

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

*Ústav anglického jazyka a didaktiky*

*Filologie – Didaktika konkrétního jazyka (anglický jazyk)*

## **Teze k disertační práci**

**Výuka všeobecně vzdělávacích předmětů prostřednictvím cizího  
jazyka jako komunikačního prostředku**

**Teaching General Subjects through a Foreign Language as a  
Communication Tool**

*Školitel – doc. PhDr. Ilona Gillernová, CSc.*

2016

*Richard Adamus*

## Obsah

<b>1</b>	<b>Úvod</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Teoretická východiska</b> .....	<b>6</b>
2.1	Vybrané aspekty přístupu CLIL .....	6
2.2	Komunikace v cizím jazyce jako nástroj výuky všeobecně vzděl. předmětů.....	9
2.3	Profil CLILového učitele .....	11
<b>3</b>	<b>Výzkumný projekt Profesní dovednosti učitele CLILu na gymnáziu</b> .....	<b>14</b>
3.1	Cíle a metody výzkumu .....	14
3.2	Vybrané výsledky výzkumu .....	15
3.3	Aplikace pro pedagogickou praxi .....	18
<b>4</b>	<b>Bibliografie</b> .....	<b>19</b>

## Abstrakt

Cílem předkládané disertační práce je zkoumat a charakterizovat inovativní přístup CLIL (Content and Language Integrated Learning), vymezit rozsah tohoto pojmu, stanovit profil učitele CLILu na základě dovednostních dimenzí. Role učitele je pro zavedení jakéhokoli inovativního přístupu klíčová, definovat profil CLILového učitele tak znamená stanovit komplexní implementační kritéria pro úspěšnou realizaci CLILu ve škole. Název naší práce - Výuka všeobecně vzdělávacích předmětů prostřednictvím cizího jazyka jako komunikačního prostředku - plně koresponduje s obsahem akronymu CLIL.

Teoretická část je rozdělena na čtyři oddíly. První oddíl pojednává o východiscích a cílech práce prizmatem tří základních paradigmat – filozofické, pedagogické a jazykové. V druhém oddíle terminologicky vymezujeme, třídíme a popisujeme procesy pedagogické interakce a komunikace ve škole s důrazem na CLIL. Pozornost věnujeme hlavním aktérům těchto procesů – učitelům a žákům. Ve třetím oddíle se zaměřujeme na vztah CLILu k bilingvistice, k vybraným teoriím osvojování jazyka, ke kurikulárním reformám a jiným vybraným aspektům. Ve čtvrtém oddílu prezentujeme profil CLILového učitele jako teoretický základ pro naše výzkumné šetření.

Empirická část se skládá ze dvou kapitol. V první kapitole mimo jiné charakterizujeme a zdůvodňujeme design výzkumu, specifikujeme výzkumný soubor a cíle výzkumu. V druhém oddíle provádíme vyhodnocení kvalitativních dat pomocí kódů, které se seskupují v kategoriích a ty následně vytvářejí dimenze – nejvyšší stupeň abstrakce. Zjišťujeme, které dimenze jsou pro profil CLILového učitele stěžejní. V kvantitativní části výzkumu zjišťujeme názory žáků na učitele, kteří s konceptem CLILu pracují a zároveň vyučují danému předmětu bez CLILu.

V závěrečných kapitolách jsou diskutovány výsledky teoretické a výzkumné části, praktické využití získaných poznatků je prezentováno v podobě jasně formulovaných návodů pro pedagogickou praxi.

Klíčová slova: CLIL, profil učitele CLILu, implementace CLILu ve škole, bilingvismus, interakce a komunikace ve školní třídě, dovednosti učitele.

# 1 Úvod

Pojem CLIL vznikl v roce 1994. Zkratku CLIL užil patrně jako první v roce 1994 David Marsh (Marsh, 2009) o dva roky později bylo označení CLIL využito na univerzitě ve finském Jyväskylä a poté v rámci Evropského programu pro vzdělávání v Nizozemsku. CLIL znamená „Content and Language Integrated Learning“, což volně přeložit jako „vyučování spojující nějaký věcný předmět a cizí jazyk v jedno“ (Vašíček, 2008), tedy integrovaná výuka odborného předmětu a cizího jazyka.

Za filosofický fundamentem přístupu CLIL lze označit holistické pojetí světa, jež z gnozeologického hlediska označuje holismus (z řeckého holos, celek) v obecném pojetí celkovost, celostnost, oproti mechanicismu a redukcionismu (Bradnová et al. 1993). Na základech holismu vyrostla gestalt teorie, v níž se realita vyznačuje přirozenými celky fungujícími vždy v souvislostech (Kampits, 1995). Převáděno do pedagogické teorie a praxe, holistické pojetí v obecné rovině značí, že učitelem zprostředkovaná informace by neměly „stát izolovaně“, vytrženy z kontextu událostí, odtrženy od denní zkušenosti. Zkušenosti z českých škol ukazují, že tuzemské vyučování je stále postaveno do značné míry na výuce izolovaných informací (např. Hrbková, 2011); jak ukázalo nedávno provedené testování žáků základních a středních škol, české školství má v orientaci na mezipředmětovou výuku co dohánět (Trachtová, 2015). Pro holistické pojetí výuky, tedy pro výuku v souvislostech, pléduje i tzv. neurodidaktika, interdisciplinární obor, který se zabývá integrací poznatků neurověd do pedagogického výzkumu, teorie a částečně i praxe (Spitzer, 2009; Spitzer, 2008). Důraz na mezipředmětové vyučování lze podle našeho názoru považovat za jeden z hlavních aspektů uplatnění holistického přístupu v prostředí školy. Hledání vazeb a souvislostí mezi jednotlivými předměty je typické pro výuku s užitím aktivizujících metod (Vališová, Kasíková, 2007) a v podstatě implicitně obsaženo v přístupu CLIL.

Jazykové paradigma uplatnění přístupu CLIL ve škole je zakotveno zejména v požadavcích moderní doby na zvládnutí více jazyků na komunikativní úrovni. V nedávné době (2006) došlo na úrovni EU k posunu paradigma jazykového vzdělávání; v porovnání s minulostí není jazykové vzdělávání chápáno jako izolované zvládnutí jednoho, dvou či tří cizích jazyků (Mašková, 2004). Odborníci z různých oborů se shodují, že cizojazyčné znalosti jsou považovány nejen za důležitý spojník evropské integrace, ale rovněž za klíčové kompetence při uplatnění na trhu práce (Šimovová, 2009). Cílem jazykového vzdělávání je rozvíjet takový jazykový repertoár, v němž hrají svou roli komunikativní dovednosti, k čemuž

bezesporu nahrává způsob výuky zaměřené na integraci jazyka a odborného předmětu. Přeneseno do českého základního (i středního) školství, cílem výuky cizího jazyka a dalšího cizího jazyka na základní škole je v intencích rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání poskytnout jazykový základ a předpoklady pro komunikaci žáků v rámci integrované Evropy a světa (RVP pro základní vzdělávání). Jedním z prostředků k dosažení stanoveného cíle je výuka s využitím přístupu CLIL, který v českém školním prostředí zakotvil na základě dokumentu EU Podpora jazykového vzdělávání a lingvistické rozmanitosti: Akční plán 2004 – 2006 (VÚP, 2007).

Základním pedagogickým paradigmatem je důraz na inovativní přístup ve využívání výukových metod (např. Zormanová 2012; Petty, 1996), zaměření na tvořivost (např. Pecina, 2006; Maňák, 1998), mezipředmětového zprostředkování informací a moderní aspekty jazykového vzdělávání. V didaktice cizích jazyků se uplatňují přístupy založené na uplatnění metod k rozvoji podvědomého učení (subconscious processes of learning) s posílením prvků humanizace vzdělávání, spojených s interkulturní a multikulturní tolerancí (Kovačiková, 2010). V jazykovém vzdělávání se uplatní úlohy řečového typu (task-based learning), které u žaka iniciují aktivity umožňující používat jazyk v jeho komunikační funkci (Janíková, 2008). Lze konstatovat, že přístup CLIL v sobě zahrnuje všechny výše uvedené pedagogicko-paradigmatické prvky.

Klíčovou roli v moderní výuce jazyků hraje bezesporu učitel, tedy aktér vyučovacího procesu, na nějž se soustředila největší pozornost disertační práce. Výzkumů zaměřených přímo na zkoumání predispozic a dovedností učitele CLILu je v České republice velmi poskrovnu. Výzkumná šetření o CLILu jsou prováděna výhradně v rámci kvalifikačních prací, většinou mají podobu akčního výzkumu (např. Strnadová, 2014; Hořáková, 2012; Šteflíčková, 2012; Surá, 2012; Švorc, 2011; ad.), případně i výzkumu kombinujícího kvalitativní a kvantitativní přístup (Horská, 2013; Komínková, 2012; Šulista, 2010; Zíková, 2008), zaměřují se však převážně na proces výuky CLIL nebo ověření vytvořených didaktických materiálů. V zahraničí se výzkumy zaměřené přímo na učitele CLILu provádějí i mimo kvalifikační práce (Yuen, 2014; Roiha 2014; Moate 2011).

Důležitost role učitele CLIL se projevuje mnoha různých dimenzích. Vedle odborné připravenosti v aprobovaném oboru jsou to zejména jazykové, kompetence a komunikační/sociální dovednosti učitele, které ovlivňují kvalitu výuky CLIL. Na tyto učitelovi dovednosti a na vybrané aspekty přístupu CLIL jsme v disertační práci zaměřili největší pozornost.

## 2 Teoretická východiska

### 2.1 Vybrané aspekty přístupu CLIL

Osvojování jazyka je dlouhodobý proces, při němž jedinec získává schopnost používat řeč za účelem dorozumění a komunikace (Tóthová, 2010). Na připodobnění výuky cizích jazyků osvojování mateřského jazyka explicitně upozorňuje řada autorů (např. Mehisto, Marsh, Frigols, 2008; Coyle, Hood, Marsh, 2010). Chomsky došel k závěru, že existuje jakási univerzální gramatika, která je vrozená a nikoli naučená během života – člověk se rodí se základní gramatickou šablonou, do které snadno zapadne jakýkoli světový jazyk (Chomsky, 1966). V tomto kontextu se CLILjeví s jeho důrazem na osvojování jazyka L2 ve smysluplném kontextu jako velmi přirozený způsob osvojování cizí řeči. Moderní neurovědecké výzkumy však Chomského teorii nepotvrzují (Morgensternová et al, 2011). Behavioristé prezentovali osvojování cizího jazyka jako budování návyků s tím, že jazyková interference bude o to pravděpodobnější, pokud se jedná o nepříbuzné jazyky. Hypotéza tzv. kritického období (CPH), vychází z axiomu „čím dříve, tím lépe.“ Přívrženci tohoto přístupu jsou přesvědčeni o existenci „kritického období“ (nazývaného též „senzitivní období“), které je možné definovat jako dobu, v níž se dítě učí cizímu jazyku rychle a snadno, bez záměrného učení (Závodyová, 2010). Existují i opačné teorie vycházející z axiomu „čím později, tím lépe“. Odborníci zastávající tento názor popírají existenci „kritického období“ pro učení cizím jazykům, bojují proti přetěžování dětí v raném věku, kladou důraz na hru a varují před přeceňováním kognitivního vývoje dítěte na úkor dalších aspektů zejména, sociálních a emočních dimenzí osobnosti (Hunt et al., 2005). S tímto přístupem konvenují názory, že jazyk je chápaný a používán na takové úrovni, která odpovídá stupni rozvoje poznávacích procesů dítěte (Tóthová, 2010; Lightbownová, Spadová, 2013). Z tohoto pohledu se jeví příhodné začínat s výukou CLIL v období, kdy má dítě adekvátně rozvinuté kognitivní schopnosti na takové úrovni, které mu umožní chápat alespoň základní pokyny či instrukce ve dvou jazycích. V opačném případě může docházet k míšení obou jazyků, k určitému chaosu, který se následně může negativně projevit v řečovém a kognitivním vývinu a později i v poruchách učení. Převáděno do školní praxe CLIL, žáci, kteří nejsou dostatečně kognitivně a jazykově zralí, nebudou schopni adekvátně řešit problémy a diskutovat v cizím jazyce (Lightbownová,

Spadová, 2013). A to i při vědomí, že moderní didaktické postupy akcentují prvky podvědomého učení (subconscious processes of learning) (Tandlichová, 2009; Kováčíková, 2010) a že důraz na roli podvědomých procesů při učení se cizímu jazyku kladla i jedna z největších kapacit v oboru Stephen Krashen (Krashen, 1981; Krahsen, Terrell, 1983). V tomto pohledu, při dostatečně zralém mozku, mezi nesporné výhody, které podvědomé procesy podporují, je přirozené prostředí pro CLIL výuku a rozvoj cizího jazyka na základě přitažlivého s realitou spjatého obsahu. Žáci jsou lépe motivováni a jsou zároveň účastni bezprostředního použití jazyka.

CLIL je nutno odlišit od bilingvního vyučování, které sleduje výlučně obsahové cíle (Reljič et al., 2014; Sepešiová, 2012; Morgensternová et al., 2011; Pokrivčáková 2013). Od CLILu je rovněž nutné odlišit tzv. imerzi („vnoření se“), označující podíl učiva odborných předmětů, které jsou vyučovány v jazyce L2 na jednotlivých stupních škol. *Při totální imerze*, je v cizím jazyce exponován kompletní vyučovací obsah v průběhu všech stupňů vzdělávání (čistě bilingvní výuka), při částečné imerzi je v jazyce L2 prezentována pouze část výuky (Šmídová et al., 2012; Lasagabaster, Sierroa 2010).

CLIL představuje relativně nový, moderní pedagogický přístup v celém vzdělávacím systému, jehož úspěch však není dosud plně objasněn (Hüttnerová et al., 2013). Potenciál metody CLIL je spatřován ve čtyřech základních oblastech: 1) content (učivo odborného předmětu), 2) communication (schopnost porozumět tomuto obsahu a vyjádřit se v daném cizím jazyce), 3) cognition (poukazuje na rozvoj myšlenkových operací), 4) culture (akcentuje odlišné vnímání jak obecně kulturní, tak i například odlišnosti ve strukturování či pojmání daného oboru (Chocholatá, 2012, s. 46). V současné době je jeho zavádění v České republice motivováno snahou obohatit jazykové vyučování. Je však nutné si uvědomit, že CLIL je formou výuky sui generis a tudíž nezavádí nový typ výuky jazyků či výuku cizích jazyků v jiné formě (Benešová, Hlaváčová, 2015). Pokud škola hodlá podpořit cizí jazyky, je pro ni nanejvýš vhodné zařadit integrovanou výuku cizího jazyka do svého školního vzdělávacího programu (Šmídová et al., 2012, s. 2). Jednou z hlavních výhod konkrétně výuky odborných předmětů v angličtině je současná realita, kdy se angličtina stala novou lingua franca (Ball, 2011, s. 7). Zavedení CLILu do školního kurikula je výhradně v kompetenci ředitele (Klufa, 2012; Hanušová, 2012). Hlavním determinantem zavedení výuky odborných předmětů v jazyce L2 je kompetence učitelského sboru. Ředitel školy musí při zavádění CLILu zvážit nejen výhody, ale i rizika, či spíše možné obtíže, které mohou ve školní praxi nastat. K možným rizikům se řadí nedostatek didaktických materiálů a pomůcek, neochota učitelů

k vzájemné podpoře (Hanušová, Vojtková, 2011) a spolupráci či časová náročnost na přípravu (Šmídová et al., 2012), pokles úrovně výuky (Yilo et al., 2014; Falk et al., 2015)

V evropském kontextu se v současné době CLIL vyučuje ve dvou hlavních formách, hard CLIL a soft CLIL (srov. Šmídová, et al. 2012.). V případě tzv. *hard CLIL* se jedná o výuku, v níž část osnov nebo celý předmět jsou vyučovány v jiném než mateřském jazyce, např. matematika na gymnáziu je vyučována v angličtině. U tzv. *soft CLILu*, je začleňován tematický obsah daného nejazykového předmětu s tím, že výběr obsahu je podřízen výuce cizího jazyka. Příkladem může být výuka tematicky zaměřená na literární dílo H. Balzaca v hodině francouzštiny. Dále se rozlišují tzv. *jazykové sprchy* (language showers), kdy se v průběhu hodiny vkládají kratší úseky vyučované jazykem L2 (Benešová, Hlaváčová, 2015; Tomanová, 2012) a jazykové instrukce (classroom language) tj. pokyny a instrukce v cizím jazyce potřebné pro vedení hodiny v tomto jazyce.

Mezi odborníky převládá jednoznačně názor, že CLIL je založen výhradně na předmětu. Odborný předmět směřuje vyučujícího, jakým způsobem cizí jazyk využije. Jazyk je pouze jednou, v tomto kontextu spíše sekundární částí procesu (Vraštilová, Pištora, 2014; Šmídová et al., 2012; Hanušová, Vojtková 2011; Čaňková, 2011 ad.). Velmi důležitým aspektem zavádění CLILu do výuky je stanovení explicitních cílů. Základní charakteristikou metody vzhledem ke stanovení cílů výuky je dualita. Při plánování výuky musí učitel stanovit jednak cíle daného odborného předmětu, jednak cíle jazykové. V ideálním případě by měly být tyto cíle v rovnováze a měly by se vzájemně doplňovat, ovšem s tím, že L2 je zde pouhou součástí procesu vzdělávání spíše než jeho cílem (Šmídová et al. 2012). S tím souvisí i některé základní principy metody, mezi něž patří, že žák si má prostřednictvím CLIL vytvářet své vlastní znalosti a porozumění a rozvíjení dovedností; pokud chce učitel účinně zprostředkovat obsah učiva, musí analyzovat jazykové schopnosti i požadavky žáků (Coyle, 2006). Vedle rozvoje komunikačních dovedností žáků jakožto hlavního cíle CLIL by měl přístup CLIL rozvíjet rovněž čtení, podceňovat by se neměla ani psaná forma komunikace v cizím jazyce (Gené-Gil et al., 2014).

Studie prokazují řadu výhod CLIL pro žáky. K didaktickým pozitivům CLIL na jazykové kompetence žáků patří, že žáci jsou zapojeni do kontextu úkolů, využívají jazyk ve smysluplné a přirozené komunikaci, hlavní pozornost žáků je zaměřena na obsah komunikace, nikoli na gramatiku cizího jazyka, což výrazně snižuje strach z chyb a využívání znalostí i z jiných předmětů, čili důraz na integraci a mezioborovost. (Pokrivčáková, Menzlová, Farakšová, 2010; Benešová, Hlaváčová, 2015). Výzkumy prokazují lepší komunikativní



dovednosti žáků vyučovaných CLIL ve srovnání s výukou cizího jazyku standardními postupy (Pufferová, 2006; Schindeleggerová 2009). CLIL může pomoci snížit genderové rozdíly v motivaci. Podobně, testy slovní zásoby prokázaly, že výuka CLIL má pozitivní vliv na učení žáků obojího pohlaví při učení slovní zásoby technického zaměření (Heras, Lasagabaster, 2014). Pozitivní vliv CLILu na vnitřní i vnější motivaci žáků potvrdily další studie (Doizová et al., 2014; Vollmer et al. 2006; Stohler, Kiss, 2009). Na kognitivní aspekty při výuce CLIL se zaměřili Blakemore s Frithem (2005) či Novotná s Hofmannovou (2003). Výsledky jejich výzkumných šetření prokázaly odlišnosti v kognitivních procesech žáků při výuce CLIL a mateřského jazyka. V průběhu výuky s využitím CLIL dochází k odlišnému způsobu manipulace se symboly, resp. k manipulaci s jiným typem symbolů, což v konečném důsledku vede k rozvoji kognitivních a metakognitivních strategií žáků (In Tejkalová, 2011).

Velmi podstatným indikátorem přínosu CLIL pro žáky je vliv metody na výsledky ve vyučovaném odborném předmětu. Zde napanuje mezi odborníky jednotný názor. Podle Hajera (2000) nejsou horší výsledky v odborném předmětu v rámci CLIL důsledkem způsobu testování, nýbrž důsledkem buď nedokonalého pochopení výkladu učitele, nebo faktu, že učitel toto neporozumění předchází a látku předem zjednodušuje. Výzkum Van de Craena se spolupracovníky (2007) prokázal, že žáci s výukou odborného předmětu v cizím jazyce dosahují v odborných předmětech lepších výsledků než jejich vrstevníci, pokud testování probíhá v mateřském jazyce. Výzkum Stohlerové s Kisseem (2009) přinesl zjištění, že CLIL nemá na výkon žáků v odborných předmětech negativní vliv, pokud je žákům při testování povoleno používat mateřský jazyk. Výsledky německé studie DEZIBEL ukázaly, že žáci vzdělávaní v cizím jazyce dosáhli v odborných předmětech stejných výsledků jako srovnávací skupina (ZydatiB, 2012).

## **2.2 Komunikace v cizím jazyce jako nástroj výuky všeobecně vzdělávacích předmětů**

Komunikace odehrávající se ve výuce CLIL je převážně komunikací pedagogickou, která spadá pod vyšší kategorii sociální komunikace. Základním znakem sociální komunikace je sdělování mezi lidmi; stejný základ má i pedagogická komunikace, jež je však podmíněna větším počtem okolností; zpravidla probíhá ve vymezeném čase a prostoru, mezi lidmi s určitými rolami, se stanoveným obsahem a je především cílově orientované (srov. Svatoš, 2009; Mešková, 2012).

Učitel CLIL by se měl vyznačovat pedagogickými dovednostmi či kompetencemi v sociální komunikaci. Vzhledem ke stanoveným cílům empirické části bylo pro tuto práci důležité vzájemně ohraničit pojmy „pedagogická kompetence“ a „pedagogická komunikace“. V pedagogické teorii není explicitně vymezena hranice mezi uvedenými pojmy (Havlík, 1995; Nelešovská, 2006). Pedagogická kompetence učitele je určitá úroveň dovedností, znalostí a vědomostí nutná k tomu, aby mohl vykonávat svou profesi (Havlík, 1995). Pedagogické dovednosti jakožto významná složka učitelství, tj. kompetence k výchovně vzdělávací činnosti (Svatoš, 2009) se mohou vymezit jako aktualizace edukačních schopností v závislosti na vrozeném potenciálu, teoretickém vzdělání a pedagogické praxi (Nelešovská 2006). V případě učitele CLIL se tedy jedná o vědomosti aprobovaného oboru a úroveň znalostí a ovládnutí cizího jazyka a dovednost své vědomosti a znalosti předat žákům.

Nejintenzivnější pedagogická komunikace probíhá bezesporu v prostředí školní třídy, kde slouží k dosažení edukačních cílů. Pedagogická komunikace je tedy ovlivněna vnějším prostředím (Kolář, Vališová, 2012) danou konkrétní sociální/pedagogickou situací. Z řečeného implikuje, že učitel CLIL se nemůže chovat za všech okolností stejným způsobem a ke všem žákům stejně; jeho komunikace by měla být ovlivněna jednak jazykovou vybaveností žáků, jednak určitým sociálním prostředím (Mešková, 2012).

V rámci pedagogické komunikace jsou informace předávány prostřednictvím verbálních i neverbálních prostředků (Sklenářová 2013; Mešková, 2012 ad.) Jedním z charakteristických rysů pedagogické komunikace je nesouměrnost komunikačních partnerů, kdy na straně jedné stojí učitel, na druhé straně 20 až 30 žáků (Průcha, 1997). Učitel musí tedy převážně komunikovat se skupinou jako celkem, což obzvláště v CLILu při využívání dvou jazyků je velmi náročné; i to je důvodem, proč by učitel CLIL měl vyvíjet snahu o neustálé zapojení žáků do komunikace v cizím jazyce. Další zvláštností pedagogické komunikace (na 2. stupni ZŠ a na SŠ) je skutečnost, že učitelé vyučují během školního v několika třídách (ibid.) Pro učitele CLIL to znamená nutnost připravovat se do výuky v několika stupních obtížnosti; jazyková úroveň žáků primy se bude lišit od žáků kvarty, která opět bude odlišná od žáků oktávy připravujících se na maturitu

Ze všech projevů neverbální komunikace je v učitelství projev podle našeho názoru nejdůležitější gestika. Gesta představují přirozený doprovod řeči, kdy pohyb stimuluje obrazotvornost (Sklenářová, 2013). Je obecně známým faktem, že gesta se od jiných sdělovacích pohybů liší vázaností na určitou kulturu; tohoto fenoménu může učitel CLIL využít a do své komunikace zařadit sadu gest odlišných pro oba vyučovací jazyky.

Pro učitele CLIL a pro učitele jazyků obecně jsou velmi důležité *paralingvistické* aspekty řečového projevu, mezi něž patří barva a hloubka hlasu (vrozené), intonace, intenzita hlasového projevu, rychlost řeči, a její plynulost (Sklenářová, 2013; Nelešovská, 2006). Z výše uvedeného je patrné, že nonverbální a paralingvistický projev učitele ve vyučování je velmi důležitý; žáci z těchto aspektů učitelovy řeči mohou rychle, spontánně a intuitivně rozpoznat jeho pocity včetně např. vnitřního zaujetí pro výuku (Bauer, 2007). Při výuce CLIL může učitel využít modifikovanou mimiku či jiné nonverbální projevy k odlišení jazyků.

S pojmem pedagogická komunikace úzce souvisí pojem *pedagogická interakce*. Pedagogickou interakce lze definovat jako vzájemného působení mezi aktéry výukového procesu ve škole (Hořáková, 2015; Vališová, Kasíková, 2007). Nedílnou součástí pedagogické interakce je konkrétní situace a dané specifické prostředí s řadou situačních proměnných (Gillernová et al., 2012). Jednou z proměnných je věk žáků; s žáky v období adolescence (na něž nepřímo směřuje empirické šetření) je komunikace z důvodu psychických změn navázaných na tuto fázi ontogenetického vývoje zpravidla obtížnější (Hort et al., 2000, Macek, 1999). K dalším proměnným pedagogické komunikace patří skladba žáků (Mešková, 2012; Gillernová et al., 2012) a s ní související atmosféra ve třídě. Učitel svým komunikačním projevem a přístupem k žákům může sociální atmosféru ovlivňovat (Lašek, 1994; Mareš, Křivohlavý, 1995; Řehulka, Řehulková, 2001). Výuka s využitím přístupu CLIL může být jednou z determinant sociální atmosféry ve třídě, a to jak pozitivní (Bittnerová, 2012; Surá, 2012), tak i negativní (Hořáková, 2012). Ve vztahu k CLIL lze konstatovat, že kvalitní výuka je facilitována sociální atmosféra třídy charakterizovanou vzájemným respektem učitele a žáků, s důrazem na otevřenou komunikaci v obou používaných jazycích. Sociální atmosféru ve výuce CLIL může negativně ovlivnit mj. velmi rigidní postoj učitele k správnému používání gramatiky, ironický přístup k žákům s nižšími komunikačními dovednostmi a schopnostmi vyjadřování v obou jazycích ad.

### **2.3 Profil CLILového učitele**

Conditio sine qua non (nezbytnou podmínkou) úspěšného zavádění CLILu do výuky je osobnost učitele. Kvalita jazyka, kterému jsou žáci vystaveni, může být různá, což se odvíjí zejména od jazykových schopností vyučujícího. V ideálním případě je vyučující CLIL aprobován v některém z odborných předmětů, přičemž druhá aprobace je jazyková (Šmídová et al., 2012; Klufa, 2001; Čaňková, 2001 ad.). Další variantou je realizace CLILu vyučujícími cizího jazyka, kteří na vybraném obsahu odborného předmětu vyučují cizí jazyk. Za

nevýhodu této varianty lze pokládat přirozenou skutečností, že učitelé jazyka kladou důraz spíše na jazykovou stránku než na samotný obsah výuky (VÚP, 2007). Jinou možnost nabízí spolupráce učitelů CLIL a učitelů jazyka (Eurydice 2006; Klečková 2012); jedním z postupů je spolupráce v přípravné fázi tj. plánování hodin, kdy učitelé společně naplánují cíle a aktivity, ve fázi výuky mohou probíhat části výuky nejazykového předmětu v hodině jazyka a rozvoj jazyka v hodinách nejazykového předmětu (např. procvičení jazykového vzorce v rámci diskuse). Hodnotící fáze hodiny může probíhat opět společně, učitel nejazykového předmětu hodnotí obsah a učitel jazyka jazyk (Vojtková, 2012).

Z výše uvedeného vyplývá, že v současné době v České republice neexistuje vytvořený profil učitele CLIL. Jakými znalostmi, dovednostmi a schopnostmi má disponovat „profesionální“ učitel CLIL, jinými slovy expert na výuku CLIL? Měly by znalosti a dovednosti experta CLIL přesahovat kompetence kolegů učitelů, kteří vyučují stejný předmět v mateřském jazyce? Zdálo by se, že výuka odborného předmětu v cizím jazyce vyžaduje znalosti skutečného profesionála. Jak však např. uvádí Luprichová (2010), na Slovensku se vyskytují názory, že není třeba mít široké znalosti např. v oblasti zeměpisu, historie, společenských věd, aby bylo možné zvládnout výuku těchto předmětů metodou CLIL. Hlavním důvodem, proč jsou učitelé angličtiny na Slovensku "nuceni" k výuce všeobecně vzdělávací předměty s využitím metody CLIL je skutečnost, že je zde nedostatek obecných učitelů s dobrými jazykovými znalostmi. Tento problém je přítomen i v České republice; podle Vojtkové je největší překážkou při zavádění CLILu do výuky je nedostatek dobře připravených učitelů, kteří zvládají obor a jazyk na patřičné úrovni a jsou obeznámeni s metodou CLIL (Vojtková, 2012).

Jaké jsou možnosti profesní přípravy učitele CLIL? Specializované programy v České republice dosud neexistují. V Evropě jsou mezinárodní programy pro přípravu učitelů CLIL vytvořeny. Jedním z nich je španělsko-britský program „The International Teaching Praktikum“, probíhající na bázi spolupráce mezi univerzitami v Nottinghamu a Salamance (Almazara, Lavador, 2012).

Odborníci se snaží vymezit základní okruh kompetencí a dovedností učitele CLIL. Ke klíčovému patří odborná způsobilost ve vyučovacím předmětu, kompetentnost v cizím jazyce, dovednost uplatňování aktivizačních metod (Gondová 2009) včetně scaffoldingu (Chocholatá 2012; Tejkalová, 2010) dovednost vytvářet rozmanité učební situace, schopnost zohledňovat jazykové vybavení žáků, ochota spolupracovat s kolegy jazykáři, schopnost dobře klást otázky, dovednost analyzovat jazykové znalosti žáků a přizpůsobit jejím

dovednostem výuku CLIL (Favili et al., 2013; Tůmová, 2012; Šmídová et al, 2012; Benešová, Hlaváčová, 2015; Coyle, 2006; Novotná, 2011).

Výuka CLIL klade vysoké nároky na přípravu učitele. Učitel musí zvládnout vlastní předmět, jeho jazykovou mutaci, a aby byla výuka pro žáky zajímavá, musí disponovat dovednostmi v oblasti využití aktivizujících metod výuky (Klečková, Hlaváčová, 2011). Velmi podstatným prvkem charakteristickým pro výuku CLIL je využití scaffoldingu (lešení), které žákovi pomáhá postupné učení, osvojování si znalostí a dovedností. Jako scaffolding lze označit všechno, co učitel CLIL ve výuce dělá, aby žákovi usnadnil učení, a to jak v rovině cizího jazyka, tak v rovině předmětové (Chocholatá, 2012; Benešová, Hlaváčová, 2014; Tejkalová, 2010).

V základním členění lze dovednosti a kompetence učitele CLIL rozdělit na oborové, jazykové a sociální; jako zastřešující lze využít termín expertnost (Hattie, 2003; Píšová et al., 2013) učitele. Vliv na kvalitu výuky CLIL má rovněž styl výuky učitele CLIL (Mareš, 2013; Kohoutek, 2010; Fenstermacher, Soltis, 2008).

Moderní pedagogika klade na středoškolského učitele nároky, které přesahují zvládnutí vyučovaného předmětu (ů), v případě učitele CLIL zvládnutí odborného předmětu a cizího jazyka. Gillernová se spolupracovníky uvádí názor T. A. Angela, že zběhlost v dané disciplíně vyučovaného předmětu je nezbytná pro efektivní středoškolskou výuku, ale rozhodně není dostačující (podle Gillernové et al., 2012). Profesní znalosti učitele jsou celkem sestávajícím z předmětových znalostí, znalosti sama sebe, znalosti kurikula, znalosti procesů učení a vyučování, znalosti žáků apod. (Švec, Bradová, 2013). Oborové kompetence jsou svázány s oborovou a speciální didaktikou. V případě učitelů CLILu je však nezbytné, aby učitel vedle své oborové a speciální didaktiky (Petlák, 2005) zvládl na určité úrovni i didaktiku výuky cizího jazyka, jež souvisí dovednostmi ve zvládnutí cizího jazyka. Konkrétně pro CLIL je z jazykových dovedností důležitý mluvený projev (Máková 2013; Králová, 2009). Ačkoli dokonalé ovládnutí cizího jazyka je v CLILu velkou výhodou, nelze v konkrétní situaci na školách v České republice čekat na dosažení dosáhneme kýženého ideálu (Hanušová, Vojtková, 2011). Škola by měla učitele CLIL podporovat, a to zejména v rozvíjení jeho vlastních jazykových kompetencí. Jedním z možných přístupů zaměřených na cizojazyčné kompetence učitelů odborných předmětů je způsob odborné jazykové přípravy, který se v anglosaské lingvo-didaktice ukrývá pod zkratkou ESP/LSP - English/Language for Specific Purposes, tedy angličtina pro specifické (odborné) účely (Miština, Kozík, 2010; Kovačiková, 2010). Další možností je využití programů celoživotního vzdělávání (Doulík,

2013), např. Evropského portfolia pro studenty učitelství cizích jazyků - The European Portfolio for Student Teachers of Languages – EPOSTL (Brychová et al., 2012).

Nedílnou součástí profesní výbavy učitele CLIL jsou sociální kompetence. Mezi sociální dovednosti se zařazují takové, které se vztahují ke komunikaci, sociální percepci a sociálnímu poznávání, sebereflexi či k zvládnutí konfliktů. K sociálním dovednostem patří dále vytváření příznivé sociální atmosféry ve třídě, poskytování podpory a pomoci žákům, či projevení tolerance. Podstatnou charakteristikou používání sociálních dovedností ze strany učitele je jejich individuální a situační podmíněnost (Gillernová et al., 2012). K sociálním dovednostem učitel patří i schopnost užití adekvátních strategií v případě konfliktu s problémovými žáky (Augerová, Boucharlatová, 2005). Nedílnou součástí těchto dovedností je duševní hygiena učitele a dovednost vypořádat se se zátěžovými a stresovými situacemi (Palíšek, 2007; Krivohlavý, 2001 ad.)

### **3 Výzkumný projekt Profesní dovednosti učitele CLILu na gymnáziu**

#### **3.1 Cíle a metody výzkumu**

V empirické části jsme stanovili základní otázku? Jakými profesními dovednostmi disponují učitelé CLIL na gymnáziu?

Od této základní otázky se odvíjely tři základní cíle studie: 1) Systematicky prozkoumat dovednosti učitele CLIL zakotvené v realitě běžné výuky. 2) Navrhnout model doporučujících dovedností učitele CLIL na gymnáziu. 3) Zhodnotit rozdíly v oblasti interakce učitel – žák ve výuce CLIL a non CLIL výuce.

Vzhledem ke kvalitativní povaze výzkumného šetření tvořili výzkumný vzorek 2 učitelé gymnázia a žáci 3. a 4. ročníku gymnázia (N= 40).

Výzkumná studie je zakotvena do kvalitativního výzkumu, s využitím prvků případové studie a zakotvené teorie. Před samotným výzkumným šetřením byl na základě poznatků z teoretické části vypracován prostřednictvím postupů zakotvené teorie výchozí model dimenzí a kódů profesních dovedností učitele CLIL. Tento výchozí model byl následně, na základě zjištěných empirických, modifikován.

Výzkumná studie je rozdělena do dvou hlavních částí. V první části jsme se soustředili na výzkum profesních kompetencí učitelky biologie a učitele dějepisu, tedy zejména na

jazykové dovednosti a oborové kompetence pro výuku CLIL tak jak byly diskutovány v teoretické části. První část je realizována pomocí tří metod sběru dat: a) hloubkových semi- strukturovaných rozhovorů s narativními prvky, b) strukturovaného pozorování in situ, c) analýzy učebních materiálů. V průběhu tří školních let jsme zaznamenali celkem 12 rozhovorů v přibližné délce 45 minut, tj. 6 rozhovorů s učitelkou biologie a 6 rozhovorů s učitelem dějepisu. Dále jsme zaznamenali celkem 12 pozorování činnosti učitele v daném předmětu za tři roky školní roky. V rámci strukturovaného pozorování došlo ke konfrontaci primární sestavy kódů s kódy novými, které vzešly z výsledků semi- strukturovaných rozhovorů. Zaznamenaným výstupem pozorování a analýzy učebních materiálů jsou sumarizační hodnotící protokoly ke každému předmětu. Obsahují hodnocení jazykové správnosti vybraných učebních materiálů.

V druhé části výzkumné studie jsme využili první část dotazníku Interakce učitele s žáky autorek Gillernové a Krejčové. Dotazník reflektuje sociální dovednosti učitele diskutované v teoretické části práce. Získaná data posloužila k vyhodnocení rozdílů v oblasti interakce mezi učitelem a žáky ve třídách, v nichž je biologie a dějepis vyučována s využitím CLILu a ve třídách, v nichž jsou uvedené předměty vyučovány čistě v mateřském jazyce. Jinými slovy zajímalo nás, zda přístup CLIL může být moderátorem v oblasti edukačního vztahu a edukačního řízení.

### 3.2 Vybrané výsledky výzkumu

Výzkum přinesl řadu zjištění relevantních pro stanovení modelu doporučujících dovedností učitele CLIL na gymnáziu a střední škole. Zjištěná data se zrcadlí v členění kompetencí do pěti základních dimenzí: 1) jazykové kompetence; 2) didaktické dovednosti; 3) oborové dovednosti; 4) manažerské dovednosti; 5) sociální dovednosti.

Jako první se vynořila **dimenze manažerská**. První rozhovor s oběma učiteli reflektoval zejména jejich vztah ke CLILu jako k nástroji, který má zlepšit celkový profil školy. Byli rádi, že rozhodnutí o zavedení CLILu bylo přijato demokraticky, sami na rozhodnutí participovali, o to raději vše následné s CLILEm související vykonávali. Výskyt iniciačního kódu v počtu 111 byl opravdu překvapující. Manažerský aspekt se objevoval zhruba v třetinové síle až do čtvrtého/pátého rozhovoru. Ve finálním rozhovoru jsme tuto dimenzi již zaznamenali pouze u kódu Rodič CLILového žáka (distribuční kód), což si vysvětlujeme tím, že po manažerské stránce vše fungovalo a učitelé akcentovali jiné dimenze. Skutečnost, že dimenze manažerská se objevila jako první, však neodpovídá na otázku, zda je

rovněž dimenzí nejdůležitější. V tomto ohledu neexistuje žádná korelace, neboť tato dimenze získala v přepočtu 421 bodů a obsadila 3. místo.

Jako druhá se vynořila **dimenze jazyková**. I když se objevila již v rámci prvního rozhovoru, řadíme ji časově na druhé místo, neboť výskyt iniciačních kódů dosáhl počtu 35. Hranice mezi jednotlivými dimenzemi jsou velmi vágní, vždy záleželo na úhlu pohledu na zkoumaný problém. První kódy této dimenze se vztahovaly k jazykovému vzdělávání, otázkou bylo, zda je zařadit pod dimenzi manažerskou či jazykovou, po celkovém procesu kódování však bylo znát, že učitelé akcentují obsah vzdělávacího procesu nikoli schopnost/neschopnost vzdělávání zajistit. Tato dimenze ve finálním pohledu obsadila druhé místo s celkovým počtem 570 bodů. Distribuční kódy mající nejvyšší výpovědní hodnotu akcentovaly úlohu EJP (možno vyložit jako vysoce kladný kód), naopak druhý distribuční kód pokrýval negativní názory učitelů na zcela absentující systém vzdělávání CLILových učitelů, kterým se opět vracíme k problému, že nemůže fungovat nic, co není jasně definováno a parametrizováno. Oba učitelé se shodli na názoru, že vstupní jazykové znalosti pro CLILového učitele mají odpovídat stupni **C1 dle SERR**. Tato relativně vysoká úroveň má platnost zejména pro gymnázia.

**Dimenze oborová** se z časového hlediska objevila jako třetí a získala 184 bodů. Přísluší jí páté místo. Všechny kódy v rámci této dimenze však měly distribuční charakter. Nízký bodový zisk neznamená, že učitelé nepovažují oborové dovednosti za důležité, a proto o nich ani nehovořili. Z rozhovorů vyplynula jiná interpretace – nehovořili o oborových dovednostech, a když už ano, tak ve smyslu samozřejmého předpokladu pro aplikaci jakéhokoli inovativního přístupu. To, co je samozřejmé, není nutné explicitně vyzdvihnout. Za oborové dovednosti považují oba učitelé zejména znalosti svých oborových didaktik (znalosti o oboru samotném a schopnost transformace didaktického obsahu učiva).

**Didaktická dimenze** nastoupila z časového hlediska jako předposlední, z celkového pohledu je však pro učitele nejdůležitější, získala 609 bodů. Jako distribuční se objevily ty kódy, které oba učitelé jako odborníci ve svých oborech neznají ze svých oborových didaktik – otázky adaptace textů, použití překladu, struktury pracovního listu. Jejich oborové dovednosti tedy tvořili pomyslný základ odborného profilu CLILového učitele, bez znalostí lingvodidaktických aspektů se však neobejdou.

**Dimenze sociální** získala 260 bodů a obsadila čtvrtou pozici. I v oblasti sociálních dovedností učitelů CLIL přineslo výzkumné šetření některé zajímavé poznatky. Nižší počet žáků a jejich vnitřní motivace participovat na výuce odborného předmětu (sami a dobrovolně



si tuto možnost zvolili) pozitivně ovlivňuje sociální atmosféru ve třídě. V hodinách CLIL panuje ve srovnání s běžnými hodinami více suportivní sociální atmosféra. A to navzdory skutečnosti, že ve výuce CLIL je méně prostoru pro řízenou improvizaci; z důvodu časového tlaku je uplatňována větší míra edukačního řízení ve srovnání s běžnými třídami. V hodinách CLIL je z důvodů jazykových dovedností žáků méně využíván humor než v běžných třídách.

Důležitou součástí budování sociálního klimatu CLIL třídy je styl komunikace, se zakomponováním prvků suplementární komunikace; angličtina se jeví jako vhodný nástroj pro uplatnění symetrické formy komunikace zejména tím, že explicitně nerozlišuje tykání a vykání. Žáci snahu učitelů, považovat je za rovnocenné partnery v komunikaci, nezneužívají. Za největší rozdíl v komunikaci ve třídě CLIL v porovnání s běžnou třídou lze označit určitou „simplicitu“ vyjadřování, tj. snahu o jednodušší formu vyjadřování nejen v rámci samotné výuky, ale i v rámci sociální komunikace.

Z šetření dále vyplynulo, že z jednou z důležitých složek učitele CLIL je dovednost práce s chybou žáka nejen v rovině didaktické, ale i v rovině sociálně-psychologické. Určitá míra tolerance vůči chybám žákům a snaha vyhnout se rigidnímu lpění na gramatické správnosti odpovědí žáků vede k podnětnějšímu pracovnímu prostředí a tudíž v konečném důsledku i k lepším pracovním výsledkům.

Dalším podstatným poznatkem z oblasti sociálních dovedností učitele je zjištění o větší míře zátěže a stresu pro učitele, který je spojen s výukou CLIL. Výuka CLIL je spojená mnohem vyšší míra psychického zatížení než je tomu v běžné třídě. Zátěž ve vztahu k CLIL je prožívána v několika dimenzích: a) časové (na všechno je málo času – na přípravu, na splnění cíle výuky); b) vlastních schopností (pochyby o zvolení adekvátní formy a náročnosti výuky); c) procedurální, zejména s ohledem na cíle výuky (pocit odpovědnosti za připravenost žáků z hlediska jejich zvládnutí látky odborného předmětu je ve výuce CLIL přece jen vyšší než v běžné třídě). Nejlepším protektorem před kumulací zátěže a hrozbě syndromu vyhoření je schopnost „vypnout“ v kombinaci s aktivním trávením volného času.

### **Interakce učitele s žáky**

Závěrečná část empirického šetření byla zaměřena na zjišťování skutečnosti, zda CLIL hraje roli v interakci učitele s žáky, čili zda se vykáží rozdíly v hodnocení učitelů dvěma soubory žáků – souborem, který je vyučován daným učitelem s využitím CLIL a souborem s běžnou výukou.

Z výsledků vyplývá pozitivnější hodnocení učitele žáky s výukou CLIL ve srovnání s žáky s běžnou výukou a to ve všech sledovaných kategoriích. Konstatování o pozitivnějším

hodnocení je založeno na komparaci průměrných skóre souboru, nikoli na statistickém hodnocení; ověření testem dobré shody (chi kvadrát na hladině 5 %) závislost mezi CLIL a sledovanými parametry edukačního vztahu a edukačního vedení nepotvrdilo. Souhrnně lze na základě zjištěných výsledků konstatovat, že výuka s využitím CLIL je žáky vnímána jako více strukturovanější a zaměřená na dosažení stanoveného výukového cíle; jinými slovy sledovaní učitelé využívají v hodinách CLIL ve větší míře edukační řízení, než tak činí ve výuce odborného předmětu vedeného v mateřském jazyce.

### 3.3 Aplikace pro pedagogickou praxi

Inspirojící zjištění z našeho výzkumu pro pedagogickou praxi si dovolíme shrnout do následujících bodů, které považujeme za minimální implementační kritéria:

1. Škola definovala CLIL s platností pro své účely – vyučuje vybrané předměty v cizím jazyce, nepraktikuje tzv. SOFT CLIL. CLIL je jasně definován v ŠVP školy,
2. Rozhodnutí o zavedení CLILu přijímá školská rada a zřizovatel na základě návrhu ředitele školy, který má povinnost seznámit všechny učitele s pozitivy a negativy CLILu,
3. V případě HARD CLILu (výuka vybraných předmětů nebo jejich částí v cizím jazyce) doporučujeme postupovat podle platného pokynu MŠMT (příloha 5),
4. Jazyková příprava CLILových učitelů je časově náročná. Průměrný dotace na posun o jeden referenční stupeň činí 140 vyučovacích hodin,
5. Příprava jednoho pracovního listu v rozsahu 3- 9 normostran bez ohledu na povahu předmětu představuje cca 40 hodin práce,
6. CLIL musí být fakultativní, právo žáka na vzdělávání v mateřském jazyce nesmí být dotčeno,
7. CLIL musí být stabilní – realizace CLILu musí být personálně dobře zajištěna,
8. CLIL nepřináší změnu v obsahovém cíli, nabízí však mnoho alternativ, jak může žák cíle dosáhnout,
9. CLIL je vysoce formativní inovativní nástroj, výuce je vedena v duchu konstruktivismu, stejně formativní nikoli transmisivní musí být rovněž hodnocení,
10. CLIL garantuje právo žáka kdykoli přepnout z cizího jazyka do mateřského naopak.

## 4 Bibliografie

ALMAZARA, G. G., LIAVADOR, F. B. *CLIL in teacher training: A Nottingham Trent University and University of Salamanca experience*. [online] ERIC databáze [cit 2016-01-17]. Dostupné z WWW: <http://eric.ed.gov/?id=ED539730>

AUGERR, M.T., BOUCHARLAT, T. *Učitel a problémový žák. Strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 119 s. ISBN 80-7178-907-0.

BALL, P. *Jak se realizuje výuka metodou CLIL?* In: Integrovaná výuka cizího jazyka a odborného předmětu – CLIL. Sborník z konference. Vyd. 1. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. ISBN 978-80-87000-85-4, s. 5-10.

BAUER, J. *Spiegelneurone. Nervenzellen für das intuitive Verstehen sowie für Lehren und Lernen*. In: CASPARY, R (Hrsg.). *Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik*. Vyd. 4. Freiburg: Herder, 2008. 158 s. ISBN: 978-3-451-05763-2

BENEŠOVÁ, B., HLAVÁČOVÁ, M. *Cizí jazyky pro život. Nebojte se CLIL*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2015. 91 s. ISBN 978-80-86956-79-4.

BRADNOVÁ, H., et al. *Encyklopedický slovník*. Vyd. 1. Praha: Odeon, 1993. 1253 s. ISBN 80-207-0438-8

BRYCHOVÁ, A., JANÍKOVÁ, V., SLADKOVSKÁ, K. et al. (2012) *Evropské jazykové portfolio v praxi*. [online]. Národní ústav vzdělávání [cit. 2016-01-22]. Dostupné z WWW: <http://elp.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=aKwqQUzIr8s%3D&tabid=2844&language=en>

EURYDICE. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Vyd. 1. Brusel: Eurydice, 2006. 78 s. ISBN 92-79-00580-4.

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

COYLE, D. (2006). *Content and Language Integrated Learning Motivating Learners and Teachers*. [online] University Nottingham. [cit 2015-11-17]. Dostupné z WWW: [http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle\\_clil\\_motivating\\_learners\\_and\\_teachers.pdf](http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle_clil_motivating_learners_and_teachers.pdf)

ČAŇKOVÁ, M. *CLIL – co to vlastně je?* In: Integrovaná výuka cizího jazyka a odborného předmětu – CLIL. Sborník z konference. Vyd. 1. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. ISBN 978-80-87000-85-4, s. 5-10.

DOIZ, A., LASAGABASTER, D., SIERRA, J. M. *Development of EFL Writing over Three Years in Secondary Education: CLIL and Non-CLIL Settings*. [online]. *Language Learning Journal*, 2014; Vol 42 (2) pp 209-224 [cit. 2016-01-13]. Dostupné z WWW: <http://eric.ed.gov/?q=CLIL&id=EJ1075068>

DOULÍK, P., ŠKODA, J., ORLOVÁ, N. *Analýza vysokoškolské přípravy učitelů cizích jazyků*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. 146 s. ISBN 978-80-7414-654-1.

FALK, M., L. *English and Swedish in CLIL Student Texts*. [online]. Language Learning Journal, 2015; Vol 43 (3), pp 304-318 [cit. 2016-01-15]. Dostupné z WWW: <http://eric.ed.gov/?q=CLIL&pg=4&id=EJ1075070>

FAVILLI, F., MAFFEI, L. PERONI, R. *Teaching and Learning Mathematics in a Non-native Language: Introduction of the CLIL Methodology in Italy* [online] US-China Education Review. 2013, Vol. 3, (6), pp 374-380 [cit 2016-01-21]. Dostupné z WWW: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543810.pdf>

FENSTERMACHER, G. D., SOLTIS, J.F. *Vyučovací styly učitelů*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. 128 s. 978-80-7367-471-7,

GENÉ-GIL, M., JUAN-GARAU, M., SALAZAR-NOGUERA, J. *Development of EFL Writing over Three Years in Secondary Education: CLIL and Non-CLIL Settings*. [online]. Language Learning Journal, 2014; Vol 42 (2), pp 209-224 [cit. 2016-01-13]. Dostupné z WWW: <http://eric.ed.gov/?q=CLIL&id=EJ1075068>

GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L. *Interakce učitele a žáků. Dotazník pro žáky*. Vyd. 1. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. 21 s. ISBN 978-80-87063-41-5.

GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L. et al. *Sociální dovednosti ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 248 s. ISBN 978-80-247-3472-9

GONDOVÁ, D. *Aktivizácia žiakov na hodinách cudzieho jazyka*. In. POKRIVČÁKOVÁ, S. a kol. *Cudzíe jazyky a kultúry v modernej škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. 161 – 181 s. ISBN 978-80-210-4974-1.

HAJER, M. *Creating a language promoting classroom: content-area teachers at work*. In HALL, J. K., VERPLAETSE, L. S. (Eds.) *Second and foreign language learning through classroom interaction*, Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, 2000, s. 265–286.

HANUŠOVÁ, S. *Rozvoj cizojazyčné komunikační kompetence žáka v CLILu*. In: CLIL do škol. Sborník konference. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5983-2, s. 5-13.

HANUŠOVÁ, S. VOJTKOVÁ, N. *CLIL v české školní praxi*. Vyd. 1. Brno: Studio Arx, s.r.o, 2011. 103 s. ISBN 978-80-86665-09-2.

HATTIE, J. A. C. (2003). *Teachers Make a Difference: What is the research evidence?* [online] Education Leaders. [cit 2015-10-28]. Dostupné z WWW: [z http://www.decd.sa.gov.au/limestonecoast/files/pages/new%20page/PLC/teachers\\_make\\_a\\_difference.pdf](http://www.decd.sa.gov.au/limestonecoast/files/pages/new%20page/PLC/teachers_make_a_difference.pdf)

HAVLÍK, P. *Příprava učitele na vybavení kompetencemi pro pluralitní školství*. In: Učitel základní školy a jeho profesní kompetence. Sborník. České Budějovice. Jihočeská univerzita, 1995. s 33-42. ISBN 80-7040-134-6.

HERAS, A., LASAGABASTER, D. (2014). *The impact of CLIL on affective factors and vocabulary learning* [online]. *Language Teaching Research*, 2015; Vol. 19 (1), pp. 70-88 [cit. 2015-12-11]. Dostupné z WWW: <http://ltr.sagepub.com/content/19/1/70.abstract>

HOŘÁKOVÁ, P. *Integrovaní obsahu nejazykového předmětu a cizího jazyka*. Disertační práce, Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2012, vedoucí práce: Doc. PhDr. Alena Lenochová, CSs.

HRBKOVÁ, M. (22. 3. 2011). *Holismus – je třeba přijmout to, co chybí*. [online] Národní ústav vzdělávání. [cit. 2015-10-02]. Dostupné z WWW: <http://denikreferendum.cz/clanek/9664-holismus-je-treba-prijmout-to-co-chybi>

HORSKÁ, R. *Metoda CLIL v praxi českých škol*: diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra anglistiky, 2013. 101 s.

HORT, V., HRDLIČKA, M., KOCOURKOVÁ, J. et al. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, s. 496. ISBN 80-7178-429-9.

HUNT, M., BARNES, A. POWELL, B. et al. (2005). *Primary Modern Foreign Languages: an overview of recent research, key issues and challenges for educational policy and practice*. [online] University of Warwick [cit. 2015-11-05]. Dostupné z WWW: [http://wrap.warwick.ac.uk/1274/1/WRAP\\_hunt\\_9670967-ie-280709-primary\\_mfl\\_an\\_overview\\_of\\_recent\\_research.pdf](http://wrap.warwick.ac.uk/1274/1/WRAP_hunt_9670967-ie-280709-primary_mfl_an_overview_of_recent_research.pdf)

HÜTTNER, J., DALTON-PUFFER, Ch., SMIT, U. *The Power of Beliefs: Lay Theories and Their Influence on the Implementation of CLIL Programmes*. [online]. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2013; Vol 16 (3) pp 267-284 2013 [cit. 2016-01-15]. Dostupné z WWW: <http://eric.ed.gov/?id=EJ1003317>

CHOCHOLATÁ, J. *CLIL: Scaffolding*. In: *CLIL do škol*. Sborník konference. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5983-2. S. 46 – 52.

CHOMSKY, N. *Syntaktické struktury: Logický základ teorie jazyka. O pojmu "gramatické pravidlo."* Vyd 1. Praha: 1966.

JANÍKOVÁ, V. *Učení se cizím jazykům a řešení úloh řečového typu*. *Cizí jazyky*, roč. 52, 2008 - 2009, č. 3, s. 111. ISSN 1210-0811.

KAMPITS, P. *Malé dějiny rakouské filosofie*. Vyd. 1. Praha: Concordia, 1995. 253 s. ISBN 80-901389-5-0.

KLEČKOVÁ, G. *Kompetence učitele vedoucí k úspěšné realizaci metody CLIL*. In: KRÁLOVÁ, Z (ed). *CLIL – nová výzva*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2012. S. 37 – 53. ISBN 978-80-7414-507-0

KLUFKA, J. (2012). *CLIL aneb přirozené použití cizího jazyka pro reálnou komunikaci*. [online]. Metodický portál RVP [cit. 2015-10-03]. Dostupné z WWW:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/16553/clil-aneb-prirozene-pouziti-cizih-jazyka-pro-realnou-komunikaci.html/>

KOHOUTEK, R. (2010). Vyučovací a učební styly i strategie. [online]. Blog Prof. R. Kohoutka [cit. 2016-01-26]. Dostupné z WWW: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1003/vyucovaci-a-ucebni-styly-a-strategie-z-hlediska-pedagogicke-psychologie>

KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 232 s. ISBN 978-80-247-2857-5

KOMÍNKOVA, O. *Vliv metody CLIL na výsledky žáků a strategie při řešení slovních úloh ve výuce matematiky na základní škole: rigorózní práce*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, katedra matematiky, 2012. 158 s.

KOVÁČÍKOVÁ, E. *Project Based Education in English for Specific Purposes in Slovak Higher Education*. In: POKRIVČÁKOVÁ, S. et al. *Modernization of teaching Foreign Languages*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-210-5294-9, s. 69-86.

KRÁLOVÁ, Z. *Vyučovanie cudzojazyčnej výslovnosti*. In: POKRIVČÁKOVÁ, S. a kol. *Cudzí jazyky a kultúry v modernej škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-210-4974-1. S. 182-197.

KRASHEN, S.D. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981. ISBN: 0-08-025338-5.

KRASHEN, S. D. ; TERRELL, D. T. *The natural approach. Language acquisition in the classroom*. Oxford : Pergamon Press ; San Francisco : Alemany Press, 1983. ISBN 0-08-028651-8.

KŘIVOHLAVÝ, J *Psychologie zdraví*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 280 s. ISBN 80-7178-551

LADO, R. *Language Teaching. A scientific approach*. New York: McGraw-Hill, Inc., 1964.

LAŠEK, J. *Kapitoly ze sociální psychologie*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudaeamus, 2003. 115 s. ISBN 80-7041-533-9.

LAŠEK, J. *Komunikační klima ve středoškolské třídě*. Pedagogika 44, 1994, č. 2, s. 155-162.

LASAGABASTER, D., SIERRA, M., D. *Immersion and CLIL in English: more differences than similarities*. [online] ELT Journal Volume 64/4 October 2010. [cit 2015-09-30]. Dostupné z WWW: <http://eltj.oxfordjournals.org/content/64/4/367.abstract>

LIGHTBOWN, P., SPADO, N. *How Languages are Learned*. 3th edition. Oxford: University Press, 2013. 252 s. 978-0-19-454129-9.

LUPRICOVÁ, J. *Modernization of Teaching Foreign Languages through CLIL Methodology*. In: In: POKRIVČÁKOVÁ, S. et al. *Modernization of teaching Foreign Languages*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-210-5294-9, s. 21-28

MACEK, P. *Adolescence*. Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. 208 s. ISBN 80-7178-348-X

MÁLKOVÁ, J. *Mluvený projev učitele ve výukové komunikaci*. Vyd. 1. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2013. 39 s. ISBN 978-80-261-0283-0

MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1998. 134 s. ISBN 80-210-1880-1.

MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. 704 s. ISBN 978-80-262-0714-2.

MAREŠ, J. KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita. 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3

MARSH, D. (2009). *CLIL: An interview with Professor David Marsh*. [online] International House Journal of Education and development. [cit 2016-01-15]. Dostupné z WWW: <http://ihjournal.com/content-and-language-integrated-learning>

MAŠKOVÁ, I. (2004) *Jazykové vzdělávání a Evropská unie*. [online] Metodický portál RVP [cit 2015-09-30]. Dostupné z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/J/73/jazykove-vzdelavani-a-evropska-unie.html/>

MEHISTO, P., MARSH, D., FRIGOLS, M. J. *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan Education, 2008. ISBN 978-0-230-02719-0.

MEŠKOVÁ, M. *Motivace žáků k efektivní komunikaci*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. 136 s. ISBN 978-80-262-0198-4.

MIŠTINA, J, KOZÍK, T. *Odborné zameraná jazyková příprava ako súčasť univerzitného technického vzdelávania*. In: POKRIVČÁKOVÁ, S. et al. *Modernization of teaching Foreign Languages*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-210-5294-9, s. 41-48

MOATE, J., M. *The impact of foreign language mediated teaching on teachers sense of professional integrity in the CLIL classroom*. [online] European Journal of Teacher Education, 2011; Vol. 34, (3), pp 333–346 [cit. 2015-12-11]. Dostupné z WWW: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619768.2011.585023>

MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, M., SCHÖLL, L. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Wolter Kluwers, 2011. 128 s. ISBN 978-80-7357-678-3

NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. 179 s. ISBN 80-247-0738-1.

NOVOTNÁ, J. *Učitel metody CLIL*. In: *Integrovaná výuka cizího jazyka*

a odborného předmětu – CLIL. Sborník z konference. Vyd. 1. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. ISBN 978-80-87000-85-4, s. 14-17.

PALÍŠEK, P. *Stresové situace a jejich zvládnání v období adolescence*. Psychiatrie 2007; 11(1):

PECINA, P. (2006). Aktivizující metody výuky v technickém vzdělávání na druhém stupni ZŠ. [online] [educoland.muni.cz](http://educoland.muni.cz) [cit 2015-10-05]. Dostupné z WWW <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vZKF2WXGzhAJ:educoland.muni.cz/down-327/+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz&client=opera>

PETLÁK, E. *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. Vyd. 1. Bratislava: Iris, 2005. ISBN 80-89018-89-0

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1996. 380 s. ISBN 80-7178-070-7

PÍŠOVÁ, M., HANUŠOVÁ, P., KOSTKOVÁ, K. et al. *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Vyd. 1 Brno: Masarykova univerzita, 2013. 233 s. ISBN 978-80-210-6681-6.

POKRIVČÁKOVÁ, S. *CLIL Research in Slovakia*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. 81 s. ISBN 978-80-7435-302-4.

POKRIVČÁKOVÁ, S. MENZLOVÁ, B. FARKAŠOVÁ, E. *Creating Conditions For Effective Application Of CLIL Methodology in Slovakia*. In: POKRIVČÁKOVÁ, S. et al. *Modernization of teaching Foreign Languages*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-210-5294-9, s. 21-38.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Vyd. 1 Praha: Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178 –170 –3.

PUFFER, CH.,D. (2006). *Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe*. [online] University of Vienna [cit 2015-10-18]. Dostupné z WWW: <https://www.univie.ac.at/Anglistik/Dalton/SEW07/CLIL%20research%20overview%20article.pdf>

RELJIČ, G., FERRING, D., ROMAIN, M. RELJIČ, G. et al. *Meta-Analysis on the Effectiveness of Bilingual Programs in Europe*. [online]. *Review of Education Research*, 2014; Vol. 85 (1), pp 92-128 [cit. 2016-01-16]. Dostupné z WWW: <http://rer.sagepub.com/content/early/2014/09/05/0034654314548514.abstract>

ROIHA, A., S. *Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges*. [online]. *Language and Education*, 2014; Vol 28 (1), pp. 1-18. [cit. 2015-12-11]. Dostupné z WWW: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/44640>

RVP pro základní vzdělávání. [online] MŠMT ČR [cit 2015-10-17]. Dostupné z WWW: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)



ŘEHULKA E., ŘEHULKOVÁ, O. *Zátěžové situace u adolescentů a jejich percepce učitelů*. In *Psychologické otázky adolescence*. Brno: Albert, 2001, s. 120 – 128. ISBN 80- 7326-001

SEPEŠIOVÁ, M. *Problematika obsahovo a jazykovo integrovaného vyučování v kontexte bilingvualizmu*. In: *CLIL do škol. Sborník konference*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5983-2. S. 21-30

SCHINDELEGGER, V. (2009). *The IRF sequence in CLIL and EFL classrooms*. [online] MA Thesis, University of Vienna. [cit 2015-11-17]. Dostupné z WWW: [https://celt.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/proj\\_fdz\\_englisch/Projects\\_and\\_Research/Theses/schindelegger\\_veronika.pdf](https://celt.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/proj_fdz_englisch/Projects_and_Research/Theses/schindelegger_veronika.pdf)

SKLENÁŘOVÁ, N. *Interakce a komunikace učitel v edukačním procesu*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. 147 s. ISBN 978-80-7464-391-0.

SPITZER M. *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, 2009. 511 s. ISBN: 978-3-8274-1723.

SPITZER M. *Medizin für die Schule*. In: CASPARY, R. *Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik*. Vyd. 4. Feriburg, Herder, 2008, 23 – 35. ISBN 978-3-451-05763-2.

STRNADOVÁ, K. *Integrace výtvarné výchovy a anglického jazyka (CLIL - obsahově a jazykově integrovaná výuka): diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta Pedagogická, Katedra výtvarné výchovy, 2014. 107 s.

ŠIMOVOVÁ, I. *The effective e-learning applied in foreign language instruction*. In POKRIVČÁKOVÁ, S. a kol. *Cudzí jazyky a kultúry v modernej škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-210-4974-1. S. 198 -225.

ŠTEFLÍČKOVÁ, A. *Diagnostika obtíží žáků při výuce CLIL: diplomová práce*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra matematiky a didaktiky, 2012. 114 s.

STOHLER, U, KISS, B. *The acquisition of knowledge in bilingual learning: an empirical study on the role of language in content learning*. In: DITZE, S. A., HALBACH. A. *Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multikulturalität*. Frankfurt am Main. 2009. S. 59-75. ISBN 978-3-63159036-2.

SVATOŠ, T. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7435-002-3.

SURÁ, M. *CLIL ve výuce němčiny jako cizí jazyk: diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta Pedagogická, Katedra německého jazyka a literatury, 2012. 59 s.

ŠMÍDOVÁ, T., TEJKALOVÁ L., VOJTKOVÁ, N. *CLIL ve výuce. Jak zapojit cizí jazyky do vyučování*. Vyd. 1. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pracovníků, 2012. 64 s. ISBN 978-80-87652-57-2.

ŠVEC, V., BRADOVÁ, J. *Učitel v teorii a praxi*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita. 165 s. 2013 ISBN 978-80-210-6620-5.

ŠULISTA, M. *Analýza počáteční fáze začlenění metody CLIL do hodin matematiky*: disertační práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. 147 s.

ŠVORC, O. *Jeden člověk za tisíc: efektivnost přístupu CLIL v jednojazyčné třídě*: diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. 190 s.

TANDLICOVÁ, E. *Niektoré nosné aspekty súčasného riešenia zámerov novej Koncepcie výučby cudzích jazykov na ZŠ a SŠ*. In POKRIVČÁKOVÁ, S. a kol. *Cudzíe jazyky a kultúry v modernej škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-210-4974-1. S. 7 – 29

TEJKALOVÁ, L. *Integrovaná výuka – mýty a fakta o CLIL*. In: *Integrovaná výuka cizího jazyka a odborného předmětu-CLIL*. Sborník z konference. Vyd. 1. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. S. 11-14. ISBN 978-80-87000-85-4

TEJKALOVÁ, L. (2010) . *Postavte žákům lešení! aneb jak na scaffolding v hodinách CLIL a nejen tam*. [online] Metodický portál RVP [cit 2016-01-18]. Dostupné z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/9797/POSTAVTE-ZAKUM-LESENI-ANEJ-JAK-NA-SCAFFOLDING-V-HODINACH-CLIL-A-NEJEN-TAM.html/>

TOMANOVÁ, M. *Kdopak by se CLILu bál?* In: *CLIL do škol*. Sborník konference. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5983-2. S. 75-79.

TÓTHOVÁ, M. *Jazyk a reč v obsahu preprimárnej edukácie*. In: POKRIVČÁKOVÁ, S. et al. *Modernization of teaching Foreign Languages*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-210-5294-9, s. 86-107.

TRACHTOVÁ, Z. (25. 6. 2015) *Žáci plavou v testech z fyziky i chemie. Chybí jim základy v počtech*. [online]. iDnes.cz [cit. 2015-10-03]. Dostupné z WWW: [http://zpravy.idnes.cz/vysledky-zaku-v-prirodovednych-oborech-f0e-/domaci.aspx?c=A150625\\_092842\\_domaci\\_zt](http://zpravy.idnes.cz/vysledky-zaku-v-prirodovednych-oborech-f0e-/domaci.aspx?c=A150625_092842_domaci_zt)

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H et al. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

VAN DE CRAEN, P., et al. *An interdisciplinary research approach to CLIL learning in primary schools in Brussels* (2006). In DALTON-PUFFER, CH., SMIT, U. (eds.) *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse*, Frankfurt : Lang, 2007

VAŠÍČEK, Z. *Hra na klavír s komunikací v cizím jazyce (anglicky nebo německy) čili CLIL*. Vyd 1. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2008. 110 s. ISBN 978-80-86928-44-9.

VOLLMER, H. J., et al. *Subject-specific competence and language use of CLIL learners: The case of geography in grade 10 of secondary schools in Germany*. Prezentováno na ESSE8 Conference, London, 2006

VOJTKOVÁ, N. *CLIL jako součást vzdělávání budoucích učitelů anglického jazyka na JAK PdF MU*. In: CLIL do škol. Sborník konference. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5983-2. S. 14- 20.

VRAŠTILOVÁ, O., PIŠTORA, M. *Moderní metody a technologie ve výuce angličtiny na 1. stupni ZŠ*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-489-2.

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ. *Cizí jazyky napříč předměty 1. Stupně ZŠ*. Vyd. 1. Praha: VÚP, 2007. 234 s. ISBN 978-80-87000-15-1.

YUEN Y., L. *Collaboration Between L2 and Content Subject Teachers in CBI: Contrasting Beliefs and Attitudes* [online]. RELC Journal; 2014, Vol. 45 (2) pp 181-196 [cit. 2015-12-11]. Dostupné z WWW: <http://rel.sagepub.com/content/45/2/181.abstract>

YILO, Y. SIU CHUNG LO, E. *A Meta-Analysis of the Effectiveness of English-Medium Education in Hong Kong*. [online]. Language Teaching Research, 2014; Vol. 84 (1), pp 47-73 [cit. 2015-12-19]. Dostupné z WWW: <http://rer.sagepub.com/content/84/1/47.abstract>

ZÁVODYOVÁ, E. *Vplyv veku na osvojovanie si cudzích jazykov*. In: POKRIVČÁKOVÁ, S. et al. *Modernization of teaching Foreign Languages*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-210-5294-9, s. 108-122.

ZÍKOVÁ, V. *CLIL na základní škole – výuka chemie: diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta Pedagogická, Katedra anglického jazyka a literatury, 208. 108 s.

ZYDATIß, W. (2012) *DEZIBEL - Deutsch-Englische Züge in Berlin - eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien; Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen*. [online] Peter Lang [cit. 2016-01-09]. Dostupné z WWW: [http://www.peterlang.com/download/datasheet/40313/datasheet\\_56426.pdf](http://www.peterlang.com/download/datasheet/40313/datasheet_56426.pdf)

ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 155 s. ISBN 978-80-247-4100-0.