

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Výukové strategie v hodinách CLIL

Bc. Jana Hučíková, BBA

Vedoucí dipl.práce: Ing. Karolína Duschinská, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a střední
školy

anglický jazyk – pedagogika

Rok 2019

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Výukové strategie v hodinách CLIL vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 9. 7. 2019

.....

podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování Ing. Karolíně Duschinské, Ph.D., za její cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce.

NÁZEV:

Výukové strategie v hodinách CLIL

AUTOR:

Bc. Jana Hučíková, BBA

KATEDRA (ÚSTAV)

Katedra Pedagogiky

VEDOUCÍ PRÁCE:

Ing. Karolína Duschinská, Ph.D.

ABSTRAKT:

Tato diplomová práce pojednává o výukové strategii CLIL (Content Language Integrated Learning), tzn. o výuce obsahu nejazykového předmětu v jiném než rodném jazyce. CLIL využívá různé výukové metody a strategie, jejichž cílem je snaha dopomoci žákům k získání znalostí a dovedností týkajících se obsahové stránky vyučovaného nejazykového předmětu prostřednictvím zapojení prvků výuky cizího jazyka. Dalším cílem CLIL strategie je podpora rozvoje žákovské kompetence k učení. Diplomová práce si klade za cíl ověřit na základě zúčastněného pozorování, rozhovorů s účastníky výzkumu a analýzy vstupních materiálů, zda a do jaké míry CLIL výuka poskytuje žákům příležitosti pro rozvoj této kompetence.

Teoretická část diplomové práce se zaměřuje na popis vzniku CLIL a dále na teoretické koncepty stojící za zvolenými metodami a strategiemi, které jsou v hodinách CLIL využívány.

Praktická část diplomové práce pak analyzuje zvolené metody případové studie se zaměřením na jevy a procesy směřující k podpoře žákovské kompetence k učení.

KLÍČOVÁ SLOVA:

CLIL (Content Language Integrated Learning), hard CLIL, soft CLIL, výuka nejazykového předmětu, výuka cizího jazyka, scaffolding, kompetence k učení

TITLE:

Teaching strategies in CLIL lessons

AUTHOR:

Bc. Jana Hučíková, BBA

DEPARTMENT:

Department of Pedagogy

SUPERVISOR:

Ing. Karolína Duschinská, Ph.D.

ABSTRACT:

This thesis deals with CLIL (Content Language Integrated Learning) as a teaching strategy which uses a foreign language for teaching the content of a non-language subject. The aim of CLIL and its various teaching methods and strategies is for the students to obtain knowledge and skills in a content subject through a foreign language. The third goal of the CLIL strategy is the development of the students' learning skills. The aim of this thesis is to evaluate through the class observation, teacher and students interview and the analysis of the input material, whether and into what extent CLIL provides the students with the opportunities for developing their learning skills.

The theoretical part deals with the description and the development of CLIL and its theoretical concepts.

The practical part analyzes the used methods of the qualitative study focusing on situations and processes leading to development of the students' learning skills.

KEYWORDS:

CLIL (Content Language Integrated Learning), hard CLIL, soft CLIL, teaching content subject, teaching foreign language, scaffolding, learning skills

OBSAH

1 ÚVOD	7
2 TEORETICKÁ ČÁST	8
2.1 POJEM A HISTORIE CLIL.....	8
2.2 KURIKULÁRNÍ MODELY CLIL	9
2.3 CÍLE CLIL – ROZVOJ STUDIJNÍCH DOVEDNOSTÍ.....	11
2.4 RYSY CLIL	14
2.5 TEORIE STOJÍCÍ ZA CLIL.....	19
2.6 STYLY UČENÍ ŽÁKŮ	23
2.7 MOTIVACE ŽÁKŮ ZE STRANY UČITELE.....	24
2.8 HOSPITAČNÍ ARCH UČÍME DĚTI UČIT SE	25
2.9 VSTUPNÍ MATERIÁLY A ŽÁKOVSKÉ VÝSTUPY	28
2.9.1 Vstupní materiály	28
2.9.2 Žákovské výstupy.....	30
2.9.3 Příklady aktivit podporujících rozvoj mluvení v CLIL	30
3 PRAKTICKÁ ČÁST	33
3.1 VÝZKUMNÁ OTÁZKA A PŘEDMĚT ZKOUMÁNÍ.....	33
3.2 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	33
3.3 VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU	34
3.4 POPIS VYUČOVACÍCH HODIN A ÚČASTNÍKŮ VYUČOVÁNÍ.....	36
3.5 ANALÝZA VÝUKY A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	37
3.5.1 Analýza atmosféry při výuce a podpory žáků při výuce	37
3.5.2 Analýza podpory kreativního a kritického myšlení	43
3.5.3 Analýza podpory žákovské kompetence k učení	44
3.5.4 Analýza podpory aktivního učení žáků.....	45
3.5.5 Analýza podpory stylů učení.....	48
3.5.6 Analýza motivace žáků	49
3.5.7 Analýza výukových hodin podle hospitačního archu Učíme děti učit se	51
3.5.8 Analýza vstupních materiálu, aktivit a žákovských výstupů.....	56
4 ZÁVĚR	65
5 SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ.....	67
6 SEZNAM PŘÍLOH	69
7 SEZNAM TABULEK.....	70
8 SEZNAM OBRÁZKŮ	71

1 ÚVOD

Tématem diplomové práce je popis a analýza výukových strategií v hodinách CLIL, Content Language Integrated Learning, tedy obsahově a jazykově integrované vyučování, které je možné charakterizovat jako způsob výuky, při kterém dochází k výuce nejazykového předmětu, např. matematiky nebo biologie, a to právě prostřednictvím cizího jazyka. Záměrem práce je odpovědět na otázku, zda a jakým způsobem tyto výukové strategie napomáhají rozvoji studijních dovedností žáků, tzv. „learning skills“. V českém prostředí můžeme tyto dovednosti přirovnat k jedné z klíčových kompetencí dle rámcového vzdělávacího programu, a to konkrétně ke kompetenci k učení.

“Tuto kompetenci žák ovládá, když je schopen si sám plánovat a organizovat své učení, umí efektivně použít různé učební strategie, vyhledávat a tvořivě zpracovávat informace a reflektuje proces vlastního učení”. K této kompetenci můžeme dále přidat v českém kontextu kompetenci k řešení problémů, díky které je žák mimo jiné *„schopen najít a uplatnit efektivní postupy řešení, takže využívá kritického myšlení”* (Zormanová, 2014).

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. Teoretická část se zabývá historií, vysvětlením pojmu CLIL, jeho rysy a kurikulárními modely. Dále jsou v teoretické části diplomové práce popsány výukové teorie stojící za CLIL strategiemi.

Praktická část se zabývá analýzou vstupních dat a pokusem o zodpovězení výzkumné otázky, tj. zda výuka prostřednictvím CLIL strategií napomáhá rozvoji žákovské kompetence k učení. Výzkumným vzorkem bylo vyučování učitelky přírodopisu ve třídě na druhém stupni základní školy a výzkum byl realizován kvalitativním způsobem v podobě případové studie.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Pojem a historie CLIL

Při hledání vhodné školy a učitele, který/á při výuce CLIL strategie využívá, bylo nutné zorientovat se v tom, co vlastně pojem CLIL obnáší a jak jej pojmají školy, které se rozhodly CLIL strategie zařadit do své výuky.

V hodinách CLIL probíhá jak výuka obsahu daného předmětu, tak i výuka cizího jazyka. Ten je využíván především jako komunikační prostředek pro sdílení vzdělávacího obsahu (Šmídová, Tejkalová, Vojtková, 2012). Za cizí jazyk bývá většinou označován jazyk, který není rodným jazykem studentů. CLIL však bývá také využíván v zemích, ve kterých obyvatelé oficiálně mluví více než jedním jazykem. Inspirací v této oblasti může být Kanada, která v roce 1965 poprvé realizovala projekt pod názvem EFI (early French immersion neboli raná imerze francouzského jazyka), jehož cílem bylo posílit znalosti druhého oficiálního jazyka. Klíčovými rysy projektu byly co možná nejnižší věk žáků, intenzivní vystavení se druhému jazyku v průběhu delšího časového období a používání druhého jazyka k výuce všech předmětů školního vzdělávacího plánu. Přestože v průběhu následujících let docházelo k nejružnějším úpravám programu, např. přechod od rané imerze (v našem prostředí žáci MŠ a 1. stupně ZŠ) k imerzi pozdní (2. stupeň ZŠ) nebo od úplného imerzního vzdělávání (veškerý vzdělávací obsah je vyučován ve druhém jazyce) k částečné imerzi (pouze části vzdělávacího obsahu jsou předávány ve druhém jazyce), projekt byl celkově velmi úspěšný a oblíbený (Wesche, 2002).

I přesto, že byl termín CLIL v Evropě poprvé použit v roce 1994, nejedná se o novou formu výuky cizích jazyků ani o nový způsob výuky nejazykových předmětů. Už ve středověku byly na evropských univerzitách vyučovány předměty, např. právo, teologie nebo filozofie, v latinském jazyce. Na rozdíl od tehdejšího způsobu výuky, kdy byl latinský jazyk využíván jako vehikulární jazyk, tedy jazyk, který není ničím mateřštinou, ale dorozumívacím prostředkem těch, kteří se ho učili (Barandovská, 2008) téměř stoprocentně, má v CLIL druhý jazyk stejný význam jako jazyk první.

V období Římského impéria využívali principy dnešního CLILu také Římané při vzdělávání svých dětí v řeckém jazyce. Cílem nebylo pouze naučit se jazyk, ale také jej ovládnout profesionálně do té míry, aby mohli Římané žít a pracovat v řecky mluvícím prostředí. Napříč celou historií můžeme tedy sledovat opakující se snahy o využití cizího

jazyka při studiu nejazykových předmětů. V dnešní době se díky své globální expanzi jedná především o jazyk anglický (Coyle, Hood, Marsh, 2010).

CLIL strategie tedy využívají jazyk, který není rodným jazykem studentů, jako prostředek k zadávání instrukcí a zároveň ke studiu předmětů na základním i středním stupni vzdělávání včetně odborných předmětů. Studenti tak získávají poznatky nejen o obsahu daného předmětu, ale osvojují si i jazykové dovednosti v jiném než rodném jazyce. Podstatou CLILu je tedy integrace obsahu nejazykového předmětu a cizího jazyka (Mehisto, Marsh, Frigols, 2008).

2.2 Kurikulární modely CLIL

CLIL je možné chápat také jako termín, který zastřešuje množství různých vzdělávacích přístupů. Je velmi flexibilní co se týče intenzity a času, který je věnován vyučování nebo studiu daného předmětu prostřednictvím cizího jazyka. Zahrnuje řadu modelů, které mohou být aplikovány různým způsobem zaměřeným na různé typy studentů. CLIL využívá metody, které nabízí studentům ucelené vzdělávací zážitky (Coyle, Hood, Marsh, 2010).

Předtím, než se konkrétní vzdělávací instituce rozhodne jaký model CLILu bude realizovat, je nezbytné zvážit faktory, které mají zásadní vliv na jeho implementaci. Coyle, Hood a March uvádí následující faktory:

- Při plánování zavedení CLILu do výuky je zásadní, do jaké míry bude učitel dostupný a jakým způsobem bude spolupracovat s ostatními učiteli.
- Dále je nutné znát úroveň řečových dovedností jak učitele, tak i žáků v cílovém jazyce. Ta rozhoduje o tom, jakou roli bude učitel na hodinách využívajících CLIL strategie hrát.
- Pro stanovení cílů, kterých by měla výuka prostřednictvím CLIL dosáhnout, je důležité stanovit si časovou dotaci, kterou instituce této výuce věnuje. Tzn. jak dlouho, jak často, jak intenzivně
- Způsob integrace obsahu nejazykového předmětu a cizího jazyka ovlivňuje rozhodování o tom, jak bude s těmito dvěma cíly na hodinách CLILu nakládáno. Může např. probíhat intenzivní jazyková příprava před zahájením výuky nejazykového předmětu nebo jazyková výuka v průběhu výuky nejazykového předmětu, atd.
- Propojení výuky prostřednictvím CLILu s mimoškolními a extrakurikulárními aktivitami, jako je např. spolupráce s jinými vzdělávacími zahraničními institucemi.

- Velice důležité je také zvážit, jakým způsobem bude probíhat proces hodnocení žáků – zda bude formativní nebo sumativní, zda bude zaměřeno pouze na obsah nejazykového předmětu, na obsah a cizí jazyk nebo pouze na cizí jazyk, atd. (Coyle, Hood, Marsh, 2010).

Podle míry zapojení cizího jazyka při zadávání instrukcí hovoříme buď o extenzivním zadávání instrukcí nebo částečném zadávání instrukcí. Při extenzivním zadávání instrukcí je cizí jazyk využíván téměř stoprocentně k představování tématu, jeho sumarizaci a na závěr také jeho opakování. K přecházení z cizího do rodného jazyka dochází pouze v případech potřeby vysvětlit specifické jazykové aspekty v souvislosti s nejazykovým předmětem nebo slovní zásobu. Tyto hodiny se zaměřují na tři oblasti: obsah, jazyk a poznávání nebo-li proces nabývání znalostí. Při výuce obsahu nejazykového předmětu jsou využívány metody, které zároveň podporují jazykovou výuku. Tento postup je aplikován při výuce nové slovní zásoby a pojmů nebo při výuce gramatiky související s obsahem. Extenzivní instrukce v cizím jazyce vyžadují, aby cíle vzdělávacího obsahu zahrnovaly nejen vysokou úroveň zvládnutí obsahové stránky předmětu, ale také zvládnutí cizího jazyka (Coyle, Hood, Marsh, 2010).

Modely zahrnující částečné zadávání instrukcí v cizím jazyce jsou většinou využívány při výuce specifických kapitol daného předmětu. Výuka probíhá většinou v omezeném časovém období a méně než 5 % celého vzdělávacího obsahu je vyučováno prostřednictvím CLILu. Příkladem jsou práce na konkrétních projektech. Také v tomto případě je kladen důraz na obsah, jazyk a poznávání. Velice často dochází v těchto hodinách k tzv. code-switchingu nebo-li k přepínání jazykových kódů mezi rodným a cizím jazykem. K přepínání jazykových kódů nedochází náhodným způsobem, ale systematicky. Je možné např. využít cizí jazyk při představování nového učiva, na závěr ve shrnutí hlavních bodů a rodný jazyk pro zbylé vyučovací aktivity. Dalším příkladem přepínání jazykových kódů, především u začátečníků, mohou být situace, kdy žáci používají rodný jazyk při řešení problémů a při komunikaci s učitelem, který však zodpovídá otázky a povzbuzuje žáky v cizím jazyce (Coyle, Hood, Marsh, 2010).

Propojíme-li míru zapojení cizího jazyka při zadávání instrukcí s časovou dotací výuky nejazykového předmětu v cizím jazyce, dostáváme se k termínům “hard CLIL” a “soft CLIL”. S těmito termíny pracují ve své publikaci Putting CLIL into Practice Ball, Kelly a Cleg (2015).

Hard CLILEm se rozumí takový způsob výuky, v němž je vyučován nejazykový předmět prostřednictvím cizího jazyka. Výuka cizího jazyka je sice důležitá, nicméně je považována pouze za určitou přidanou hodnotu. Školy, které si zvolí tento způsob aplikace

CLILu, vyberou většinou jeden až dva nejazykové předměty, které vyučují v průběhu celého školního roku prostřednictvím cizího jazyka. V těchto hodinách pak neprobíhá systematická jazyková výuka, a zároveň je tedy kladen větší důraz na to, aby si žáci osvojili obsah daného předmětu.

Naopak soft CLIL většinou probíhá v kratším období a zaujímá pouze část vyučovaného předmětu. Cílem takové výuky je pak jednak osvojení si znalostí a dovedností týkajících se daného předmětu žáky, ale také jejich jazyková výuka.

Jinými slovy, soft CLIL je používán v souvislosti s vytyčením jazykových cílů, které do hodiny přináší učitel daného cizího jazyka, zatímco hard CLIL odkazuje především na cíle konkrétního nejazykového předmětu. (Ball, Kelly a Cleg, 2015)

Původním záměrem CLILu byla snaha o vytvoření soustavy metod, které by pomohly učitelům konkrétních předmětů překlenout nedostatečné jazykové znalosti studentů, a to jak v souvislosti s porozuměním vstupním materiálům, tak i s porozuměním výstupům v cizím jazyce. Hard CLIL tedy pomáhá nejazykovým učitelům s problémem (s výzvou), jak uvést do praxe jazykovou stránku výuky.

Ve srovnání s tím jazykoví učitelé, kteří stáli původně na okraji celého hnutí, se díky soft CLILu stali důležitou součástí celého procesu implementace CLILu v praxi. (Ball, Kelly a Cleg, 2015)

Volba předmětu, který bude vyučován prostřednictvím CLIL metodologie, závisí jednak na stupni vzdělávání (základním nebo středním, případně vysokoškolském) a dále na konkrétní škole, případně na zvyklostech dané země v rámci Evropské unie. Zpráva Eurydice (2006) uvádí výčet předmětů, které jsou obvykle využívány pro výuku cizího jazyka v rámci zemí Evropské unie.

Na druhém stupni základních škol a na středních školách je cizí jazyk často využíván ve výuce společenských věd a dále přírodních věd, jimiž jsou přírodopis, zeměpis, fyzika, apod.

První stupeň základních škol využívá často cizí jazyk při výuce kreativních předmětů, např. výtvarné nebo tělesné výchovy.

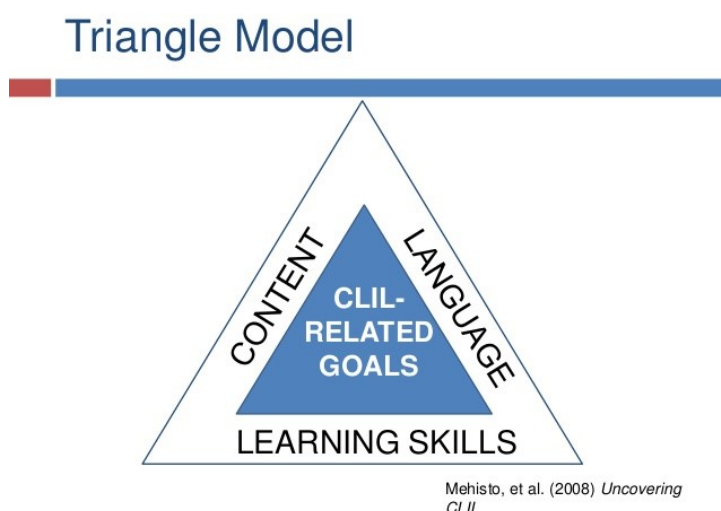
2.3 Cíle CLIL – rozvoj studijních dovedností

Kromě cizího jazyka a obsahu konkrétního nejazykového předmětu je dle autorů publikací o CLIL strategiích složka rozvoje studijních dovedností třetím cílem, na který se CLIL zaměřuje (Mehisto, Marsh a Frigols, 2008). Podle Mehista je vyučování a zároveň

učení se obsahu prostřednictvím cizího jazyka náročnější než v mateřském jazyce, a proto je tento cíl vztahující se k učebním dovednostem a strategiím velmi důležitý.

Konečným cílem CLILu je tedy vytvoření takových podmínek, které budou podporovat dosažení znalostí, dovedností a schopností odpovídajících úrovni požadované na daném stupni vzdělávání. Mezi ně patří zejména:

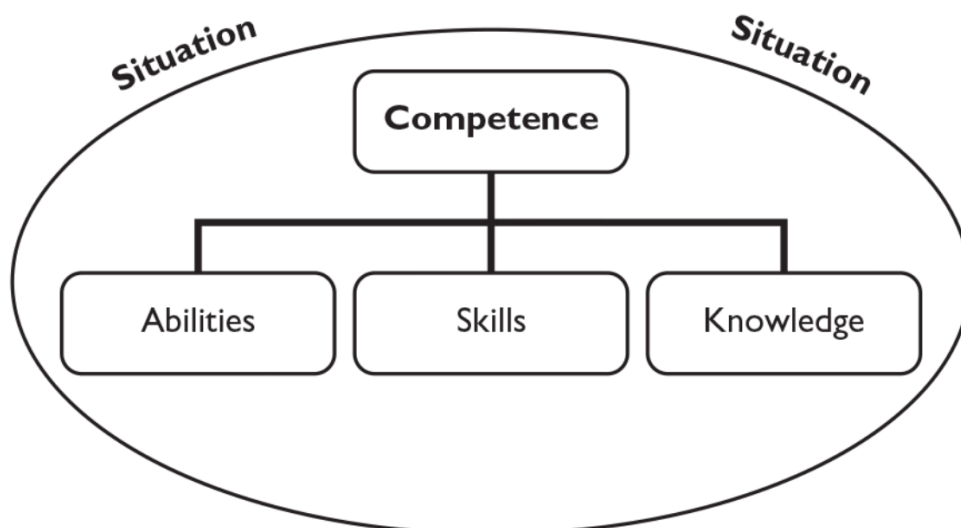
- Znalosti v nejazykových předmětech vyučovaných prostřednictvím CLIL jazyka
- Funkční řečové dovednosti v cizím jazyce (poslech, mluvení, čtení a psaní)
- Funkční řečové dovednosti odpovídající věku žáka v rodném jazyce
- Porozumění a ocenění kultury spojené s cizím jazykem a žakovým rodným jazykem
- Kognitivní a sociální dovednosti a zvyky, které jsou nezbytné k dosažení úspěchu ve stále se měnícím světě (Mehisto, March a Frigols, 2008).



Obr. 1: Klíčové pojmy CLIL (Mehisto, Marsh a Frigols, 2008)

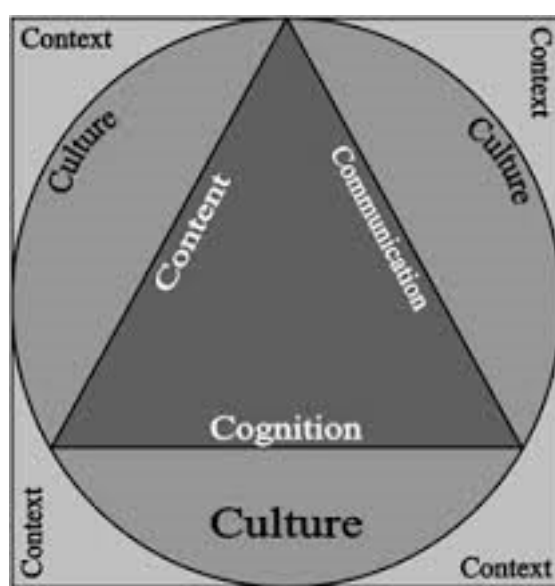
Přestože podle Balla, Kellyho a Clegga neexistuje přímé spojení mezi CLIL výukou a vzděláváním založeném na kompetencích, může při něm hrát CLIL výuka velmi důležitou roli. Jedním z důvodů je fakt, že učitelé jsou nuceni rozšiřovat své znalosti v oblasti metodologie a využívat je při výuce. Částečně je k tomu nutí okolnosti, částečně se tak děje proto, že mění svůj přístup ke studentům, a jejich výuka se zaměřuje méně na ně samotné a více pak na žáky. (Ball, Kelly a Cleg, 2015).

Termín kompetence v sobě zahrnuje pojmy schopnosti, znalosti a dovednosti, které umožňují žákovi efektivně fungovat v konkrétní situaci. Situace potřebujeme k tomu, aby na nich žák mohl demonstrovat zvládnutí určité konkrétní kompetence. (Ball, Kelly a Cleg, 2015).



Obr. 2: *Kompetence (schopnosti, dovednosti, znalosti) a situace (Ball, Kelly a Cleg, 2015)*

Coyle, Hood a Marsh (2010) ke třem základním cílům CLILu přidávají prvek kulturních aspektů. Tento čtyřsložkový rámec je znám pod názvem 4Cs, tedy content (obsah nejazykového předmětu), communication (učení se jazyku stejně tak jako jeho používání), cognition (proces učení a myšlení) a culture (rozvoj lepšího porozumění různých kultur a globálního občanství). Jednotlivé prvky spolu vzájemně souvisí. Obsahová složka souvisí s učením a myšlením. Proto, aby si mohl žák vytvářet vlastní porozumění obsahu a mohl o něm přemýšlet, musí k tomu být dostatečně jazykově vybavený. Musí se učit jazyk související s celým učebním procesem. Jazyk také souvisí s porozuměním jiné kultuře.



Obr. 3: *Čtyřsložkový rámec 4C (Coyle, Hood a March, 2010)*

Co se týče zemí v rámci Evropské unie, je možné konkrétní cíle výuky prostřednictvím CLIL zahrnout do následujících cílů, kterým jednotlivé země přikládají různou důležitost:

- Příprava žáků na život v mezinárodní společnosti a možnost získat lepší pracovní možnosti na trhu práce (socio-ekonomické cíle)
- Prostřednictvím cizího jazyka předávat žákům hodnoty, jako je tolerance a respekt vůči jiným kulturám (socio-kulturní cíle)
- Umožnit žákům rozvíjet
 - takové jazykové dovednosti, které kladou důraz na efektivní komunikaci a zároveň je díky jejich praktickému využití motivují k dalšímu studiu cizího jazyka (jazykové cíle)
 - znalosti konkrétního nejazykového předmětu a schopnosti učit se (vzdělávací cíle). (Zpráva Eurydice, 2006)

Přestože CLIL do určité míry nabízí nový přístup učitele k výuce, je možné jej poměrně jednoduchým způsobem zasadit do již existujících parametrů národního nebo regionálního vzdělávání. CLIL by měl v této souvislosti sloužit jako určitá přidaná hodnota. Je však třeba mít na paměti tři cíle, které CLIL sleduje, a kterými jsou: zaměření na obsah, jazyk a kompetence k učení.

2.4 Rysy CLIL

Mehisto, March a Frigols (2008) nabízí ve své publikaci šest základních rysů, které CLIL metodologie využívá:

- Mnohonásobné zaměření
 - Podpora jazykového vzdělávání v průběhu obsahového vzdělávání
 - Podpora obsahového vzdělávání v průběhu jazykového vzdělávání
 - Integrace několika předmětů
 - Využití mezipředmětových témat a projektů
 - Žáci jsou povzbuzováni, aby přemýšleli nad způsobem, jakým se učí
- Bezpečná a obohacující atmosféra ve výuce
 - Využívání rutinních aktivit a diskurzu, na které jsou žáci při hodinách zvyklí, a které jim pomáhají cítit se bezpečně
 - Žáci jsou vystaveni jazykové a obsahové stránce výuky v průběhu celé výuky

- Žáci jsou soustavně povzbuzováni k tomu, aby se nebáli experimentovat jak s jazykem, tak s obsahem výuky
- Využívání vzdělávacích center ve třídách – jedná se o vymezená místa ve třídě, která umožňují žákům přístup k různým materiálům. Obvykle zde žáci mohou pracovat samostatně nebo ve skupinách a slouží k obohacení výukového procesu
- Žáci mají přístup k autentickým studijním materiálům
- Zvyšování jazykového povědomí žáků, tj. znalostí o jazyce a jeho vědomého vnímání během učení
- Autenticita
 - Žáci mohou požádat o pomoc v případě potřeby
 - Při výuce jsou maximálně brány v potaz zájmy žáků
 - Snaha o propojení výuky a běžného života žáků
 - Možnost komunikace s jinými mluvčími cizího jazyka
 - Využití autentických studijních materiálů z různých zdrojů
- Aktivní učení
 - Žáci komunikují více než učitel
 - Žáci pomáhají při stanovování obsahových, jazykových a studijních cílů
 - Žáci hodnotí pokrok při dosahování svých studijních výsledků
 - Na hodinách je upřednostňována vzájemná spolupráce mezi žáky
 - Žáci mezi sebou diskutují o obsahovém a jazykovém významu výuky
 - Učitelé plní moderátorskou roli
- Scaffolding (podpora výuky)
 - Žáci využívají při studiu dříve nabyté znalosti, dovednosti, postoje, zájmy a zkušenosti
 - Informace jsou předávány uživatelsky přijatelným způsobem
 - Učitel bere v potaz různé učební styly žáků
 - Podpora kreativního a kritického myšlení
 - Povzbuzování žáků, aby nezůstávali ve svých „zajetých“ zvyklostech
- Spolupráce
 - Spolupráce učitelů využívajících CLIL s ostatními učiteli
 - Zapojení rodičů do představení a implementace CLILu ve výuce

- Zapojení místní komunity, vedení školy, případně zaměstnavatelů (Mehisto, Marsh a Frigols, 2008)

Na poslední z uvedených rysů, tj. spolupráci, odkazují také Bell, Kelly a Clegg. Podle nich jsou všechny výše uvedené rysy aplikovatelné pouze tehdy, pokud nejsou limitovány pouze na CLIL výuku. (Ball, Kelly a Cleg, 2015).

Ball, Kelly a Clegg charakterizují základní rysy CLIL výuky následovně:

a) Posloupnost v pojmech

Podíváme-li se na nejazykové předměty, jakými jsou např. matematika, dějepis, apod., zjistíme, že učitelé při jejich výuce většinou žákům zprostředkovávají jednotlivé pojmy postupně, tj. od jednodušších ke komplexnějším (didaktická zásada posloupnosti), nebo v případě dějepisu chronologicky za sebou. V jazykových učebnicích nic podobného nenajdeme. Učitelé mohou vyučovat určitý gramatický jev dříve než jiný, ale to neznamená, že ve skutečnosti je tento jev důležitější nebo jednodušší. Co se týče jednotlivých témat v jazykových učebnicích, často mezi nimi není žádné zjevné propojení. Jakmile se jazykoví učitelé rozhodnou implementovat CLIL do své výuky, budou muset zároveň změnit i přístup ke způsobu výuky jednotlivých pojmů a obsahu tak, aby na sebe tyto více navazovaly, jako je tomu u jiných nejazykových předmětů.

Učitel soft CLIL verze musí vzít v úvahu následující:

- Jak jsou za sebou řazeny pojmy v souvislosti s náplní předmětu
- Jaký je vztah mezi pojmovou a jazykovou náplní předmětu
- Jaký je vztah mezi specifickými dovednostmi souvisejícími s daným předmětem a jazykovým obsahem ve všech fázích učení

Učitel hard CLIL verze naopak musí zvažovat:

- Jak ovlivňuje jazyk schopnost studentů porozumět obsahu předmětu
- Jak se jazyk změní v odlišných fázích výuky
- Jak určit klíčové jazykové pojmy týkající se daného předmětu
- Jak podporovat studenty v souvislosti s psaným nebo mluveným projevem

b) Upřednostnění obsahu

Přestože se CLIL zaměřuje jak na obsahovou, tak na jazykovou stránku konkrétního předmětu a zároveň se zabývá postupy, jejichž pomocí žáci dospějí k požadovaným

výsledkům, je to právě ona obsahová stránka, která určuje pořadí, v jakém bude probíhat konkrétní výuka. Takový přístup je opakem toho, jakým způsobem většinou probíhá samotná jazyková výuka. Pro učitele, kteří se rozhodnou pro CLIL výuku, to znamená radikální změnu a posun od tradičního sylabu směrem k výuce založené na osvojování klíčových kompetencí.

c) Úkol jako priorita, jazyk jako prostředek

Jazykové znalosti už nejsou hodnoceny samy o sobě, ale jsou prostředkem ke splnění konkrétního úkolu, jelikož jazyk přirozeně potřebujeme k tomu, abychom mohli komunikovat v rámci daného předmětu. K mnohým jazykovým frázím, např. určování časového pořadí (první, druhý, 19. století, apod.) můžeme dospět přirozeným způsobem skrze plnění zadaného úkolu, z toho vyplývá, že jazyková stránka je závislá na volbě pojmů a zadaných úkolů, nikoliv naopak.

d) Zdůraznění významu klíčových pojmů

Didaktický materiál v cizím jazyce je žákům poskytován v takové formě, která podpoří žáky právě v oblasti jazykové stránky daného nejazykového předmětu. V textu bývají např. zdůrazněny klíčové pojmy a materiály často využívají tzv. scaffolding (viz výše).

e) Tři dimenze CLILu

Jak již bylo několikrát zmíněno výše, obsah předmětu vyučovaného prostřednictvím CLIL je tvořen třemi složkami – obsahovou složkou tvořenou pojmy, jazykovou složkou a učebními postupy (procesy). Záleží na učiteli, kterou složku během výuky upřednostní takovým způsobem, aby žáci dosáhli očekávaného a zamýšleného výsledku.

f) Vztah mezi textem a úkolem

Učitelé musí vždy zvažovat vztah mezi materiálem, např. textem, který předkládají žákům, a úkolem, který jim zadávají. Je dokázáno, že žáci často nesplní daný úkol ne proto, že by jim to jejich schopnosti, dovednosti a znalosti neumožnili, ale proto, že neporozuměli zadání. A to jak psaným instrukcím, tak i slovnímu vysvětlení ze strany učitele. Pokud budeme hovořit o výuce předmětu v cizím jazyce, je zadávání úkolů o to důležitější, pokud ani žáci ani učitel nejsou rodilými mluvčími. Nejlepší způsob, jak se vyhnout na obou stranách zbytečným nedorozuměním, je zadat žákům nejdříve úkol, aby hned od začátku věděli, co se od nich očekává. Pokud se např. jedná o vytvoření myšlenkové mapy na základě zadaného pracovního textu, je dobré zdůraznit, proč si mají žáci daný text přečíst.

g) Podpora komunikace mezi spolužáky

Zejména při práci ve skupinách mají žáci více příležitostí komunikovat v cizím jazyce než při klasické výuce, kde většinou dochází ke krátké slovní interakci mezi učitelem a jedním žákem, případně vícero žáky. Přestože se většinou jedná o komunikaci neformální, při které žáci nemusí používat akademické slovní obraty, není to problém. Ve skupině se také mohou žáci společně připravit na prezentaci svých výstupů, které společně připravují, např. formou nácviku.

h) Využití multimédií

V dnešní době se nemusí učitelé při rozvoji tzv. receptivních (pasivních) řečových dovedností omezovat pouze na čtení psaného textu nebo klasický poslech. Mohou totiž využívat videonahrávky nebo zdroje z internetu. Je však zapotřebí s těmito zdroji pracovat a upravit je pro potřeby výuky na hodinách CLIL tak, aby žáci vždy věděli, co se od nich očekává.

Psaný text už není jediným dostupným zdrojem informací. Učitelé mohou navíc využít sbírky CD, vizuální pomůcky, animace, videa, digitální prezentace, online video tutoriály, hodiny založené na práci s tabletem, apod.

i) Podpora žákovských výstupů

Podporou žákovských výstupů mám na mysli podporu produktivních řečových dovedností žáka, tzn. mluvení a psaní. Pokud CLIL využívá výukové strategie zaměřené na studenta, je nezbytné zaměřit se na maximalizaci žákovských výstupů v průběhu celého vzdělávacího plánu. Učitelé se musí zaměřit a zacílit své aktivity na rozvoj dovedností žáků a jejich výstupy, a to např. prostřednictvím prezentace svých názorů nejdříve v žákovských skupinách a poté v plénu celé třídy. Při psaní je přitom nezbytné vzít v potaz různé literární a slohové žánry, apod.

j) Podpora kognitivních strategií (rozumových dovedností)

Bylo by nesmyslné domnívat se, že náročnější myšlenkové operace mohou žáci provádět pouze prostřednictvím výukových strategií v CLIL. Výzkumy však naznačují, že lidé, kteří komunikují více jazyky, také zároveň myslí různými způsoby, a jsou tak více připraveni na zvládnutí kompetencí nezbytných pro budoucí život. Dnes už žákům nestačí naučit se statické znalosti, protože rychlost, s jakou přichází změny např. v nových technologiích, narušuje veškeré dosavadní koncepty zažité vzdělávání.

Na druhou stranu neplatí, že implementace cizího jazyka do výuky automaticky zajistí, že budou žáci sami rozvíjet své kognitivní strategie.

CLIL nabízí širokou škálu úkolů a aktivit, které vyžadují náročnější myšlenkové operace. (Ball, Kelly a Clegg, 2015).

2.5 Teorie stojící za CLIL

Základem úspěšné implementace CLILu do výuky není tedy pouze vyřešení otázky, co se bude vyučovat a v jakém jazyce, ale také jakým způsobem. Je nutné zaměřit pozornost na to, jakým způsobem probíhá efektivní učení žáků, a je třeba provést analýzu efektivního vzdělávání v různých výukových situacích (Coyle, Hood, Marsh, 2010).

Jedno z pedagogických pojetí výuky, na kterých CLIL staví, je konstruktivistický přístup, který zahrnuje mimo jiné také problémovou koncepci výuky. Základem této koncepce je řešení problémových situací stejným způsobem, jako se s nimi člověk setkává v praktickém reálném životě. Žák při jejich řešení získává zkušenosti, formuluje vlastní úvahy, hypotézy a osvojuje si metody, které vedou k vyřešení problému a zároveň rozvíjí jeho představivost a intelektuální schopnosti (Zormanová, 2014).

Práce s prekoncepty, tzn. představami a zkušenostmi, které si žák sám přináší do výuky, je jednou z důležitých charakteristik konstruktivismu. Během výuky získává žák nové poznatky, které začleňuje do svých stávajících pojmových struktur, přičemž se tyto nově mění, aktualizují (popř. upravují) a propojují s dalšími strukturami. (Zormanová, 2014).

V konstruktivistickém pojetí výuky jsou využívány výukové metody, které “vytvářejí příznivější podmínky pro samostatnou a často i tvůrčí činnost” (Maňák, Švec, 2003).

V 70. letech 20. století představil veřejnosti ruský psycholog Lev Vygotskij pojem “zóny nejbližšího vývoje”. Zároveň s tímto pojmem Vygotskij rozlišuje mezi dvěma vývojovými úrovněmi, a to mezi úrovní aktuálního a úrovní potenciálního vývoje. Zóna nejbližšího vývoje se nachází mezi těmito dvěma úrovněmi a “vyjadřuje vzdálenost mezi aktuální úrovní výkonu, nebo-li současnou schopností dítěte řešit určitý úkol, a potenciální vývojovou úrovní” (Vygotskij, 1978). Učení je v tomto období pro žáka určitou výzvou, nicméně při poskytnutí adekvátní podpory ze strany učitele prostřednictvím tzv. scaffoldingu může dosáhnout žák požadovaných výsledků. Zormanová dále uvádí, že se jedná o období, kdy je jedinec vnímavější a pohotovější reagovat na podněty, kterých se mu zvenčí dostává (Zormanová, 2014).

Scaffolding je termín, který byl pojmenován americkým psychologem J. Brunerem a je souborem podpůrných strategií napomáhajících k tomu, aby žáci dospěli k novým poznatkům. Tento termín je často užíván specificky ve spojení s CLIL strategiemi, přestože se jedná o soubor metod a konkrétních aktivit používaných i učiteli, kteří vyučují v běžných hodinách. V hodinách CLILu však tvoří scaffolding jeden z pilířů výuky. Scaffolding pomáhá žákům k tomu, aby dokázali aktivovat své předchozí znalosti (prekoncepty), aby je dokázali analyzovat, zařadit do nich znalosti nově nabyté a vytvořit si tak nové koncepty. Poskytuje žákům pevné záchytné body, kterých se mohou držet. Tyto body se postupně uvolňují v závislosti na tom, jak se žáci stávají samostatnějšími. Učitelé CLIL využívají tzv. dvojího lešení v závislosti na tom, zda chtějí zvyšovat náročnost v oblasti obsahové stránky předmětu nebo v oblasti jazykové. Při výuce nového obsahu pak používají známé jazykové struktury a slovní zásobu a naopak při rozvíjení řečových dovedností využívá učitel již dříve známého obsahu (Tejkalová, 2009). Mehisto, Marsh a Frigols (2008) uvádí řadu konkrétních příkladů, které podle nich učitelé využívají často intuitivně, např.

- Brainstorming
- Zkrácení použitých vět
- Využití obrázků a fyzických předmětů
- Poskytnutí nápovědy a shrnujících otázek
- Rozložení výukových materiálů do menších celků - pro většinu lidí jsou informace lépe stravitelné, pokud jsou rozděleny do "stravitelných kousků" (Mehisto, Marsh a Frigols, 2008). Pro toto rozdělení existují různé nástroje, např. využití grafického zobrazení pomocí tabulek, schémat, grafů, myšlenkových map, apod.
- Vysvětlení klíčových slov a frází použitých v psaných instrukcích
- Žáci mají možnost vytvořit vlastní definice pro pojmy, atd.

Mezi výukové metody využívané v konstruktivistickém pojetí výuky patří zejména tzv. aktivizující a komplexní výukové metody, jako např. u scaffoldingu zmiňovaný brainstorming, projektová výuka, kritické myšlení, skupinová a kooperativní výuka nebo právě problémové metody.

V souvislosti se vzděláváním může být kritické myšlení definováno jako myšlenkový proces, při kterém se žáci učí pracovat s informacemi. Tzn. učí se je třídit, organizovat, uvádět je do souvislostí, ověřovat jejich platnost a na jejich základě si potom tvořit vlastní postoje a názory (Šmídová, Tejkalová a Vojtková, 2012). Stejně tak i kreativní myšlení je nezbytnou součástí efektivního plánování.

Šmídová, Tejkalová a Vojtková (2012) propojují důležitost kritického myšlení a CLILu. Uvádí, že jazyk, ve kterém dostáváme nebo předáváme informace, ovlivňuje nejen způsob, jak informace vnímáme, ale také jaký názor si následně vytváříme. Naše myšlení je samozřejmě dále ovlivněno systémem našich hodnot, postojů a pocitů.

Pro rozvoj kritického myšlení existuje řada modelů. V oblasti vzdělávání je jedním z nejznámějších modelů právě Bloomova taxonomie kognitivních cílů, která vede žáky k tomu, aby rozvíjeli všechny úrovně svého myšlení, a to od těch nejjednodušších po ty nejsložitější (Mehisto, Marsh a Frigols, 2008).

Podle Vojtkové a Hanušové (2011) je využití CLIL metodologie v hodinách charakterizováno tím, že je žák sám mnohem více aktivnějším činitelem při výuce než učitel. CLIL vede učitele k tomu, aby se zabývali a vyhledávali inovativní metody pro výuku, ověřovali porozumění žáků danému učivu, více promýšleli stanovené cíle vyučovacích hodin a hledali, jakým způsobem mohou obohatit materiály, které k výuce používají. Na hodinách CLIL není možné vycházet pouze z předepsané učebnice, ale je možné a žádoucí využívat moderní technologie, jako např. výukové filmy, sociální sítě, cizojazyčné učebnice, atd.

Coyle, Hood a Marsh (2010) uvádí, že pro efektivní učení je nezbytné žáky kognitivně zaměstnat. Učitelé využívající CLIL, musí přemýšlet nad tím, jak žáky aktivně zapojit, jak jim umožnit přemýšlet a popsat své vlastní učení. To znamená, že žáci musí rozvíjet své metakognitivní schopnosti, jako např. učit se, jak se učit. Pro interaktivní hodiny je typická skupinová práce, kladení otázek a řešení problémových situací. Žáci musí na hodinách CLIL navzájem spolupracovat, protože se potřebují naučit jak přemýšlet, jak zdůvodňovat, jak se rozhodovat na základě dostupných informací a jak kreativně reagovat na výzvy a příležitosti, kterých se jim dostává. Rozvoj těchto dovedností není možné ponechat náhodě, ale je potřeba na nich systematicky a záměrně pracovat (Coyle, Hood, Marsh, 2010).

Mareš (2013) podotýká, že učení “jak se učit” by nemělo probíhat pouze teoretickou formou, ale mělo by být přirozenou součástí výuky, při které by se žáci na jednotlivých činnostech měli sami učit, jak informace zpracovávat a “jak se učit”. Hodiny CLIL by měly takovouto možnost žákům nabídnout.

Při přípravě výuky a uvažování, jakým způsobem žáky kognitivně zaměstnat, je důležité stanovit si, jakých cílů chce učitel s žáky dosáhnout a umět tyto cíle propojit s jejich myšlením.

Náročnost myšlenkových operací rozdělil ve vztahu ke kognitivním cílům americký psycholog vzdělávání Benjamin Bloom. Učitel by měl vést žáky k tomu, aby naplnili všechny kognitivní cíle, tzn. aby dokázali zvládnout myšlenkové operace všech úrovní. Osvojení učiva

by mělo probíhat od nejnižší úrovně, tj. zapamatování, až po nejvyšší úroveň, tj. hodnocení (Zormanová, 2014). Pro vymezení jednotlivých cílů byly vytvořeny systémy aktivních sloves (viz tabulka níže – původní verze Bloomovy taxonomie, 1956).

Cílová kategorie (úroveň osvojení)	Typická slovesa k vymezení cílů
1. Zapamatování termíny a fakta, jejich klasifikace a kategorizace	definovat, doplnit, napsat, opakovat, pojmenovat, popsat, přiřadit, reprodukovat, seřadit, vybrat, vysvětlit, určit
2. Pochopení překlad z jednoho jazyka do druhého, převod z jedné formy komunikace do druhé, jednoduchá interpretace, extrapolace (vysvětlení)	dokázat, jinak formulovat, ilustrovat, interpretovat, objasnit, odhadnout, opravit, přeložit, převést, vyjádřit vlastními slovy, vyjádřit jinou formou, vysvětlit, vypočítat, zkontrolovat, změřit
3. Aplikace použití abstrakcí a zobecnění (teorie, zákony, principy, pravidla, metody, techniky, postupy, obecné myšlenky v konkrétních situacích)	aplikovat, demonstrovat, diskutovat, interpretovat údaje, načrtnout, navrhnout, plánovat, použít, prokázat, registrovat, řešit, uvést vztah mezi, uspořádat, vyčíslit, vyzkoušet
4. Analýza rozbor komplexní informace (systému, procesu) na prvky a části, stanovení hierarchie prvku, princip jejich organizace, vztahů a interakce mezi prvky	analyzovat, provést rozbor, rozhodnout, rozlišit, rozčlenit, specifikovat
5. Syntéza složení prvků a jejich částí do předtím neexistujícího celku (ucelené sdělení, plán nebo řada operací nutných k vytvoření díla nebo jeho projektu, odvození souboru abstraktních vztahů k účelu klasifikace nebo objasnění jevů	kategorizovat, klasifikovat, kombinovat, modifikovat, napsat sdělení, navrhnout, organizovat, reorganizovat, shrnout, vyvodit obecné závěry
6. Hodnocení posouzení materiálů, podkladů, metod a technik z hlediska účelu podle kritérií, která jsou dána nebo která si žák sám navrhne	argumentovat, obhájit, ocenit, oponovat, podpořit (názory), porovnat, provést kritiku, posoudit, propověřit, srovnat s normou, vybrat, uvést klady a zápory, zdůvodnit, zhodnotit

Tab. 1: Bloomova taxonomie kognitivních cílů

V roce 2001 vydali Anderson a Krathwol upravenou verzi Bloomovy taxonomie kognitivních cílů. Co se týče jednotlivých úrovní osvojení, došlo k přehození kategorie syntéza s kategorií hodnocení. Kategorie syntézy byla následně přejmenována na kategorii tvoření, a to z toho důvodu, že pojem tvoření zahrnuje kromě činnosti opětovného sestavování jednotlivých prvků také tvůrčí prvek a rovněž zhodnocení (Hudecová, 2003). Dále do taxonomie zahrnuli druhou znalostní dimenzi. Rozlišují znalost faktuální, konceptuální, procedurální a metakognitivní. Ve své taxonomii propojují různé úrovně myšlenkových procesů s různými úrovněmi budování znalostí. Podle Coyle, Hooda a Marshe (2010) jde toto propojení ruku v ruce s formulováním pojmů obsahového učení v CLIL prostředí.

	DIMENZE KOGNITIVNÍHO PROCESU					
ZNALOSTNÍ DIMENZE	1. Zapamatovat	2. Rozumět	3. Aplikovat	4. Analyzovat	5. Hodnotit	6. Tvořit
A. Znalost faktů						
B. Konceptuální znalost						
C. Procedurální znalost						
D. Metakognitivní znalosti						

Tab. 2: *Taxonomická tabulka (revize Bloomovy taxonomie kognitivních cílů)*

Pro rozvoj učebních dovedností a strategií jsou zajímavá zjištění, která provedli Gajo a Serra (2002) a Cavalli (2005). Jejich výzkum ukázal, že zatímco ve třídách, ve kterých se vyučovalo pouze v rodném jazyce, si žáci osvojili lepší faktické znalosti, tak ve třídách, ve kterých probíhala bilingvní výuka, si žáci lépe osvojili dovednosti, jak fakta získat. Na tento výzkum odkazují jak Vojtková s Hanušovou (2011), tak i Coyle, Hood a Marsh (2010). Coyle a kol. dále poukazují na to, že příčinou této změny může být zvýšená interaktivita na hodinách CLIL.

Výzkum Tejkalové z roku 2010 založený na pozorování žáků v hodinách matematiky vedených v anglickém jazyce vedl ke zjištění, že díky komunikaci v cizím jazyce “byly u žáků aktivovány kognitivní procesy vyššího řádu dle Bloomovy taxonomie”. Tato aktivace byla způsobena tím, že žáci nebyli schopni popsat zkoumané objekty přímo způsobem, kterým by matematické jevy vyjádřili v rodném jazyce, a proto využili různých opisů a srovnávání s jinými předměty (Tejkalová, 2010).

2.6 Styly učení žáků

Dalším z příkladů tzv. kvalitní vyučovací praxe, kterou vyžadují Mehisto, Marsh a Frigols (2008) pro úspěšnou implementaci CLIL strategií, je podpora různých stylů učení jednotlivých žáků a dále motivace žáků k překonávání svých dosavadních znalostí a dovedností.

Mareš (2013) definuje styl učení jako “jemný projev individuality člověka v různých situacích učení. Jsou to postupy při učení, které jedinec v daném období preferuje”. Tyto postupy se vyvíjí z vrozeného základu, tzv. kognitivních stylů, ale v průběhu žákova života se dále rozvíjí, proměňují a obohacují. Žáci využívají své učební styly v jakýchkoli situacích

pedagogického charakteru, a proto nejsou závislé na konkrétním obsahu nebo učivu (Mareš, 2013). Existuje řada způsobů, jak učební styly žáků diagnostikovat. Je možné využít jak kvalitativní, tak i kvantitativní přístupy. Mezi kvalitativní přístupy patří zejména rozhovor s žákem, analýza jeho psaného textu, kresby nebo produktů jeho činnosti, které vznikly při učení, např. žákovské portfolio poskytuje dostatek potřebného materiálu ke zjištění učebního stylu žáka. Kvantitativní přístupy využívají metody různých dotazníků.

Mezi nejznámější učební styly, které žáci používají, patří:

- Vizuální styl
- Auditivní styl
- Kinestetický styl

Žáci orientovaní na vizuální styl učení preferují při učení především různé vizuální podněty. Mezi jejich strategie učení patří prohlížení obrázků, nadpisů a tabulek předtím, než začnou číst samotný text. Dále si tyto žáci spojují klíčové pojmy s vizuálními obrazy a symboly, používají barvy pro zvýraznění hlavních myšlenek, přetváří psaný text do grafů, tabulek a obrázků, umísťují poznámky s klíčovými pojmy na viditelné místo, apod.

Žáci, kteří preferují auditivní styl učení, dávají přednost učení skrze poslech, mluvení a další sluchové podněty. Pro tyto žáky je vhodná kooperativní výuka, při které spolupracují se svými spolužáky, slovně sumarizují probírané téma, kladou otázky či využívají VoIP technologie, jako např. Skype, apod.

Žáci s kinestetickým učebním stylem preferují zahrnutí fyzických aktivit do učebního procesu. Typickým příkladem jsou tzv. TPR (total physical response) aktivity. Při těchto aktivitách vykonávají žáci konkrétní fyzické aktivity jako reakci na slovní podněty. Např. při učení se barvám v cizím jazyce žáci chodí po třídě a dotýkají se jednotlivých barev (Mehisto, Marsh a Frigols, 2008).

Při hodinách CLIL by měl učitel tedy zapojit různé způsoby reprezentace poskytovaných informací žákům také z toho důvodu, aby jim napomohl kompenzovat případnou jazykovou bariéru.

2.7 Motivace žáků ze strany učitele

Co se týče motivace žáků, navrhuji Mehisto, Marsh a Frigols (2008) jako jeden z nejlepších způsobů, jak žákům pomoci k tomu, aby vystoupili ze své vlastní zóny bezpečí a překonávali své dosavadní znalosti a dovednosti, aby jim šel učitel sám příkladem.

Učitel využívající CLIL strategie při svých hodinách, by měl vyhodnotit, jaké procentu času věnuje výuce obsahové stránky, kolik času věnuje výuce jazyka a kolik času věnuje rozvoji učebních dovedností žáků. Učitel nejazykových předmětů by se měl zamyslet nad tím, jak se více soustředit na jazykovou stránku, a to především na zvýšení přesnosti ve slovním vyjadřování. Učitel jazyků si může rozšířit své znalosti po obsahové stránce a následně oba učitelé mohou rozšiřovat své schopnosti, jak učit žáky učit se.

2.8 Hospitační arch Učíme děti učit se

Důležitou součástí CLIL strategií je rozvoj žákovských kompetencí. Janík et al. uvádí, že pro rozvoj žákovských kompetencí je nezbytné, aby výuka překročila úroveň konkrétního učiva. Jedná se o didakticky náročný proces a tedy nestačí pouze změnit výukové metody a využívat je formálním způsobem. Je nezbytné, aby docházelo k rozvoji žákovy dovednosti zobecňovat a přenášet poznatky mezi různými situacemi. Je také nezbytné, aby se žák sám podílel na rozvoji svých klíčových kompetencí (Janík et al., 2011).

Lokajíčková (2013) ve svém článku uvádí několik možností, jakým způsobem hodnotit výuku z hlediska poskytování příležitostí k rozvoji kompetence k učení. Jednou z nich je hospitační arch "Učíme děti učit se" vytvořený Kasíkovou a Žákem.

Evaluační arch je součástí evaluačních nástrojů uvedených na portálu Národního ústavu odborného vzdělávání a byl vytvořen v rámci projektu Cesta ke kvalitě. Tento projekt byl zaměřen na všestrannou podporu škol v oblasti vlastního hodnocení (Kasíková, Žák, 2011). Reliabilita hospitačního archu byla ověřena.

Kasíková a Žák v úvodu k tomuto evaluačnímu nástroji tvrdí, že zaměření se na hodnocení výuky z hlediska poskytování příležitostí pro rozvoj této klíčové kompetence "nás nasměruje k nejpodstatnějšímu rysu školního vzdělávání". Žáci by měli být schopní posoudit, jak efektivně se učí a jakým způsobem tuto schopnost rozvíjí. Výuka, která rozvíjí kompetence k učení, by zároveň měla žáky motivovat k dalšímu učení.

Hospitační arch Kasíkové a Žáka umožňuje dále posoudit, do jaké míry výuka poskytuje příležitosti pro rozvoje kompetence k učení. Zaznamenávají jsou nejen situace a aktivity, které rozvoj této kompetence podporují, ale také činnosti, které ji naopak omezují nebo znemožňují.

K zaznamenávání průběhu hodiny byl vytvořen speciální pozorovací arch, na kterém jsou zachycené jednotlivé situace ve výuce označované za podporující nebo tlumící. Za

podporující situace jsou považovány takové, které přispívají k rozvoji kompetence k učení a naopak za situace tlumící jsou označovány takové z nich, které žáky v rozvoji této kompetence omezují. V pozorovacím archu je zaznamenáván nejen výskyt situací, ale také jejich potenciál úspěšnosti ve vztahu k rozvoji kompetence k učení. Posledním pozorovaným prvkem archu je zásah žáků, tzn. kolik žáků může daná situace ovlivnit.

Následující situace patří podle pozorovacího archu mezi takové, které podporují kompetence k učení:

- Zacílení výuky – žáci by měli znát cíle výuky, měli by mít možnost o nich přemýšlet a v průběhu nebo na konci hodiny zhodnotit, zda se cíle podařilo dosáhnout. Učitel by měl cíle výuky žákům předložit, buď přímým sdělením, vstupním úkolem nebo jiným způsobem.

- Úkolové situace nižšího a vyššího řádu – úkolové situace nižšího a vyššího řádu by měly být propojovány, žáci by měli být vedeni k samostatnosti při plnění zadávaných úkolů. Mezi úkolové situace nižšího řádu patří úkoly zaměřené na zapamatování, porozumění faktům, pojmům a postupům. Mezi tyto úkoly patří např. dotazování ze strany učitele s cílem ověřit si znalosti žáků.

- Úkolové situace vyššího řádu – při těchto situacích jsou žáci vedeni ke zvládnutí vyšších myšlenkových operací, analýze, syntéze, formování tvořivých schopností, apod.

- Podpora výkonu – žáci by měli být povzbuzováni ke zvládnutí i obtížnějších úkolů a měla by jim být poskytována zpětná vazba.

- Žákovská volba – žáci by měli dostat možnost zvolit si např. obtížnost úkolu nebo způsob, jakým budou úkoly plnit, sami nebo ve skupině. Mohou si také např. volit didaktické prostředky, které potřebují ke splnění cíle.

- Práce s informačními zdroji – žáci by měli být schopni uvést, z jakých zdrojů čerpají při plnění úkolů. To samé se týká i učitele, který by měl žáky o zdrojích informovat. Dále může žákům dodávat další zdroje, vybízet je k posouzení jejich kvality, apod.

- Poskytnutí pomoci žákovi při obtížích – žáci by měli být schopni analyzovat případné obtíže při učení a vzájemně si pomáhat při jejich překonávání. Klima třídy by mělo být takové, že se v něm žáci nebojí chybovat nebo vyjádřit své obtíže a zároveň umí požádat o pomoc.

- Reflexe učební činnosti – stejně tak jako učitel, i žák by měl být schopen reflektovat průběh výuky. Žáci se učí popisovat a zdůvodňovat své postupy při řešení úkolů, shrnují průběh výuky, apod.

- Samostatný časový blok věnovaný přímé práci s rozvojem kompetence k učení – učitel by se měl orientovat v problematice optimálního učení a promýšlet, jak přimět žáky vědomě používat strategie optimálního učení. Žáci se společně s učitelem zabývají tím, jakým způsobem si naplánovat učení, jak kriticky hodnotit názory, apod.

Mezi situace, které naopak tlumí rozvoj kompetence k učení patří takové, kdy dochází k ponižování žáků nebo takové, které jsou didakticky nepřijatelné.

Mezi souhrnné charakteristiky výuky dále patří časovost situací, pozitivní klima ve třídě a kontextovost výuky. Časovost situací je pozitivně naplněná, pokud je časová dotace hodiny efektivně využita. Pozitivní klima ve třídě je charakterizováno zejména zájmem a zapojením se, jak ze strany učitele, tak ze strany žáků. Pokud je výuka propojena s kontextem, znamená to, že je uváděna do souvislosti se zkušenostmi žáků, že klade důraz na okolnosti a je propojována s jinými předměty (Kasíková, Žák, 2011) .

Součástí hospitačního archu jsou i pokyny pro práci s nástrojem. Základem evaluace hospitačního archu je bodové ohodnocení jednotlivých situací a charakteristik. U situací podporujících nebo tlumících rozvoj žákovské kompetence k učení se hodnotí výskyt situace a její zásah, tzn. zda situace zasáhla spíše jednotlivce nebo menší skupinu žáků nebo celou třídu, popřípadě jejich většinu. U výskytu situace se hodnotí, zda se situace nevyskytla, vyskytla, ale ne v plném rozsahu nebo zcela zdařile a na poslední šále je situace, která se vyskytla plně a zdařile. U souhrnných charakteristik se hodnotí, zda byla či nebyla charakteristika naplněna a to výrazně negativně, nedostatečně, zdařile nebo optimálně, velmi pozitivně s ohledem na rozvoj kompetence k učení (Kasíková, Žák, 2011).

Bodování výskytu		Bodování zásahu		Bodování souhr.charakteristik	
--	- 2 body	1	+ 1 bod	--	- 2 body
-	- 1 bod	2	+ 2 body	-	- 1 bod
0	0 bodů			+	+ 1 bod
+	+ 1 bod			++	+ 2 body
++	+ 2 body				

Tab. 3: Přiřazení bodů stupňům škál (Kasíková, Žák, 2011)

Situace podporující		Situace tlumící		Souhrnné charakteristiky	
Skóre	Výsledek	Skóre	Výsledek	Skóre	Výsledek
≥ 2	Dobrý výsledek	$= 0$	Dobrý výsledek	≥ 1	Dobrý výsledek
< 2	Prostor ke zlepšení	< 0	Prostor ke zlepšení	< 1	Prostor ke zlepšení

Tab. 4: Dohodou stanovená kritéria pro slovní označení výsledku (Kasíková, Žák, 2011)

Vzhledem ke skutečnosti, že situace podporující nebo tlumící rozvoj žákovské kompetence k učení a souhrnné charakteristiky výuky zaznamenávané a hodnocené na hospitačním archu Učíme děti učit se, se ve významné míře shodují se situacemi a charakteristikami podporovanými na hodinách CLIL, jeví se hospitační arch jako vhodný prostředek k evaluaci pozorovaných vyučovacích hodin.

2.9 Vstupní materiály a žákovské výstupy

2.9.1 Vstupní materiály

Ball, Kelly a Clegg (2015) uvádí příklady vstupních materiálů využívaných v CLIL hodinách.

Mezi druhy aktivit, založených na textu sloužících pro rozvoj strategií aktivního čtení řadí například tyto:

a) Aktivity týkající se zpracování na úrovni slov a frází

- „gap-fill” nebo „cloze” aktivity – aktivity, které jsou vhodné pro upevnění naučené slovní zásoby. Umožňují žákům použít slovní zásobu v různých souvislostech. Učitelé podobné aktivity používají pro zdůraznění důležitosti určité části slovní zásoby

- Spojování termínů a definic – aktivity, které umožňují žákům, aby si zkontrolovali, do jaké míry rozumí daným termínům a zda je umí také definovat

- Spojování částí vět nebo frází – tyto aktivity umožňují žákům spojit začátky a konce vět. Je to jednoduchý způsob, jak přimět žáky k tomu, aby si větu přečetli a dokázali spojit myšlenky a procvičit konkrétní spojky.

- Spojování nadpisů s odstavci nebo obrázky – aktivita, která je využívána často na začátku poté, co učitel uvede nové téma. Žáci mají možnost v menších skupinkách diskutovat o nové terminologii a shrnout si své dosavadní porozumění daného obsahu.

- Spojování dvou seznamů – v této aktivitě mají žáci za úkol propojit fráze z jednoho seznamu s frázemi z druhého seznamu. Na první část je možné navázat tím, že se žáci pokusí z jednotlivých vět utvořit souvětí konkrétního typu (např. podmínkové věty). Žáci mohou pracovat samostatně, poté si úkol zkontrolovat ve dvojicích a následně v celé skupině.

- Čtení textu a popis diagramu nebo mapy – jedná se o druh aktivity, při které žáci převádí informaci z jednoho média na druhé, např. z textu do grafu. Podobné aktivity pomáhají žákům ve výběru důležitých frází z textu a jejich přiřazení k danému diagramu. Mohou vyhledávat takové nápovědy, jako opakování, parafrázování, apod.

- Čtení a zodpovídání otázek – otázky mohou být jednoduché, určené na porozumění textu s otevřenými odpověďmi nebo s výběrem z možných odpovědí.

- Čtení textu a doplnění tabulky nebo diagramu – tento druh aktivity vyžaduje od žáků, aby dokázali převést informace z přečteného textu do tabulky nebo grafu. Aktivita je vhodná v té části hodiny, kdy už žáci získali určité informace o daném tématu, např. skrze video, prezentaci, atd. Tabulka pak umožňuje shrnutí klíčových informací, pojmů a logicky by po ní měla následovat např. práce ve dvojicích, při které si žáci připraví mluvenou prezentaci pro zbytek třídy.

- Čtení textu a doplnění náhodně vybraných a neuspořádaných vět – žáci mají za úkol poskládat náhodně vybrané věty a vložit je do textu. Tento typ aktivity umožní žákům přemýšlet nad celkovou soudržností textu.

- Čtení textu a seřazení karet – text je rozdělen do menších částí, které umožňují diskuzi v menších skupinkách

- Čtení a výpis poznámek – aktivity, při kterých žáci čtou text a zapisují si poznámky umožňuje přechod z aktivit nižší úrovně zaměřených na slova a fráze na aktivity zaměřené na analýzu celého obsahu. Žáci se přesouvají do

úrovně, kdy něco produkují. Při psaní poznámek může učitel studentům pomoci tím, že pro ně připraví tabulku, do které si je budou zapisovat.

b) Aktivita týkající se analýzy obsahu celého textu

- Pojmové mapy – výhodou pojmových map je, že vytváří přehled klíčových pojmů dané oblasti. Pojmové mapy jsou velice užitečné, co se týče zpracování vstupních dat. Je důležité, aby se žáci naučili vytvářet si vlastní pojmové mapy na rozdíl od předpřipravených grafů. Podporuje se tím jejich schopnost myslet a grafická gramotnost.

- Tabulky

- Diagramy

Mezi aktivity sloužící rozvoji psaní můžeme zařadit například psaní poznámek – učitel může studentům pomoci tím, že pro ně připraví tabulku, do které si budou poznámky zapisovat (Ball, Kelly a Clegg, 2015).

2.9.2 Žákovské výstupy

Mezi produktivní řečové dovednosti řadíme psaní a mluvení. Podle Balla, Kelly a Clegga nám bilingvní vzdělávání a CLIL nabízí díky metodám, které jsou více zaměřeny na studenta, možnost jejich širšího zapojení ve výuce právě v těchto dvou oblastech. Uvádí příklad výuky dějepisu, při níž v běžné hodině není rozvoj těchto dovedností cílem ani vedlejším produktem výuky. Učitel chce naučit studenty pouze obsah daného předmětu. Naopak v bilingvním vzdělávání existuje hypotéza, že studenti nejsou přesvědčeni o tom, že rozumí dané látce do té doby, než jsou schopni ji vyjádřit vlastními slovy. Clegg poznamenává: “Mluvit o něčem, co se učíme, je důležité, protože jenom tehdy, když slovně vyjádříme to, co jsme se naučili, můžeme to postupně rozvíjet. Koncepty mohou být částečně uloženy v naší mysli, ale do té doby, než o nich začneme komunikovat, si nejsme jisti, jak jasně je dokážeme formulovat.” (Clegg, 2002, překlad Hučíková).

2.9.3 Příklady aktivit podporujících rozvoj mluvení v CLIL

- Individuální proslov (prezentace, apod.)
- Otevřené a uzavřené otázky (učitel ke studentům nebo studenti navzájem)
- Práce ve dvojici

- Práce v menších skupinách
- Simulační nebo scénické hry
- Diskuze v celé třídě
- Čtení nahlas (Ball, Kelly a Clegg, 2015).

Při aktivitách zaměřených na rozvoj mluvení musí učitel vždy zvažovat, zda je cílem rozvoj plynulého projevu nebo rozvoj lingvisticky přesného projevu žáka. Tomu pak musí přizpůsobit podporu, tzv. “scaffolding”, kterou studentům poskytne.

Podporu je možné žákům poskytnout následujícími způsoby:

- text – velice užitečný nástroj, který poskytne žákům standardní jazykovou podporu daného předmětu, např. v podobě instrukcí ke konkrétnímu experimentu. Studenti potom využijí výrazy k vytvoření vlastního výstupu

- modelové situace – především při představování nového učiva může být pro žáky velice užitečné, když jim učitel připraví modelové situace zahrnující nová slovíčka nebo fráze

- krátká zahřívací aktivita
- seznam slovíček

- informační mezery – nová slovíčka mohou být žákům prezentována formou doplňování do mezer ve větách. Žáci pracují ve dvojicích nebo v menších skupinkách a doplňují nová slovíčka do vět nebo frází

- skládankové učení – jedná se o jednu z forem kooperativního učení, kdy mají žáci ve skupině za úkol vyplnit určitou informační mezeru. Žáci pracují v tzv. expertních skupinách, ve kterých studují část textu s potřebnými informacemi. Expertních skupin je několik a každá má jiné informace. Poté se žáci přesunou do své domovské skupiny, kde představí ostatním informace, které nastudovali. Celá skupina potom složí informace z jednotlivých expertních skupin dohromady a splní zadaný úkol.

- začátky vět – jedná se o jeden ze způsobů, jak pomoci žákům při zodpovídání otázek na dané téma. Věty mohou začínat např. novými slovíčky nebo frázemi. Žáci potom pokračují v dané větě vlastními slovy.

- variace vět – je možné vytvořit tabulku s jednotlivými částmi vět, které si žáci přehazují a tak tvoří nové spojení. Toto cvičení pomáhá žákům obeznámit se se slovní zásobou nebo gramatikou.

- obrázky s vysvětlivkami – jde o velmi jednoduchý a efektivní způsob, jak zprostředkovat žákům klíčovou slovní zásobu prostřednictvím obrázků s vysvětlivkami po stranách.

- rozdělené věty - při této aktivitě učitel rozdělí věty na dvě části do dvou sloupků a žáci mají za úkol je znovu spojit. Je možné přidat k těmto větám seznam otázek určený pro jinou skupinu žáků. Ti potom mají za úkol zjistit na dané otázky odpovědi od žáků, kteří spojují věty.

- témata určená k proslovu

- poznámky – stejně tak, jako si učitelé připravují poznámky pro sebe, mohou připravit poznámky i pro žáky, kteří je následně mohou využít k vlastnímu proslovu. (Ball, Kelly a Clegg, 2015)

Podobné aktivity je možné využít také při podpoře žáků v jejich psaném projevu.

3 PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 Výzkumná otázka a předmět zkoumání

Diplomová práce popisuje výzkumný projekt, jehož záměrem je analýza výukových strategií CLIL uskutečňovaných na několika vyučovacích hodinách přírodopisu a zodpovězení otázky, zda a jakým způsobem tyto výukové strategie napomáhají rozvoji studijních dovedností žáků a zda tím potvrzují teoretické základy, na nichž CLIL strategie stojí.

3.2 Metodologie výzkumu

Pro zodpovězení otázky byla využita metodologie kvalitativního přístupu, s použitím designu případové studie. Pro sběr dat analyzovaných v této diplomové práci byly použity metody zúčastněného pozorování výuky učitele, hloubkový rozhovor s učitelem, dále se žáky a analýza vstupních výukových materiálů a aktivit, které v hodinách probíhaly.

Následující tabulka zobrazuje časové údaje související se sběrem dat.

Metoda sběru dat	Předmět zkoumání	Datum
Zúčastněné pozorování	1. vyučovací hodina	01.12.17
	2. vyučovací hodina	06.12.17
	3. vyučovací hodina	08.12.17
Hloubkový rozhovor	Učitelka	13.11.17
Následní rozhovor	Učitelka	15.01.18
Rozhovor	Žáci	06.12.17

Tab. 5: Časové údaje související se sběrem dat

Nejprve byl absolvován hloubkový rozhovor s učitelkou před zahájením pozorování (viz příloha 1). Následně byly pozorovány 3 vyučovací hodiny v průběhu dvou týdnů školní výuky. Ke konci druhé vyučovací hodiny proběhl rozhovor se žáky pozorované třídy (viz příloha 1). Vyučování i rozhovoru se zúčastnilo 18 žáků, 15 chlapců a 3 dívky, 8. třídy ZŠ. Z vyučování byly pořízeny videonahrávky, které byly později analyzovány. Videonahrávky byly pořízeny po získání informovaného souhlasu rodičů žáků a byly použity pouze pro účely tohoto výzkumu. Jména žáků byla po přepisu nahrávky změněna.

Z každého videa byl pořízen doslovný přepis nahrávky, který následně sloužil jako podklad pro tématické kódování. Přepisy byly vytištěny a barevně kódovány. (ukázka viz příloha 3). Nejdříve byly v přepisu vyznačeny proslovy učitelky, následně pak žáků, z nich pak byly zvlášť označeny ty, které probíhaly v anglickém jazyce. Následně jsem se zaměřila na proslovy učitelky a zvlášť byly označeny např. otázky, které směřovaly k žákům, pochvaly, výzvy učitelky směrem k žákům týkající se toho, aby nad diskutovaným tématem přemýšlely, atd. Učitelka např. často opakovala jednoslovné odpovědi žáků. To vedlo v následném rozhovoru uskutečněném po zpracování přepisu k otázce, proč to dělá, zda se jedná pouze o rétorickou vsuvku, kterou si neuvědomuje nebo zda se jedná o uvědomělé jednání.

K videonahrávce jsem se postupně vracela a znovu pozorovala zkoumané jevy, např. nonverbální komunikaci učitelky.

Zúčastněné pozorování výuky bylo dále využito při zpracování hospitačního archu Učíme děti učit se, který slouží jako evaluační nástroj pro zhodnocení, do jaké míry poskytuje výuka příležitosti pro rozvoj žákovské kompetence k učení.

Na konci vyučovacích hodin byly vždy pořízeny kopie vstupních materiálů zpracované žáky, které jsou analyzovány v samostatné kapitole této diplomové práce (ukázka viz příloha 2).

Ve výzkumu jsem se zaměřila zejména na jevy a procesy, které mají směřovat k podpoře žákovské kompetence k učení.

3.3 Výběr výzkumného vzorku

V rámci hledání vhodné školy bylo absolvováno několik návštěv na školách, které ve svých školních vzdělávacích plánech uvádí, že část výuky probíhá prostřednictvím CLIL strategií. Na jedné základně škole, která byla v minulosti průkopníkem CLIL, jsem se prostřednictvím rozhovoru s vedoucí jazykové sekce vzdělávání dozvěděla, že CLIL byl pro tuto školu pouze přechodným stádiem a že v současné době vyučují prostřednictvím tzv. bilingvního vzdělávání. CLIL strategie tedy dle jejích slov nadále využívají pouze na prvním stupni vzdělávání z toho důvodu, aby žáky připravili na bilingvní vzdělávání na druhém stupni. Škola se zaměřuje hlavně na výstupy a těmi pro ně jsou děti komunikující plynule v rodném i cizím jazyce v průběhu celého druhého stupně. Konkrétně to znamená, že výuka vybraných předmětů (fyziky, přírodopisu a chemie) byla na druhém stupni spojena

do předmětu přírodních věd a ten je jako volitelný předmět pro vybranou skupinu žáků vyučován zcela v anglickém jazyce, přičemž učitelem tohoto předmětu je rodilý mluvčí. Z rozhovoru s tímto učitelem vyplynulo, že si klade za cíl, aby si žáci osvojili především obsahovou stránku předmětu, přičemž jazyková výuka sama o sobě neprobíhá. Pokud probíhá, tak nikoliv intencionálně, nýbrž pouze jako vedlejší produkt výuky nejazykového předmětu. Učitel nezkoumá, zda si žáci osvojili anglické či české pojmy ani nijak zásadně neopravuje jejich slovní a písemný projev po gramatické stránce. Jako zdroje pro svou výuku používá vlastní anglicky psané učebnice a materiály, které si sám připraví a zároveň učí děti kritickému myšlení tím, že jim poskytuje prostor a vede je k tomu, aby si samy vyhledávaly relevantní a pravdivé zdroje informací.

Na této škole jsem měla možnost uskutečnit zúčastněné pozorování jedné vyučovací hodiny a po jejím ukončení a následném rozhovoru s učitelem jsem dospěla k závěru, že zde stále probíhá výuka prostřednictvím CLIL strategií, konkrétně pak se zde projevují prvky tzv. hard CLILu. Toto zjištění mě vedlo k závěru, že pojem bilingvní vzdělávání zřejmě škola užívá spíše z důvodu lepší uchopitelnosti a snadnějšího porozumění především pro laickou veřejnost, tedy např. pro rodiče, jejichž děti na této škole studují.

Další ze základních škol zaměřených na CLIL strategie, které jsem navštívila, využívají především prvky tzv. soft CLILu. Ve všech případech se však jednalo o ojedinělé pokusy konkrétních učitelů, jejichž aprobací byl cizí jazyk a další nejazykový předmět. Tito učitelé se díky své aprobaci pokoušeli propojit „své“ dva předměty a CLIL strategie využívali především pro obohacení výuky nejazykového předmětu. Výuka takového předmětu prostřednictvím cizího jazyka potom probíhala maximálně jednou za měsíc a spíše na hodinách, jejichž cílem bylo opakování již probraného učiva.

Pro svou diplomovou práci jsem se nakonec rozhodla pro analýzu tří vyučovacích hodin učitelky, která ve výuce využívá CLIL teprve několik let a míru využití CLIL strategií je tedy možné zařadit do kategorie soft CLIL. Tato učitelka vyučuje přírodopis a do výuky pravidelně zařazuje materiály a aktivity v anglickém jazyce. Přírodopis a zeměpis, tj. nejazykové předměty, vyučuje již deset let přičemž poslední tři roky začala vyučovat také anglický a německý jazyk. S CLILEm se setkala poprvé před pěti lety a v rozhovoru uvádí, že ji především zaujalo to, že může díky takto koncipované výuce učit jak přírodopisné učivo, tak rozšiřovat i slovní zásobu svých žáků v cizím jazyce. Učitelka v rozhovoru uvádí, že pro zařazení CLIL strategií do své výuky se rozhodla také proto, že citují: *„mi přišel jako taková velice zajímavá metoda zpestření výuky. Protože mám ráda, když se střídají činnosti, když se střídají aktivity, ne když je hodina taková suchopádná, nudná a stejná, a toto mně přišlo, že by*

to mohlo výuku obohatit a hlavně co mně na tom přijde dobré, že člověk zabije dvě mouchy jednou ranou. Že člověk učí přírodopisnou látku a pak ještě učí nebo rozšiřuje slovní zásobu žáků v tom daném jazyce a že ta výuka má potom tyto dva směry. A určitě bych to chtěla dál rozvíjet.“ (Učitelka)

Z pozorování výše uvedených tří vyučovacích hodin vyplynulo, že učitelka využívá ke komunikaci se žáky především rodný jazyk. Anglický jazyk používá v materiálech, které žákům poskytuje, a to jak písemných, tak i ve vizuálně auditivních (využívá anglicky mluvená videa). Svě žáky povzbuzuje ke komunikaci v cizím jazyce, nicméně pokud chtějí, mohou komunikovat i v jazyce rodném. Dle vlastních zkušeností nicméně učitelka říká: „*všichni to využijí a zkusí komunikovat v angličtině a aspoň něco trošku říct“.* (Učitelka)

Přestože učitelka sama plně ovládala nezbytnou slovní zásobu v cizím jazyce a své žáky opravovala v jejich výslovnosti a pomáhala jim s překladem, bylo zřejmé, že jejím hlavním oborem jsou především nejazykové, tzn. obsahové předměty.

Tuto paní učitelku jsem si vybrala také z toho důvodu, že mně škola, ve které vyučuje, povolila pořídit videonahrávky vyučovacích hodin a následný rozhovor se žáky dané třídy. Učitelka navíc projevila ochotu k hloubkovému rozhovoru před pozorováním a následnému rozhovoru poté, co proběhla výuka. Jak sama zmínila, CLIL strategie jsou pro ni natolik zajímavé, že jejich uplatňování chce ve své výuce rozšiřovat a sama se v dané oblasti dále vzdělávat. Škola, ve které působí, ji v tom podporuje, což je nezbytným předpokladem úspěšné implementace CLIL strategií ve výuce a dosahování stanovených cílů.

3.4 Popis vyučovacích hodin a účastníků vyučování

Tématem tří pozorovaných vyučovacích hodin přírodopisu v 8. třídě byla výuka oběhové soustavy. V průběhu první hodiny si žáci zopakovali pojmy související s lidským tělem a oběhovou soustavou v rodném i cizím jazyce a probírali detailněji anatomii srdce a vznik infarktu. Druhou hodinu věnovala učitelka fixaci naučeného učiva a většímu prohloubení znalostí v oblasti krevních skupin. Třetí hodina byla zaměřena na praktický nácvik poskytnutí první pomoci při infarktu včetně nácviku rozhovoru s pacientem a přivolání záchranné služby v rodném a cizím jazyce, který si měli žáci ve dvojicích připravit.

Prostředí třídy bylo přizpůsobeno výuce v menším počtu žáků, přičemž jejich celkový počet byl 18, z toho 15 chlapců a 3 dívky. Žáci seděli rozmístěni po celé třídě ve třech rozdělených řadách, tak, že učitelka měla dostatek prostoru procházet mezi řadami a

kontrolovat tak činnost všech žáků v průběhu jejich samostatné práce. Žáci si získávali pozornost učitelky tím, že se hlásili, což učitelka ve většině případů zaznamenala a pouze v několika případech žáka nevyvolala. V souvislosti s vyvoláváním učitelka oslovovala žáky jménem a vyvolávala i ty, kteří se nehlásili vůbec, z čehož je zjevné, že se snažila do výukových aktivit zapojit celou třídu.

Při prezentaci nového učiva učitelka zapojovala kromě mimiky také výraznou gestiku. Např. ukazovala žákům, jakým způsobem dojde k srdečnímu stahu a jeho následnému uvolnění.

Její řečový projev byl velmi neformální a osobní. Při výkladu používala diminutivní výrazy jako např. srdíčko, trubičky, lísteček, apod. Při zadávání instrukcí oslovovala své žáky často 2. pádem jednotného čísla, a to i navzdory tomu, že se obracela k celé třídě.

***Učitelka:** Ta zajímavost je v angličtině, ty si to zkusíš v angličtině přeložit a zkusíš říct, co to znamená a v čem je to zajímavé. Jo, popovídáme si o tom, a já vás za chvíli vyvolám a řekneme si, co jste se dozvěděli. Kdyby to pro někoho bylo jednoduché, tak si ještě může dojít pro další lísteček, kdyby měl někdo hotovo, tak si vezme ještě jeden lísteček navíc.*

(011217/2.min.35.s.-2.min.58.s/H1)

Vztah učitelky a žáků byl přátelský a bylo zjevné, že jejich vzájemný vztah nenarušily ani přísnější instrukce (komentáře) učitelky týkající se např. způsobu jak žáci sedí nebo jejich usměrnění co se týče jejich vzájemné komunikace v situacích, kdy měli žáci samostatně pracovat.

3.5 Analýza výuky a interpretace výsledků

V následujících kapitolách je výuka analyzována se zaměřením na projevy rysů CLIL a teorie stojící za CLIL.

3.5.1 Analýza atmosféry při výuce a podpory žáků při výuce

Atmosféra při výuce, o které se zmiňuje většina autorů jako o jednom z prvků podporujících učební proces, byla přátelská a otevřená. Přestože učitelka povzbuzovala své

žáky v tom, aby se nebáli vyjádřit se v cizím jazyce, dávala jim zároveň příležitost vyjádřit se v rodném jazyce, pokud první z uvedených možností odmítli. V prvotním rozhovoru pak uvedla, že žákům dává svobodu a prostor, aby se necítili v tlaku a nikdo nebyl v rozpacích. Učitelka také vyvolávala konkrétní žáky jménem napříč celou třídou a neopomněla jejich odpovědi krátce pochválit a zopakovat. V rozhovoru po ukončení vyučovací hodiny pak pro vysvětlení uvedla, že z její strany není pochvala žáka a zopakování jeho odpovědi automatickou vsuvkou, ale že odpovědi žáků opakuje proto, „aby si žáci dané pojmy lépe zafixovali a hlavně je slyšeli všichni, protože mnohdy mluví jednotliví žáci potichu a ke zbytku třídy se odpověď nedostane.“ (Učitelka)

Učitelka: Najděte všechna slovíčka, která se týkají oběhové soustavy a krve

Učitelka: Tak někdo našel něco, co se týká oběhové soustavy? Pavle

Pavel: Leukocytes

Učitelka: Leukocytes, super. Tak někdo další, Tome?

Tom: Srdíčko

Učitelka: Srdíčko, super, jak se řekne srdíčko anglicky?

Žáci: Heart

Učitelka: Tak další Kryštofe?

Kryštof: Blood

Učitelka: Blood, super. Tak co tam ještě je. Vojto co jsi tam ještě našel?

Vojta: Aorta

Učitelka: Aorta, super. Ještě tam něco je, Matěji?

Matěj: Platelets

Učitelka: To je co?

Matěj: Krevní destičky

Učitelka: Krevní destičky. A ještě tam někdo něco vidí?

Žák: Paní učitelko, co je to coronary arteries?

Učitelka: Dobrá otázka, coronary arteries? Co to bude?

(061217/9.min.20.s.-11.min.50.s/H2)

V případech, kdy žáci uvedli odpověď, která nebyla správná nebo nesouvisela se zadaným úkolem, učitelka žáka neshazovala, ale naopak povzbuzovala, ať to zkusí ještě jednou, případně se ho zeptala, zda to tak skutečně myslí a proč. Jazykové chyby učitelka neopravovala, v rozhovoru uvedla, že citují „to pro mě důležité není. Takže je neopravuju.

Ten cíl je hlavně, aby si to vyzkoušeli v praxi, použít jazyk. Zaměřujeme se spíš na tu přírodopisnou stránku“. (Učitelka). V několika případech nicméně opravovala špatnou výslovnost žáků, zejména u slovíček, která už by měli znát z prvního stupně vzdělávání, jako jsou např. hlavní části těla.

Přestože větší část hodiny zaujímal výuka obsahové stránky nejazykového předmětu, učitelka průběžně zapojovala do výuky také aktivity v cizím jazyce, které probíhaly v prvních dvou hodinách především v první polovině vyučovací hodiny a byly zaměřeny na opakování již naučeného učiva, případně sloužily k jeho obohacení. Pouze video, které učitelka žákům pouštěla druhou vyučovací hodinu, se týkalo nového učiva o srdečních chorobách, konkrétně pak pojednávalo o infarktu. Při ověřování znalosti pojmů jak v anglickém, tak i rodném jazyce učitelka zároveň ověřovala, zda žáci také dokáží formulovat, k čemu jednotlivé pojmy, v tomto případě červené a bílé krvinky a krevní destičky, slouží.

Učitelka: *Pojďme si to zkontrolovat. Prosím Vás, ta první definice. Nemusíte to číst anglicky, ale zkuste mně to někdo přeložit. Co jsi přeložil, Pavle?*

Žák: *Červené krvinky přenášejí kyslík a oxid uhličitý z buněk*

Učitelka: *Super, perfektní, takže, ty jsi říkal správně červené krvinky a anglicky?*

Žák: *Erythrocytes*

Učitelka: *A ještě ten druhý název?*

Žák: *Red blood cells*

Učitelka: *Red blood cells, super. Ted' ta druhá definice. Ted' to uděláme naopak.*

Jaké jste tam dali krevní tělíčko. Jaké tam patří?

Žák: *Krevní destičky a anglicky je to platelets*

Učitelka: *Co mají za úkol prosím Vás krevní destičky? Co je jejich hlavní funkcí?*

Matěji?

Žák: *Chrání krev*

Učitelka: *Ne to není jejich úkol chránit krev. Evo?*

Žákyně: *Zregeneruje tu tkáň, která se poškodí.*

Učitelka: *Zregeneruje tkáň, která se poškodí, ale ještě jedna vlastnost, která by Vás měla napadnout na prvním místě u krevních destiček.*

Žák: *Srážejí krev v místě zranění*

Učitelka: *Ano, přesně tak srážení, a teď se Vás zeptám, které to slovíčko v angličtině bude znamenat srážení? Jestli jste to vydedukovali? Patriku?*

Žáci: *Clotting*

***Učitelka:** Ano, to je to clotting, to je to srážení. Tak rozumíte tam všemu? Ještě jednou, co znamená tissue?*

***Žáci:** Tkáň*

***Učitelka:** A co znamená connective tissue?*

***Žáci:** Napojená*

***Učitelka:** Napojená, to je něco spojeného. Je to pojivová tkáň. A poslední, zkusí někdo přeložit poslední definici?*

***Žák:** Tyto krvinky ničí parazity, prostě viry*

***Učitelka:** Ano ničí viry a to má za úkol kdo?*

***Žáci:** Bílé krvinky*

***Učitelka:** Bílé krvinky to mají za úkol, anglicky?*

***Žáci:** White blood cells*

***Učitelka:** A ten druhý pojem?*

***Žáci:** Leukocytes*

***Učitelka:** Leukocytes, super, tak máte všichni kompletní tabulku?*

(011217/11.min-13.min.50.s/H1)

Kdykoli žáci v průběhu plnění úkolu, ale i jeho následné kontroly něčemu v cizím jazyce nerozuměli, vždy se zeptali, i když neuměli neznámé slovíčko správně přechíst a vyslovit. Učitelka se vždy nejdříve zeptala třídy, zda tento pojem někdo jiný zná a umí vysvětlit, případně jim ho pak vysvětlila sama. Při výuce se učitelka dále snažila maximálně využít tzv. scaffoldingu, tzn. podpory výuky. Neustále se ptala na předchozí znalosti žáků v konkrétní oblasti (zjišťovala jejich prekoncepty) a nové informace předávala způsobem, kterému mohli bezpečně porozumět všichni. Při každém zadávání následné aktivity zároveň zjišťovala, zda žáci všemu rozumí a vědí, co mají dělat. Následně zjišťovala, zda žáci všechny instrukce pochopili správně, a to jak v českém, tak i v anglickém jazyce.

***Učitelka:** A my se teď podíváme na video, které bude v angličtině, a zkusíte z toho videa odkoukat, jakým způsobem infarkt vzniká. Dala jsem před vás taky slovíčka, která v tom videu budou, rozumíte všem?*

***Žáci:** Ne*

***Učitelka:** Tak si ta slovíčka projdeme První slovíčko, co to znamená?*

***Žák 1:** Couse – příčina*

Učitelka: *Co znamená artery?*

Žák 2: *paže*

Žák 3: *žíla*

Žák 4: *tepna*

Učitelka: *ano, je to tepna*

(Prochází společně jednotlivá slovíčka – heart attack, vessel, supply, fatty, plaques, float, bloodstream)

Učitelka: *Jste všichni připraveni na video? Rozumíte tabulce? Co máte za úkol?*

Žák 4: *Zjistit jak vzniká infarkt.*

Učitelka: *Ano, a po videu prosím doplňte slovíčka do textu, který jsem vám také rozdala. Můžete pracovat ve dvojicích.*

(011217/27.min.58.s.-29.min.26.s/H1)

Rozhovor se žáky potvrzuje zkušenost z pozorování v tom smyslu, že se žáci mohou spolehnout na pomoc učitelky v případě, že něčemu nerozumí.

Rozumíte materiálům, které v angličtině dostáváte, případně pomáhá vám učitelka s porozuměním? Nebo jak si pomáháte?

“Učitelka určitě pomáhá, hlavně se slovíčkama, nebo si je najdeme ve slovníku.

Všemu nerozumíme vždycky, někdy je to těžké, ale většinou to jde, když víme o čem to bude.” (Žáci)

Učitelka sama v rozhovoru uvádí, že s prekoncepty žáků aktivně pracuje. V případě videa využila tzv. “pre-listening” aktivitu, ve které zjišťovala, jak ovládají žáci slovní zásobu související s infarktem.

Otázka: *Jak pracujete s prekoncepty žáků? Využíváte nějaké aktivity („pre-reading“, „pre-listening“), které by žákům pomohly připravit se na práci s textem, či jiným učebním materiálem?*

Vždycky když začínám nové téma, tak mám nějakou aktivitu, abych zjistila, co žáci už ví, brainstorming nebo metodu diamant. Mají říct, co o tom ví a já abych zjistila,

jak na tom žáci jsou. Takže určitě toto používám. Děláme to v češtině, i když máme naplánovanou CLIL hodinu. (Učitelka)

Následná diskuze na téma infarkt měla interdisciplinární přesah, jelikož se v ní učitelka dotazovala nejen na to, co žáci pochopili z videozáznamu, tedy především na způsob, jak infarkt vzniká, ale také co jej zapříčiní a jakým způsobem se před ním preventivně chránit. Pokusila se propojit výuku, v tomto případě téma infarktu, s běžným životem žáků.

Učitelka: *Takže infarkt . . . ještě si dopište, že je to nejčastější onemocnění v ČR, na které se umírá. Setkal jste se s tím někdo? Znáte třeba někoho, kdo měl nějakou takovou příhodu, že měl infarkt?*

Žák 1: *Děda*

Učitelka: *Můj děda také zemřel na infarkt*

Žák 2: *Můj děda zemřel na mrtvici*

Učitelka: *To je podobné, akorát se to ucpe v mozku, ještě někdo?*

Žák 3: *Můj strejda měl infarkt a je docela mladej*

Učitelka: *Tak vidíte, že jsme tady tři, co s tím máme nějakou zkušenost, což už je docela dost.*

A proč vlastně můžeme dostat infarkt? Co k tomu napomáhá? Ono se přesně neví, co jsou všechny příčiny, ale jedna věc je určitá, která znečišťuje naše tělo a několikanásobně zvyšuje možnost, že můžete dostat infarkt.

Žák 3: *Přejídání?*

Učitelka: *Přejídání ne, i když to taky není zdravé*

Žák 4: *Tvrdá dieta*

Učitelka: *Tvrdá dieta ne ... jeden zlovyk, při kterém si znečišťujete tělo, do těla se vám dostávají nečistoty*

Žák 5: *Nějaké jezení nezdravého jídla?*

Učitelka: *Fastfoody nejsou zdravé, ale. ..*

Žák 6: *Kouření*

Učitelka: *Kouření, výborně ... to vám zvyšuje pravděpodobnost infarktu. Protože kouřením vdechujete asi tři tisíce škodlivých látek, které vám kolují i v krvi, dostává se do celého vašeho těla a nakonec to zanáší i ty cévy.*

Žák 5: *Může se paní učitelko stát, že to nebude zanášet cévy, ale dostane se to do srdce?*

(011217/30.min.54.s.-33.min.07.s/H1)

3.5.2 Analýza podpory kreativního a kritického myšlení

Podpora kreativního myšlení je důležitou součástí scaffoldingu a kritické myšlení se řadí mezi tzv. aktivizující a komplexní výukové metody. Jeden z dotazů v rozhovoru byl tedy, jakým způsobem toto myšlení žáků učitelka podporuje.

„Kreativní a kritické myšlení žáků podporuju tím, že jim dávám různorodé a kreativní úkoly. Práce ve skupině, nebo mají třeba něco vymyslet, např. plakát, mají vymyslet reklamu na něco, na zadané téma nebo mají sestavit SWOT analýzu nějakého problému, takže snažím se být kreativní, aby žáci byli také kreativní.

Kritické myšlení také určitě, snažím se, aby nad tím přemýšleli, aby rozuměli a myslím si, že CLIL tomu napomáhá, protože právě potřebují pochopit např. definici. Když mají definici v češtině, tak oni to tak jako proltnou a vlastně člověk zjistí, že tomu nerozumí. Ale z té angličtiny to fakt musí pochopit tím překladem, takže CLIL trošku posiluje to kritické myšlení“. (Učitelka)

Kreativitu žáků se učitelka snažila podpořit během výukové aktivity, v níž měli žáci za úkol sami vymyslet věty, ve kterých by použili části lidského těla a slovíčka z předchozí činnosti. Žádná odpověď žáků nebyla ze strany učitelky nijak zkritizována, ani ta velmi jednoduchá. Učitelka naopak povzbuzovala žáky, ať se nebojí experimentovat a zkusit i složitější větné konstrukce. V souvislosti s kritickým myšlením je nutno zmínit diskuzi na téma příčin a prevence vzniku infarktu. Učitelka se snažila, aby si žáci dokázali spojit případnou osobní zkušenost ze svého okolí s teoretickými znalostmi.

V rozhovoru učitelka uvedla, že na hodinách často řeší, jaké mohou využívat zdroje a jakým způsobem, a to především při plnění domácích úkolů. Ty jsou většinou tematické a žáci mají za úkol zjistit zajímavosti související se zadaným úkolem. V případě, že tyto zajímavosti následně prezentují v hodině v anglickém jazyce, získají za tuto aktivitu body navíc. Bodové hodnocení potom učitelka využívá jako podklad k žákovskému známkování.

3.5.3 Analýza podpory žákovské kompetence k učení

Na otázku, zda učitelka ověřuje, zda se žáci učí, a vede je k tomu, aby přemýšleli nad způsobem, jak se učí, uvádí, že tato oblast je „dobrá otázka pro učitele po deseti letech učení“. (Učitelka). Jako důkaz toho, že se na jejích hodinách žáci něco učí, považuje skutečnost, že žáci mají otázky: „něco jim chroustá v hlavě a snaží se to pochopit. Když něčemu nerozumí a ptají se, tak to člověk pozná, že se učí“. (Učitelka).

Při pozorování bylo zaznamenáno, že žáci jsou zvyklí klást dotazy v případě, kdy mají nějakou nejasnost, ať už v zadání úkolů nebo v nové látce.

Co se týče zpětné vazby učebního procesu žáků, poskytuje ji učitelka žákům nejčastěji přímo v hodinách, a to tak, že sleduje, zda zadání plní všichni žáci, a ptá se jich „různě, jak jim to jde a jestli vidí nějaké pokroky. Snažím se postupovat od nějakých jednodušších cvičení až po ty složitější, a tak když vidím, že ty jednodušší nezvládají, tak se prostě vracíme a diskutujeme o tom a zkouší, jak to vylepšit, zopakovat, co posunout“. (Učitelka)

Posledních několik minut každé vyučovací hodiny, která byla předmětem mého pozorování, věnovala učitelka krátkému opakování učiva, které bylo v hodině probíráno. V prvním případě kladla otázky jak na anglické, tak i na české pojmy s tím, že chtěla znát, k čemu slouží. Ve druhém případě zadávala příklady běžných životních situací a lidí s určitou krevní skupinou, přičemž žáci měli za úkol zjistit, zda např. určití manželé mohou mít dítě s danou krevní skupinou.

Učitelka: *Tak dobře, ještě máme 4 minuty, tak si to shrneme, abych zjistila, co jste se naučili. Tak, co to je EKG? Zkuste popsat anglicky*

Žák 1: *Elektrokardiogram, in English electrocardiogram – helps to find problem with heart*

Učitelka: *Perfektní. Jak se anglicky řekne srážení?*

Žák 2: *Clotting*

Učitelka: *Clotting, výborně. Jaké si pamatujete krevní skupiny?*

Žák 3: *A, B, O*

Žák 4: *Paní učitelko, můžu se na něco zeptat?*

Učitelka: *Ano, povídej*

Žák 4: *Vy jste říkala, že ne každý tu krevní skupinu známe. K čemu je to dobré, abych ji znal? Já ji totiž neznám.*

Učitelka: *Správná otázka, co myslíte? K čemu je to dobré?*

Žák 5: No třeba když mám autonehodu

Učitelka: No a co se při té nehodě může stát?

Žák 5: No ztratím hodně krve a potřebuju transfuzi

Učitelka: Ano, a jakou krevní skupinu ti můžou dát?

Žák 5: Tu moji

(011217/40.min.34.s.-43.min.07.s/H1)

Dále v rozhovoru učitelka uvedla, že společně s žáky často diskutují o výsledcích jejich práce, a žáci si mnohdy hodnotí svoji činnost sami. Využívají k tomu vrstevnickou reflexi a dávají si zpětnou vazbu mezi sebou. Často také dle učitelky diskutují o tom, jakým způsobem dospěli k určitým závěrům, zda k nim došli společně ve skupině nebo samostatně, a jakým způsobem spolu pracovali. Jako příklad uvedla situaci, kdy dva žáci něco prezentují, další hodnotí klady jejich prezentace a další dává různá doporučení na zlepšení. Někdo jiný naopak hledá slabá místa projevu a co je potřeba „vychytat a dodělat“. (Učitelka)

Žáci dopředu znají kritéria hodnocení jejich výstupů. U prezentací např. učitelka uvádí „jakým způsobem to budu hodnotit, co přesně budu hodnotit, co je cílem prezentace, za jak dlouho to mají stihnout, co tam všechno má být, minimum, co se bude sledovat, jak to mají prezentovat“. (Učitelka)

3.5.4 Analýza podpory aktivního učení žáků

Proto, aby se žáci aktivně učili, je podle CLIL metodologie důležité, aby se sami podíleli na stanovování obsahových, jazykových a studijních cílů a diskutovali o obsahovém a jazykovém významu výuky. Z níže uvedených odpovědí učitelky na otázky kladené v rozhovoru vyplývá, že určitý prostor žákům k jejich podílení se na stanovování výše popsaných cílů dává, nicméně tato oblast pro ni není zcela komfortní a žáky do rozhodovacího procesu příliš nezapojuje. Odpovědi žáků při rozhovoru toto tvrzení potvrdili, protože na dotaz, zda by se chtěli více spolupodílet na tom, co se bude učit, případně jakým způsobem a z jakých materiálů, většina z nich odpověděla, že neví zda se chtějí spolupodílet nebo zvolili neutrální odpověď - možná.

Z druhé odpovědi pak vyplývá, že pro učitelku je důležitější význam učiva pro praktický život žáků, než skutečnost, zda je zprostředkované učivo pro žáky zajímavé. A tento postoj se potom snaží přenést i na žáky. Pokud žáci pochopí význam toho, co se učí, budou

rozhodně vnitřně motivovanější takové učivo zvládnout. CLIL strategie by v tomto úsilí měly napomáhat.

Zapojujete žáky do rozhodování o tom, co se budou v rámci daného předmětu učit? Mají možnost výběr učiva nějakým způsobem ovlivnit?

Ovlivnit to určitě můžou. Třeba se jich ptám, co by je zajímalo, co by se chtěli učit a možnost mají oni, ale samozřejmě šéf jsem tam já. Ten kdo rozhoduje především. (Učitelka)

Jak zjišťujete, zda se žáci o dané učivo zajímají? Pokud se nezajímají, jakým způsobem motivujete žáky, aby je učivo zajímalo a aby případně sami přinášeli nové poznatky? Diskutujete o významu toho, co se žáci učí?

Já sama určitě jsem pro to, aby to mělo smysl. Myslím si, že učení by opravdu mělo mít nějaký reálný dopad na jejich praktický život. Například když je nějaké učivo, které důležité není, tak ho prostě neučím a nebo to spíš využívám k tomu, aby se děti učili spolu spolupracovat, aby vytvářeli nějaké projekty, ale nekladu důraz na to, aby se něco drilovali úplně zbytečně. A to mně právě přijde na CLILu super, že si myslím, že i jedno slovíčko, které se za tu hodinu naučí, tak má význam. Že v té angličtině nebo v němčině všechno má svůj význam, takže pak CLIL posiluje i výuku toho zeměpisu a přírodopisu. A právě motivuje. (Učitelka)

Nicméně při analýze rozhovoru jak s učitelkou, tak i s žáky, vyplynulo, že slovo zajímavé, obohacující nebo zpestřující zaznělo několikrát právě v souvislosti s dotazy zaměřenými na CLIL hodiny. Lze tedy usuzovat, že prvky cizího jazyka činí hodiny minimálně zajímavější a tudíž žáky více motivují k zapojení se do učení.

Přijdou vám hodiny, při kterých dostáváte materiály i v anglickém jazyce zajímavější, těžší, nudnější, případně jiné?

Žák 1: Určitě zajímavější

Žák2: Těžší to je

Žák 3: Je to jedno

Žák 4: Asi zábavnější

Žák 5: Asi záleží na tom, co to je, třeba když je to napsaný, tak to nevádí, protože si to najdem, takže v pohodě, ale třeba video je určitě těžší. (Žáci)

Co se týče obtížnosti zadávaných úkolů, snaží se učitelka postupovat od úkolů jednodušších k úkolům složitějším, i když dle vlastních slov „*na paměti to nemám, nemyslím na to programově*“. (Učitelka). Za nejjednodušší úkol považuje, když dostanou žáci zadaná slovíčka. Dále potom když „*mají nějaký popis a mají přiřazovat jednoduché pojmy. Pak takové trošku těžší je, když mají z anglické definice vymyslet českou definici tak, aby dávala smysl. Protože nesmí překládat polopaticky a musí tomu rozumět. No a takové nejtěžší je, když mají dát něco dohromady sami v angličtině. Prostě aby něco vymysleli*“. (Učitelka).

Při analýze vstupních materiálů a jednotlivých aktivit, které během výuky probíhaly (viz podkapitola Analýza vstupních materiálů, aktivit a žákovských výstupů) bylo zjištěno, že většina vstupních materiálů je zařazena na škále Bloomovy taxonomie kognitivních cílů na stupnici 1 – 3. Pouze jedna aktivita týkající se diskuze na téma příčin vzniku infarktu vedla žáky k tomu, aby dokázali na základě toho, co ví, navrhnout možné příčiny.

Aktivnímu učení dále napomáhá, pokud žáci komunikují více a aktivněji než učitel sám. Svou roli ve třídě sama učitelka charakterizuje jako roli manažera, který žákům sděluje, co se bude dít, a zadává jim jasná kritéria pro plnění úkolů a učebních aktivit. Během jejich samostatné práce je potom kontroluje a zadaná kritéria tam, kde je potřeba, připomíná. Ve třídě učitelka upřednostňuje skupinovou práci, protože „*tam žáci nejvíce komunikují a mnohem více pracují*“. (Učitelka). Ona sama pak dle svých slov už jen obchází, koučuje, povzbuzuje a připomíná jim, pokud něco zapomněli. Případně žákům radí, co by mohli ještě vylepšit.

Z mého pozorování vyplynulo, že učitelka mluvila soustavně pouze během výkladu prezentace týkající se stavby srdce a i zde svou prezentaci prokládala různými dotazy směrem k žákům. Tato prezentace trvala necelých 7 minut (011217/15.min.39.s.-21.min.54.s/H1). Ve zbývajícím čase učitelka většinou pouze zadávala instrukce, kontrolovala žáky a ověřovala si, zda instrukcím rozumí a zda vědí, co mají dělat.

Proto, aby se žáci dokázali něco naučit, je potřeba znát, co konkrétně jim při učení činí potíže. V hodinách CLIL vidí učitelka největší potíž zejména u slabších žáků, a to ve schopnosti přeorientovat se z jednoho jazyka do druhého a vyznat se v tom, co se od nich očekává. Proto musí učitelka hodinu dobře zorganizovat, rozfázovat a rozvrhnout tak, aby „*v tom žáci neměli najednou guláš a rozuměli, co se v danou chvíli dělá a aby i rozuměli tomu, proč je to najednou v angličtině*“. (Učitelka). Podle učitelky jsou žáci často zaměřeni pouze jednostranně, např. když má následovat hodina přírodopisu, orientují se pouze na přírodopis. Ze začátku bylo pro žáky obtížné pochopit a porozumět, proč jsou do výuky zařazeny prvky

z anglického jazyka. Bylo nezbytné „vysvětlovat, motivovat je, aby tomu rozuměli a chápali, proč CLIL hodina probíhá“. (Učitelka)

Žákům samotným činí potíže práce s materiálem v cizím jazyce v případě, kdy je nad jejich jazykové možnosti. To samé se týká jejich výstupů, hlavně slovního projevu.

Co vám činí při práci v cizím jazyce (práci s materiály nebo ve skupině, apod.) potíže?

Žák 1: Že někdy neumíme slovíčka a nerozumíme tomu

Žák 2: Někdy nevím, jak to říct

Žák 3: Když je to moc těžké

Žák 4: Když třeba koukáme na video a oni tam mluví, tak je to někdy moc rychlé a nerozumím jim (Žáci)

3.5.5 Analýza podpory stylů učení

V rozhovoru s učitelkou o otázce, zda bere vědomě v potaz učební styly žáků, odpověděla:

„Je pravda, že já mám asi nejradši nějakou činnostní výuku, jako když si žáci např. přiřazují kartičky. Jsem zaměřená na to, aby každý v hodině něco udělal a nejen seděl a tupě koukal. Ale aby na každého došlo. Takže já se snažím je zapojit celkově a většinou bývá něco promítnuto“. (Učitelka)

Z výše uvedené odpovědi vyplývá, že se učitelka na jednotlivé učební styly žáků vědomě příliš nezaměřuje, nicméně z mého pozorování bylo zjištěno, že se učitelka přirozeným způsobem snaží aktivovat všechny žáky. Video o infarktu bylo vhodné jak pro auditivní, tak pro vizuální žáky, a prezentace s obrázkem srdce na tabuli byla doprovázena slovním popisem. Dále učitelka často využívá činnostní výuku. Jako příklad uvedla operaci srdce, kterou si mohou žáci vyzkoušet na počítači, nebo pitvu zvířat, kterou provádí v laboratoři školy. Tyto činnosti jsou vhodné pro žáky s kinestetickým stylem učení.

Vizuálním žákům učitelka nabídla pracovní list, na které byly napsány, případně zobrazeny důležité pojmy a fráze. Auditivní žáci měli možnost slyšet látku v průběhu hodiny několikrát, ať už tlumočenou od svých spolužáků nebo od učitelky. Také často pracovali ve dvojicích, případně v celé třídě a byli nuceni mezi sebou komunikovat. Pro kinestetické žáky

byla přínosem aktivita Bingo, během které se žáci pohybovali po třídě a museli vyhledávat konkrétní jména spolužáků a přiřazovat je k zadaným otázkám.

Na konci druhé vyučovací hodiny měli žáci za úkol určit krevní skupiny dětí rodičů s konkrétními krevními skupinami. Učitelka kreslila konkrétní situace a kombinace krevních skupin na tabuli a přitom kladla otázky a spolu s žáky diskutovala o tom, jaké kombinace jsou možné a jaké nikoliv. Opět tím působila jak na vizuální, tak i na auditivní žáky.

Dále učitelka uvedla, že má jako pracovní materiály nejraději mapy, např. v cizím jazyce, přičemž žáci mají za úkol danou mapu popsat. Dále pracuje často s videi a obrázky, které žáci opět popisují. Poté ještě využívá článků v cizím jazyce. Z výše uvedeného vyplývá, že tyto výukové materiály slouží nejvíce žákům s vizuálním a auditivním stylem učení a vychází hlavně z toho, co má učitelka sama v oblibě nebo co ona sama považuje pro žáky za zajímavé a podnětné.

Při volbě vhodných výukových materiálů, případně aktivit, které budou při výuce probíhat, bych doporučila učitelce více se zaměřit na žáky samotné a jejich potřeby a méně na to, co má učitelka sama ráda, i když se shodou okolností často jedná o prostředky, které se svým způsobem shodují s prostředky využívanými jak při CLIL výuce, tak s potřebami většiny žáků.

Žáci v rozhovoru potvrdili, že materiály, které dostávají, jsou většinou zajímavé a baví je „*koukat na videa a když mají něco dělat, třeba pitvu nebo když dělali operaci srdce*“.
(Žáci)

3.5.6 Analýza motivace žáků

Jednou z motivací pro žáky je, když jim jde učitel příkladem. Jak již bylo zmíněno, učitelku zkoumané třídy je možné charakterizovat jako učitelku především nejazykových předmětů, přestože se výuce cizích jazyků věnuje již tři roky. Její aprobací je výuka přírodopisu a zeměpisu, přičemž tyto předměty učí přes deset let. Na vlastním sebevzdělávání, dle svých slov, pracuje neustále a ráda absolvuje různá školení. Díky nim se také dozvěděla i o CLIL strategiích ve výuce a jelikož jí přišly „*velice zajímavé a obohacující*“ (Učitelka), *tak* se rozhodla věnovat se jim více a zapojit je zároveň do vlastní výuky. Po jazykové stránce absolvovala kurz přípravy na FCE, který zakončila úspěšným složením zkoušky. Před třemi lety začala učitelka vyučovat německý a následně i anglický jazyk. Co se týče obsahové stránky vyučovaných předmětů, tj. přírodopisu a zeměpisu, věnuje

se dle svých slov „*především načítání nových didaktických metod a prostředků a snaží se zdokonalovat především didaktiku předmětu*“. (Učitelka)

Na hodinách využívajících CLIL strategie komunikuje učitelka především v mateřském jazyce (viz výše). Žáci se tak setkávají s cizím jazykem hlavně prostřednictvím poskytovaných materiálů a zdrojů informací, případně v komunikaci mezi sebou nebo v celé třídě. Určitě by pro ně bylo více motivační, kdyby i sama učitelka začala komunikovat v cizím jazyce. Na začátek by stačilo např. jednoduché zadávání instrukcí při aktivitách využívajících cizí jazyk.

V souvislosti s motivací žáků k dosahování lepších výsledků je nezbytné zmínit, jakým způsobem učitelka žáky na daných hodinách hodnotí a vede k tomu, aby se sami zajímali o výsledky své práce. Na otázku, jaká si stanovila kritéria pro hodnocení výkonu úspěšného a neúspěšného žáka uvádí, že jí v tomto směru CLIL velmi napomáhá. Při hodinách, kdy CLIL využívá, jsou pro ni úspěšní všichni ti žáci, „*kteří se o něco pokusí*“ (Učitelka). Není pro ni důležitý výsledek, jako spíše skutečnost, že žáci vyvinou určité úsilí, aby danou aktivitu splnili. Učitelka tedy oceňuje jejich snahu. Za neúspěšného žáka považuje takového, který „*nic nedělá a dopředu to vzdá*“. (Učitelka)

Většina žáků v rozhovoru uvedla, že je hodiny v anglickém jazyce baví, případně že jsou zajímavější a na dotaz proč jsou hodiny lepší či horší, uvedli následující odpovědi:

Žák 1: *Tak je to něco navíc*

Žák 2: *Můžeme si to vyzkoušet, na angličtině to musí být perfektní, tady můžeme mluvit, jak chceme*

Žák 3: *Na angličtině moc nemluvíme, tak tady je to lepší*

Žák 4: *Horší – někdy neznáme všechny slovíčka*

Žák 5: *Je to blbý mluvit přede všema, když to člověk neumí, ale zas si to můžem zkusit*

Žák 6: *Protože se nám to může hodit do budoucna.* (Žáci)

Z většiny výše uvedených odpovědí lze usuzovat, že přidání elementu cizího jazyka žáky více motivuje k tomu, aby se zapojili do výuky a jak uvedla učitelka, o něco se pokusili. Na dotaz, jak žáci hodnotí materiály v anglickém jazyce zmínili někteří, že jsou zajímavější a zábavnější.

3.5.7 Analýza výukových hodin podle hospitačního archu Učíme děti učit se

Na základě pozorování byly na jednotlivých hodinách hodnoceny situace podporující nebo tlumící rozvoj žákovské kompetence k učení. Byl hodnocen jejich výskyt a zásah žáků. Dále byly hodnoceny souhrnné charakteristiky výuky. Situace a charakteristiky byly hodnoceny dle pokynů pro práci s nástrojem uvedených v teoretické části diplomové práce.

Co se týče zacílení výuky, situace se na pozorovaných hodinách vyskytly, ovšem ne zcela zdařile. Pouze ve třetí hodině učitelka na začátku hodiny žákům oznámila, co je cílem a co by měli na konci hodiny zvládnout. Jednotlivé aktivity směřující k výsledné prezentaci připraveného rozhovoru ve dvojicích mezi pomáhajícím a pacientem a přivoláním záchranné služby byly průběžně kontrolovány učitelkou a celou třídou. Předešlé dvě hodiny byly uvedeny zahřívacími aktivitami v anglickém jazyce, které však ne vždy souvisely s následnou probíranou látkou. Učitelka ovšem pokaždé na začátku hodiny zmínila, že hodina bude probíhat jak v rodném, tak i v cizím jazyce.

Většinu aktivit, které proběhly na třech pozorovaných hodinách, lze dle hospitačního archu zařadit mezi úkolové situace nižšího řádu. Aktivity byly zaměřeny na porozumění a zapamatování si pojmů a faktů. Jedna aktivita týkající se určování krevních skupin byla zařazena do kategorie aplikace fakt. Žáci pracovali buď samostatně, ve dvojicích nebo se učitelka při kontrole dotazovala celé třídy. Na otázky odpovídali spíše stručně.

Úkolová situace vyššího řádu byla zaznamenána na první vyučovací hodině, kdy učitelka s žáky probírala příčiny vzniku infarktu, a to jak příčiny týkající se samotného procesu vzniku infarktu, tak příčiny způsobené životním stylem daného člověka. Zde učitelka usilovala o to, aby žáci těmito příčinám porozuměli, dokázali je vysvětlit a obhájit. V dialogu, který vedla s žáky, často použila slovo „myslíte si“, ptala se na příčiny. Situace byla ohodnocena bodem 1 z toho důvodu, že odpovědi žáků byly stručné. Učitelka mohla žáky více pobízet k tomu, aby svou odpověď rozvinuli, případně zdůvodnili. Zásah situace se však týkal celé třídy, žáci odpovídali napříč řadami a z obou stran třídy.

Učitelka: *Co by se stalo, kdyby vaše srdce přestalo být vyživováno, co myslíte, že se stane s tou tkání?*

Žák 1: *Zastavilo by se*

Učitelka: *Zastavilo by se srdce, a proč myslíš, že by se zastavilo?*

Žák 1: *Nemělo by energii*

Učitelka: *Nemělo by energii, když nějaká tkáň nemá energii ve vašem těle, co se s ní děje? Co myslíte?*

Žák 2: *No asi, myslím, že odumírá*

Učitelka: *Začne odumírat, začne nekortizovat. Tak myslíte si, že takováto situace může nastat? A kdy?*

Žák 3: *Asi když budu málo jíst a pít?*

(011217/22.min.21.s.-22.min.58.s/H1)

V souvislosti s podporou výkonu učitelka přistupovala k žákům s respektem a reagovala na ně. V situaci, když žáci odpověděli na její otázku špatně nebo nesmyslně, jejich odpověď neznevažovala, ale zeptala se, proč ci danou věc myslí. Žáky dále povzbuzovala k obtížnějším výkonům, a to především v situacích, kdy měli nějakou myšlenku nebo větu vyjádřit v anglickém jazyce a řekli ji nejdříve česky. V situaci, kdy žáci měli za úkol tvořit anglické věty, byly povzbuzovány, ať se nebojí sestavit složitější větné konstrukce.

Další situací podporující rozvoj žákovské kompetence k učení je žákovská volba. V pozorovaných hodinách měli žáci možnost zvolit si komunikaci v českém nebo anglickém jazyce. Přestože byli povzbuzováni k tomu, aby se nebáli použít cizí jazyk, nebyli k jeho užití nijak tlačeni. Na první vyučovací hodině dále nabízela učitelka žákům k prostudování psané zajímavosti o lidském těle v anglickém jazyce. Žákům nabídla, že „*kdo by to měl jednoduché, tak si ještě může dojít pro další lísteček, kdyby to měl někdo hotové, tak si může vzít ještě jeden lísteček navíc. Můžete si vzít třetí, jestli chcete*“. (Učitelka). Několik žáků si přišlo pro další zajímavost.

Ohledně práce s informačními zdroji učitelka v hodinách vysloveně neuvedla, z jakých zdrojů čerpá. Při většině výukových aktivit toto nebylo třeba, protože se jednalo o soupis slovíček nebo frází. V případě videa, které žáci sledovali na druhé hodině, by informace o použitých zdrojích však mohla být pro žáky užitečná, aby si video případně mohli pustit ještě jednou v domácím prostředí nebo vyhledat podobné. To samé se týká práce se zdroji v poslední hodině, v níž žáci nacvičovali první pomoc při infarktu. Učitelka vycházela ze zdrojů získaných na internetu a tyto mohly být opět uvedeny pro pozdější potřebu žáků.

Co se týče poskytnutí pomoci žákům při obtížích, vyplynulo z pozorování, že obtížné situace se vyskytly ve výuce několikrát a učitelka vždy žákům na otázky opověděla buď přímo nebo zapojila do diskuze jiné žáky. Klima třídy bylo při výuce pozitivní a uvolněné. Žáci se nebáli chybovat. Např. při čtení anglického textu se nebáli přečíst i slovíčka, která pro

ně byla nová a jejichž výslovnost jim činila potíže. Když se učitelka ptala na výslovnost slovíčka „blood“, u nějž zjistila, že žákům činí potíže a několik z žáků jej vyslovovalo špatně, žáci se nebáli mluvit o tom, proč si myslí, že by se mělo toto slovo vyslovovat jinak, než je správné.

***Učitelka:** červené krvinky ... tak prosím vás jak se anglicky vyslovuje krev*

***Žáci:** /:blad:/ někteří /:blud:/*

***Učitelka:** blad nebo blud?*

***Žáci:** nemohou se dohodnout*

***Učitelka:** kdo je pro to, že se krev vyslovuje /:blad:/ a kdo je proto, že se to vyslovuje /:blud:/? Tak prosím všichni si teď společně vyslovíme nahlas správně /:BLAD:/*

***Učitelka:** prosím vás týká se to angličtiny, proč se vám to plete? Proč někteří z vás říkáte /:blud:/? No to je trošku přirozený*

***Žáci:** protože třeba něco je book a je to jako /:u :/*

***Učitelka:** přesně tak, něco je book a čte se to /:buk:/ nebo look a čte se /:luk:/, takže je to přirozený*

(061217/19.min.12.s.-20.min.30.s/H2)

V následném rozhovoru žáci potvrdili, že jim učitelka pomáhá hlavně s výslovností slovíček a s porozuměním.

Reflexe učební činnosti proběhla na prvních dvou hodinách v průběhu poslední aktivity, při níž učitelka dotazováním zjišťovala, zda žáci naučené učivo ovládají a dokáží vysvětlit, jak ke svým odpovědím dospěli. Taková reflexe proběhla například v případě, kdy žáci určovali krevní skupiny dětí konkrétních rodičů a měli rozhodnout, zda jsou oba rodiče skutečnými rodiči dítěte, a zároveň vysvětlit a obhájit své rozhodnutí.

Výskyt samostatného časového bloku věnovaného přímé práci s rozvojem kompetence k učení nebyl zaznamenán. Učitelka se v rozhovoru vyjádřila, že na tuto oblast se vědomě nezaměřuje.

Řešíte na hodinách např. i způsoby, jak získat informace, jak řešit problémy a jak se učit? Prosím uveďte příklady.

Jak získat informace, tak to často řešíme, jak využívat zdroje, jak právě použít nějaké knihy nebo digitální zdroje.

Jak se učit, tak to nevím, přijde mně, že to nějak musí pochopit sami. Řeknu jim, ať si to doma přečtou, ať se k tomu vrátí. (Učitelka)

Převážná většina situací, které se na vyučovacích hodinách vyskytly, měly dosah na všechny žáky ve třídě. Rozložení třídy bylo uzpůsobeno tak, aby učitelka mohla komunikovat se všemi žáky najednou.

Veškeré aktivity, které v průběhu pozorovaných hodin probíhaly, na sebe plynule navazovaly. Učitelka jednotlivým aktivitám věnovala dostatek času, při samostatné práci nebo práci ve dvojicích žákům vždy předem oznámila, kolik na to mají času. Když viděla, že je potřeba času víc, tak jim ho poskytla. Na druhou stranu, pokud měla většina žáků úkol splněn, zahájila společnou kontrolu aktivity. Žáci měli zároveň dostatek prostoru pro svou práci i případně pro dotazy. Na nedostatek času si nikdo nestěžoval.

Atmosféra při výuce byla pozitivní, do výukových aktivit se zapojili všichni žáci. V případě diskuze na téma infarkt nebo při probírání postupu při první pomoci měli žáci relevantní dotazy. Nebyly zaznamenány případy, kdy by žáci nevěděli, co mají dělat nebo jak zadaný úkol splnit.

Výuka, také vzhledem k probíranému tématu, byla propojena s kontextem běžného života. Příklady, kdy měli žáci určovat krevní skupiny nebo měli určit, zda daní rodiče s určitou krevní skupinou mohou mít děti s jinou krevní skupinou, byly představeny tak, že si je žáci mohli představit v běžném životě. V diskuzi týkající se infarktu se učitelka nejprve ptala, zda mají žáci nějakou zkušenost s touto srdeční příhodou v tom smyslu, že někoho znají. Hodina týkající se první pomoci při infarktu byla také připravena co nejvíce realisticky a žáci se tak mohli vžít do situace, která může v běžném životě nastat.

Situace, které naopak tlumí rozvoj žákovské kompetence k učení, se během výuky nevyskytly. Učitelka několikrát vyzvala konkrétní žáky, aby se nebavili, když někdo jiný mluví, nicméně toto vždy proběhlo přátelskou formou a žáci ihned uposlechli.

Následující tabulky uvádí výsledky zpracovaných dat dle pokynů pro práci s evaluačním nástrojem (Kasíková, Žák, 2011). Data zahrnují tři pozorované vyučovací hodiny.

Kód situace	1. hodina výskyt	2. hodina výskyt	3. hodina výskyt	1. hodina zásah	2. hodina zásah	3. hodina zásah	Bodové skóre
1.1.	0	0	2	0	0	2	1,33
1.2.	2	2	2	2	2	2	4,00
1.3.	1	0	0	2	0	0	0,67
1.4.	2	2	2	2	2	2	4,00
1.5.	2	2	2	2	2	2	4,00
1.6.	0	0	0	0	0	0	0,00
1.7.	2	2	2	2	2	2	4,00
1.8.	0	2	0	0	2	0	1,33
1.9.	0	0	0	0	0	0	0,00
2.1.	0	0	0	0	0	0	0,00
2.2.	0	0	0	0	0	0	0,00
3.1.	2	2	2	-	-	-	2,00
3.2.	2	2	2	-	-	-	2,00
3.3.	2	2	2	-	-	-	2,00

Tab. 6: Výpočet bodového skóre dle výskytu a zásahu v jednotlivých hodinách

Situace a charakteristiky	Popis	Kód	Bodové skóre
Situace podporující	Zacílení výuky	1.1.	1,33
	Úkolové situace nižšího řádu	1.2.	4,00
	Úkolové situace vyššího řádu	1.3.	0,67
	Podpora výkonu	1.4.	4,00
	Žákovská volba	1.5.	4,00
	Práce s informačními zdroji	1.6.	0,00
	Poskytnutí pomoci žákovi při obtížích	1.7.	4,00
	Reflexe učební činnosti	1.8.	1,33
	Samostatný časový blok věnovaný přímé práci s rozvojem kompetence k učení	1.9.	0,00
Situace tlumící	Osobně ponižující	2.1.	0,00
	Didakticky nepřijatelné	2.2.	0,00
Souhrnné charakteristiky výuky	Časovost situací	3.1.	2,00
	Pozitivní atmosféra	3.2.	2,00
	Kontextovost výuky	3.3.	2,00

Tab. 7: Výskyt situací a bodové skóre

Z výše uvedeného bodového ohodnocení jednotlivých výukových situací a charakteristik výuky vyplývá, že vyučovací hodiny ve většině výukových situací podporujících žákovské kompetence k učení vykázaly dobrý výsledek. Prostor ke zlepšení výuky je možné najít při zařazování úkolových situací vyššího řádu, při práci s informačními zdroji a v neposlední řadě při zařazování samostatného časového bloku věnovaného přímé práci s rozvojem kompetence k učení.

Zejména kognitivní náročnosti úkolových situací věnuje teoretická část diplomové práce velký prostor a zmiňuje je jako jeden z velkých přínosů využití CLIL strategií ve výuce. Zde je však potřeba také zmínit, že zařazení aktivit v cizím jazyce do výuky bylo pro žáky nejen obohacujícím prvkem, ale mnohdy pozvedlo výukové aktivity, které by jinak zůstaly na stupni 1 – Zapamatování, na vyšší stupeň Bloomovy taxonomie kognitivních cílů.

3.5.8 Analýza vstupních materiálu, aktivit a žákovských výstupů

Součástí výzkumu byla i analýza vstupních materiálů, které učitelka žákům v hodinách poskytla.

V prostředí CLIL hodin je poměrně obvyklé využívat v hodinách materiály (knihy, texty, videa, atd.), které byly původně určeny pro rodilé mluvčí. Díky tomu je možné zprostředkovat studentům styk s tzv. skutečným světem a zajistit, aby i oni v hodinách používali autentický cizí jazyk.

V souvislosti s použitými materiály uvedla učitelka během následného rozhovoru, že jako zdroj informací v anglickém jazyce používá různé encyklopedie, knihy, internetové časopisy (např. National Geographic) a dále vyhledává nebo sama tvoří pracovní listy v cizím jazyce. Dále využívá různé on-line databáze, např. archive.org, a videa z Youtube (www.youtube.com) a Khanovy akademie (www.khanacademy.org). Tyto materiály již dále pro své žáky příliš neupravuje, aby zajistila autenticitu těchto zdrojů. Jediné, čeho se úpravou materiálů snaží dosáhnout je to, aby tyto byly vhodné pro žáky s nižší i vyšší schopností porozumění cizímu jazyku (dalo by se říci, že určitým způsobem diferencuje a individualizuje s ohledem na učební schopnosti svých žáků). Učebnice, dle svých slov, příliš nevyužívá.

Na otázku, co se učitelce daří a v čem spatřuje největší výzvy CLIL, uvedla učitelka právě materiály. Daří se je shánět, protože cituji „*internet je toho plný*“ (Učitelka) a největší výzvou je pro ni cituji „*různorodost, diverzita žáků*.“ (Učitelka). Ve třídě má dle svých slov úplně začátečníky a žáky, kteří toho v cizím jazyce nevládnou příliš, případně mají různé specifické poruchy učení a na druhé straně jsou žáci, kteří hovoří cizím jazykem plynule.

Výzvu spatřuje v tom připravit materiály takovým způsobem, aby byly motivující pro všechny.

Důležitost vstupních materiálů potvrzují také žáci. Při dotazu na to, podle čeho se učí na daný předmět a jaké zdroje využívají, odpověděli, že jsou to především poznámky z hodin, z „papírů, které dostaneme na hodině“ (Žáci), případně z knížek a internetu.

Vstupní materiály, které učitelka použila v pozorovaných hodinách, měly kromě videa hlavně písemnou formu.

První aktivitou na první vyučovací hodině byly samostatné věty na papírcích, které měli žáci ve dvojicích přečíst nahlas, přeložit a prodiskutovat. Věty se týkaly zajímavých faktů o lidském těle. Například „*Blood is 6 times thicker than water*“ nebo „*Your brain uses 20% of the total oxygen and blood in your body*“. Tuto aktivitu je možné zařadit mezi aktivity sloužící pro rozvoj aktivního čtení. Podle Bloomovy taxonomie kognitivních cílů se řadí do úrovně osvojení 2 – Pochopení.

Pro žáky, kteří byli v plnění úkolu rychlejší, bylo připraveno více vět, pro něž si mohli postupně přicházet. Následně učitelka vyzvala dvojice žáků, aby věty přečetly nahlas před celou třídou, přeložili je a ti odvážnější a zdatnější k nim připojili svůj vlastní postřeh.

Žáci tak mohli touto aktivitou rozvíjet své řečové dovednosti. Tato činnost spadá mezi tzv. zahřívací aktivity a jejím cílem bylo připravit žáky na vnímání cizího jazyka a na podporu a pomoc při rozmlouvání se.

Při další aktivitě dostali žáci tabulku s konkrétními frázemi a seznam slovíček v anglickém jazyce. Měli za úkol přiřadit slovíčka k jednotlivým frázím, např. „*red blood cells (erythrocytes) – transport oxygen and carbon dioxide to and from the cells*“. Žáci znovu pracovali ve dvojicích, případně trojicích, z nichž jeden ze skupiny dostal fráze a druhý slovíčka. Fráze a slovíčka si navzájem četli.

Podobně jako první aktivita, i tento materiál sloužil k rozvoji aktivního čtení a řečových dovedností. V Bloomově taxonomii kognitivních cílů ji můžeme zařadit do úrovně osvojení 1 – Zapamatování. Výstupem žáků byl mluvený projev a zpracovaná tabulka přiřazených frází a pojmů.

	transport oxygen and carbon dioxide to and from the cells	
	are involved in blood clotting and repair and regeneration of connective tissue	
	identify and destroy pathogens (disease-causing microorganisms)	

erythrocytes – thrombocytes – leucocytes
red blood cells – white blood cells – platelets

Tab. 8: *Vstupní materiál – přiřazování slovíček a frází (autorské dílo učitelky)*

Při výše zmíněných aktivitách se učitelka pokusila o rozvoj řečových dovedností žáků, nicméně jednalo se ve většině případů pouze o činnost, při níž žáci přečetli předem napsané definice a pojmy. Ve dvojicích se sice někteří pokusili o krátkou diskuzi, učitelka však nekontrolovala každou dvojici zvlášť. Žákovské výstupy byly kontrolovány vždy společně s celou třídou. Nelze tedy v těchto případech hovořit o souvislejším mluveném projevu ze strany žáků.

Další aktivita probíhala v rodném jazyce a jednalo se o pokračování výkladu a prezentace o stavbě srdce. Žáci dostali od učitelky obrázek srdce. Ten samý obrázek potom promítla i na tabuli a společně si pomocí čísel s žáky popisovali jednotlivé části srdce. Přestože učitelka prezentovala učivo, obracela se při každé prezentované části srdce na žáky, aby sami našli na seznamu pod obrázkem pojem a přiřadili ho k danému číslu. Pomohla jim pouze tehdy, když si nevěděli rady, a následně jim vysvětlila, k čemu daná část srdce slouží. V Bloomově taxonomii kognitivních cílů řadíme tuto aktivitu opět do úrovně osvojení 1 – Zapamatování.

Při další výukové aktivitě použila učitelka jako vstupní materiál video v anglickém jazyce. Na rozdíl od předchozích aktivit, které měly rozvíjet aktivní čtení, tato aktivita se více zaměřila na rozvoj poslechových dovedností. Video je všeobecně považováno při rozvoji poslechových dovedností za prostředek, který má své klady i zápory. Kladem je bezesporu vizuální stránka, ovšem poslech je jedním z nejnáročnějších a nejméně oblíbených aktivit mezi žáky a právě video může napomoci tím, že žáci mohou nejen poslouchat, ale mohou zároveň sledovat, co na videu probíhá. Video bylo navíc opatřeno hlavními pojmy, které se průběžně objevovaly ve spodní části obrazovky. Nutno říci, že vizuální stránka poslechu

může být určitým prvkem, který odvádí pozornost žáků. Žáci neví, zda se mají soustředit více na vizuální nebo na audiální stránku. V praxi tedy jazykoví učitelé často podobnou situaci řeší tím způsobem, že například nejprve pustí žákům video bez zvuku nebo naopak. Teprve napodruhé sledují obě stopy, jak vizuální, tak audiální, zároveň. V případě poslechových aktivit bývá také běžné, že žáci sledují nebo poslouchají úryvek minimálně dvakrát. V tomto případě shlédli žáci video pouze jednou. Nicméně učitelka s nimi před spuštěním videa prošla slovíčka, která poté ve videu zazněla. Dále jim připravila krátký text, do kterého měli žáci slovíčka a fráze z videa doplnit. Druhá část aktivity navazovala tedy na první a týkala se rozvoje aktivního čtení. Text si potom společně všichni zkontrolovali.

V Bloomově taxonomii kognitivních cílů řadíme tuto aktivitu do kategorie 2 – Pochopení.

Po skončení videa měli žáci několik minut na zodpovězení otázek, které si následně s celou třídou zkontrolovali.

Heart attack
cause
artery
vessel
supply
fatty
plaques
float
bloodstream

Tab. 9: *Vstupní materiál – slovíčka související s infarktem (autorské dílo učitelky)*

Po této aktivitě žáci diskutovali spolu s učitelkou možné příčiny vzniku infarktu. Jak už bylo zmíněno výše, jednalo se o diskuzi s mezipředmětovým přesahem, do které učitelka zapojila prvky výchovy o zdraví. Tuto aktivitu je možné zařadit do kategorie vyšších myšlenkových operací analyticko-syntetických (viz kapitola Analýza hospitačního archu učíme děti učit se). Žáci měli za úkol přemýšlet a navrhnout možné příčiny vzniku infarktu.

V souvislosti s činností srdce ukázala učitelka žákům poslední animovanou prezentaci, a to práci elektrokardiogramu (EKG). Prezentace byla promítnuta na tabuli spolu s výstupem z EKG v podobě grafu.

Posledních pět minut vyučovací hodiny věnovala učitelka opakování probraného učiva. Žáci měli možnost klást doplňující otázky v případě, že něčemu neporozuměli. Učitelka

propojovala aktuální učivo zároveň s učivem z hodin, které probíhaly před pozorovanými hodinami a zacílila některé své otázky tedy do již dříve probraného učiva.

Druhou vyučovací hodinu zahájila učitelka opět zahřívací aktivitou, při které jako vstupní materiál použila slovíčka týkající se lidského těla napsaná na papíře. Každý žák dostal slovíčka a měl za úkol podtrhnout všechna ta, která se týkala krve. Společně si slovíčka potom zkontrolovali v celé třídě. Tato aktivita se opět řadí na škále Bloomovy taxonomie kognitivních cílů do kategorie 2 – Pochopení, jelikož žáci měli za úkol daná slovíčka přeložit z cizího jazyka.

BRAIN	AORTA	EARDRUM
HEART	VESSEL	RIBS
BLADDER	CORONARY ARTERY	LEUCOCYTES
KIDNEY	JOINTS	BONES
BLOOD	LIVER	MUSLCE
STOMACH	PLATELETS	CAPILLARIES

control - filter - is part of - is situated in - pump - retain - its function is

Tab. 10: *Vstupní materiál – slovíčka související s krví (autorské dílo učitelky)*

Další aktivita vycházela z činnosti předchozí. Učitelka požádala žáky, aby se pokusili ze slovíček, která mají k dispozici, případně sloves, která byla napsána ve spodní části pracovního listu, sestavit funkční věty. Při plnění tohoto úkolu nemuseli žáci využít slovesa pouze z pracovního listu, ale mohli si vymyslet svá vlastní. Úkolem tedy bylo, aby věta, kterou žáci vymyslí, dávala smysl, a nějakým způsobem popisovala, jak konkrétní orgán v lidském těle funguje nebo co dělá. Výstupem žáků v průběhu této aktivity už nebyl pouze rozvoj řečových dovedností v tom smyslu, že pouze něco přečtou, ale měli za úkol formulovat a představit vlastní produkt, který měli také napsat. Po jazykové stránce učitelka kontrolovala nejen to, zda je vytvořená věta smysluplná, ale zaměřila se také na výslovnost žáků a správnost psané formy. Na škále Bloomovy taxonomie kognitivních cílů je možné tuto aktivitu zařadit do kategorie 3 – Aplikace, i přesto, že se jednalo ve většině případů o tvorbu jednoduchých vět. O smyslu některých vět učitelka s žáky poté diskutovala. Například když jeden žák vytvořil větu „*Some joints are not good*“. (Žák)

Následná aktivita „Lidské Bingo“ je všeobecně mezi žáky velmi oblíbená. Žáci dostanou vytištěnou tabulku s otázkami nebo frázemi a hledají v celé třídě konkrétního člověka, který umí na danou otázku zodpovědět nebo se ho jinak týká. Žáci se mohou při této aktivitě pohybovat po celé třídě a komunikovat v podstatě s kýmkoli. V tomto případě měli žáci v tabulce věty začínající frází „*Find someone who ...*“. Zbytek věty se týkal probraného učiva týkajícího se krve. Například „*Find someone who knows the function of red blood cells*“.

Žáci měli přibližně 10 minut na to, aby ve třídě našli někoho, kdo zná odpověď na zadanou otázku. Ten se jim pod otázku podepsal. Po ukončení této části aktivity učitelka kontrolovala odpovědi s celou třídou. Vybraný žák vždy přečetl konkrétní frázi a pak jméno žáka, který se mu podepsal. Ten musel na otázku odpovědět a následně přečetl jinou frázi ze svého seznamu. Žáci měli možnost přečíst fráze jak anglicky, tak česky, přičemž odpovídat mohli také v obou jazycích. Ve většině případů žáci četli v obou jazycích, ale odpovídali spíše česky. Jazykovým cílem této aktivity byl opět rozvoj aktivního čtení a zároveň rozvoj řečových dovedností. Nutno poznamenat, že řečové dovednosti rozvíjeli spíše ti žáci, kteří se nebáli a vymysleli odpověď na zadanou otázku v anglickém jazyce. Projev většiny žáků se bohužel omezil pouze na to, že anglicky přečetli již napsanou frázi. Učitelka s žáky nicméně alespoň kontrolovala a následně opravovala výslovnost v cizím jazyce. Z hlediska Bloomovy taxonomie kognitivních cílů je tato aktivita zařazena do kategorie 2 – Pochopení, nicméně pouze díky tomu, že si žáci museli fráze z Binga přeložit do rodného jazyka.

Find someone who knows the function of hte red blood cells	Find someone who knows, which type of blood he or she has	Find someone who knows function of the white blood cells
Find someone who knows how many blood groups we have	Find someone who knows function of white blood cells	Find someone who knows how much blood the normal person has
Find someone who knows some heart diseases	Find someone who knows how many parts the heart has	Find someone who can name 3 parts of the blood

Tab. 11: Vstupní materiál – lidské Bingo (autorské dílo učitelky)

Poslední aktivitou, která probíhala na druhé pozorované hodině, byla cvičení na téma krevních skupin. Cílem aktivity bylo procvičit si a zopakovat krevní skupiny a jejich kombinace. Vstupním materiálem tentokrát nebyly písemné pracovní listy, ale učitelka sama četla zadání, které si žáci zapisovali do sešitu a teprve poté odpovídali na zadané otázky. Zadání si zapisovali pouze formou zkratk, nikoliv doslovně, přičemž učitelka přečetla zadání v rodném jazyce.

***Učitelka:** Napiš si muž s krevní skupinou AB, takže muž AB si vzal ženu, která měla krevní skupinu 0 a měli spolu dítě, které mělo krevní skupinu AB. A já se vás ptám, jestli ta žena byla tomu muži nevěrná nebo jestli byla věrná. Tak zase chvíli přemýšlejte, ano?*

Ještě jednou, muž byl AB, vzal si ženu 0, a měli spolu dítě AB.

Kdo je pro, že mu byla věrná? A kdo je pro, že mu byla nevěrná?

Tak, proč si myslíte, že mu byla nevěrná, Ondřeji?

(061217/31.min.29.s.-32.min.33.s/H2)

Tuto aktivitu lze zařadit dle Bloomovy taxonomie kognitivních cílů do kategorie 3 – Aplikace.

Cílem třetí vyučovací hodiny bylo, aby žáci rozpoznali, když má někdo infarkt a dokázali mu poskytnout první pomoc. Na konci hodiny měli žáci zvládnout poskytnutí první pomoci a přivolání záchranné služby jak v rodném, tak v anglickém jazyce.

Učitelka na začátku hodiny probrala se žáky příznaky infarktu v rodném jazyce, které poté napsala na tabuli. Žáků se nejprve, stejně jako v předchozích hodinách dotazovala, případně je opravila nebo doplnila.

Následně dostali žáci písemný seznam příznaků v anglickém jazyce a měli naopak vyškrtnout ty, které se infarktu netýkají. Učitelka opět u žáků ověřovala, zda všem zadaným instrukcím rozumí.

Vstupním materiálem pro tuto aktivitu byl krátký text s anglicky napsanými slovíčky týkajícími se příznaků různých nemocí.

Choose what is NOT A heart attack
symptom:
Chest pain
Leg pain
Nausea
Pain in the arm
Fever
Dizziness
Stomach ache
Cough
Sweating
Diarrhoea
Difficulty breathing
Sore throat

Tab. 12: *Vstupní materiál – příznaky infarktu (autorské dílo učitelky)*

Vzhledem k obtížné výslovnosti některých slovíček se na tuto stránku učitelka zaměřila a s žáky společně postupně vyslovovali všechna slovíčka ze seznamu.

Podle Bloomovy taxonomie kognitivních cílů je možné tento výukový materiál spolu s aktivitou zařadit na škálu 2 – Pochopení.

Při nacvičování první pomoci při srdečním infarktu využila učitelka nejprve jednoho žáka jako figuranta. Jako úvodní aktivitu nejprve použila jednoduché instrukce, které byly rozstříhány na papírku v anglickém jazyce, přičemž žáci měli za úkol seřadit je tak, jak by měly jít za sebou následovat.

Find out the symptoms of the person
Ask if they have heart problems
Help the person sit down
Call 999 or local emergency
Swallow aspirin
Take nitroglycerin

Tab. 13: *Vstupní materiál – první pomoc při infarktu (autorské dílo učitelky)*

Následně měli žáci za úkol připravit krátký rozhovor s pacientem a zároveň také způsob kontaktování záchranné služby nejprve v českém a poté v anglickém jazyce. Společně s celou třídou si opět řekli, co by takový rozhovor měl obsahovat. Učitelka poté napsala na tabuli pomocné fráze a slovíčka v anglickém jazyce. Žáci pracovali ve dvojicích, z nichž jeden představoval pacienta a druhý osobu, které mu poskytne první pomoc.

Několik dvojic žáků potom dramaticky ztvárněnou krátkou scénku zahrálo před celou třídou. Zde učitelka využila inscenační výukové metody. „Podstatou inscenačních metod je sociální učení v modelových situacích, v nichž účastníci edukačního procesu jsou sami aktéry předváděných situací“. (Maňák, Švec, 2003).

Jazykovým cílem této aktivity byl rozvoj řečových dovedností. Parametry rozhovoru byly jasně zadány, žáci měli za úkol zjistit symptomy nevolnosti u pacienta a následně mu poskytnout první pomoc zahrnující přivolání záchranné služby. To vše měli nacvičit v rodném i cizím jazyce.

Na škále Bloomovy taxonomie kognitivních cílů je možné aktivitu zařadit na stupeň 3 – Aplikace. Tato aktivita měla jasný interdisciplinární přesah do předmětu výchovy ke zdraví.

4 ZÁVĚR

Teoretická část diplomové práce, která byla podkladem pro praktické zkoumání, zahrnuje vysvětlení a historii pojmu CLIL, tedy Content Language Integrated Learning a dále se zabývá samotnými rysy výukových strategií CLIL a jejich cíli, tak jak je uvádí odborníci. Dále se tato část zabývá pedagogickými teoriemi, z nichž CLIL vychází, a teoretickým popisem hospitačního archu Učíme žáky učit se.

Případová studie analyzovala prostřednictvím zúčastněného pozorování tři vyučovací hodiny, ve kterých probíhaly aktivity dle CLIL metodologie, dále hloubkový rozhovor s učitelkou vyučovacích hodin a se žáky a vstupní materiály, které učitelka na hodiny připravila, a to včetně žákovských výstupů. V závěru pak praktická část diplomové práce zahrnuje i analýzu hospitačního archu Učíme děti učit se, jako podpůrný nástroj pro zhodnocení výuky z pohledu rozvoje žákovské kompetence k učení.

Zjištěné výsledky práce dávají odpověď na výzkumnou otázku, zda výukové strategie CLIL podporují rozvoj kompetence k učení, pouze částečně. A to především z toho důvodu, že učitelka sama sebe charakterizuje jako učitelku inovativní, která se snaží využívat ve výuce konstruktivistické výukové metody bez ohledu na to, zda jsou v rodném nebo cizím jazyce. Žádná pozorovaná hodina nebyla realizována prostřednictvím metod tradičního vyučování. Také podle analýzy hospitačního archu Učíme děti učit se dochází v jejích hodinách k výskytu většiny situací podporujících rozvoj této žákovské kompetence bez ohledu na to, zda aktivity probíhaly v rodném či cizím jazyce.

Většina aktivit realizovaných na pozorovaných hodinách se pohybovala na škále Blomovy taxonomie kognitivních cílů v kategorii 1 – 3. Na druhou stranu fakt, že učitelka výukové strategie CLIL využívá, činí aktivity, které pro svou výuku připravuje kognitivně náročnější (žáci musí porozumět pojmům a materiálům jak v rodném, tak i v cizím jazyce) a zajímavější. Žáci jsou tak více motivováni k zapojení se do výuky.

V závěru je potřeba také zmínit, že přestože učitelka využívá CLIL výukové strategie ve svých hodinách přibližně tři roky, stále je v této oblasti začátečnicí. Tento stav je dán jak tím, že jejím hlavním oborem je výuka nejazykových předmětů, tak s největší pravděpodobností i tím, že v oblasti CLIL výuky je na své škole průkopnicí, která ač je ve své práci podporována, nemá zatím kolem sebe tým, se kterým by mohla spolupracovat a CLIL strategie více systematicky rozvíjet.

Tato diplomová práce je případovou studií a její výsledky je možné vztáhnout pouze na zkoumaný vzorek. Jako předmět dalšího zkoumání by bylo zajímavé zaměřit se na více učitelů využívajících CLIL strategie na svých hodinách a porovnání aktivit realizovaných v rodném jazyce s aktivitami realizovanými v cizím jazyce z hlediska podpory rozvoje žákovské kompetence k učení.

5 SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

BALL P., KELLY K., CLEGG J. Putting CLIL into Practice, Oxford Handbooks for Language Teachers, Oxford University Press, 2015, ISBN 978-0-19-4421027 (epub)

BEARDSMORE H.B. Multilingualism, Cognition and Creativity [online]. International CLIL Research Journal, Vol 1 (1) 2008. Dostupné z: <http://www.icrj.eu/11/article1.html>

Content and Language Integrated Learning at School in Europe, Eurydice, 2006, ISBN 92-79-00580-4

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

DE GRAFF R., KOOPMAN G. J., ANIKINA Y., WESTHOFF G. (2007). An observation tool for effective L2 pedagogy and language integrated learning (CLIL) [online]. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, Vol 10 (5) 2007, online 2008. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2167/beb462.0>

HENDL J., Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace, Praha, Portál, 2005, ISBN-80-7367-040-2

JANÍK T., SLAVÍK J., NAJVAR P., HAJDUŠKOVÁ L., HESOVÁ A., LUKAVSKÝ J., MINAŘÍKOVÁ E., PÍŠOVÁ M., ŠVECOVÁ Z. Kurikulární reforma na gymnáziích od virtuálních hospiců k videostudiím. NÚV, divize VÚP, 2011, ISBN 978-80-904966-7-5

KASÍKOVÁ H., ŽÁK V. Učíme děti učit se. Hospitační arch. Praha, Národní ústav pro vzdělávání, 2011, ISBN 978-80-87063-50-7

Klíčové kompetence v základním vzdělávání, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Plzeň, Tiskárna Bílý slon, 2007, ISBN 978-80-87000-07-6

LOKAJÍČKOVÁ V. Kompetence k učení a možnosti jejího rozvíjení a hodnocení: vymezení pojmu a přehled současných přístupů, Pedagogická orientace, 2013

MAŇÁK J., ŠVEC V. Výukové metody, Brno, Paido, 2003, ISBN 80-7315-039-5

MAREŠ J. Pedagogická psychologie, Praha, Portál, 2013, ISBN 978-80-262-0174-8

MEHISTO P., MARSH D. a FRIGOLS M. Uncovering CLIL, Macmillan Education, 2008, ISBN 978-0-230-02719-0

Národní ústav odborného vzdělávání [online]. NÚOV: ©2008 [cit 11.12.2017]. Dostupné z: <https://www.nuov.cz/>

PETTY G. Moderní vyučování, Praha, Portál, 2006, ISBN 80-7367-172-7

ŠMÍDOVÁ T., TEJKALOVÁ L., VOJTKOVÁ N. CLIL ve výuce. Jak zapojit cizí jazyky do vyučování. Praha, Národní ústav pro vzdělávání, 2012, ISBN 978-80-87652-57-2

ŠVARŤÍČEK R., ŠEĐOVÁ K. a kol. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách, Vyd. 2, Praha, Portál, 2014, ISBN 978-80-262-0644-6

VOJTKOVÁ N., HANUŠOVÁ S. CLIL v české školní praxi Brno, Studio Arx, 2011, ISBN 978-80-866665-09-2

ZORMANOVÁ L. Obecná didaktika, Praha, Grada Publishing, 2014, ISBN 978-80-247-4590-9

6 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – otázky pro rozhovor

Příloha 2 – ukázka práce žáků se vstupními materiály

Příloha 3 – ukázka přepisu vyučovací hodiny

7 SEZNAM TABULEK

Tab. 1: <i>Bloomova taxonomie kognitivních cílů</i>	22
Tab. 3: <i>Přiřazení bodů stupňům škál (Kasíková, Žák, 2011)</i>	27
Tab. 4: <i>Dohodou stanovená kritéria pro slovní označení výsledku (Kasíková, Žák, 2011)</i>	28
Tab. 5: <i>Časové údaje související se sběrem dat</i>	33
Tab. 6: <i>Výpočet bodového skóre dle výskytu a zásahu v jednotlivých hodinách</i>	55
Tab. 7: <i>Výskyt situací a bodové skóre</i>	55
Tab. 8: <i>Vstupní materiál – přiřazování slovíček a frází (autorské dílo učitelky)</i>	58
Tab. 9: <i>Vstupní materiál – slovíčka související s infarktem (autorské dílo učitelky)</i>	59
Tab. 10: <i>Vstupní materiál – slovíčka související s krví (autorské dílo učitelky)</i>	60
Tab. 11: <i>Vstupní materiál – lidské Bingo (autorské dílo učitelky)</i>	61
Tab. 12: <i>Vstupní materiál – příznaky infarktu (autorské dílo učitelky)</i>	63
Tab. 13: <i>Vstupní materiál – první pomoc při infarktu (autorské dílo učitelky)</i>	63

8 SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1: <i>Klíčové pojmy CLIL (Mehisto, Marsh a Frigols, 2008)</i>	12
Obr. 2: <i>Kompetence (schopnosti, dovednosti, znalosti) a situace (Ball, Kelly a Cleg, 2015).</i>	13
Obr. 3: <i>Čtyřsložkový rámec 4C (Coyle, Hood a March, 2010)</i>	13

PŘÍLOHA 1 – OTÁZKY PRO ROZHOVOR

Rozhovor – učitel

Otázky na CLIL

1. Jak dlouho již učíte v cizím jazyce, jak to vzniklo atd. Jaké důvody byly na začátku?
Jaké jsou nyní? Šla byste do toho znovu - proč ano, proč ne?
2. Máte nějaký systém, podle kterého volíte, kdy který jazyk použít
(zadávání instrukcí, samotná práce žáků, výstupy, když se žáci ptají, vysvětlování, zpětná vazba, apod.) nebo je to spíše dáno tím, jak to momentální situace vyžaduje? –
Pokud ano, jaký ten systém je?
3. Co se Vám jako učiteli daří? V čem spatřujete největší výzvy (limity, problémy)
CLIL?
4. Je podle Vás důležité opravovat jazykové chyby žáků? Proč ano – proč ne? Jak to
děláte vy?
5. V jakých případech mohou žáci komunikovat v rodném jazyce?
6. Jak si ověřujete, zda jsou žáci o naučené látce schopni komunikovat v rodném a cizím
jazyce a zda znají důležité pojmy?
7. Jak pracujete na vlastním sebevzdělávání po jazykové a obsahové stránce?
8. Je vaše třída (prostor) přizpůsobena výuce v jiném jazyce? (např. mapy na zdech nebo
nástěnkách, slovíčka, obrázky, informace, atd.)
9. Jaké zadáváte domácí práce? V jakém jazyce? Jak je žáci prezentují, případně vy
hodnotíte?

Otázky na výukové materiály

1. Podle jakých materiálů učíte? Máte učebnice nebo používáte autentické zdroje?
2. Pokud využíváte autentické zdroje, jaké to jsou? Konkrétně? Jakým způsobem nasměrováváte žáky, aby tyto autentické materiály využívali i mimo vyučovací hodinu? - viz předchozí otázka a odpověď
3. Upravujete materiály pro konkrétní potřebu? (po jazykové nebo obsahové stránce – např. slovní zásoba, gramatika, obsahová stránka)
4. Kolik času věnujete přípravě?
5. Jak se rozhodujete, jak mají být zadávané úkoly pro žáky obtížné? Postupujete od jednodušších úkolů k těžším? Uveďte prosím příklady jednoduchých a obtížnějších úkolů
6. Jaké materiály převažují ve vaší výuce (psaný text + otázky, video, poslechové nahrávky, obrázky, mapy, předměty, vzorky, apod.) a v jakém jazyce? Jak s těmito materiály žáci pracují (zodpovídání otázek, eseje, prezentace, apod.)?
7. Jak pracujete s prekoncepty žáků? Využíváte nějaké aktivity („pre-reading“, „pre-listening“), které by žákům pomohly připravit se na práci s textem, či jiným učebním materiálem?
8. Zaměřujete se při přípravě učebních materiálů na různé učební styly žáků (např. vizuální, auditivní, kinestetické)? Prosím uveďte příklady

Otázky na žáky

1. Jaká jsou kritéria pro hodnocení výkonu úspěšného a neúspěšného žáka?
2. Co činí žákům potíže? Jakou jim poskytujete podporu?

3. Jak poznáte, že se žáci učí? Vedete žáky k tomu, aby přemýšleli nad způsobem, jak se učí?
4. Jakou poskytujete žákům zpětnou vazbu jejich učebního procesu?
5. Zapojujete žáky do rozhodování o tom, co se budou v rámci daného předmětu učit? Mají možnost to nějakým způsobem ovlivnit?
6. Jak zjišťujete, zda se žáci o dané učivo zajímají? Pokud ne, jakým způsobem motivujete žáky, aby je učivo zajímalo a aby případně sami přinášeli nové poznatky? Diskutujete o významu toho, co se žáci učí?
7. Diskutujete se žáky o výsledcích jejich práce (ať už samostatné nebo skupinové) a zejména jakým způsobem k nim dospěli? Jak často? Prosím uveďte příklady
8. Hodnotíte s žáky pokrok, kterého dosáhli? Pokud ano, jak a jak často?
9. Řešíte na hodinách např. i způsoby, jak získat informace, jak řešit problémy, jak se učit? Prosím uveďte příklady
10. Jakým způsobem podporujete kreativní a kritické myšlení žáků?
11. Vyhledáváte nové způsoby nebo se raději držíte zajetých zvyklostí?
12. Jaké jsou nejčastější výstupy žáků po splnění zadaných úkolů? (prezentace, eseje, zodpovězené otázky, testy, atd.)

Otázky na třídu

1. Jaký způsob práce žáků upřednostňujete (skupinová práce, práce ve dvojici, samostatná práce, apod.) a proč?
2. Máte zavedenou nějakou rutinu, díky které by žáci měli jistotu ohledně toho, co je v hodinách čeká a jak budou pracovat? (např. vždy nějakou aktivitu na úvod hodiny, která je vždy stejná), Jakou?

3. Co sám považujete za úspěšnou třídu? (třída, která toho hodně umí, mají dobré výsledky nebo třída, kde jsou žáci spokojení a mají rádi vaše hodiny)
4. Jak zapojujete do výuky mezipředmětová témata nebo různé projekty?
5. Jak byste sám charakterizoval svou roli ve třídě (manažer, dohlížitel, moderátor, facilitátor, apod.) a jakou jim poskytujete podporu během jejich práce?

Rozhovor – žáci

1. Jak dlouho už se učíte cizí jazyk mimo tento předmět?
2. Jak dlouho už používáte angličtinu na tomto předmětu a jak často?
3. Baví vás hodiny, které jsou i v angličtině?
4. Chtěli byste tyto hodiny častěji?
5. Proč myslíte, že jsou lepší / horší?
6. Přijdou vám hodiny, při kterých dostáváte materiály i v anglickém jazyce zajímavější, těžší, nudnější, případně jiné?
7. Rozumíte materiálům, které v angličtině dostáváte, případně pomáhá vám učitelka s porozuměním? Jak si pomáháte?
8. Podle čeho se učíte na tento a do jiných předmětů? (učebnice, internet, atd.) ... jaké zdroje používáte?
9. Připadají vám materiály v cizím jazyce, které vám připravuje paní učitelka na hodiny biologie, zajímavé?
10. Myslíte si, že jsou pro vás hodiny, na kterých využíváte i angličtinu, užitečné?

11. Co vám činí při práci v cizím jazyce (práci s materiály nebo ve skupině, apod.) potíže?
12. Když se učíte, učíte se i anglické výrazy, fráze?
13. Chtěli byste se více spolupodílet na tom, co se budete učit, případně z jakých materiálů a jakým způsobem?
14. Baví vás diskuze na téma, které probíráte? Byli byste ochotni, případně zajímalo by vás, kdybyste mohli diskutovat v angličtině?
15. Jaká práce ve třídě vás baví nejvíce? (skupiny, samostatná, dvojice, apod.)
16. Při čem se toho nejvíc naučíte?

PŘÍLOHA 2 – UKÁZKA PRÁCE ŽÁKŮ SE VSTUPNÍMI MATERIÁLY

Find someone who...

BRAIN	<u>AORTA</u>	EARDRUM
<u>HEART</u>	<u>VESSEL</u>	RIBS
BLADDER	<u>veřní tepna</u> <u>CORONARY ARTERY</u>	<u>LEUCOCYTES</u>
KIDNEY	<u>klouby</u> <u>JOINTS</u>	BONES
BLOOD	LIVER	MUSCLE
<u>STOMACH</u>	<u>PLATELETS</u>	<u>CAPILLARIES</u>

control - filter - is part of - is situated in - pump - retain - its function is

Heart is pumping blood.

red blood cells	transport oxygen and carbon dioxide to and from the cells	erythrocytes
platelets	are involved in blood clotting ^{sražení} and repair and regeneration of connective tissue	thrombocytes
white blood cells	identify and destroy pathogens (disease-causing microorganisms)	leucocytes

červené krvinky krevní destičky bílé krvinky
erythrocytes - thrombocytes - leucocytes

red blood cells - white blood cells - platelets

PŘÍLOHA 3 – UKÁZKA PŘEPISU VYUČOVACÍ HODINY

Učitelka: Tak super, myslím si, že jste si s tím poradili dobře, že jste tomu rozuměli a něco nového jste načerpali. Fajn, tak teď jste dostali na lavici druhý pracovní list a tam máte tabulku. Uprostřed tabulky jsou anglicky popsané charakteristiky a to konkrétně čtyř krevních tělísek. A vaším úkolem je přiřadit do té tabulky správný název krevního tělíska. Dole máte napsáno, co máte přiřazovat.

Pauza

Učitelka: Prosím Vás, je nějaké slovíčko, se kterým chcete poradit, že mu nerozumíte a jste kvůli tomu zaseknutí?

Žák: Tissue

Učitelka: Tissue je tkáň. Ještě někdo něco? Neví a chce s něčím poradit? Všichni všemu rozumí? Všichni rozumí co znamená clotting? Zkuste to odvodit. Až Vám vyjde, jaké krevní tělísco tam máte přiřadit, tak Vám dojde, co je to za slovíčko. Co to znamená. Podle funkce toho krevního tělíska.

Učitelka obchází třídu, sleduje práci dětí a případně jim pomáhá.

Učitelka: Ještě máte poslední minutu na dodělání, a pak si o tom popovídáme a zkontrolujeme.

Učitelka: Pojdme si to zkontrolovat. Prosím Vás, ta první definice. Nemusíte to číst anglicky, ale zkuste mně to někdo přeložit. Co jsi přeložil, Pavle

Žák: Červené krvinky přenášejí kyslík a oxid uhličitý z buněk

Učitelka: Super, perfektní, takže, ty jsi říkal správně červené krvinky a anglicky?

Žák: Erythrocytes

Učitelka: A ještě ten druhý název?

Žák: Red blood cells

Učitelka: Red blood cells, super. Teď ta druhá definice. Teď to uděláme naopak. Jaké jste tam dali krevní tělísco. Jaké tam patří?

Žák: Krevní destičky a anglicky je to platelets

Učitelka: Co mají za úkol prosím Vás krevní destičky? Co je jejich hlavní funkce? Matěji?

Žák: Chrání krev

Učitelka: Ne to není jejich úkol chránit krev. Evo?

Žákyně: Zregeneruje tu tkáň, která se poškodí.

Učitelka: Zregeneruje tkáň, která se poškodí, ale ještě jedna vlastnost, která by Vás měla napadnout na prvním místě u krevních destiček.

Žák: Srážejí krev v místě zranění

Učitelka: Ano, přesně tak srážení, a teď se Vás zeptám, které to slovíčko v angličtině bude znamenat srážení? Jestli jste to vydedukovali? Patriku?

Žáci: Clotting

Učitelka: Ano, to je to clotting, to je to srážení. Tak rozumíte tam všemu? Ještě jednou, co znamená tissue?