmětem je moc užitečné.
- Možná by se to mohlo někdy hodit.
- Nemyslím si, že by to bylo k něčemu dobré.
- Je to k ničemu.

Jak jsi spokojen se svou prací?

- Moc, šlo mi to, všemu jsem rozuměl/a.
- Šlo mi to, ale ne všemu jsem rozuměl/a.
- Moc mi to nešlo, rozuměl/a jsem málo.
- Vůbec mi to nešlo, ničemu jsem nerozuměl/a.

Která část se ti líbila nejvíc? Očísluj od 1 do 4 jako ve škole. Pokud jsi aktivitu nedělal/a, napiš 0.

- Where are your organs? _____
- Where do they live? _____
- How do you keep healthy? _____
- What did little red hen eat? _____

10. Seznam obrázků

Obrázek 1 Schéma plánování výuky podle modelu 4 C	22
Obrázek 2 Where are your organs?	56
Obrázek 3 Crossword	57
Obrázek 4 Where do they live?	60
Obrázek 5 Questionnaire	63
Obrázek 6 Tally chart	64
Obrázek 7 What did Little Red Hen eat?	66
Obrázek 8 Find six differences	66
Obrázek 9 Markovo řešení úlohy.	69
Obrázek 10 Marek si špatně popsal biotopy	72
Obrázek 11 Ríša – zvládl odpovědi žáků zaznamenat, ale nezvládl je zakroužkovat po pěti. 73	
Obrázek 12 Soňa si do pracovního listu psala český překlad	74
Obrázek 13 Kájovo originální řešení úlohy s čísly na obou obrázcích.	76
Obrázek 14 Příklad možného využití kartiček pro zapamatování složitých větných konstrukcí	90
Obrázek 15 Příklad úpravy cvičení "Where are your organs" pro žáky se SVP	90
Obrázek 16 Příklad zpracování slovníčku pojmů pro žáky se SVP	91
Obrázek 17 Příklad úpravy pracovního listu "Where do they live?" pro žáky se SVP	92
Obrázek 18 Příklad možného podpůrného vzdělávacího materiálu pro žáky se SVP	95
Obrázek 19 Příklad možné úpravy podpůrného vzdělávacího materiálu pro žáky se SVP	96
Obrázek 20 Příklad nevhodně zpracovaného materiálu (nejen) pro žáky se SVP	97

11. Seznam tabulek

Tabulka 1 Pojetí CLILu podle Benešové a Vallin	15
Tabulka 2 Dělení CLILu podle věku žáků (VÚP, 2008, str. 4)	24
Tabulka 3 Příklady možného rozdělení časové dotace při výuce Prvouky a Anglického jazyka (VÚP, 2008, str.2)	25
Tabulka 4 Ukázka pedagogického (reflektivního) deníku podle Šmídové (2012)	26
Tabulka 5 Přínosy a možná úskalí výuky metodou CLIL pro žáka	30
Tabulka 6 Přínosy a možná úskalí výuky metodou CLIL pro učitele.....	31
Tabulka 7 Bloomova taxonomie cílů (podle Šmídové, 2012, str. 28, příklady konkrétních otázek podle Benešové, Vallin, 2015, str. 64)	35
Tabulka 8 Gardnerova teorie mnohočetné inteligence (upraveno podle Benešové a Vallin, 2015, str. 65).....	36
Tabulka 9 Where are your organs? - Porovnání žákovských řešení	70
Tabulka 10 Crossword – Porovnání žákovských řešení.....	71
Tabulka 11	72
Tabulka 12 How do you keep healthy – Porovnání žákovských řešení.....	74
Tabulka 13 What did Little Red Hen eat? - Porovnání žákovských řešení.....	75
Tabulka 14 Find 6 differences – Porovnání žákovských řešení	76

12. Seznam grafů

Graf 1 Where are your organs?	70
Graf 2 Crossword	71
Graf 3 Where do they live?	72
Graf 4 How do you keep healthy?.....	74
Graf 5 What did Little Red Hen eat?.....	75
Graf 6 Find 6 differences	76
Graf 7 Porovnání úspěšnosti řešení úloh u žáků s SPU, SZP a ostatních.	77
Graf 8 Porovnání prospěchu žáků v Aj, Čj, Př, Vl.....	79
Graf 9 Porovnání průměru žáků v testech CLIL a v odborných předmětech.....	81
Graf 10 Obtížnost.....	83
Graf 11 Zábava.....	84
Graf 12 Užitek.....	85
Graf 13 Jak jsi spokojen se svou prací?	86
Graf 14 Hodnocení aktivit všemi žáky.....	87

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta**M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1****Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce**

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				

**Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby práce před její obhajobou

Závěrečná práce:

Druh závěrečné práce: Diplomová práce

Název závěrečné práce: **Název práce**

Autor práce: **Jméno a příjmení autora práce**

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však **povinen/povinna** s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Jsem si vědom/a, že pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny dané práce lze pouze na své náklady.

V Praze dne

Jméno a příjmení žadatele	
Adresa trvalého bydliště	

.....

podpis