

**Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2018

Mgr. Mária Vlčková

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

Umíme se učit s CLIL?

Akční výzkum při zavádění inovativního
přístupu do výuky angličtiny.

Are We Able to Learn by CLIL? Action Research During Its Implementation.

Mgr. Mária Vlčková

Vedoucí práce: PhDr. Jana Kargerová, Ph.D.

Odborný konzultant práce: PhDr. Petra Vallin, Ph.D.

Studijní program: magisterské, kombinované studium

Studijní obor: Učitelství pro základní školy (I. ST.),

2018

P r o h l a š u j i, že jsem diplomovou práci na téma *Umíme se učit s CLIL? Akční výzkum při zavádění inovativního přístupu do výuky angličtiny* 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 18. 4. 2018

podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila **p o d ě k o v á n í** odborné konzultantce

PhDr. Petře Vallin, Ph.D. za její cenné rady a doporučení, týkajících se odborného hlediska práce.

Velký dík jí patří také za její trpělivost, kterou musela prokazovat, při čtení mých rozsáhlých textů, a její taktnost a taktičnost, se kterou mne dokázala přesvědčit, že práci je třeba před odevzdáním výrazně „zeštíhlit“.

Dále bych chtěla poděkovat za rady a lidské povzbuzení vedoucí diplomové práce **PhDr. Janě Kargerové, Ph.D.** Stejně jako za skutečnost, že mi umožnila odbornou spolupráci s výše uvedenou konzultantkou práce.

A b s t r a k t:

CLIL je v Čechách relativně nová metoda, jak lze učit cizím jazykům. V současné době globalizace, je jazykové vzdělávání prioritou edukačních systémů většiny států, přinejmenším států EU.

Kdy ale s jazykovou výchovou začít a jaké metody využít? Pro jaký věk dětí je intenzivní výuka cizího jazyka vhodná? Ve třetí třídě, ve druhé nebo ještě dříve?

Jsem přesvědčená, že CLIL, především ve své podobě jazykových sprch, může přinést odpověď, jak s dětmi mladšího školního věku realizovat propedeutiku budoucí výuky cizích jazyků.

Cílem mé práce je na základě akčního výzkumu, který se bude opírat a videozáznamy ze tří výukových jednotek, stanovit, jaké aktivity volit pro svou druhou třídu. Dále analyzovat, kterých jazykových a obecně didaktických chyb se jako pedagog při těchto aktivitách dopouštím a na základě vyhodnocení si stanovit cíle, které by mohly vést ke zlepšení vzdělávacího procesu.

Pro snadnější stanovení znaků, na které je potřeba se při reflexi pozorování zaměřit především, bude součástí diplomové práce i vlastní auto diagnostika pedagogického typu autorky.

Cílem teoretické části DP je přinést základní informace o metodě CLIL, které čerpám z českých zdrojů, jež zpracovávají dlouhodobějších a bohatších zkušeností zahraničních.

Dále pak informace o jejím zavádění v podmínkách české školní praxe, včetně odkazů na její oporu v legislativních a kurikulárních dokumentech. Nové zkušenosti jsou zasazeny do kontextu vývoje současného jazykového vzdělávání v ČR a srovnání různých metod jazykového vzdělávání.

K l í č o v á s l o v a:

CLIL-Content and Language Integrated Learning; jazykové vzdělávání na českých základních školách, kurikulární a legislativní dokumenty; akční výzkum; typologie učitele

Abstract:

CLIL is an innovative approach how to improve foreign language teaching. Thanks to the globalization, language education became one of the main priorities in most of the states, European countries, especially.

However, foreign language education has been intensively discussed over the past two decades, there are still some important questions to answer. What is the best time to start with foreign language teaching? Which methods shall we use? When shall we start with the intensive foreign language teaching? Third grade, second grade or even earlier?

I suggest CLIL and, particularly, language showers, could be a suitable solution how to prepare children for the future foreign language teaching.

The main goal of my thesis is to find what kind of CLIL activities are suitable for the second grade where I actually teach. More specifically, I will carry out action research which will be based on videorecordings of three CLIL lessons. I will also try to analyse my linguistic and didactic mistakes. The analysis should help me to find solutions which will improve my CLIL teaching.

Within the thesis, I will also try to diagnose my own pedagogical type which will help me to recognize the characteristics which will play important role during the reflective process of my CLIL teaching.

The aim of the theoretical part of my thesis is to provide basic information about the CLIL method. I have chosen the Czech sources which adopt long-term and richer foreign experiences. Furthermore it brings information of its implementation in Czech school practice including references to its support in legislative and curricular documents. The new experience are set in the context of the development of the contemporary language education in the Czech republic and the comparison of different methods of the language education.

Keywords:

CLIL- Content and Language Integrated Learning; language education at Czech basic schools, curricular and legislative documents; action research; the teacher's typology

O b s a h:

ÚVOD

9

Teoretická část:

1 JAZYKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ NA ČESKÝCH ŠKOLÁCH

1.1 Mnohonárodnostní a vícelingvní společnosti, realita dnešních dní 11

1.2 Legislativa a kurikulární dokumenty 17

1.3 Metody jazykového vzdělávání 23

2 ÚVOD DO PROBLEMATIKY CLIL

2.1 Vymezení a definice 31

2.2 Podoby CLIL ve vyučování 34

2.2.1 Metodologická specifika vyučovací jednotky CLIL 39

2.2.2 Kompetence učitelů CLIL 45

2.3 Zkušenosti ze zahraničí 47

2.4 Zkušenosti v ČR 54

2.5 Pozitiva a možná úskalí 57

Praktická část:

3 AKČNÍ VÝZKUM: CÍL, METODOLOGIE, VÝZKUMNÝ VZOREK

3.1 Cíl výzkumu 60

3.2 Metoda výzkumu 60

3.2.1 Definice 61

3.2.2 Možnosti a omezení akčního výzkumu 62

3.2.3 Fáze akčního výzkumu 63

3.2.4 Standardy výzkumné zprávy v akčním výzkumu 64

3.2.6 Vhodnost zvolené metody vzhledem k cílům DP 65

3.3 Výzkumné otázky 66

3.4 Výzkumný vzorek 67

3.4.1 Charakteristika školy 67

3.4.2 Charakteristika třídy 69

3.4.3 Charakteristika a typologie třídního učitele 72

3.5	Etika výzkumu	76
3.6	Metoda sběru dat	77
4 AKČNÍ VÝZKUM: REALIZACE		
4.1	How does the Human Body Work? - Jak pracuje lidské tělo? první CLILová aktivita	79
4.1.1	Formulace cílů: příprava hodiny	79
4.1.2	Realizace a sběr videomateriálu k rozboru, analýza	80
4.1.3	Reflexe, zhodnocení, stanovení další strategie	83
4.2	Water in the Landscape-Voda v krajině druhá CLILová aktivita	86
4.2.1	Formulace cílů: příprava hodiny	86
4.2.2	Realizace a sběr videomateriálu k rozboru, analýza	88
4.2.3	Reflexe, zhodnocení, stanovení další strategie	90
4.3	Giving Directions-Navigace Třetí CLILová aktivita	92
4.3.1	Formulace cílů: příprava hodiny	93
4.3.2	Realizace a sběr videomateriálu k rozboru, analýza	93
4.3.3	Reflexe, zhodnocení	96
4.4	Závěr výzkumu	97
	ZÁVĚR	99
	SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	100
PŘÍLOHOVÁ ČÁST		
	Příloha 1a: Příprava How does the Body Work?	103
	Příloha 1b: Transkripce první realizace	108
	Příloha 2a: Příprava Water in the Landscape-realizovaná	119
	Příloha 2b: Příprava Water in the Landscape-plánovaná	122
	Příloha 2c: Transkripce druhé realizace	127
	Příloha 3a: Příprava Giving Directions	132
	Příloha 3b: Transkripce třetí realizace	134

ÚVOD

Schopnost jedince dohovořit se alespoň jedním cizím jazykem je v současném vyspělém světě považována za samozřejmost, k jejímuž vybudování by měli směřovat nejen jednotlivci samotní, ale celé propracované systémy, a to především systém školský.

Je známo, že Evropská Unie v posledních letech zavádí různá opatření, aby se vize mnohojazyčných občanů mohla stát v blízké budoucnosti realitou.

„21. listopadu 2008 představila Rada Evropy své usnesení o Evropské strategii pro mnohojazyčnost. Členské státy a komisi vyzvala, aby v rámci svých příslušných pravomocí a v plném souladu se zásadou subsidiarity:

- prosazovaly mnohojazyčnost s cílem posílit sociální soudržnost, mezikulturní dialog a utváření Evropy;

- podporovaly celoživotní studium jazyků;

- lépe prosazovaly mnohojazyčnost jako důležitý faktor pro konkurenceschopnost evropského hospodářství a pro mobilitu a pracovní uplatnění obyvatel;

- prosazovaly jazykovou rozmanitost a mezikulturní dialog zvýšením podpory určené překladatelské činnosti s cílem podpořit šíření děl, myšlenek a znalostí v Evropě i po celém světě;

- propagovaly jazyky Evropské unie ve světě (srov. Úřední věstník Evropské unie 2008, s. 2, 3: online).“ (Andrášová 2012, s. 44)

Pro možnost srovnání dosažené znalosti cizího jazyka jednotlivcem byl Radou Evropy vytvořen Společný evropský referenční rámec pro jazyky, jehož pomocí lze definovat a rozlišovat několik úrovní jazykových schopností. (Podrobnějšímu rozboru vývoje realizace opatření v rámci EU, a jejich promítnutí do kurikulárních dokumentů, v případě ČR především v zakotvení jazykové výchovy v Rámcovém vzdělávacím plánu, je věnována kapitola 1.2 této práce.)

Jednou z příčin tohoto nebývalého tlaku na jazykovou vybavenost obyvatelstva EU je **globalizace pracovního trhu**, která má zajišťovat konkurenceschopnost EU vůči zbytku světa.

Od uchazečů vyžaduje zpravidla znalost více než jednoho světového jazyka a pro atraktivní pozice platí, že na vyšší než komunikační úrovni. Zároveň jsou na tomto obrovském jednotném pracovním trhu ohroženy špatnou uplatitelností ty osoby, které nezvládnou více než svou

mateřštinu.

Nejde ovšem jen o utilitární uplatnění jazykových schopností. Podíváme – li se na současnou migraci a mísení jazyků a kultur je nasnadě, že pohodlné, bezproblémové, ale zároveň i málo pestrobarevné přežívání v národnostních státech s jedním jazykem je již jen historií. Schopnost domluvit se, alespoň pomocí angličtiny, která se stala nadnárodním komunikačním nástrojem, se sousedem, který v současnosti může pocházet z jakéhokoliv koutu Evropy, ale i jiných kontinentů, může být klíčem, jak zabránit nárůstu xenofobních a nacionálních nálad a vzniku kulturních a jazykových ghett.

Za efektivní jazykové vyučování je zodpovědný otevřený, teoreticky a metodologicky dobře vybavený pedagog. **Ve své práci sleduji, jak jsou metody specificky užívané při jazykovém vyučování, aplikovány v současné škole, a komparuji je s metodou CLIL**, která je často uváděna, jako jeden z neúčinnějších způsobů, který má schopnost budovat mnohojazyčnost ve společnosti.

Cílem teoretické části práce je tedy představit CLIL, tuto, v Čechách relativně novou, metodu, vymezit ji definičně, popsat její vývoj a uplatnění ve výuce, poukázat na její přednosti a naznačit její možná úskalí.

S praktickou částí práce úzce souvisí kapitola 2.2.1 **Metodologická specifika vyučovací jednotky CLIL** a 2.2.2 **Kompetence učitelů CLIL**. Obě kapitoly popisují velmi specifické podmínky nutné k úspěšné realizaci metody, včetně důrazu na osobnostní, odborné a oborové kompetence pedagoga CLIL.

Protože bych ráda v budoucnu implementovala CLIL, alespoň v podobě jazykových sprch do své výuky, zajímalo mne, zda jsem pro tento náročný způsob výuky cizích jazyků dostatečně kompetentní a schopná poučení, které vyplývá ze sebereflexe.

Ověření mých vlastních pedagogických kompetencí pro metodu CLIL je tedy stěžejní pro praktickou část DP. **Využívá metodu akčního výzkumu**, který se opírá o videozáznamy ze tří výukových jednotek, na jejichž základě jsou analyzovány jazykové a obecně didaktické chyby, kterých se jako pedagog při těchto aktivitách dopouštím. Po jejich vyhodnocení si dále stanovuji cíle, které by mohly vést ke zlepšení vzdělávacího procesu.

Teoretická část:

1 JAZYKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ NA ČESKÝCH ŠKOLÁCH

1.1 Mnohonárodnostní a vícelingvní společnosti, realita dnešních dní

Celou soustavou současného českého školství, tedy primárním, sekundárním i terciálním vzděláváním, se prolíná požadavek Evropské Unie, který je akcentován od první dekády 21. století, aby se členské státy zasazovaly o mnohojazyčnost svého obyvatelstva.

V ČR je zákonem stanoveno, že cizí jazyky jsou vyučovány již v základních školách. Od zavedení RVP v roce 2005 od třetího ročníku je vyučován první cizí jazyk, v současnosti téměř výlučně angličtina. Se začátkem školního roku 2012/13 se začalo s výukou dalšího cizího jazyka od 7. třídy. (Podrobnější specifikaci této problematiky je věnována celá následující kapitola 1.3 s názvem Legislativa a kurikulární dokumenty.)

Co si tedy pod pojmem mnohojazyčnost (vícejazyčnost) EU představuje?

Cílem plurilingvismu, tedy vícejazyčnosti není získávání vyspělé, excelentní znalosti dvou či více jazyků, abstrahovaných od jejich kulturní souvztažnosti, nejlépe výukou s rodilým uživatelem cílového jazyka. Takto je pojímán multilingvismus, jehož lze dosáhnout například rozšířenou jazykovou nabídkou na školách. Vícejazyčnost nemusí být nutně výsledkem jazykového vzdělávání ve školním systému. **Jde o, jakkoliv nabytou znalost, kterou uživatel nemusí ve všech jazykových složkách zvládat na excelentní úrovni, dokonce ji v určité složce nemusí uživatel znát vůbec. Důležité je, že jazykové znalosti uživateli sloužili ke styku, soužití a mísení s lidmi z jiných národů a kultur, ať již za použití angličtiny, jakožto *lingui franky*, či za použití národního jazyka komunikanta či kombinací obou.** „*V různých situacích člověk může pružně využívat různé části této kompetence, aby dosáhl uspokojivé komunikace s daným partnerem. Například partneři mohou přecházet z jednoho jazyka nebo dialektu do druhého a využívat tak schopnost každého z nich vyjádřit se v jednom jazyce a rozumět druhému jazyku. Člověk může využít své znalosti více jazyků k porozumění psanému nebo dokonce mluvenému textu v tom jazyce, který dříve neznal [...] Ti, kdo mají třeba jen omezené znalosti, jich mohou využít ke zprostředkování domluvy mezi lidmi, kteří nesdílejí žádný jazyk, kterým by se domluvili. Takoví jedinci mohou*

dosáhnout určitého stupně komunikace i bez pomoci zprostředkovatele tak, že zapojí veškerý svůj jazykový repertoár a budou experimentovat s alternativními způsoby vyjádření v jiných jazycích nebo dialektech, využijí doprovodné rysy jazykového projevu (mimiku, gestikulaci, výraz tváře atd.) a radikálně zjednoduší svůj jazykový projev.“ SERR (2015, online, s. 4-5)

Jaké konkrétní cíle prosazováním vícejazyčnosti orgány EU sledují? Ve volné parafrázi ze SERR (2015, online, s. 4-5) uvádím dva zásadní okruhy, které jsem vysledovala z původního textu:

• **Cíle vztahující se k budování otevřené a multikulturní společnosti:**

• Dát svým občanům nástroj, aby se domluvili se svým okolím v každodenním životě, pakliže jsou cizincem v nějaké zemi.

• Dát svým občanům nástroj, skrze který by mohli komunikovat s cizinci ve své zemi.

• Skrze jazykové znalosti umožnit mladým lidem výměnu informací, názorů a pocitů s mládeží či dospělými z jiných etnik.

• Dát svým občanům nástroj, skrze který by se mohli lépe seznámit, a tak mít i větší naději k pochopení a toleranci vůči jiným etnikům či vůči jiným lidem obecně.

• Schopnost občanů mluvit více jazyky je předpokladem pro to, že se lidé i z různých etnik vzájemně domluví. Tím je snížena nezbytnost zavádění jednoho úředního jazyka, která by pak mohlo vést k jazykové a kulturní asimilaci některých národů či národnostních menšin a ztráty kulturního bohatství a různorodosti.

• **Cíle vztahující se k pracovní mobilitě evropského obyvatelstva a konkurenceschopnosti vůči ostatním konkurentům na globalizovaném trhu:**

• Dát svým občanům nástroj k úzké spolupráci v otázkách vědy, výzkumu, kultuře.

• Dát svým občanům nástroj pro spolupráci v průmyslu a obchodě.

• Jazykově zdatní jedinci se mohou dobře uplatnit na pracovním trhu v jazykovém průmyslu, „[...] , který je jedním z nejrychleji se rozvíjejících odvětví ekonomiky.“ (Evropská Unie-EU podle oblastí, 13. 2. 2017, online)

A jakými prostředky EU vícejazyčnost obyvatel prosazuje?

Politickými usneseními a vyhlášeními, z nichž uvedu pro letmou ilustraci jen některé:

• 1989 „Lingua“ - první komplexní program na podporu výuky a studia jazyků

• 2000 průzkum názorů iniciativy Eurobarometr k jazykovým znalostem Evropanů „Die

Europäer und ihre Sprachen“

- březen 2002 Barcelona – hlavy států a vlád Evropské unie vyzvaly na zasedání k tomu, aby se děti už od útlého věku učily alespoň dva cizí jazyky

- 27. 7. 2003 Evropská komise přijala akční plán „Podpora jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti – 2004–2006“

- 2003 vytvoření evropského ukazatele jazykových znalostí

- 18. 12. 2006 doporučení Evropského parlamentu a Rady na zařazení komunikace v cizích jazycích mezi osm klíčových schopností pro celoživotní učení

- 21. 11. 2008 schváleno Usnesení Rady o evropské strategii pro mnohojazyčnost

Andrášová (2012, s. 46)

Konkrétními kroky, jakými bylo:

- **vytvoření Společného referenčního rámce jazyků (SERR)**, jehož cílem je:

- Poskytnout obecná doporučení pro vypracování jazykových sylabů, směrnic pro tvorbu kurikulů, zkoušek, učebnic v jednotlivých členských státech.

- Popsat znalosti a kompetence, kterých musí učící se dosáhnout, aby mohl komunikovat cizím jazykem, a jaké strategie má rozvíjet, aby se byl schopen učit jazyku v rámci kulturního kontextu tohoto jazyka.

- Pomoci odborníkům na jazykové vzdělávání, aby se byli schopni společně domlouvat bez nutnosti orientovat se v různých systémech vzdělávání jednotlivých států.

- Zprostředkovat všem administrativním pracovníkům i odborníkům ve školství a v oboru jazykového vzdělávání možnost koordinovat své aktivity ve prospěch studentů.

- Umožnit měřit pokrok studentů v každém stádiu učení se jazyku a v průběhu celého života studenta.

- Zjistit jazykovou úroveň učícího se pomocí jednotně definovaných a srovnatelných referenčních úrovní pomocí zavedením Společné referenční úrovně. (SERR, 2015, online, s. 1)

Společný evropský referenční rámec jazyků byl vydán Radou Evropy v roce 2001 a do češtiny byl přeložen v roce 2002, celý dokument je přístupný na stránkách Ministerstva školství.

Jak již bylo řečeno, mimo jiné, **jsou v něm definovány různé úrovně znalostí cizích jazyků** od minimální úrovně A1, kdy je uživatel schopen se domluvit a o základních tématech a je schopen užívat a rozumět základním frázím. Až po excelentní C2, kdy uživatel nemá téměř

žádné problémy s plynulým užíváním mluveného jazyka v jakýchkoliv situacích, rozumí jazyku ve všech jeho podobách, od osobního dialogu s jedním nebo více mluvčími po poslech publicistických zpráv, a to i při velmi rychlé slovní produkci mluvčího. Jeho písemný projev je jasný, plynulý psaný příhodným stylem podle typu textu. (Celý přehled je dostupný například na: [http://www.jazykove-urovne.cz/spolecny-evropsky-referencni-ramec/.](http://www.jazykove-urovne.cz/spolecny-evropsky-referencni-ramec/))

Pro měření pokroku učícího se v každém stádiu jeho studia a v průběhu celého jeho života lze využít Evropského **jazykového portfolia**, které slouží jako hodnotící a zároveň motivační nástroj. V různých státech má jinou podobu a je zpravidla vytvořen pro různý typ uživatelů od dětí školního věku, až například po dospělé imigranty.

Opatření a doporučení EU jsou implementována i do českého školství, kde se jazykové výuce věnuje zvýšená pozornost. Jedním z důvodů bude i skutečnost, že **Češi v průzkumech jazykových schopností stále nedosahají dobrých výsledků, ve srovnání s obyvateli jiných evropských států.**

Jedním z příkladů této skutečnosti je průzkum společnosti STEM, který byl proveden pro potřeby Czechinvestu, Agentury pro podporu podnikání a investic v roce 2015:

„Velmi dobrý poměr jazykových znalostí vykazují podle průzkumu řidičí a odborní pracovníci. Alespoň jedním jazykem se domluví přes 90 procent z nich. U dělnických profesí se naopak vůbec nedomluví celých 50 procent [...]. Z průzkumů je patrné, že míra jazykových znalostí v České republice v současné době nikterak neakceleruje, spíše stagnuje, [...]

72 procent dotazovaných uvedlo, že rozumí jednoduchým psaným textům alespoň v jednom cizím jazyce, nepočítaje slovenštinu. Evropský průměr jazykových znalostí je podle Eurobarometru jen 54 procent, úředníci Evropské komise se však Evropanů ptají na to, jestli se jazykem aktivně domluví.

Z takového porovnání už Češi moc dobře nevycházejí. Jen 34 procent populace mluví anglicky plynně nebo aktivně. Zbytek má znalost pasivní nebo žádnou. 20 procent populace komunikuje bez větších problémů německy a 13 procent rusky.

Tradiční evropští přeborníci v jazykové vybavenosti obyvatel jsou hlavně Severané. Podle údajů posledního měření Eurobarometru z roku 2012 mluví v Dánsku, Švédsku nebo Nizozemí přibližně 90 procent obyvatel alespoň jedním cizím jazykem, většinou anglicky.“ (Czech invest, 6. 2. 2015, online)

Protože výsledky jazykových dovedností České populace nejsou dobré, což může být ovlivněno i velkým počtem obyvatel, kteří byli v minulosti vystaveni neefektivnímu způsobu výuky cizím jazykům, otázkám jazykového vzdělávání se věnuje hodně pozornosti.

Například ČŠI se průběžně zaměřuje na monitoring českých škol v této oblasti. Výsledky z roku 2011/12, kdy bylo do dotazníkového šetření zapojeno 3395 škol, obsahuje článek Andryse a Janotové s názvem ČŠI: Trendy ve výuce cizích jazyků (29. 10. 2013, online). Autorka DP shrnuje výsledky obsažené v článku následovně:

- Na školách učí lidé s nedostatečnou aprobačí pro výuku jazyka:
- především angličtiny (1/3), která se jako první cizí jazyk učí na většině škol (98, 5%).
- Výrazné počty učitelů angličtiny (43,1%) vykazují snahu zvýšit si kvalifikaci v dalším jazykovém vzdělávání.

- Lepší kvalifikovanost vykazují učitelé němčiny, která je druhým nejrozšířenějším vyučovaným jazykem. Jako první cizí jazyk je zpravidla volena v příhraničních oblastech.

- Rodilých mluvčí na školách je velmi málo (3,1%) škol má možnost využívat rodilého mluvčího pro výuku angličtiny. Němčinu učí (5,4%) rodilých uživatelů.

- Časová dotace a brzké zařazení jazyka do vyučování:
 - je v případě angličtiny vyhovující. Mnohé školy posouvají výuku angličtiny do nižších ročníků, než je zákonem stanoveno, tedy do druhé a první třídy. Tam, kde školy nenabízejí výuku angličtiny v rámci vyučovacích hodin, poskytují nabídku alespoň formou zájmového kroužku.

- Problémy se vyskytují u němčiny a ostatních cizích jazyků, které jsou vyučovány jako druhý cizí jazyk. Některé školy je nabízejí jen formou kroužku, mnohdy vyučování probíhá v odpoledních hodinách, kdy výuka jazyka nemůže být již tak efektivní.

- Pro angličtinu je typické, že se s ní začíná stále častěji již v předškolním vzdělávání. Takováto skutečnost se týkala více než polovin mateřských škol, které inspektoři ČŠI ve školním roce 2011/2012 navštívili. Výuku zpravidla zajišťovali externí lektoři (52,8 %), našli se i kmenoví učitelé (38,8 %).

- Předškolní vzdělávání není provázané se vzděláváním v základních školách.
- Školy absolvovaly celostátní plošné testování žáků 5. - 9. ročníků NIQUES.
- Došlo k výraznému poklesu škol, které by své žáky k autoevaluaci motivovaly pomocí

využívání Evropského jazykového portfolia či Společného referenčního rámce.

- CLILU byl užíván u (9,1%) škol.

- Především učitelé v mateřských školách (49,4 %) z navštívených „[...] *neabsolvovali specializovanou přípravu v oblasti jazykové propedeutiky, tedy i když dostatečně ovládali cizí jazyk, nemuseli vždy plně ovládat metody a postupy vhodné pro vzdělávání dětí předškolního věku.*“ (Andrys, Janotová, 29. 10. 2013, online)

Z předešlého výčtu vyplývá, že ČŠI za hlavní slabinu jazykového vyučování v současném českém školství pokládá nedostatečnou jazykovou kvalifikaci učitelů a nedostatek rodilých mluvčích ve školách. Otázkou je, zda právě tento **nepřiměřený důraz na dosahování excelentních jazykových výsledků** u učitelů a jejich žáků, není důvodem neúspěšnosti Čechů v aktivním používání jazyků. Češi zpravidla zvládají alespoň nějaká gramatická pravidla, ale zcela selhávají při použití jazyka ke komunikaci.

Benešová, Vallin (2015, s. 37-38) uvádějí, že výzkum Eurydice říká, že mezitím, co v ČR je po učitelích CLIL požadována zkouška C1 (podle SERR), **v Evropě je častější požadavek na úroveň B2**, jsou ale i státy, kde k běžné kvalifikaci učitele není požadována jazyková specializace.

Grandinettiová, Langelottiová a Tingová uvádějí jeden konkrétní příklad ze svého výzkumu, **kdy jazyková kompetence učitele nedosahovala požadované úrovně, ale musel cizí jazyk ve vyučování používat. Na základě vlastní nejistoty, se jeho transmisivní metody a náročné požadavky na žáky proměnily v konstruktivistické vyučování.** (Benešová, Vallin, 2015, s. 27-28).

Že efektivita výuky cizího jazyka nespočívá na excelentní jazykové úrovni vyučujícího, ale na jeho přiměřených metodách práce s dětmi, což platí především pro primární školství, jehož cílem by mělo být rozvinutí zájmu o cizí jazyky, dokladuje i následující citace, kterou jsem převzala z článku „Cizí jazyky se učí, mluvit neumějí.“ „*Tajemství úspěšnějších metod částečně poodhaluje švédská studentka lingvistiky Silvia Stolt: „Angličtinu jsme se na základní škole učili tak nějak přirozeně, dril gramatiky to rozhodně nebyl. Hodně jsme při výuce využívali originální texty. V prvních ročnících to byly hlavně písničky a říkanky, později zprávy z novin. Nebo třeba i anglický jízdní řád nebo recepty, prostě cokoli autentického. Často jsme hráli různé scénky a pravidelně připravovali představení v angličtině.*“ Že je to

efektivnější metoda, dokazuje její brilantní angličtina.

Zajímavé přitom je, že švédský systém jako jeden z mála v Evropě nestanovuje povinnou výuku cizího jazyka od určité třídy či věku dětí a jazykovou výuku zajišťují takzvaně obecně specializovaní učitelé, tedy obdoba českých jazykářů bez aprobace. Na jazykově nevybaveného Švéda je přesto skoro nemožné narazit [...].“ (Cihelková, 1. 6. 2012, online)

Jsem přesvědčená, že neefektivnost českého jazykového vzdělávání spočívá v absenci **moderní výukových metod**. Důraz je kladen na testování výkonu, především ve znalosti gramatiky, drilována jsou slovíčka, málo jsou navozovány situace, kdy by žáci měly opravdovou vlastní potřebu nějakému jazykovému jevu se naučit, protože ho mohou bezprostředně použít. **Ve vyučování jazyků stále chybí autenticita. Úplně je pomíjeno stanovisko EU, že vícejazyčností se nerozumí vynikající uživatelská úroveň, ale jakákoliv jazyková znalost, kterou si je učící ochoten během celoživotního učení zvyšovat a kterou je schopen používat ke komunikaci**, kdykoliv k tomu nastane příležitost.

1.2 Legislativa a kurikulární dokumenty

V předchozí kapitole bylo řečeno, že se v ČR na poli jazykového vzdělávání podnikají v současnosti nejrůznější kroky, které by napomohly větší jazykové vzdělanosti našich občanů, především současných žáků a studentů. K tomu naši republiku vede nejen vlastní pochopení zásadní potřeby jazykově vzdělaného obyvatelstva, vzhledem k požadavkům současné globalizované a v oboru technologií překotně se vyvíjející době, ale také tlak z EU, jejíž součástí se naše republika stala.

Od roku 1989 do současnosti stát zavedl v oblasti jazykového vzdělávání v primárním školství následující opatření:

První naléhání po větší nabídce jazyků a účinnějších metodách přišlo vzápětí se společensko-politickými změnami po roce 1989. **První prohlášení nového ministra školství, že do té doby povinná ruština bude nahrazena nabídkou pěti cizích jazyků**, přišlo již 13. 12. 1989 (jak již bylo zmíněno v kapitole 1. 1. 2). (Sígl, online)

Obrovská společenská poptávka byla po angličtině. Jak ale tvrdí Andrášová (2012, s. 50), skutečnost že na začátku 21. st. byla do škol **zavedena povinná výuka angličtiny přednostně**, nebyla výsledkem celo společenské či alespoň odborné diskuse, ale šlo o politické rozhodnutí

tehdejšího premiéra Stanislava Grosse a jeho ministryně školství Petry Buzkové (ministryně 2002-2006 zdroj: wikipedie).

Výuka cizích jazyků byla výrazně podpořena a rozpracována také v Národním programu rozvoje vzdělávání, tzv. **Bílá kniha z roku 2001**. Dokument vypracovaný MŠMT stanovoval vzdělávací oblasti, obsahy a prostředky a byl schválen Parlamentem. Z tohoto dokumentu posléze vzešly tzv. rámcové vzdělávací programy, ve kterých byl vymezen povinný obsah, rozsah a podmínky každého oboru vzdělávání v primárním a sekundárním školství, tedy i vzdělávání jazykovém. (Vališová, Kasíková, 2011, s. 89)

Národní plán výuky cizích jazyků na období 2005–2008 schválila vláda ČR v prosinci 2005. Za prioritu na všech stupních škol byla prohlášena výuka angličtiny, jako klíčového nástroje globální komunikace. **Vytipována byla nejdůležitější opatření**, která byla shledána jako zásadní pro úspěšné rozšíření kvalitní jazykové výuky napříč školami: **dostatečný počet kvalifikovaných učitelů jazyků, poskytnutí možnosti soustavného vzdělávání učitelům, rozšíření a aplikaci moderních výukových metod, zpracování kvalitních výukových materiálů v tiskové a multimediální formě.**

Na nově schválený Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) reagovala většina škol vytvořením vlastní koncepce výuky cizích jazyků, postup škol ve výuce cizích jazyků ve školním roce 2007/2008 probíhal již většinou podle připravených školních vzdělávacích programů. (Andrášová, 2012, s. 47-48).

Výuka cizích jazyků je v **RVP** (2016, s. 16-17, online) zahrnuta do vzdělávací oblasti **Jazyk a jazyková komunikace**, která je pokládána za stěžejní pro celý výchovně vzdělávací proces, obsahově se uplatňuje v předmětu Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk.

Zavedením cizího jazyk a dalšího cizího jazyka má žákům poskytnout nástroj, pomocí něhož by mohli objevovat a pochopit ty skutečnosti, které jim jejich mateřský jazyk nemůže zprostředkovat. Například poznávání a chápání skutečnosti, že lidé v jiných zemích mohou mít jiný způsob života, stejně tak jako se může lišit jejich kulturní tradice.

Účelem je budovat v žácích toleranci a schopnost bez předsudků se pohybovat v mnohokulturní společnosti, ať je již lokalizována kdekoliv. Na případnou budoucí schopnost uplatnit se v rámci firem se zaměstnanci z různých koutů světa, by měla žáky připravovat již projektová spolupráce se zahraničními školami.

RVP stanovuje, že žáci opouštějící první stupeň dosáhnou v dovednostech užívání prvního cizího jazyka podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky úrovně A1.

V prvním období je důraz kladen především na ústní komunikaci a budování fonetického a syntaktického základu pro pozdější hlubší osvojování jazyka. Expozice cizímu jazyku by měla vést k tomu, že si žáci uloží do širšího jazykového kontextu svůj vlastní mateřský jazyk.

Při odchodu ze základního vzdělávání **dosáhne úrovně A2** u prvního cizího jazyka a úrovně A1 u druhého cizího jazyka.

Úroveň A1: Žák – rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a tyto výrazy a fráze používá. Představí sebe a ostatní a klade jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky odpovídá. Jednoduchým způsobem se domluví, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu pomoci.

Úroveň A2: Žák – rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho bezprostředně týkají (např. základní informace o něm a jeho rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Komunikuje prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Popíše jednoduchým způsobem svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho nejnaléhavějších potřeb.

Obecné cíle této vzdělávací oblasti jsou:

- pochopení jazyka jako nositele historického a kulturního vývoje národa a důležitého sjednocujícího činitele národního společenství
- pochopení jazyka jako důležitého nástroje celoživotního vzdělávání
- rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho chápání jako zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství
- rozvíjení pozitivního vztahu k mnohojazyčnosti a respektování kulturní rozmanitosti
- vnímání a postupnému osvojování jazyka jako prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření jeho potřeb i prožitků a ke sdělování názorů
- zvládnutí pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace

- samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření

- získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama

- individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založeným na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání (RVP, s. 16-17, online)

Obecně formulované cíle jsou konkretizovány ve **vzdělávacím obsahu, který vymezuje, pomocí aktivních sloves, co by žák měl zvládnout, pod názvem očekávané výstupy.**

- **ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI**

první stupeň:

- rozumí jednoduchým pokynům a otázkám učitele, které jsou sdělovány pomalu a s pečlivou výslovností, a reaguje na ně verbálně i neverbálně

- zopakuje a použije slova a slovní spojení, se kterými se v průběhu výuky setkal

- rozumí obsahu jednoduchého krátkého psaného textu, pokud má k dispozici vizuální oporu

- rozumí obsahu jednoduchého krátkého mluveného textu, který je pronášen pomalu, zřetelně a s pečlivou výslovností, pokud má k dispozici vizuální oporu

- přiřadí mluvenou a psanou podobu téhož slova či slovního spojení

- píše slova a krátké věty na základě textové a vizuální předlohy

- na konci druhého vzdělávacího období:

- **POSLECH S POROZUMĚNÍM**

první stupeň:

- rozumí jednoduchým pokynům a otázkám učitele, které jsou sdělovány pomalu a s pečlivou výslovností

- rozumí slovům a jednoduchým větám, pokud jsou pronášeny pomalu a zřetelně a týkají se osvojovaných témat, zejména pokud má k dispozici vizuální oporu

- rozumí jednoduchému poslechovému textu, pokud je pronášen pomalu a zřetelně a má k dispozici vizuální oporu

druhý stupeň:

- rozumí informacím v jednoduchých poslechových textech, jsou-li pronášeny pomalu a

zřetelně

- rozumí obsahu jednoduché a zřetelně vyslovované promluvy či konverzace, který se týká osvojovaných témat

- MLUVENÍ

první stupeň:

- se zapojí do jednoduchých rozhovorů
- sdělí jednoduchým způsobem základní informace týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat

- odpovídá na jednoduché otázky týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat a podobné otázky pokládá

druhý stupeň:

- zeptá se na základní informace a adekvátně reaguje v běžných formálních i neformálních situacích

- mluví o své rodině, kamarádech, škole, volném čase a dalších osvojovaných tématech

- vypráví jednoduchý příběh či událost; popíše osoby, místa a věci ze svého každodenního života

- ČTENÍ S POROZUMĚNÍM

první stupeň:

- vyhledá potřebnou informaci v jednoduchém textu, který se vztahuje k osvojovaným tématům

- rozumí jednoduchým krátkým textům z běžného života, zejména pokud má k dispozici vizuální oporu

druhý stupeň:

- vyhledá požadované informace v jednoduchých každodenních autentických materiálech

- rozumí krátkým a jednoduchým textům, vyhledá v nich požadované informace

- PSANÍ

první stupeň:

- napíše krátký text s použitím jednoduchých vět a slovních spojení o sobě, rodině, činnostech a událostech z oblasti svých zájmů a každodenního života

- vyplní osobní údaje do formuláře

druhý stupeň:

- vyplní základní údaje o sobě ve formuláři
- napíše jednoduché texty týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat
- reaguje na jednoduché písemné sdělení

Dále je uvedeno **učivo**, které má jen velmi rámcovou podobu (na rozdíl od RVP ZV z roku 2007).

- ZVUKOVÁ A GRAFICKÁ PODOBA JAZYKA

první a druhé vzdělávací období: fonetické znaky (pasivně), základní výslovnostní návyky, vztah mezi zvukovou a grafickou podobou slov

druhý stupeň: rozvíjení dostatečně srozumitelné výslovnosti a schopnosti rozlišovat sluchem prvky fonologického systému jazyka, slovní a větný přízvuk, intonace, ovládnutí pravopisu slov osvojené slovní zásoby

- SLOVNÍ ZÁSoba

první a druhé vzdělávací období: základní slovní zásoba v komunikačních situacích probíraných tematických okruhů, práce se slovníkem

druhý stupeň: rozvíjení dostačující slovní zásoby k ústní i písemné komunikaci vztahující se k probíraným tematickým okruhům a komunikačním situacím; práce se slovníkem

- TEMATICKÉ OKRUHY

první a druhé vzdělávací období: domov, rodina, škola, volný čas, povolání, lidské tělo, jídlo, oblékání, nákupy, bydliště, dopravní prostředky, kalendářní rok (svátky, roční období, měsíce, dny v týdnu, hodiny), zvířata, příroda, počasí

druhý stupeň: domov, rodina, bydlení, škola, volný čas, kultura, sport, péče o zdraví, pocity a nálady, stravovací návyky, počasí, příroda a město, nákupy a móda, společnost a její problémy, volba povolání, moderní technologie a média, cestování, realie zemí příslušných jazykových oblastí

- MLUVNICE

první a druhé vzdělávací období: základní gramatické struktury a typy vět, jsou-li součástí pamětně osvojeného repertoáru (jsou tolerovány elementární chyby, které nenarušují smysl sdělení a porozumění)

druhý stupeň: rozvíjení používání gramatických jevů k realizaci komunikačního záměru žáka (jsou tolerovány elementární chyby, které nenarušují smysl sdělení a porozumění).

(RVP, s. 25-27, online)

1.3 Metody výuky cizích jazyků

Požadavky současné společnosti na jazykovou výbavu všech občanů vzrostly, nejen vzhledem k počtu osvojovaných si cizích jazyků, ale také v kvalitě požadovaných znalostí v těchto jazycích, ale i v jazyce mateřském. Nejzásadnější změna nastala v očekávání, že se jazykové vzdělávání bude týkat všech vrstev obyvatel. Znalost cizích jazyků již přestává být výsadou vysoce postavených manažerů či specializovaných odborníků nebo pracovníků ve službách na reprezentativních pozicích.

Domluvit se je dnes požadováno po každém a je jedno, zda jeho vzdělávací dráha byla ukončena na nejnižším stupni vzdělávání či prošel všemi třemi stupni. **Nutnost vybavit znalostí cizího jazyka široké vrstvy obyvatel, bez ohledu na jejich vnitřní motivaci, klade nároky na volbu vhodných metod, případně jejich kombinaci vzhledem k individualitě učících se.**

Ačkoliv se lidstvo cizím jazykům učí již několik tisíců let, **vývoj metod prochází bouřlivými změnami**, které jsou znamenány, vyhodnocovány a komparovány, především v posledních dvou stoletích, kdy se výuka cizích jazyků stala cílem zkoumání pro lingvistiku, psycholingvistiku, sociolingvistiku, psychologii a pedagogiku. (Häuslerová, Nováková, 2008)

Strukturovaný přehled hlavních metod, které přináší Häuslerová, Nováková (2008) jsem využila jako vodící linku pro napsání této subkapitoly, kterou jsem obohatila o názory na jazykové vzdělávání dalších autorů.

Autorky píší, že do roku 1989 na našem území výuka cizích jazyků podléhala politické indoktrinaci, která nedovolovala sledovat vývoj humanitních věd, a tedy i trendů jazykového vzdělávání v západní, svobodně se rozvíjející části světa. Nové významné pohledy na cizojazyčné vzdělávání, které se rozvíjely v USA a západní Evropě se k nám dostaly a často ještě dostávají až se značným zpožděním. Do osmdesátých let 20. století podléhala u nás jazyková výuka **tradiční gramaticko-překladové metodě**, jejíž cílem bylo získat schopnost číst literaturu v originálním jazyce. Důraz byl tedy kladen na psaný jazyk, který byl ale upravovaný pro potřeby učebnic, nešlo tedy o autentické texty. Zcela nezbytná byla důkladná

znalost gramatiky a typické bylo časté využívání mateřského jazyka ve výuce. V hodinách se četlo a překládalo, procvičování probíhalo formou testů znalosti slovíček a gramatiky.

„Je pravděpodobné, že metoda, či některé její aspekty, přetrvávají v cizojazyčném vyučování pro nenáročnost z hlediska učitele. Učitel totiž v rámci gramaticko-překládové metody nemusí mluvit neustále v cizím jazyce, nemusí zvažovat vhodné formy práce a nemusí vytvářet doplňující materiály. Metoda také bývá často oblíbena u dospělých, kteří typické gramaticko-překládové postupy znají z vlastních školních let a často mají pocit, že v osvojování jazyka úspěšně postupují. Ve skutečnosti však neodlišují skutečné jazykové kompetence od schopnosti manipulovat s jazykovým materiálem podle daného vzoru.“ (Häuslerové, Nováková, 2008, s. neuvedena)

Gramaticko-překládová metoda byla zpochybněna již koncem 19. století, kdy ji pozvolna nahrazuje **metoda přímá** a její varianty. Důraz je kladen na mluvený jazyk, literární formu nahrazuje autentický jazyk z každodenního života, gramatika se vyučuje induktivně a překládání je nahrazeno používáním názoru, tak, aby nebylo nutné používat pro vysvětlování mateřský jazyk. Tato metoda bývá někdy označována za metodu Berlitzovu. Ten ji aplikoval ve své úspěšné síti jazykových škol v USA již právě koncem 19. st. Jazykové školy s tímto jménem, metodu používají dodnes.

Alternativu k ní vytvořila v 60. letech 20. st. metoda zvaná **audiolingvální** nebo také audioorální. I zde je kladen důraz na mluvený jazyk, mateřský jazyk je z vyučování zcela vyloučen. Výuka stojí na drilových cvičeních, která využívají principu podmiňování. Pracuje se s neautentickým jazykem, těžiště výuky spočívá v práci s upraveným jazykovým materiálem. Jak autorky píší, tato metoda zasáhla české jazykové vyučování především svým důrazem na drilová cvičení.

Někdy je zvaná jako **Army Method**, protože ji za druhé světové války používala armáda USA. Ta si jí zvolila proto, že se jako jediná opírala o tehdejší nejnovější vědecké poznatky z oboru lingvistiky, které se zabývaly způsobem, jak dochází k osvojování jazyka. Lingvistika té doby zase vycházela z poznatků tehdejší psychologie, ve které se uplatňuje behavioristické hledisko s důrazem na učení se pomocí podmiňování. *„Hypotéza o osvojování jazyka pod vlivem okolí našla nejzřetelnější vyjádření v koncepci behavioristické. Podle ní je osvojování jazyka proces plně podmíněný okolím. [...] Klasickým podmiňováním lze vysvětlit osvojování si*

pasivních, receptivních dovedností. Když např. dítě slyší poprvé slovo „máma“, neví přirozeně, co zvuky tohoto slova znamenají. Ale je-li uvedený sled zvuků často spojován s přítomností jedné konkrétní osoby, která je pro dítě citově důležitá, začíná dítě význam uvedeného sledu zvuků chápat: spojuje si ho se sumou asociací, které v něm toto slovo vyvolává. Osvojení si dovednosti produkovat jazyková vyjádření vysvětluje behaviorismus podmiňováním operačním. Dítě vytváří v raném období života řadu nejrůznějších zvuků, z nichž některé se postupně přetvářejí v hlásky a slova daného jazyka – základním faktorem je kladné posilování odměnou ze strany rodičů nebo jiných pečovateli o dítě.“ (Šebesta, 2016, s. 21)

Autorky článku uvádějí, že na podporu účinnosti metody se prováděly dalekosáhlé výzkumy, které naopak přinesly zjištění, že nelze jednoznačně určit, která metoda je optimální vzhledem ke všem učícím se, za všech podmínek.

V sedmdesátých letech se začal prosazovat tzv. **komunikativní přístup**, který kromě znalosti prostředků cizího jazyka zavádí i kompetenci komunikativní, tedy kompetenci, která uživateli své znalosti dovolí užívat v komunikačním aktu. V tomto pojetí učení se cizímu jazyku byl kladen důraz na vyloučení mateřského jazyka z výuky, práci s autentickým materiálem a vyrovnaným budováním všech jazykových dovedností, tedy psaní, čtení, poslechu a mluvení. Přesnost a plynulost projevu není striktně požadována, nově se využívá v procesu učení chyby jako nástroje na cestě k cíli. Učitel se stává nikoliv zprostředkovatelem informace a hodnotitelem procesu učení, ale facilitátorem. Člověkem, který ve vyučování, napomáhá řízení všech podmínek tak, aby učení účastníků bylo efektivní.

Komunikativní přístup není metoda sama o sobě, zahrnuje v sobě různé postupy, jejichž cíl je ale společný. V devadesátých letech prošel tento přístup určitou revizí, změněn byl například pohled na funkci mateřského jazyka v hodinách výuky cizímu jazyku, který je dnes v určité fázi učení viděn jako zákonitý a platný mezistupeň v procesu osvojování si cizího jazyka. Nový, méně dogmatický pohled, je označován jako **revidovaný komunikativní přístup** nebo také jako postkomunikativní éra. (Häuslerové, Nováková, 2008, s. neuvedeny)

Autorky poukazují i na existenci dalších metod, které v lingvodidaktice bývají označovány jako **skupina humanistických metod**.

Community Language Learning Charlese Currana je typické tím, že využívá forem kooperativního učení, kdy učitel je pouze facilitátorem. Výuka je nahrávána a společně

reflektována.

Total Physical Response (TPR) Ashera a Price počítá s tzv. tichým obdobím, kdy žák neverbálně projevuje porozumění jazyku, ale sám není mluveném projevu aktivní. Metoda dovoluje využití mimiky, názoru, obrázků, příběhů. Je vhodná pro začátečníky, především děti, ale i dospělé.

Sugestopedie bulharského psychiatra Georgi Lozanova, který používá takové prostředky, aby se mozek naladil do stavu plné relaxace či meditace. Tato metoda není ve školství uplatňována, ale inspirativní mohou být její způsoby využívání prvků dramatické výchovy v jazykovém vyučování a relaxačních technik.

Silent Way Caleba Cattegna zakládá autonomii žáka, který si je později zodpovědný za jeho vlastní učení. Učitel se ve výuce verbálně projevuje co nejméně, hovoří žáci, kteří jsou vedeni k co možná největší samostatnosti.

Přirozený přístup razili v osmdesátých letech Stephen Krashen spolu s Tracy Terrellovou. Metoda není sama o sobě tak známá, známé jsou však Krashenovy teorie osvojování jazyka. Autor hledal faktory, které podle jeho názoru ovlivňují rozdíl mezi bezproblémovým a bezděčným nabýváním jazyka mateřského a řízeným učením jazyku cizího. Velký pozitivní vliv, který oba principy sbližuje, vidí v dostatečném přísunu srozumitelného jazykového vkladu tzv. („comprehensible input“). Jako negativní spatřuje přílišný důraz na gramatiku, opravování chyb, stresující prostředí a nerespektování „tichého období“.

Task-Based Approach nabízí alternativní řešení k tradičnímu postupu, kdy učitel vysvětlí látku, žáci ji procvičí a nacvičené se snaží aplikovat v komunikaci ve třídě. Při této metodě učitel zadá úkol, na kterém žáci, studenti pracují ve skupině za použití všech dostupných pomůcek, příruček, encyklopedií. Úkol se může týkat jakékoliv oblasti, jakéhokoliv předmětu.

Studenti zjišťují, jaké jazykové dovednosti musí mít, aby úkol zvládli. Učitel pomáhá jen v případě velkých nejasností. Posléze jsou výsledky „bádání“ žáky prezentovány a učitel na základě tohoto výsledku zváží, kterou jazykovou oblast je nadále potřeba prohloubit.

Lexikální přístup Michaela Lewise klade důraz na výuku slovní zásoby. Učí se slovíčka, fráze, slovní spojení. Výuka gramatiky je potlačena.

Nepustilova metoda brněnského psychologa PhDr. Vladimíra Nepustila pracuje s rychlým vstupem do jazyka za pomoci gramatických tabulek, na nichž jsou vysvětleny základní

pravidla. Ta jsou posléze nadřilována. To vše se odehrává mezi 2. a 4. dnem výuky. Posledním krokem je rozšiřování slovní zásoby na základě četby.

Callanova metoda se snaží dosáhnout rychlé, plynulé mluvy v cizím jazyce za pomoci tzv. „kontrolované konverzace“, kdy učitel klade otázky a student na ně odpovídá. Pokud student odpovědět neumí, učitel jej vede, vkládá mu do úst vhodná slova. Malý počet učících se je zárukou, že každý stejnou otázku a odpověď uslyší během vyučování několikrát za sebou, čímž ji sluchem fixuje. „*Postup výuky má napodobovat způsob učení se mateřskému jazyku u dítěte: nejdříve poslouchat a pochopit, pak mluvit a opakovat, a nakonec číst a psát. Učitel v hodině Callanovy metody se snaží hovořit už od počátku na studenty maximální rychlostí, tzn. 200-240 slov za minutu (pro srovnání – při běžné hodině cizího jazyka lektor mluví rychlostí asi 100–120 slov za minutu).*“ (Häuslerové, Nováková, 2008, s. neuvedeny)

E-learning, je jedna z nejnovějších metod využívajících možností, které skýtá rozvoj informačních technologií. Je to efektivní metoda samostudia na základě práce s interaktivními učebními materiály za virtuálního vedení lektorem. Využívá se i jako doplňková metoda ke klasické výuce. Výhodná je pro zaměstnané jedince, kteří si mohou řídit své učení podle vlastního vyhodnocení optimálních podmínek pro učení. Nevýhodou metody může být nedostatek příležitostí k aktivnímu používání a procvičení nabytých dovedností, což se týká především produktivní stránky jazyka. Izolace učícího se taktéž nedovoluje učení se z chyb dalších účastníků. (Häuslerové, Nováková, 2008, s. neuvedeny)

Jak již bylo výše zmíněno, lingvisté rozlišují dva základní způsoby, jakými člověk získává znalost cizího jazyka. **Learning**, tedy učení se, je vědomí proces, kdy cíleně shromažďuje poznatky o daném jazyce, dozvídá se o jeho jazykových rovinách, vytváří si znalost o celém jazykovém systému. Znalosti a informace často porovnává vzhledem ke znalostem o vlastním mateřském jazyce. Jak dalece si učící se osvojí gramatiku a celý jazykový systém, bude záviset na jeho motivaci, schopnostech a na okolnostech, za kterých učení probíhalo.

Acquisition, tedy osvojování si jazyka na základě podvědomého procesu, kdy vznikne kompetence pro komunikaci tak, že se uživatel zaměřuje na významové složky jazyka, a nikoliv na formu. (Pierścieniak, 2016, s. 44) Lexikální a gramatické jevy žák získává intuitivně, jejich strukturu nechápe nebo chápe jen velmi málo. „*Typickým příkladem v českém školním kontextu je podvědomé osvojení a používání frází a sousloví, s nimiž se žák setkává opakovaně*

a registruje jejich postavení a význam v situačním kontextu, aniž by se zabýval jejich jazykovou strukturou. (Good morning, how are you? –I am fine, thank you. – I haven't seen you for ages!) Takto osvojené vazby je prakticky nemožné zbavit případných zafixovaných chyb.“ (Orlová, Pavlíková, 2013, s. 10)

Běžnější je, zvláště ve školské praxi, získávání jazykových kompetencí, pomocí řízeného učení. Na druhou stranu se věk dětí, kdy se s cizím jazykem začíná, neustále posunuje až k předškolnímu vzdělávání, kde o vědomém učení nemůže být řeč. Přestože jde o proces řízený, dítě v předškolním věku znalost cizího jazyka získává pomocí bezděčného osvojování.

Ještě i v mladším školním věku chybí pro jazykové učení nezbytná podmínka, aby kognitivní úroveň dítěte byla taková, že je schopné cíleně poznávat strukturu cizího jazyka. Dítěti schází nejen ona dostatečná kognitivní úroveň, ale taktéž teoretická znalost struktury vlastního, mateřského jazyka.

Jak je tedy v pedagogické praxi toto řešeno? **Hledají se metody, které by malé děti vystavily přirozenému působení jazyka, které by zároveň děti neodradily od dalšího zájmu cizímu jazyku se věnovat.** Cílem této fáze není aktivní jazyková produkce, ale motivace k budoucímu zájmu o cizí jazyk. Dá se předpokládat, že čím silnější bude zážitek dítěte v této propedeutické fázi, tím vyšší bude jeho motivace k záměrnému učení v jeho pozdějším věku, kdy bude možná muset na cestě k osvojení si cizího jazyka na potřebné úrovni, překonávat i nějaké překážky.

Jaké přesné metody bude při řízeném učení dětí předškolního a mladšího školního věku učitel používat, není podstatné. Měly by to být ovšem formy hravé, vycházející z konstruktivistického didaktického přístupu.

Současná lingvodidaktika nehledá optimální, jedinou možnou cestu. Orlová s Pavlíkovou píší, že **dnes se nejvíce prosazuje tvořivý, eklektický přístup.** Ten si žádá učitele vzdělaného, o oblasti stěžejních metod informovaného, který znalost těchto metod přetvoří dle svých potřeb a potřeb svých žáků, studentů, ve vlastní pedagogické práci.

Dále se předpokládá, že současný učitel je schopen a ochoten kriticky hodnotit své výkony, což tvoří základ pro zvyšování kvality jeho práce. Tento přístup je označován jako pedagogická reflexe (reflective teaching). (Orlová, Pavlíková, 2013, s. 33-34)

Stejně jako ve všech předmětech i ve výuce cizího jazyka se pozornost obrací k individualitě

žáka, ve školách se šíří koncept „výuky zaměřené na žáka“ (learner-centered teaching). Sledují se jeho styly a strategie učení, jeho motivace. (Häuslerové, Nováková, 2008, s. neuvedeny)

Jak bude patrné z textu další kapitoly, která se zevrubně věnuje metodě CLIL, je tato metoda schopná vyplnit mnohé za současných požadavků na moderní didaktické přístupy.

Srovnáme-li jí s výše uvedenými metodami, nacházíme u ní následující progresivní znaky:

- S přímou neboli Berlitzovou metodou ji spojuje skutečnost, že gramatika je učena induktivně, skrze poslech a používání cizího jazyka.

- Potlačení gramatiky nalezneme také u lexikálního přístupu Michaela Lewise. Důraz na osvojení si určitých slovíček a slovních spojení, který je pro tento přístup typický, se zdá blížit k tzv. jazykovým sprchám. Tedy jedné z možných forem CLILU, vhodných především jako propedeutika výuce cizím jazykům.

- Stejně jako revidovaný komunikativní přístup se může CLIL v určitých případech spoléhat na podporu mateřského jazyka. Trvání na totálním vyloučení mateřského jazyka při výuce cizích jazyků se ukázalo jako neefektivní.

- Jde o metodu, která spoléhá na eklektický, tvůrčí a reflektivní typ učitele. To sice zakládá na znesnadněnou poptávku vhodných pedagogů, na druhou stranu takovéto osobnosti zaručují efektivní výuku nejen cizích jazyků, ale celého vzdělávacího procesu. Lidé schopní přizpůsobit se nárokům "učící se společnosti", zajistí nejen osobnostní růst svých žáků, ale i jich samotných v optimálním případě i svých kolegů.

- Pestrostí svých činností může CLIL dobře reflektovat různé kognitivní styly žáků v rámci jedné třídy, zprostředkovává tedy „výuku zaměřenou na žáka“;

- Přípravy mohou být koncipovány tak, aby vyhovovali i žákům, kteří s výukou cizího jazyka teprve začínají a respektovaly tzv. „tiché období“, na které poukázal Stephen Krashen a se kterým operuje např. metoda Total Physical Response;

- Respektuje přirozený přístup, kdy základem není výuka gramatických pravidel a opravování chyb, ale vystavení, co možná nejčastějšímu vlivu cizího jazyka v přirozených situacích. Splňuje tedy podmínku autenticity, podobně jako metoda přímá nebo komunikativní. Stephen Krashen označil autenticitu učiva za faktor, který dokáže přiblížit výuku cizímu jazyku bezproblémovému učení se jazyku mateřskému.

- Využívá formy kooperativního vyučování, stejně jako třeba Community Language Learning.
- Oběma metodám je taktéž blízký konstruktivistický model výuky, kdy učitel nezprostředkovává žákům transmissi potřebných znalostí, ale stává se facilitátorem jejich učebního procesu.
- Ke změně pohledu na roli učitele, jakožto zprostředkovatele učiva a korektora chyb, dochází již v sedmdesátých letech 20. st. zaváděním tzv. komunikativního přístupu.
- Komunikativní přístup má s metodou CLIL ještě společné, že chyba není považována za selhání, které je nutné negativně hodnotit, ale je jí využito jako prostředku k dosažení cíle.
- Task-Based Approach metoda pro budování jazykových dovedností účastníků výuky využívá zadávání plnění úkolů, které mohou být voleny z jakékoliv oblasti, z jakéhokoliv předmětu. Autorky článku tuto metodu přirovnávají k projektové výuce. **Já bych zde viděla podobnost s jedinečným a typickým znakem metody CLIL**, jak uvádí Benešová s Vallin (2015, s. 12), **že sleduje dva cíle zároveň, rozvoj jazykových kompetencí a vyučovací obsah nejazykových předmětů**. Zbylé přístupy obecný obsah neakcentují.

2 ÚVOD DO PROBLEMATIKY CLIL

2.1 Vymezení a definice

CLIL je zkratkou pro anglický pojem Content and Language Integrate Learning, který se do češtiny překládá jako Integrovaná výuka cizího jazyka (Benešová, Vallin, 2015, s. 7).

Jedná se o metodu výuky cizích jazyků, která je v současnosti velmi doporučována a podporována, v souvislosti s požadavkem EU na vícejazyčnou vzdělanost evropského obyvatelstva.

Přestože se v současnosti vede diskurs o tom, co lze považovat za integrovanou výuku jazyka a co již nikoliv, jeden aspekt je zmiňován často, je jím **dualita cílů**.

Tak např. Benešová s Vallin citují autory Coyleho, Hooda a Marscheze z jejich publikace s názvem CLIL z roku 2010: „*CLIL je vzdělávací přístup typický pro svou dualitu cílů, při kterém je cizí jazyk využíván jak pro vyučování obsahu, tak i pro rozvoj jazykových kompetencí. To znamená, že vyučovací proces není zaměřen pouze na obsah, ale ani pouze na jazyk.*“ (Benešová, Vallin, 2015, s. 12)

Obdobně se vyjadřují autorky publikace „Seznamte se s CLILEm“, když říkají, že: „*Specifikem CLIL je dualita cílů, kdy je vyučován nejazykový předmět a současně systematicky rozvíjen cizí jazyk. CLIL nabízí žákům příležitost dovednosti a znalosti z cizího jazyka používat, přestože nejsou přímo vyučovány.*“ (kol. Autorů, 2011, s. 5)

Taktéž Vojtková s Hanušovou (2011, s. 11-12) zmiňují dokonce více násobnost cílů. Kromě okruhu vztahujícího se k jazyku a okruhu vztahujícího se k obsahu nejazykového předmětu, vymezují autorky ještě i cíl třetí a tím je budování učebních strategií, pomocí nichž je možné zvládnout obsahy v cizím jazyce, což je náročnější než v jazyce mateřském.

Dvojitý cíl, jako typický znak CLILu, jsem našla v Eurydice: „*CLIL je platforma pro inovativní metodologický přístup, který má výrazně širší rozsah, než je jen jazykové vzdělávání. Její zastánci zdůrazňují, že je nutné hledat způsoby, jak budovat dovednosti v obou předmětech naráz, v nejazykovém předmětu i v jazykovém předmětu.*“ (Eurydice (f), 2006, s. 7)

Že CLILu nejde pouze o jazykové vzdělávání nebo o prosté propojení didaktiky cizího jazyka a didaktiky nejazykového předmětu, postihují Benešová s Vallin, když se pokoušejí zformulovat vlastní definici: „*CLIL je typem výuky, jejíž cílem je osvojování si znalostí*

nejazykového předmětu a současně dovedností v cizím jazyce, přičemž integrování obsahu a jazyka vyžaduje z didaktického hlediska uplatňování specifických strategií a metod výuky.“ (2015, s. 14)

To, že realizace CLIL vyžaduje i další didaktické podmínky, zmiňují i Šmídová, Tejkalová a Vojtková, když shrnují, že tato metoda se nejlépe uplatní tam, kde je transmisivní vyučování nahrazováno konstruktivistickými modely. Pro podporu svého tvrzení autorky citují P.

Mehista, jednoho z propagátorů CLILu, který říká, že **jde o výrazně konstruktivistický přístup se silnou orientací na proces učení** (Šmídová, Tejkalová a Vojtková, 2012, s. 11-12)

Mezitím co aspekt vícečetného cíle bývá základem mnoha definic CLILu, další aspekty jako je intenzita, vhodnost cílové skupiny, četnost expozice, kvalifikace učitele, nejsou vnímány jednotně.

Podle Benešové s Vallin (2015, s. 12) se přesná definice celkem nového pojmu teprve vyvíjí a tříbí. V poslední době převažuje tendence, chápat CLIL jako zastřešující pojem, tzv. **umbrella term**, kam se vejdou všechny formy výuky, kde je nejazykový obsah vyučován jiným než mateřským jazykem. (2015, s. 13).

Další autoři zmiňují, že se nejedná o jednu metodu, ale o metodologii: „*Zkratkou CLIL – Content and Language Integrated Learning – se označuje jazykově a obsahově integrované vyučování, tj. výuka odborného vyučovacího předmětu prostřednictvím cizího jazyka. Odborníci ve vzdělávání stále vedou diskuzi o vymezení tohoto pojmu. V současné době převažuje názor, že CLIL není metodou ani přístupem, ale metodologií, která zastřešuje mnoho organizačních forem a metod výuky.*“ (kol. autorů, 2011, s. 4)

Diskuse jsou vedeny o intenzitě využití cizího jazyka pro výuku obsahu jiného předmětu, jsou hledány např. procentuální poměry času, kdy je možné hovořit o CLIL a kdy již nikoliv. Jednotlivé příklady různých názorů uvádí Benešová s Vallin (2015, s. 12-13).

Benešová s Vallin dále udávají, že jiní autoři z pojmu CLIL vyjímají bilingvní vzdělávání a imerzní (velmi intenzivní bilingvní) programy s poukazem na skutečnost, že žáci mají již natolik dostatečné jazykové dovednosti a kompetence, že jim dovolují zaměřit se na obsah nejazykového předmětu, bez toho, aniž by bylo nutné stanovit cíle pro jazykový předmět. (2015, s. 13). Tedy výuka probíhá v cizím jazyce, nikoliv zároveň s ním.

Pávková zmiňuje, že často lze rozdíly mezi oběma modely postihnout teprve až na úrovni

cílů. Kdy cílem jazykového vzdělávání je naučit se komunikovat v novém (cizím) jazyce, kdežto cílem bilingvního vzdělávání je kromě získání jazykových znalostí i nabytí kompetencí pohybovat se v interkulturním prostředí dnešní globalizované společnosti. Cíl jazykového vzdělávání je tedy užší než cíl bilingvního vzdělávání. (2012, s. 68–69)

Výše jmenované různé podoby CLIL se mohou pojit ještě k další terminologii, a to k pojmům **Hard CLIL** a **Soft CLIL**, které jsou ovšem opět pojímány a vykládány na základě nejrozumnějších hledisek.

Tak například v disertační práci Adamuse (2016) je možné najít, dělení podle toho, zda je CLIL do ŠVP zařazen jako samostatný předmět či nikoliv. (2016, s. 33)

Další příklady lze opět najít u Benešové s Vallin. Např. Bentleyová se opírá o intenzitu cizojazyčného vzdělávání. O Soft CLIL se v tomto pojetí jedná, když při výuce cizího jazyka je probráno téma, které má mezipředmětový vztah i k nejazykovému předmětu. Hard CLIL je naopak intenzivní cizojazyčná výuka nejazykových předmětů (více než 50%) v bilingvních programech. (Bentleyová in Benešová, Vallin, 2015, s. 21)

Jinak je Soft a Hard CLIL vnímán z hlediska obsahových cílů vyučovacích hodin, autorky parafrázují Šmídovou, Tejkalovou, Vojtkovou. Které vidí rozdíl v tom, že u Hard CLILU je cílem především nejazykový obsah, do kterého učitel „nejazykář“ vsune část výuky cizímu jazyku. Při Soft CLILu, v tomto pojetí, naopak vybírá do výuky cizího jazyka vhodné téma nejazykového obsahu učitel jazyků. (Šmídová, Tejkalová, Vojtková in Benešová, Vallin, 2015, s. 21)

Vojtková s Hanušovou (2011, s. 16-17) píše, že pod pojmem nerozvinutý CLIL jsou různými autory většinou zařazovány jazykové sprchy. Tedy ony krátké cizojazyčné vstupy v nejazykových předmětech, jak je o nich referováno výše. Za hlavní cíl zavádění těchto sprch do nejazykových předmětů uvádějí „využití jazyka pro práci ve třídě.“ (2011, s. 17)

Jeví se mi, že diskuse českých odborníků je vedena především tím směrem, že CLIL je viděn jen jako prostředek k dosažení lepší úrovně komunikativních dovedností českých žáků v anglickém jazyce.

Při snahách definovat tuto metodu a organizačně ji uchopit při zavádění do škol zapomínáme, že jen málo států ať již z hlediska celosvětového nebo jen evropského, se může ve vzdělávání opírat o tak silnou jazykovou homogenitu žáků, studentů, učících se, jako je tomu

v ČR.: „Cizinci představují z celkového počtu žáků v ČR průměrně dvě až tři procenta. Ve školním roce 2009/2010 v ČR studovalo celkem 60 721 cizinců. Následující tabulka zobrazuje počty cizinců na jednotlivých stupních škol.“ (Pávková, 2012, s. 80)

Představme si ale situaci v jiných státech, kdy se například krátké jazykové sprchy mohou stát prostředkem k plurilingvnímu střetávání a kulturnímu pochopení spolužáků, kteří se sešli ve třídě cizího státu, a jejich mateřtinou není vyučovací jazyk. Připomeňme, že EU, znalost třetího a dalšího jazyka nevnímá v rovině dokonalého zvládnutí, ale pro využití i velmi omezených znalostí pro experimentování ve snaze domluvit se, kdy jsou zapojeny i metalingvistické prostředky komunikace.

Pro krátký vhled do situace s jazykovou heterogenitou žáků v jiných zemích budu opět parafrázovat data, která uvádí Pávková (2012, s. 80) o Velké Británii. Zde primární školy navštěvuje 14,3 % žáků a sekundární školy 10,6 % žáků, s jiným než anglickým mateřským jazykem. Na primárních školách každé osmé dítě hovoří jiným jazykem než angličtinou. V Londýně se na školách hovoří zhruba tři sta jazyky a nějakou formou je vyučováno přibližně šedesát jedna jazyků.

Pojmeme-li CLIL jakožto prostředek k budování polylingvní a multikulturní společnosti, nezbyvá než se přiklonit k názoru Benešové s Vallin (2015, s. 22), že **veškeré definice týkající se pojmů CLIL je užitečné zavádět nikoliv s důrazem na možnou organizační diverzitu, ale s ohledem k cílům.** Tedy celý tento způsob jazykového vzdělávání chápat jako umbrella term. Kdy má smysl stanovit si, zda je upřednostněn cíl obsahový a výuka jazyka proběhne v nejazykovém předmětu. Nebo je upřednostněn cíl jazykový, a tedy výuka CLIL proběhne v rámci hodiny cizího jazyka.

2.2 Podoby CLILu ve vyučování

Přehledné členění podob CLILu, kterých v rámci školního vyučování může nabývat, čerpám opět od autorek Benešové s Vallin. Ty postupují od největší intenzity expozici žáků výkladu nejazykového předmětu v cizím jazyce, jaký nabízí imerze. Po nejnižší, kdy jsou ve výuce více či méně intenzivně využívány tzv. jazykové sprchy. Koncept autorek doplňuji o citace a parafráze z jiných zdrojů.

- **Imerze**

Nejintenzivnější formu zprostředkovávají imerzní programy, kdy veškerá výuka po určitou dobu probíhá jen v jazyce, který má být osvojen. Pávková píše, že imerze nepatří mezi tradiční bilingvní vzdělávání, protože mateřský jazyk žáka je plně respektován, jen je používán mimo čas, kdy probíhá imerzní výuka. (2012, s. 72)

Benešová s Vallin uvádějí, že přístup, kdy je expozice neznámému jazyku velmi intenzivní vychází ze samotného pojmu, který v překladu znamená „ponořit se“, „vnořit se“ (2015, s. 15)

Podle Pávkové jsou v Evropě používány především tyto typy imerzního vzdělávání:

plná imerze (full immersion), kdy jsou žáci téměř výhradně vyučováni pouze v menšinovém či regionálním jazyce a oficiální jazyk je nabízen jako samostatný předmět. Při **částečné imerzi** (partial immersion), probíhá výuka částečně v jazyce menšinovém nebo regionálním, ale část výuky je vedena také v oficiálním jazyce. **Ostatní podpůrná opatření**, zahrnují takové organizační kroky, kdy menšinový nebo regionální jazyk je vyučován jako samostatný jazykový předmět.

Plná imerze je často uplatňována u žáků z rodin minoritních jazykových menšin, imigrantů, cizinců. K částečné imerzi je přístupováno v oblastech s původními regionálními jazyky, kterým hrozí zánik a je vůle udržet jej či dokonce dále rozšířit mezi mladou generaci. (2012, s. 73)

Benešová s Vallin osvětlují, že pro imerzi je typická snaha jasně oddělit jazyk mateřský od jazyka cílového. Pro dosažení tohoto stavu jsou zaváděna různá opatření, jako např., že předměty vyučované cizím jazykem mají k tomuto účelu vyhrazené jiné třídy či dokonce výuka probíhá v jiné budově. (2015, s. 15)

- **Bilingvní školy – programy**

Benešová s Vallin uvádějí, že oproti imerzi v jazykovém vzdělávání, v bilingvních školách dochází zpravidla k méně intenzivní výuce v cizím jazyce. Jedním z důvodů je, že žákům chybí každodenní setkávání se s autentickou podobou vyučovaného cizího jazyky (či jazyků). (2015, s. 16)

Jak je chápáno bilingvní vzdělávání v České republice lze najít i v příručce Seznamte se s CLILem: „V českém školním prostředí běží bilingvní programy v anglických, německých, francouzských, španělských a italských gymnáziích. Ty vyučují některé předměty výhradně v češtině (např. český jazyk a literatura) a některé předměty výhradně v cizím jazyce. Ten má tedy

funkci jazyka vyučovacího. Pojem bilingvní výuka proto není zcela správný, výstižnější je užití pojmu bilingvní program.“ (kol. autorů, 2011, s. 7)

Zdá se, že České školství vymezuje bilingvní vzdělávání úzce a uvažuje o něm především z hlediska „jazyka jako zdroje“. Toto ovšem Pávková (2012, s. 71) uvádí jako jeden z možných modelů bilingvismu, a to model aditivní, kdy k prvnímu jazyku je přidán ještě jazyk druhý a znalost prvního je stále dále upevňována. Tento model je typický pro vzdělávání elit a říká se mu také enrichment model. (Pávková, 2012, s. 71)

Z pohledu české pedagogické i laické veřejnosti by asi bylo zvláštní vnímat bilingvní vzdělávání s negativními konotacemi. Ale Pávková (2012, s. 70) píše, že v USA je tento pojem spojován se segregací dětí jihoamerických migrantů do speciálních tříd. **Ve státech California, Arizona a Massachusetts je dokonce bilingvní vzdělávání nelegální.**

Skutečnost, že bilingvní vzdělávání, viděné jen jako nástroj osvojení si dalších jazyků, není ve většině multikulturních států realizovatelné, dokládá Pávková citací Garcii z jeho monografie *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*.(2009, s. 7): *„Bilingvní vzdělávání je založené na rovnocenném přístupu ke vzdělávání umožňujícím vnímat dětem školní prostředí jako smysluplné a srozumitelné pro miliony dětí, jejichž domácí jazyky jsou odlišné od dominantního jazyka dané školy a společnosti.*“ (Pávková, 2012, s. 70)

Bilingvní školy se podle Pávkové (2012, s. 23) kromě vzdělávání v nejméně dvou jazycích mají vyznačovat i výrazným multikulturním školním klimatem, které je odlišuje od škol s posílenou výukou jazyků a škol mezinárodních, kde veškerá výuka probíhá sice v cizím, ale jednom jazyce. (Pávková, 2012, s. 23)

Z tohoto pohledu bilingvnímu vzdělávání může odpovídat částečně slovenská zkušenost, kterou uvádí ve své disertační práci Adamus, když využívá data z Pokrivčákové publikace *CLIL Research in Slovakia* (2013, s. 14-16): *„Bilingvní vyučování má dvě základní roviny: 1) vyučování v jazyku národnostní menšiny na základě příslušné legislativy; 2) bilingvní vyučování v jazycích, které připouští slovenská školská legislativa (angličtina, němčina, ruština, francouzština a italština).*“ (Adamus, 2016, s. 73)

- **Předmět je částečně nebo zcela vyučován prostřednictvím cizího jazyka**

Podle Benešové s Vallin bývá tato forma některými odborníky označována za „pravý“ CLIL, vzhledem k tomu, že zde může dojít k naplnění požadavku, aby CLILové vyučování

integrovalo zároveň obsah i jazykové cíle.

Zároveň uvádějí tři varianty, které může CLIL nabývat v rámci výše použitého členění, které čerpají z údajů VÚP:

„1. Vzdělávací obsah cizího jazyka je zaměřen na slovní zásobu tematicky spojenou s nejazykovým předmětem. Osvojování si učiva a formulování úkolů nejazykového předmětu je uvedeno v češtině. Pokyny na hodině jsou střídavě v českém a cizím jazyce.

2. Osvojování si učiva a formulování úkolů nejazykového předmětu je vedeno v českém jazyce, informace hledají žáci v cizojazyčném textu, odpovědi žáci formulují česky. Pokyny na hodině jsou v cizím jazyce. Gramatické jevy, slovní obraty, jazykové styly a textové útvary cizího jazyka učitel vysvětluje česky.

3. Osvojování učiva a formulování úkolů nejazykového předmětu je vedeno v cizím jazyce, se slovními obraty, jazykovými styly a textovými útvary seznamuje žáky v cizím jazyce, případně objasní v mateřštině.“ (Benešová, Vallin, 2015, s. 18)

Vraštilová s Pištorou, jak je ve svém textu parafrázuje Adamus, akcentují spíše nejazykový cíl CLILového vyučování: *„Odborný předmět směřuje vyučujícího, jakým způsobem cizí jazyk využije. Jazyk je pouze jednou, v tomto kontextu spíše sekundární částí procesu. Autoři uvádějí základní rozdíly ve výuce cizího jazyka a přístupu CLIL. V jazykových hodinách je důraz kladen na řečové dovednosti, tedy na poslech, mluvení, čtení, psaní, jako na součást i cíl výuky. V předmětových hodinách jsou tyto čtyři řečové dovednosti prostředkem k získávání nových informací a k demonstraci porozumění předmětu; cizí jazyk je zde zprostředkovatelem obsahu odborného předmětu.“ (Vraštilová, Pištora, 2014, in Adamus, 2016, s. 70).*

Toto chápání CLILu nepovažuji za správné, protože jeho smysl spočívá v dualitě cílů. Je tedy nutné si vymezit i cíle jazykové.

- **jazykové sprchy**

Jsou to krátké vstupy cizího jazyka do nejazykových předmětů, které jsou vhodnou formou propedeutiky cizímu jazyku, kdy použitý slovník nemusí záviset na nejazykovém předmětu, do kterého je „sprcha“ zařazena. Názory se liší intenzitou a systematickostí těchto vstupů.

Benešová s Vallin (2015, s. 18-19) uvádějí některé názory cizích odborníků, kdy požadavky na intenzitu se pohybují od alespoň 30 minut každý den po 15–30 minut několikrát týdně. Autorky zmiňují i rakouskou zkušenost, kdy na primárních školách je cizí jazyk vyučován

napříč předměty především nevýukového charakteru, tedy v českém pojetí různými výchovami, ale i matematikou v rozsahu jedné hodiny týdně.

Věk dětí nebo žáků není jasně omezen, jazykové sprchy mohou absolvovat již malé děti v předškolním vzdělávání od 4 let (Mehisto, Marsh, Frigolsová 2008, in Benešová, Vallin, 2015, s. 18).

Jazykové sprchy jsou často viděny jako vhodná forma, která patří na první stupeň základní školy. Dokonce lze u českých autorů nalézt i názory, že v této podobě vlastně nejde o CLIL, ale o předpřípravu na něj:

„Výše jsme nastínili, že před samotným uplatněním CLILu se používají tzv. language showers [...], takto shrnuje Adamus pohled např. Čaňkové. (Čaňková, 2011, in Adamus, 2016, s. 72) Nebo když uvádí názor dvou gymnaziálních učitelů, kteří se stali výzkumnou součástí jeho disertační práce „[...] pojem CLIL oba učitelé používají jen tehdy, dochází-li k integraci vzdělávacího obsahu a jazyka. Za CLIL tedy nepovažují např. jazykové sprchy nebo obecný cizí jazyk.“ (Adamus, 2016, s. 157)

I autorky Hanušová s Vojtkovou řadí jazykové sprchy pod tzv. **nerozvinutý CLIL** (2011, s. 16), přestože jejich aplikaci doporučují i na druhém stupni. Používat je mají učitelé „nejazykáři“, jejichž jazyková úroveň dosahuje B1-B2 podle SERR, jako jazyk vhodný pro běžnou komunikaci a domluvu „označovaný jako BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills, Cummins, 1981*)“ (Vojtková, Hanušová, 2011, s. 17)

Benešová s Vallin se domnívají, že poněkud jiné pojetí CLILu Hanušové s Vojtkovou, kdy používají pojem nerozvinutý CLIL, nebo do jazykových sprch zařazují velmi široké spektrum aktivit, plyne z jejich zkušeností se špatnou jazykovou vybaveností českých učitelů a chtějí tedy hledat cesty, jak CLIL do českých škol implementovat i za takovýchto podmínek. (Benešová, Vallin, 2015, s. 19)

Do činností učitele, které Vojtková s Hanušovou chápou ještě za CLILové aktivity, zařazují např. vizuální podporu ve třídě v podobě různých nápisů, plakátů či občasné využití cizojazyčných studijních materiálů při výuce nejazykového předmětu. (Vojtková, Hanušová 2011, s. 17)

Další jimi uváděné činnosti, rutinní aktivity, jako je opakovaný zpěv cizojazyčných písniček nebo využívání říkadel, básniček; taktéž uvedení tématu hodiny v cizím jazyce nebo jeho shrnutí

v závěru výuky, s čímž může hůře jazykově vybavenému učiteli pomoci učitel „jazykář“; jsou za CLILové pokládány i dalšími autory.

Zdá se, že v pojetí českých autorů, kteří vycházejí z jiné společenské reality, než je současný evropský kontext, potažmo celosvětový kontext, vypadávají úvahy o tom, že jazykové sprchy mohou také sloužit jako pojítka heterolingvního kolektivu.

Mateřské jazyky účastníků mohou být používány jako jazykové sprchy, skrze něž účastníci dostávají základ pro jednoduchou komunikaci. Nebo mohou sloužit jako vstupní motivace pro zájem o odlišnou kulturu. Využití jazykových sprch bych viděla i jako motivační pro zavádění průřezového tématu Multikulturní výchova.

Takovouto funkci jazykových sprch naznačovala, při semináři o CLIL na PedFUK UK, i Petra Vallin, když frekventantům demonstrovala jazykovou sprchu v africkém jazyce.

2.2.1 Metodologická specifika vyučovací jednotky CLIL

V běžné školní praxi se lze setkat s jevem, kdy se úvahy nad cíli i obsahem výuky jednoduše obejdou tak, že se otevře učebnice. V lepším případě má učitel alespoň rámcovou představu o cílech v určitém předmětu, volí stránku podle toho, co je potřeba právě teď.

V horším případě je učebnice otevřena tam, kde se skončilo předešlou hodinu. Projít celý obsah učebnice a vyplnit všechna cvičení z pracovních sešitů je strategií, jak naplnit vyučování a to nejen u učitelů začátečníků, u kterých je takový přístup v literatuře popisovaný nejčastěji.

U CLILové výuky není postup, kdy se pro výuku ad hoc použije učebnice nebo jiný učební materiál vůbec možný. Důvodem ale není skutečnost, že ještě stále chybějí ucelené řady učebnic.

Materiály a hotové přípravy k výuce lze v tištěné i elektronické podobě najít. CLILové učebnice vydává nakladatelství MCMillan. Z evropských dotací a částečnou finanční podporou ze strany českého státu vznikla řada učebnic, v nakladatelství Labyrinth.

Prvním krokem při tvorbě CLILového vyučování, od kterého se dále odvíjí použití materiálů, vytvoření vlastní přípravy, promyšlení konkrétních postupů, konzultace s kolegy atd., musí být stanovení cílů.

Benešová s Vallin doporučují **postupovat pomocí aktivních sloves, z pohledu žáků.** Cíle

se stanovují jak pro nejazykový předmět, tak pro výuku jazyka. Autorky upozorňují, že jazykové cíle není potřeba volit jen s ohledem na slovní zásobu a fráze. Lze se zaměřit na upevňování některé složky jazykových dovedností, tedy na poslech, čtení, psaní nebo mluvení, ale také na fonetiku, kdy je důraz kladen na správnou výslovnost, přízvuk a intonaci. Dále je potřeba hlídat, aby obsahové a jazykové cíle byly v konečném součtu vyrovnané, přestože v jednotlivých hodinách může jedna ze složek převažovat (2015, s. 88)

Složkou jazykové výuky, která při tomto způsobu může být nejvíce zanedbána je rozvoj psané podoby cizího jazyka. Zajímavé výsledky španělského výzkumu na toto téma cituje Adamus: "*Studie Gené-Gilové se spolupracovníky se zaměřila na hledání vztahu mezi výukou CLILu a písemným projevem žáků v L2. Tato tříletá longitudinální studie představuje poznatky o vývoji písemného projevu španělských středoškoláků v doménách složitosti, přesnosti a plynulosti písemného projevu [...] mezi CLILovými a non CLILovými žáky. CLILoví žáci (rodná řeč španělština) absolvovali výuku společenských věd v angličtině. Kontrolní skupinu tvořili non-CLIL žáci s běžnou školní výukou angličtiny. [...] Autoři uzavírají, že výzkum přinesl důkazy o efektivitě přístupu CLIL v oblasti psaného projevu žáků v L2.*" (Gené-Gil, M., Juan-Garau, M., Salazar-Noguera, J., in. Adamus, 2016, s. 95-96).

Po stanovení jazykových i nejazykových cílů lze přistoupit k druhému kroku, kterým je **výběr a přizpůsobení materiálů**. Benešová s Vallin píše, že použít v nezměněné podobě materiál pro jazykové vyučování, stejně jako materiál pro nejazykový předmět, lze jen neskadno. Zároveň je nezbytné, aby materiály byly přehledné a srozumitelné, důležité je využití takových vizuálních prvků, které napomohou porozumět jednotlivým cizojazyčným slovům, větám nebo celému textu. Jedná se o různé přehledy, grafy, schémata, ilustrace.

Z hlediska slovní zásoby bude materiál neskadnějši, než tomu bývá v běžné jazykové výuce. Texty se ale mají svou strukturou přiblížit struktuře jazyka mateřského, obsah bude vycházet z osnov nejazykového předmětu. (Bentleyová, 2010, in Benešová, Vallin 215, s. 89)

Adamus dále upozorňuje, že probíraná témata by měla být smysluplná především pro žáky, takže materiál by měl rezonovat i se zájmy a orientací mladé generace. (2016, s. 97)

Další aspekt, který se, k motivaci při výuce, doporučuje obecně, je Vygotského směřování úkolů pro žáka do oblasti jeho nejbližšího kognitivního vývoje. Benešová s Vallin píšou, že úkoly by měly být neskadné, aby se staly pro žáka výzvou, na druhou stranu by je žák měl být

schopen vyřešit bez cizí pomoci.

Aby žáci mohli být, i při složitých úkolech, aktivní je nutné, aby učitel zvládal dobře podpůrné činnosti, které jsou v literatuře označovány jako tzv. **Scaffolding (lešení)**. Šmídová, Tejkalová, Vojtková píšou, že jsou to takové zásahy učitele do výuky, které napomáhají tomu, aby si žáci obsah i jazyk mohli osvojovat postupně, aby se ve složitých informacích a postupech neztráceli. *"Učitel by měl používat různé výukové strategie (např. navazovat na už osvojené znalosti a dovednosti, vyučovaný obsah zasazovat do kontextu, který je žákům blízký, snažit se zprostředkovat obsah tak, aby oslovil žáky s různými učebními styly, využívat činnostní učení, podporovat kritické myšlení a kreativní přístup k řešení problémů) tak, aby co nejúčinněji zprostředkoval učení. Učitel plánuje podpůrné strategie pro lepší pochopení obsahu, pro rozvoj jazyka (např. zvládnutí potřebné slovní zásoby – vytvořením slovníčků), pro rozvoj kognitivních dovedností (např. postupným zvyšováním náročnosti úloh) i pro kulturní rozměr výuky (např. upozorněním na možné kulturní rozdíly a jejich význam)." (2012, s. 17)*

Autorky uvedené citace popisují metody a strategie, které jsou vhodné obecně. Jejich uplatňování vede ke zkvalitňování výuky nejen u CLILu, ale napříč všemi předměty.

Oproti tomu Benešová s Vallin píší, že Scaffolding je termín vážící se především k výuce CLIL a dodávají, že je potřeba si uvědomit, že přenesený význam tohoto slova má pevné základy v jeho primárním významu a tím je stavba lešení. Cílem není postavit lešení, ale budovu, přes to bez tohoto dočasného řešení, není možné dojít ke kýžené konstrukci, ke kýženému cíli. (2015, s. 90)

Autorky Benešová s Vallin (2015, s. 90-91) dále rozlišují tzv. **okamžitý Scaffolding**. Z jejich popisu, jak konkrétně může okamžitý Scaffolding ve výuce vypadat, lze vyvodit, že se jedná o všechny kompetence učitele, které mu dovolí pohotově řešit situaci, kdy žák v cizím jazyce nerozumí. Učitel se snaží žákovi dopomoci k porozumění různými způsoby, bez toho aniž by použil překlad do rodného jazyka.

Oproti tomu je **plánovaný Scaffolding** promyšlen dopředu. Jedná se o opatření, která učitel připraví a zavede, protože možné potíže již předjímá ze zkušenosti.

Autorky uvádějí opět konkrétní příklad z praxe, kdy se pomocí tzv. **speaking frames** brání situaci, kdy žáci při párové nebo skupinové diskusi nad problémem zcela sklouznou do používání mateřského jazyka. Do rámečku je možné napsat způsoby souhlasných či

nesouhlasných frází v cílovém jazyce, tyto fráze žáci mohou mít celou dobu konverzace na očích. V dalších hodinách se učitel k těmto frázím může jen odkázat nebo dobu jejich expozice zkrátit. Obdobně lze postupovat i při psaní textů, za pomoci tzv. **writing frames**. (2015, s. 92-93)

Mezi další podpůrné strategie a metody autorky dále řadí vizualizaci, manipulace, kooperace, pohybové aktivity, kritické myšlení, rituály, práci s chybou, hodnocení.

Vizualizovat lze jak psané, tak i mluvené slovo, sloužit k tomu mohou různé obrázky, fotografie, schémata, časové osy, myšlenkové mapy, popisky. Autorky dodávají, že patrná vizualizace je i jedním ze základních atributů podle, kterých se pozná třída (učebna), kde je tato metoda zařazena do výuky. K dalším znakům takovéto třídy patří vybavení slovníky a cizojazyčnými encyklopediemi.

Manipulacemi jsou myšleny možnosti, kdy pro přiblížení obsahu nejazykového předmětu žáci pracují s reálnými předměty či modely, které jim dovolí lépe si představit, abstraktní pojmy a situace.

Možnost žáků ve výuce se zařazením CLIL **spolupracovat** v párech nebo skupinách je pro CLIL nezbytná. Autorky píší, že se jim za nejvhodnější způsob výběru do skupin pro různé aktivity jeví losování.

Total Physical Response, je jednou z možných metod, kterou využívá cizojazyčné vyučování a je založena na možnosti neverbálního vyjádření porozumění instrukci. Takovéto činnosti pak lze zapojit do dalších předmětů.

Protože je evidentní, že **pohyb** napomáhá učení se cizímu jazyku, a to nejen u kinestetických učících se typů, bývá CLIL kombinován i s tělesnou výchovou. V rozumně koncipovaných hodinách TV bývá prostor i pro zařazování nejrůznějších her, které mohou jednak rozvíjet pohybové dovednosti žáka, ale mohou být použity i pro učení se cizímu jazyku. K **využívání metod kritického myšlení** při CLILových hodinách autorky uvádějí jednak všeobecný přínos modelu E (evokace)-U (uvědomění si informací a jejich zařazení do již známého) - R (reflexe) pochopeného, nově naučeného např. v podobě prezentace. Dále pak působení učitele v roli pomocníka, organizátora, průvodce, a nikoliv jako transmitátora hotových vědomostí.

Zmiňují ale i konkrétní ukázkou využití skládkového učení v hodině informatiky, kdy se

potřebné informace skládají a doplňují obměnou dětí ve skupinkách. Nebo pětílístku, který se používá pro evokaci nebo reflexi. Žáci do pěti řádek zaznamenávají své počáteční znalosti či očekávání v případě evokace a své konečné znalosti nebo postřehy v případě reflexe. V publikaci je uveden příklad, kdy žáci dvojjazyčně reflektovali učivo o sopkách.

Rutinní úkony a opakování všeho druhu jsou neodmyslitelné především pro výuku CLILu u předškoláků a na prvním stupni.

Chyba musí být v případě CLIL jednoznačně viděna jako přirozená součást výuky, jako prostředek k dalšímu učení. K tomu patří citlivé a v případě ústního vyjadřování i nenápadné (recast), opravování žáka způsobem, které neodrazuje od další snahy vyjadřovat se či zapojovat do nejrůznějších aktivit.

Chyba poskytuje zpětnou vazbu učiteli, co se daří a co nikoliv, kam má zaměřit svou pozornost. *"Důvodem chybování může být dle Bentleyové (2010) přílišná jazyková náročnost kladená na žáka, neúměrná obtížnost úkolu z kognitivního hlediska, nepochopení instrukcí nebo nedostatečná vybavenost žáků v oblasti konkrétních jazykových dovedností (čtení, psaní, poslech, mluvení).* (Bentleyová, 2010, in Benešová, Vallin, 2015, s. 104)

Problematické je u CLILu **hodnocení**, a to více než tomu může být u jiných předmětů, kde se může jednat o tradiční otázky kolem objektivitý známkování. U CLIL je třeba zvolit pro hodnocení speciální přístup, protože jde o komplexní činnost.

Skutečnost, že je třeba hodnotit dva předměty v jedné chvíli se v případě soft CLILu, kdy je do výuky jazyka aplikováno téma z odborného předmětu, řeší hodnocením jen jazykových dovedností. V případě hard CLILu, kdy prostřednictvím cizího jazyka se žáci učí obsahy odborných předmětů, se u žáků hodnotí výkony v odborném předmětu, častěji předměty oba. (Bentleyová, 2010, in Benešová, Vallin, 2015, s. 106)

Autorky dále uvádějí, že od **sumativního hodnocení**, které má sledovat pokroky v učení po určitých etapách a bývá výsledkem testování nebo zkoušení, je nutné odlišit **formativní, průběžné hodnocení**, které by mělo být časté, protože si na jeho základě učitel dělá obrázek o tom, kam jeho žáci došli, co zvládli, co může dělat dále.

Mohu to být krátké testy, vyplněné dotazníky, prezentace žáků nebo odpovědi na dotazy učitele během vyučování. Na základě takového hodnocení je poskytována také zpětná vazba žákům.

Nutné je, aby učitel používal před examínací nebo v jejím průběhu **strategie, které žákovi mohou pomoci lépe porozumět nebo se lépe vyjádřit**. Může se jednat o zařazení vzorového příkladu do testu nebo doporučení, aby si žák otázku přečetl dvakrát, nahlas, přeložil si jej do rodného jazyka. Lze testovací otázky postavit tak, aby stačily odpovědi ano, ne. Může se jednat o výběr při uzavřených otázkách. Test může být opatřen nějakou vizuální oporou, která bude obsahovat fráze. Podporu může poskytnout použití slovníku.

Při ústním projevu pomáhá, posuzování výkonu v párové diskusi, které může předcházet osnova s body k rozhovoru. Snaha o nonverbální vyjádření ve chvíli, kdy se žák neumí vyjádřit v cizím jazyce, nemá být potírána. Taktéž má být povoleno přepínání jazykových kódů a poskytnutí nápovědy. (Bentleyová, 2010, in Benešová, Vallin, 2015, s. 108).

Dále je nezbytné, aby měl **učitel realistická očekávání** vzhledem k výkonům svých žáků, neměl by je podceňovat ani přeceňovat. Žáci by měli vědět, jak a za co budou hodnoceni. Dále je dobré, když jsou zařazeny i nějaké formy sebehodnocení nebo vzájemné hodnocení žáků ve skupině. Pro komplexní hodnocení mohou být vytvořeny tzv. rubrics, která obsahují kritéria pro hodnocení různých úkolů. Kritéria mohou být stanovena pro hodnocení nejazykového předmětu, jazykových dovedností nebo dalších kompetencí. (Benešová, Vallin, 2015, s. 110)

Souhrn didaktických principů, které metoda CLIL využívá, a má společné s ostatními progresivními výukovými metodami, uvádí Adamus, když jmenuje **projektové vyučování, výuku zaměřenou na rozvoj divergentního myšlení, supportivní sociální atmosféru třídy, kooperativní prostředí, prostředí bez nezdravé soutěže**. (2016, s. 97)

Šmídová, Tejkalová, Vojtková dále ještě zmiňují **klima, které podporuje tvořivost** žáků, dovoluje experimentovat v jazyce i v nejazykovém předmětu a žáci i učitel jsou motivováni k dosahování individuálních maximálních výkonů. Také **konstruktivistické vyučování**, které je charakteristické aktivním učením žáků, kteří se umějí sebehodnotit, jsou schopni reflexe a analýzy svých použitých postupů. Učitel působí jako facilitátor a moderátor. Kooperace by neměla probíhat jen v rámci třídy, ale na úrovni celé školy. CLLIlová výuka potřebuje podporu vedení, spolupráci všech učitelů, informovanost a podporu rodičů. (2012, s. 17–18)

2.2.2 Kompetence učitelů CLIL

Požadavky na **jazykové kompetence učitele** mohou být značně vysoké, zvláště pak, jednání se o imerzní výuku. O nejednotnosti názorů, jak hluboké jazykové schopnosti v cizím jazyce, učitel CLIL musí mít, jsem psala již v úvodu této kapitoly a zahraniční pohled na tuto otázku je podchycen v kapitole následující.

Shrnu jen tedy, že **optimální varianta, zvláště pro druhé stupně a střední školy je vnímána jako aprobace učitele pro výuku cizího jazyka v kombinaci s aprobací oborového předmětu.** „Na základě zkušeností z již realizované výuky CLIL, se ukazuje, že budoucnost je nejspíše tam, kde vyučující má požadované vzdělání jak v příslušném jazyce, tak i v odborném předmětu.“ (kol. autorů, 2011, s. 40)

Jsou ale i názory, že učit odborný předmět v cizím jazyce může i **učitel bez aprobace pro cizí jazyk**, který se při jeho běžném používání cítí komfortně. „[...] učitel CLILu by měl v první řadě ovládat cizí jazyk. Není nutné, aby ovládal jazyk dokonale, ale měl by se při jeho používání cítit „bezpečně“, umět reagovat flexibilně a pohotově.“ (Tůmová, in Adamus, 2016, s. 100)

Zpravidla se jedná o učitele odborného předmětu, který na dostačující úrovni ovládá cizí jazyk a je také schopen prolnout jeho didaktiku do odborného předmětu. V případě, že si učitel bez jazykové aprobace není jist a konkrétní škole je o adaptaci CLILu zájem, doporučují autorky (kol. autorů, 2011, s. 41) **Team teaching**, tedy způsob výuky, kdy jsou v jedné hodině přítomni dva učitelé. V různých zdrojích se dále uvádí, že protože je tento způsob organizačně a na mzdové výdaje finančně náročný, řeší se spolupráce učitelů především na přípravné fázi vyučovací jednotky.

Jako **málo vhodné jsou zmiňováni učitelé jazykáři bez další odborné aprobace.** Uváděna je neschopnost těchto učitelů plnohodnotně zařadit do vyučovací hodiny i mimojazykové cíle. „Nevýhodou této varianty je, že učitelé jazyka kladou důraz spíše na jazykovou stránku než na samotný obsah výuky. Jedná se tedy spíše o realizaci mezipředmětových vztahů v rámci cizojazyčné výuky.“ (Adamus, 2016, s. 101)

Dalším důvodem je, že některé odborné předměty na druhém stupni a středních školách vyžadují již opravdu hluboký vhled učitele do disciplíny. „Jako učitel českého jazyka nemůže vyučovat kvalitně biologii, pokud ji nemá vystudovanou, nemůže učitel cizího jazyka vyučovat náležitě nejazykový předmět, aniž by jej měl v aprobaci. Ve chvíli, kdy například učitel cizího

jazyka bude vyučovat takový předmět, dochází k neodborné a nekvalifikované výuce. Je samozřejmě možné, aby učitel cizího jazyka odučil učební jednotku nejazykového předmětu, ale bude postrádat souvislosti dané disciplíny, což kromě jiného může výrazně ochudit či zkreslit prezentaci daného učiva.“ (kol. autorů, 2011, s. 40)

Zde bych si dovolila uvést mou pochybnost, zda by vysokoškolsky vzdělaný člověk nemohl mít v některých oblastech dostatečné a relevantní znalosti, přestože není aprobovaný. Vysokoškolsky vzdělaný učitel by měl být schopen posoudit, zda je či není schopen odbornou látku učit, a v jakém ročníku. Koncept transmitivního učitele, který je jako jediný zdrojem vědění o oboru, je v dnešní informační době zcela neudržitelný. Je zvláštní, že samotné autorky prosazují u CLILové výuky učitele facilitátora, který organizuje výuku, provází žáky, směřuje k rozvoji jejich kompetencí.

Ztotožňuji se s Adamus v jeho tvrzení, že: *„Vedle jazykových dovedností považujeme učitelovo přesvědčení o smysluplnosti CLILu za nejdůležitější předpoklad úspěšné výuky.“* (2016, s. 133)

Nejmenší jazykové nároky a nižší nároky na hlubokou znalost předmětu budou u učitelů prvního stupně, kdy se jedná o jazykovou propedeutiku a úvodní „vtahování“ žáků do života vědy a výzkumu v humanitních i přírodovědných předmětech. Tzv. „jazykové sprchy“ bude úspěšně ve vyučování realizovat, spíše než oborově zdatný pedagog, učitel s všeobecným přehledem, zvyklý se vzdělávat a se základními jazykovými dovednostmi, alespoň na úrovni B1 (SEER), který bude mít především vhodné didaktické dovednosti.

Lze je zjednodušeně pojmenovat, jako schopnost vytvářet a vést **konstruktivistické vyučování**: *„CLIL učitel by měl být schopen uplatňovat aktivizující učební metody, vytvářet rozmanité učební situace, přizpůsobovat výuku různým učebním stylům a potřebám, respektovat a zohledňovat jazykové vybavení žáků, aktivně zapojovat žáky do učebního procesu, volit vhodné organizační formy apod. Naopak metody typické pro tradiční pojetí výuky jsou pro CLIL výuku nevhodné. Odborná kompetence a didaktika spojená přímo s principy CLIL výuky je také vítaná.“* (kol. autorů, 2011, 41)

Poslední nároky na CLILového učitele budou spadat do **volní oblasti osobnosti pedagoga**, do jeho schopnosti reflektovat vlastní činnost a schopnosti introspekce. Bude pedagog, který chce učit touto metodou ochoten dlouhodobě věnovat, často i svůj volný, čas přípravě na

vyučování? Necítí se již unavený, vyhořelý, pohodlný? Umí si dobře naplánovat v dlouhodobém horizontu činnosti, čas, výdaj energie? Umí realisticky odhadovat podmínky svého působení na pracovišti v dlouhodobějším časovém horizontu? Bude se ochoten dále sebevzdělávat? „*Nezbytným předpokladem je i motivace a ochota učitele se CLIL výuce věnovat. **Příprava CLIL hodin je časově velmi náročná a vyžaduje od učitele velké odhodlání a nasazení. Od učitelů se také očekává schopnost spolupráce s kolegy, obzvláště v rámci plánování výuky.***“ (kol. autorů, 2011, s. 41)

Zavedení CLILové výuky, především na druhém stupni ZŠ či na středních školách, bude pravděpodobně vyžadovat organizační změny v rámci celé školy. Dá se předpokládat, že dojde ke změnám rozvrhů tříd, rozvrh učitelů, školního vzdělávacího plánu. Budou nutné investice do didaktických materiálů a pomůcek, do vzdělávání učitelů. Bude nutné komunikovat s rodiči. **Tedy půjde o nemalé investice časové, mentální a finanční, které mohou vyústit v tak velké změny, které pak v blízkém časovém horizontu budou ireverzibilní.**

2.3 Zkušenosti ze zahraničí

Vznik CLILu je zasazován do 90. let, 20 st., kdy např. Pávková (2012, s. 66) zmiňuje, že v této době vznikl evropský vzdělávací program Lingua, na podporu bilingvního vzdělávání v EU, který se inspiroval zkušeností z Kanadských imerzních programů ze sedmdesátých let. (Pávková, 2012, s. 66)

Acronym CLIL je dále spojován se jménem Davida Marsche, (Benešová, Vallin, 2015, s. 33) odborníka v oblasti bilingvního a vícejazyčného vzdělávání, který se této problematice věnuje od 80. let. Narodil se v Austrálii, studoval ve Velké Británii a v současnosti působí ve Finsku v UNICOMu-centru pro další vzdělávání na univerzitě Jyväskylä.

Od roku 2002 se stal koordinátorem pro rozšíření metody CLIL v rámci spolupráce pro Evropskou komisi (Europien Centre for Modern Languages, 2011, <http://clil-cd.ecml.at/Team/Teammember4/tabid/941/language/en-GB/Default.aspx>)

Jeho dlouholeté a hluboké zkušenosti v oblasti více jazyčného vzdělávání napříč Evropou, nakonec vyvrcholily v jeho spolupráci s mnohými Africkými, Asijskými státy, v USA a latinské Americe. (Educluster, Finland <http://www.educlusterfinland.fi/en/contact-us/global-operations/david-marsh>)

V roce 1994 byl David Marsch členem týmu Evropského centra pro moderní jazyky, které zkoumalo na evropské úrovni možnosti prohloubení jazykového vzdělávání (Benešová, Vallin, 2011, s. 33). Pojem CLIL vznikl právě při této příležitosti a původně popisoval ty výukové metody, kdy se odborné předměty vyučují v cizím jazyce. Termín byl poprvé použit až v roce 1996, v rámci Evropského programu pro vzdělávání v Holandsku. (Šmídová, Tejkalová, Vojtková, 2012, s. 9)

Benešová s Vallin zmiňují, že v roce 2004 byl Evropskou komisí vydán Akční plán „*Podpora jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti 2004-2006*“ (European Commission, 2004, in Benešová, Vallin, s. 34), **kde CLIL dostává podporu, ve vyjádřeních, že je to příležitost pro žáky uplatnit bezprostředně ke komunikaci a výuce jazykové dovednosti**, což může být motivační pro řadu žáků a studentů, kterým tradiční metody nevyhovují. Výhodou je, že jazyk integrovaný do běžných předmětů nezatíží školní kurikula o další vyučovací hodiny.

V téže době se začínají odborníci kolem této problematiky sdružovat a CLIL je zkoumán v mezinárodním měřítku. **Vznikají organizace CLILCom, CLILMatrix, CLILAxis.**

CLIL se stává jednou z inovativních metod, která je jako klíčová podporována ze strany EU. V roce 2007 orgán Rady Evropy: **Evropské centrum moderních jazyků precizuje standardy tohoto typu vzdělávání.** V roce 2008 se v Bílé knize objevuje návrh na výuku dvou cizích jazyků, kdy v Akčním plánu je doporučena jako první angličtina a jako druhý další cizí jazyk. (Benešová, Vallin, 2015, s. 35).

Jak je patrné z předešlého krátkého historického exkurzu, v Evropě se metoda CLIL již v mnohých státech „zabydlela“ a **je možné komparovat mnohé národnostní i nadnárodní zkušenosti.**

- **Státy s tradiční podporou bilingvního vzdělávání**

Zeměmi, kde má bilingvní výuka na všech typech škol tradici již od devatenáctého století jsou *Malta* a *Lucembursko*. Pávková (2012, s. 67) upřesňuje, že v Lucembursku je velká část populace dokonce trilingvní.

Výuku regionálních a menšinových jazyků jako první začaly ve 20. st. uplatňovat např. *Německo, Mad'arsko, Nizozemí, Velká Británie, Slovinsko*. (Pávková, 2012, s. 67)

Šulista jmenuje oblast Katalánska a Baskicka ve *Španělsku*, dále pak *Finsko*, kde se kromě finštiny mluví a vyučuje jednak minoritní švédštině a sámštině (jazyk Laponců), ale samozřejmě

také angličtině. (Šulista, neuvedeno, s. 3)

Benešová, Vallin mezi státy, kde relativně nově vznikla potřeba dvojjazyčného vzdělání a je uplatňována formou úplné či částečné imerze, řadí ještě *Estonsko*, ve kterém žije populace 26 % Rusů. Ve školách ruských se nejazykové předměty učí v estonštině, a naopak v některých estonských školách lze najít programy, kde se nejazykové předměty učí rusky. (Benešová, Vallin, 2015, s 46)

Norsko má kurikulární předpisy pro výuku minoritní finštiny a sámštiny. Pro angličtinu, kvůli jejíž výuce bylo typické dvou cílové vyučování CLILu v Norsku zavedeno v devadesátých letech minulého století, neexistují zvláštní vzdělávací předpisy. (Benešová, Vallin, 2015, s 40)

Šulista (neuvedeno, s. 3) připomíná, že pro rozvoj bilingvního vzdělávání v Evropě měla svůj význam i např. *francouzská lycea* a *britské internátní školy*, které poskytují výuku všech předmětů ve velkých kulturních jazycích, a to bez ohledu na jazyk země, kde výuka probíhá. Taktéž uvádí, že k rozvoji bilingvního vzdělávání v posledních letech přispělo i zřizování škol evropskými institucemi pro děti jejich zaměstnanců. Tyto typy škol jsou ale přinejmenším výběrem svých frekventantů exkluzivní.

Současný evropský rozvoj multilingvismu, multikulturalismu a zároveň vzdělávacích systémů, které jsou schopny tyto aspekty respektovat, sledují spíše sociálně inkluzivní hledisko často spojené s imigranstvím.

Pávková se např. zevrubně věnuje britské a německé zkušenosti. Jak složitá může být situace při vzdělávání populace v zemích s převažujícím otevřeným přístupem k přistěhovalcům, může sloužit následující citace: "*V Londýně se na primárních a sekundárních školách mluví více než tři sta jazyky. Na více než jedné desetíně škol v Anglii je angličtina vyučována jako další jazyk (angl. English as an additional language, EAL). Pro více než třetinu bilingvní mládeže není angličtina jazykem, kterým hovoří doma.*" (Wood, in Pávková, 2012, s. 68)

V *Německu* je pro implementaci jazyka menšin dané oblasti (turečtiny, španělštiny ruštiny, francouzštiny a angličtiny) do vyučování využíván **kontextuální CLIL**, více (Benešová, Vallin, 2015, s. 42).

Panevropské instituce i jednotlivé národnostní státy řeší jednak otázku, jak vzdělávat multilingvní obyvatelstvo z nejrůznějších koutů světa a etnik. Na druhou stranu, možná právě pod dojmem ztráty evropské identity, jsou zde snahy zachovat či revitalizovat jazyky často i

relativně málo početných menšin.

Pávková píše: "*V roce 2007 vydala Rada Evropy prohlášení o situaci v oblasti minoritních jazyků ve Velké Británii. Ministerský výbor navrhl vyvinutí strategie, která by podpořila vznik jednotné vzdělávací politiky s cílem propagovat velštinu, skotštinu, ulsterskou skotštinu a skotskou gaelštinu.*" (Pávková, 2012, s. 97)

Na jiném místě práce jsou jmenovány regionální a minoritní jazyky Německa: "[...] *Tato situace se týká zejména severské fríštiny, saterské fríštiny a dolní lužičtiny.*" (Pávková, 2012, s. 92)

Obavy z vymizení či asimilace jazyků se může týkat i jazyků většinových. Benešová s Vallin (2015, s. 41) uvádějí, že např. v *Belgii* je sice propagována vícejazyčnost, na druhou stranu jsou zde snahy, aby v jednotlivých regionech byla zachována kultura dané oblasti, k čemuž prioritně slouží používání mateřského jazyka. Tyto snahy vedou k tomu, že zde existují maximální povolené počty hodin CLIL na ZŠ a SŠ.

- **Státy s kurikulárními dokumenty pro výuku CLIL**

Ačkoliv je CLIL v mnohých státech značně rozšířen a někde i podporován státními institucemi, v převaze států chybí jeho jednoznačná kurikulární podoba.

Jako jedním z příkladů zemí, kde je v současnosti CLILu věnována velká podpora ze strany státu, uvádějí Vojtková s Hanušovou (2011, s. 22) *Španělsko*. To na podporu jazykového vzdělávání vynakládá nemalé prostředky, zároveň je zde CLIL zaveden na celém území. "*Cíle projektu jsou jasně specifikovány a postupně pilotovány a zaváděny do výuky. Zavádění CLILu předchází důkladná jazyková a metodická příprava učitelů.*" (Vojtková, Hanušová, 2011, s. 22)

Benešová s Vallin za další takto příkladnou zemi označují *Nizozemí* a zdůrazňují, že: "*[...] je jediným státem, kde existuje národní akreditační systém pro školy uplatňující CLIL.*" (Dalton-Puffer, 2011, in Benešová, Vallin, 2015, s. 48).

Zajímavá je současná situace ve *Finsku*, které má jeden z nejefektivnějších systémů vzdělávání, který se těší široké podpoře státu, prezentované mimo jiné i značným financováním oblasti školství, a pozitivním vztahem obyvatelstva ke vzdělávání. Více Vojtková s Hanušovou (2011, s. 24).

Přestože v *Norsku* zavedení CLIL v počátcích v roce 1993 bylo podporováno Ministerstvem vzdělání a výzkumu, pro CLIL neexistují kurikulární předpisy. (Benešová, Vallin, 2015, s. 40)

- **Státy, které při zavádění CLILu využily nadnárodní evropské spolupráci**

Povědomí o CLIL se od roku 2007 šíří po Evropě s pomocí činnosti Evropského centra moderních jazyků, který je orgánem Rady Evropy (Benešová, Vallin, s. 35). Bez čerpání zkušeností ze zahraničí se tudíž při zavádění CLIL neobešla žádná země.

Výraznější spolupráci na nadnárodní úrovni vykázalo *Nizozemí*, které pomocí Evropské platformy pro vzdělávání, pomohlo šířit ve *Finsku* zrozený akronym CLIL, nejen ve své zemi, ale po celé Evropě. (Benešová, Vallin, 2015, s. 39)

Více zdrojů odkazuje na mezinárodní spolupráci *Anglie* a *Španělska*: "V roce 1996 podepsalo Španělsko smlouvu o spolupráci ve vzdělávání s Velkou Británií. 43 státní školy vzdělávající předškolní a mladší školní děti a následně i partnerské střední školy zahájily projekt CLIL, který byl vypracován ve spolupráci s Britskou radou.[...]. (Vojtková, Hanušová, 2011, s. 22)

Autorky dále referují o projektu PROCLIL, při kterém došlo ke spolupráci pěti zemí: *Kypru*, *Německa*, *Španělska*, *Turecka* a *Velké Británie*. (Vojtková, Hanušová, 2011, s. 23)

- **Státy, které vymezují expozici CLILu časově nebo procentuálně**

Benešová s Vallin (2015, s. 39-47) píšou, že většina států nemá pro CLILovou výuku stanoveny jiné, než z neformálního konsensu nebo zvyku, plynoucí hranice.

Všeobecně platné standardy mají jen některé státy. Velký časový rozptyl autorky udávají např. u *Bulharska*, kde se užívání cizího jazyka při hodinách nejazykových předmětů pohybuje od 10 % do 100 %.

Explicitně vyjádřenou dobu mají: *Finsko*, *Rakousko*, *Norsko*. Nejvyšší procento, 35-50 %, je stanoveno v *Maďarsku*. Realizace se musí týkat aspoň tří předmětů.

Komplikovanější procentuální vymezení v multilingvní *Belgii* souvisí se snahou udržení mateřského jazyka v jednotlivých jazykových oblastech. Podrobněji Benešová s Vallin (2015, s. 41)

V *Nizozemí* u CLILové výuky musí cizí jazyk prolnout alespoň do 3. předmětů, jeden předmět musí být z přírodovědné oblasti, druhý z humanitní a třetí z výchov.

- **Státy s požadavky na jazykovou aprobaci učitelů CLIL**

Jiné vymezení CLILové výuky může spočívat v požadavcích na aprobované či certifikované jazykové znalosti učitelů. Jak již bylo zmíněno *Finsko*, požaduje úroveň C2 podle

SER. (Vojtková, Hanušová, 2011, s. 24)

Obdobné je to v *Polsku*, kde byly v začátcích šíření výuky CLIL tolerováni učitelé bez jazykové aprobace. Dnes je nutné, aby měl učitel aprobaci pro cizí jazyk nebo alespoň certifikát FCE nebo TOEFL se známkou A nebo B. (Benešová s Vallin 2015, s. 44)

V *Makedonii* (Benešová, Vallin 2015, s. 47) je aprobace pro předmět a zároveň cizí jazyk vyžadována pro CLILovou výuku francouzštiny, pro angličtinu toto omezení neplatí. Šmídová ve svém článku Učitelé CLIL v evropském kontextu uvádí následující zkušenosti z některých evropských zemí: " V *Asturii*, **Španělsku** byla zavedena legislativní úprava pro CLIL učitele [...]Vyzývá[...] k výuce CLIL s certifikovanou Upper-Intermediate úrovní angličtiny (nebo francouzštinou či němčinou). [...] Ve **Francii** jsou CLIL učitelé vždy učiteli odborných předmětů. Pro umožnění výuky CLIL musí složit zkoušku (písemný test) a získat osvědčení v cílovém jazyce. [...] Ve **Švýcarsku** jsou CLIL učiteli aprobovaní učitelé jednotlivých předmětů. Jsou povinni vystudovat obor Anglický jazyk na univerzitě nebo projít mezinárodní Cambridge zkouškou CPE (nebo zkoušku způsobilosti zkouška pro angličtinu jako CLIL jazyk)." (Šmídová, 02. 11. 2010)

Výslovnou podmínku, že na škole, která uplatňuje CLIL, musí působit alespoň jeden rodilý mluvčí, uplatňuje *Maďarsko* (Benešová, Vallin 2015, s. 44)

- **Státy s podporou učitelů CLIL v podobě vzdělávání**

K nějaké formě vzdělávání či informování učitelů musí docházet všude tam, kde je metoda využívána. O státem podporovanou a koordinovanou činnost se podle Adamuse (2016, s. 98) jedná u *Rakouska* a *Německa*, které poskytují pro učitele se zájmem o CLILovou výuku speciální přípravu. V Rakousku jsou školeni budoucí učitelé prvních stupňů tak, aby byli schopni uplatnit metodu CLIL napříč všemi předměty, které jsou zde vyučovány.

Vzdělávací kurz pro studenty, jak vyučovat historii, zeměpis a přírodní vědy prostřednictvím cizích jazyků, nabízí Nottinghamská univerzita ve *Velké Británii*.

Bilingvní vzdělávání pro učitele je dosažitelné na *Maltě*, ve *Finsku*, v *Německu* a na *Islandu*. (Adamus, 2016, s. 98)

Adamus také, stejně jako více autorů, zmiňuje spolupráci Nottinghamské univerzity (VB) a *španělské* univerzity v Salamance, kdy dochází ke spolupráci i na úrovni vzájemného vzdělávání pedagogů. Více (Adamus, 2016, s. 99)

Mezi zajímavé zkušenosti Benešová s Vallin řadí *italský* ALI-CLILonline, který byl vytvořen vzdělávacím centrem v Lombardii a je mezi uživateli velmi oblíbený. (2015, s. 43)

- **Státy, kde dochází k finanční či jiné podpůrné motivaci učitelů CLIL**

Ve *Španělsku* je ze zvláštních fondů čerpáno na suplování za ty učitele, kteří se vzdělávají. Učitelé rozšiřující si kvalifikaci dostávají studijní volno nebo mají snížené úvazky. (Vojtková, Hanušová, s. 22)

Vyšším finančním ohodnocením učitelů CLIL, má *Estonsko*. Benešová s Vallin uvádějí, že učitelé, kteří na ruských školách zavádějí do nejazykových předmětů výuku v estonštině, dostávají o 20 % vyšší mzdu, než by tomu bylo, kdyby tímto způsobem neučili. (2015, s. 46)

Výhody ve sníženém úvazku mají pedagogové aplikující CLIL v *Makedonii*, konkrétně se jedná o dvě hodiny méně, než je běžný úvazek. (Benešová, Vallin, 2015, s. 47)

- **Státy, kde je CLIL zaveden již na prvním stupni primárních škol**

Benešová s Vallin (2015, s. 39-47) uvádějí explicitně následující země: *Finsko, Švédsko, Belgie*, její Vallonská část, *Rakousko, Španělsko, Maďarsko*.

- **Státy, kde je CLIL běžný na druhém stupni ZŠ nebo v sekundárním vzdělávání**

Norsko, Nizozemí, Belgie, Francie, Itálie jsou státy, které jsou autorkami v jejich publikaci uvedeny explicitně. Z kontextu, především z uvedené skladby předmětů, ve kterých je CLIL v dané zemi aplikován, se dále mezi tyto země řadí *Polsko, Slovensko, Německo, Makedonie*. Spíše v sekundárním školství se CLIL uplatňuje v *Bulharsku*.

U *Francie* autorky zmiňují, že jde o jednu z prvních evropských zemí, kde se objevila CLILová forma práce ve vyučování. Od roku 1992 byla v rámci tzv. Evropských sekcí, posílena výuka cizího jazyka, zpravidla v osmém ročníku, dvěma hodinami navíc tak, aby se absolventi těchto škol po vstupu na střední školy byly schopni vzdělávat prostřednictvím tohoto jazyka i ve vybraných nejazykových předmětech. (Benešová, Vallin, 2015 s. 42)

- **Státy, které pro školy, kde je zaveden CLIL, preferují specifický výběr žáků**

Podle Benešové s Vallin k těmto zemím patří *Maďarsko*, kde pro primární vzdělávání se zařazenou metodou CLIL vybírají žáky pomocí testů IQ a komunikativních schopností v mateřském jazyce. Pro výběr na druhém stupni jsou rozhodující žákovi výsledky v maďarštině a matematice. Jazyková vybava žáků není ani v jednom z výše uvedených případů rozhodující. (2015, s. 44-45)

V *Bulharsku* je CLIL uplatňován především na tzv. jazykových školách. Jsou to běžné školy střední, kde jsou některé předměty vyučovány v cizím jazyce. Studenti jsou vybíráni na základě přijímacích zkoušek z bulharštiny a matematiky. (2015, s. 45)

Taktéž v *Makedonii* podléhají žáci tříd s CLILovou výukou výběru, v případě, že se jedná o výuku ve francouzštině, podstupují jazykový test a celostátní všeobecné zkoušky. V případě, že se jedná o angličtinu výběr je stanoven na základě dosažených známek, dovedností jazykových a testování řešení logických úkolů. (2015, s. 47)

- **Státy, kde je vedle angličtiny pro CLIL využíván i jiný jazyk než angličtina**

Napříč celou Evropou je pro výuku druhého jazyka volena angličtina. O výjimky se jedná u států, kde existuje vzdělávání v menšinových jazycích. Vallin s Benešovou Výjimky, jak je ve svém výčtu uvádějí Benešová s Vallin (2015, s. 39–47) tvoří: *Německo* s francouzštinou a italštinou; *Bulharsko* s němčinou, španělštinou, italštinou, ruštinou, japonštinou, řečtinou, slovanskými jazyky; *Makedonie* s francouzštinou a *Anglie* s francouzštinou, němčinou nebo španělštinou.

- **Státy, kde dochází ke kombinaci CLILu s jinými metodami**

CLILovému vyučování jsou imanentní inovativní způsoby výuky. Tento fakt je zmiňován na více místech mé diplomové práce. Pro účely rychlého souhrnu na tomto místě uvedu, že je metodou aktivizační, produkční, heuristickou a autentickou.

V Benešové s Vallin lze najít zajímavou informaci, že ve *Švédsku* je CLIL v primárním školství kombinován s Montessori programem. (2015, s. 39)

- **Státy, kde při výuce CLIL, kooperují dva učitelé**

Někde je výuka řešena tandemovou spoluprací učitele jazyků a učitele nejazykových předmětů, a to především na přípravě hodiny. Současnou přítomnost obou učitelů, tzv. *team teaching*, popisuje Benešová s Vallin u *Itálie*. (Benešová, Vallin, 2015, s. 43)

- **Výčet předmětů, které jsou nejběžněji, volené pro výuku CLIL**

Biologie, zeměpis, dějepis, ale i matematika, chemie a fyzika, tělesná výchova, výtvarná a pracovní výchova, hudební výchova. Ale také vaření, turistika a náboženství v *Norsku* nebo enviromentální výchova ve *Finsku*. (Benešová, Vallin, 2015, s. 39-47)

2.4 Zkušenosti v ČR

Benešová s Vallin (2015, s. 50) si pochvalují, že implementace CLILu do českých škol nevykazuje nějaké obzvláštnosti od zkušeností v zahraničí. O CLIL je ze strany učitelů zájem, o čemž svědčí i množství materiálů a diskuzí dostupných na internetu. Zároveň tu existuje i podpora státu, kterou zaštiťuje MŠMT.

Účast státu je vysledovatelná hlavně z projektů, které financuje či spolufinancuje a které jsou iniciovány státními vzdělávacími institucemi. Autorky se ve své publikaci věnují všem jim známým projektům, které v ČR byly realizovány (2015, s. 50-54).

Jmenují několik projektů iniciovaných **Národním institutem pro vzdělávání v Praze**, dále pak aktivity bývalého **Výzkumného ústavu pedagogického**, který se přejmenoval na **Národní ústav pro vzdělávání** a dále **brněnskou Katedru anglického jazyka PFMU**.

ČR se zapojila i do mezinárodních projektů, které probíhaly na bázi meziuniverzitní spolupráce. **Pražská Katedra anglického jazyka PFUK** se do jednoho z významných projektů zapojila již v roce 1998. Byla zde partnerem účastníků z Finska, Francie, Rakouska, Španělska a VB, tedy států, kde se CLILová výuka uplatňuje výrazně a ve velké míře.

Do jiného mezinárodního projektu se zapojila **katedra anglického jazyka PF Západočeské univerzity v Plzni**.

Na **Katedře matematiky a didaktiky matematiky PFUK** byl realizován mezinárodní projekt za účasti Rakouska, Itálie, Dánska a Francie.

Část výše jmenovaných univerzit, jsou také poskytovateli nějaké formy studia zahrnující didaktiku CLIL pro své studenty, budoucí učitele. Nejdéle je takto zaměřená část studia dosažitelná pro studenty z Pedagogické fakulty UK v Praze, a to již od akademického roku 1999/2000.

V současnosti je kurz s názvem s názvem CLIL: Angličtina napříč předměty 1. stupně dostupný i pro studenty Učitelství prvního stupně. I já osobně jsem se okrajově s metodou seznámila v průběhu svého studia právě zde.

Předměty, s didaktikou CLI, jsou dále vyučovány na již zmíněné **Katedře anglického jazyka PFZU v Plzni, Katedře anglického jazyka PFMU v Brně**.

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích nabízí, studijní předměty zaměřené na CLIL, na katedře matematiky a katedře anglistiky. Také **v Olomouci je**

na PFUP, na katedře anglického jazyka je vyučován předmět s názvem Metoda CLIL.

Ke spolupráci na mezinárodní úrovni může dojít i mezi dvěma lokálními základními nebo středními školami, nejčastěji v rámci evropských vzdělávacích projektů.

Pro ilustraci jmenuji pár základních a středních škol, které jsem našla na internetu, a které v současné době realizují či v nedávné době dokončily projekt se zaměřením na CLILovou výuku. Jde například o **ZŠ Lupáčova v Praze**, která spolupracuje s italskými kolegy. Na základě podpory z programu Erasmus se otázkami implementace CLILu do vyučování zabývá **Tauferova SOŠ veterinární v Kroměříži** nebo také **Gymnázium Frýdlant**.

Metoda má v ČR podporu především ve vzdělávání učitelů a vydávání materiálů o metodě, ale i její konkrétní aplikaci a materiálů použitelných přímo při práci s žáky.

Adamus si všímá, že přestože je metoda v praxi uplatňována, chybí o ní výzkumně zpracovaná data: *"Z analýzy prací dostupných v Pedagogické bibliografické databázi Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského a v databázi THESES za období 2002 až 2015 vyplynulo, že v České republice bylo ve sledovaném období provedeno 30 výzkumných šetření, z toho 28 v rámci kvalifikačních prací (22 diplomových, 1 rigorózní a 2 disertační); tedy pouze dva výzkumy byly provedeny mimo kvalifikační práce; z 18 článků v databázi knihovny J. A. Komenského pouze dva referují o výzkumném šetření, zbylých 16 vykazuje obecně informativní charakter o metodě CLIL, případně představuje praktické výstupy z výuky či didaktické materiály. Naproti tomu v zahraničí je CLILu ve výzkumu věnována relativně velká pozornost. Při zadání hesla CLIL nabídla databáze Language Teaching Research (sagepub.com) 117 odkazů, přičemž většina z nich prezentovala výsledky výzkumných šetření zaměřených na CLIL či jeho varianty, podstatně menší část odkazovala na recenze odborných publikací. Databáze ERIC vyhledala k heslu CLIL 126 odkazů. Databáze EBSCO nabídla 79 výzkumných studií či publikací zaměřených na CLIL. [...]. (2016, s. 13)*

Otázkou je, zda se zde vyjevuje skutečnost, že český stát na vědu a výzkum obecně dává jen málo peněz. Důvodem může být i skutečnost, že v našich podmínkách je metoda realizována relativně krátce či marginálně.

Adamus také uvádí zajímavé záznamy o inspekční činnosti spojené s výukou CLIL, které přebírá od Zerzové: *"[...] Vyučující přizpůsobovali slovní zásobu věku i pokročilosti žáků, zejména z hlediska počtu, náročnosti i metod osvojování. Využívanou slovní zásobu propojovali*

s obsahem hodin adekvátním způsobem. Reakce žáků byly různorodé, od pochybných otázek, co vlastně mají dělat, po přirozenou spolupráci při osvojování slovní zásoby. Co se týká rozsahu používání anglického jazyka ve výuce, spektrum jeho využití v těchto hodinách bylo široké. Od použití deseti výrazů formou překladu a přiřazování lístečků s výrazy v českém a anglickém jazyce (český jazyk) nebo uvedení anglických výrazů v textech na pracovních listech a jejich přiřazování/vepisování do schémat (fyzika), až po obsáhlejší pracovní listy přímo v anglickém jazyce, ve kterých bylo úkolem žáků přiřazovat slovesa a místa k názvům zvířat a ústně formulovat jednoduché věty o tom, kde zvířata žijí a co dělají (přírodopis) a hodinu, kdy žáci dostali zadání úkolu k řešení přímo v anglickém jazyce a v anglickém jazyce ho také ve skupinkách řešili (matematika). I v těchto hodinách však tvořil český jazyk nedílnou součást zejména jazyka instrukcí, ve kterých čeština převažovala.“ (Zerzová, 2012, in Adamus, 2016, s. 92)

Vzhledem k vývoji situace s imigranstvím v Evropě včetně požadavků EU o přerozdělování uprchlíků, by bylo nerozumné, kdyby se dalšímu rozšiřování metody CLIL nevěnovala v ČR dostatečná pozornost. Je to metoda schopná efektivně posouvat žáky v jazykových kompetencích, rozvíjet divergentní myšlení, a takové sociální kompetence, které pak pomáhají chápat odlišnost a různost jako varietu, nikoliv ohrožení.

Bilingvismus v současné Evropě není vnímán jako nástroj pro sociální mobilitu exkluzivních jedinců, ale má „pomoc studentům stát se zodpovědnými občany žijícími v globálním propojeném prostoru, kde je nutné fungovat napříč kulturami a různými sociálními realitami, což je jistě odlišné od kulturních hodnot tradičního vzdělávání. Bilingvní vzdělávání je založené na rovnocenném přístupu ke vzdělávání umožňujícím vnímat dětem školní prostředí jako smysluplné a srozumitelné pro miliony dětí, jejichž domácí jazyky jsou odlišné od dominantního jazyka dané školy a společnosti.“ (García, 2009, in Pávková, 2012, s. 70)

2.5 Pozitiva a možná úskalí

V první řadě je nutné říct, že jde o relativně novou metodu a že pro získání relevantních odpovědí budou nutné nové a nové výzkumy. Benešová s Vallin píše, že proběhlé, počáteční výzkumy se zaměřovaly především na výstupy. Tedy na otázku, zda je metoda efektivní, a to především v oblasti jazykových kompetencí absolventů takového vzdělávání.

Současné výzkumy hledají spíše odpovědi na to, jak výuka přesně probíhá, tedy nezkoumají produkt, ale proces. CLIL (2015, s. 26) Autorky ve své práci v krátkosti citují několik zahraničních výzkumů, které došly k následujícím závěrům:

- Žáci se po zavedení CLIL zlepšili v cizím jazyce, nezhoršily se nebo se mírně zlepšily i jejich znalosti v odborném předmětu.
- Žáci jsou více motivováni učit se i další cizí jazyky.
- Žáci se jsou ochotni se nadále zlepšovat v cizím jazyce, ve kterém CLILová výuka probíhá.
- Žáci prokazují větší vytrvalost v učení ve všech předmětech a jsou odolnější vůči stresu.

Přínosy metody z jiného hlediska, než je výsledný výkon nebo motivace k učení zmiňují Šmídová, Tejkalová, Vojtková (2012, s. 11):

- CLIL má potenciál zlepšovat klima školní třídy i celé školy.
- Prostřednictvím CLIL ušetřit časový prostor v učebním plánu školního vzdělávacího programu tím, že umožní žákům komunikovat cizím jazykem v nejazykových hodinách.
- Je také vhodné využít mezipředmětovou koncepci školního vzdělávacího programu pro zvýšení konkurenceschopnosti školy.

Shrnu-li vše, co bylo o pozitivěch CLILu řečeno v této subkapitole i v předchozím textu: Jde o metodu efektivní v oblasti rozvoje cizího jazyka, která pozitivně dopadá na sociálně osobnostní rozvoj žáků. Rozvíjí pedagogický um učitelů a zároveň jim dovoluje plně vytěžit doposud získané zkušenosti. Dokáže nastolit atmosféru kooperace, která se pak prolíná do všech předmětů a celkové činnosti školy. Škola se stává učící se organizací.

A na co je tedy potřeba dát pozor? **Jaké hrozby implementace metody může obsahovat?**

Pávková (2012, s. 67) se zabývá možnými **organizačními obtížemi**, které by mohly způsobit celkový pokles kvality výuky. Dále upozorňuje na to, že obtíže nebývají izolované, ale prolínají se, což může působit synergicky:

- Nedostatek kvalifikovaných pedagogů.
- Malá dostupnost metodických materiálů.
- Omezené finanční prostředky na technické a materiální vybavení.

Šmídová, Tejkalová, Vojtková (2012, s. 11) z možných hrozeb uvádějí:

- Nesystematické zavádění CLILu.

Adamus řeší, spíše než hrozby obecné, ty, které se týkají jazykových kompetencí žáků. Z jeho textu implicitně vyplývá, že:

- CLILová výuka může ohrozit souměrný rozvoj všech složek nutných pro komunikaci v cizím jazyce.

Mezitím, co předpokládá progres v oblasti plynulosti vyjadřování, správné výslovnosti a situační slovní zásoby, obává se o budování správných gramatických struktur: „[...] *Mluvnice má – přinejmenším na počátku CLILu – jen služebnou funkci.*“ (2015, s. 43)

K tomu bych ráda dodala, že CLILová výuka zpravidla nenahrazuje celé jazykové vyučování. Znamená to, že ve školách probíhá zároveň „klasická“ výuka cizího jazyka. Nakonec i autor sám zmiňuje, mnou již jednou citovanou zkušenost ze zahraničí, že CLILová výuka přinesla pozitivní výsledky i v rozvoji písemného projevu žáků. (s. 40 této DP)

- Nebezpečí, že cizojazyčná výuka „pohltní“ výuku odborného předmětu.

Kapitolu o metodě CLIL bych ráda uzavřela citací, která znovu dobře dokladuje zásadní podmínku pro výuku CLIL, kterou je nezbytnost duálních cílů, tedy jedinou podmínku, která tuto metodu činí efektivní, exkluzivní a nezaměnitelnou: „*Ani přítomnost dvou učitelů ve třídě však nemusí být zárukou úspěchu. Lasagabaster a Sierra hovoří o pečlivě připraveném CLILovém programu ve Valencii, kde ve výuce občanské výchovy byli ve třídě přítomni vždy dva učitelé. Učitel občanské výchovy přednášel látku ve španělštině a jeho kolega jazykář vše průběžně tlumočil do angličtiny. Projekt skončil naprostým fiaskem, což nás příliš nepřekvapí, uvědomíme-li si, že CLIL nemůže znamenat prostý překlad vyučovací látky z jednoho jazyka do druhého.*“ (Lasagabaster a Sierra, 2010, in Hanušová, Vojtková, 2011, s. 10-11)

3 AKČNÍ VÝZKUM: CÍL, METODOLOGIE, VÝZKUMNÝ VZOREK

3.1 Cíl výzkumu

Realizace a zhodnocení tří vyučovacích jednotek, které by probíhaly v shodě s metodou CLIL a které by mi naznačily, zda já osobně a žáci v konkrétní třídě, jsou vhodnými kandidáty na případnou implementaci CLIL do výuky cizího jazyka v dalších letech. **Cílem je zjistit, zda má význam, abych uvažovala o tom, že metodu budu ve své budoucí praxi systematicky využívat.**

CLIL je metoda, která klade velmi specifické nároky na osobnost pedagoga, nejen v oblasti jeho jazykových dovedností v užívání cizího jazyka, ale i v jeho obecném přístupu ke vzdělávání.

Metodou akčního výzkumu, pro které jsou typické cyklické intervence (Nezvalová, 2002) postupně zhodnocuji a přizpůsobuji tři přípravy na vyučování.

Na kameru jsou zaznamenány průběhy realizací těchto příprav, kdy je sledováno mé verbální chování, jak v cizím jazyce, tak v jazyce českém, jsou hledány chyby jazykově didaktické i obecně didaktické. Z každého vystoupení jsou vyvozeny závěry, které jsou zakomponovány do další přípravy a realizace vyučovací jednotky metodou CLIL.

3.2 Metoda výzkumu

Akční výzkum není lehké jednoduše definovat, záleží na tom, jakou změnu společenské reality sleduje a jaké otázky akcentuje. Pavelková (2012, s. 10) říká, že: *"zastřešuje celou rodinu přístupů vycházejících z různých politických, filozofických a metodologických zdrojů. Není tudíž možné obsáhnout všechny jeho podoby v jedné definici."*

Autorka zmiňuje tři významné atributy: **výzkum, akci a formativní složku** (Pavelková, 2012, s. 10), které akční výzkum reprezentují.

Celá problematika akčního výzkumu se jeví jako velmi široká, a ne zcela probádaná, spory se vedou o možnosti její vědeckosti.

Pro účely této práce nadále budu držet popisu akčního výzkumu, tak jak je s ním nakládáno v pedagogické praxi, kde se poslední dobou dobře prosazuje jako autoevaluační nástroj.

3.2.1 Definice

"[...] akční výzkum je takový druh výzkumu, jehož cílem je zlepšovat určitou část vzdělávací praxe." (Průcha, Walterová, Mareš, in Janík, s. 2).

"Dnes již klasická definice tohoto pojmu pochází od Johna Elliotta (1981, s. 1), který říká, že „akční výzkum je učiteli prováděná systematická reflexe profesních situací s cílem jejich dalšího rozvinutí.“ (Janík 2004, s. 2)

Podle Janíka (2004, s. 2) v sobě akční výzkum zahrnuje dva aspekty: **zkoumání** profesních akcí. Tedy zkoumání jednání učitele v určité pedagogické situaci, který zároveň své další **jednání** obohacuje o vysledovanou zkušenost.

Pedagog se tedy dostává z hlediska klasických modelů výzkumu do *"obtížné dvojrole výzkumníka a aktivního účastníka akce uskutečňuje prostřednictvím akčního výzkumu reflektovanou inovaci své praxe."* (Janík 2004, s. 2)

Právě specifická situace, že se výzkumník (učitel) stává zároveň objektem i subjektem výzkumu, a tudíž nemůže zajistit objektivitu výzkumu, zmiňují české zdroje, které se akčním výzkumem zabývají, je jedním z hlavních důvodů, proč má u části odborné veřejnosti tento model výzkumné metody rozporuplné postavení, *"[...] akční výzkum byl přijat jako legitimní součást výzkumných designů až v devadesátých letech. Do té doby byl považován za velmi efektivní formu profesního rozvoje, ale nebyl obecně uznán jako seriózní metodologie, která by mohla generovat nové teorie."* (McNiff, in Vallin, 2017, s. 65).

"[...] zastánci akademického výzkumu často odmítají akční výzkum jako nevědecký, neobjektivní a politický." (Pavelková 2012, s. 6) *"[...]poznání, které produkuje je natolik subjektivní a kontextově vázané, že je nelze považovat za vědecké poznání"*. (Švec in Pavelková 2012, s. 27)

Janíkovo stanovisko je takové, že jestliže se učitel podaří vyřešit nějakou situaci (akci), dochází k nějakému jeho poznání, ponaučení. Dochází tedy k jeho profesnímu rozvoji jako učitele jednotlivce, který je ale součástí profesní komunity, která svou koexistencí a kooperací obohacuje učitelství jako profesi. (Janík 2004, s. 2)

3.2.2 Možnosti a omezení akčního výzkumu

Janík přináší přehled, který má poukázat na rozdíly mezi pedagogickým akčním výzkumem a tzv. klasickým výzkumem v jejich realizaci. Zásadní rozdíly vidí v **cílech**, kdy klasický výzkum získává objektivní poznatky, mezitím, co akčnímu jde o získání konkrétních poznatků o praxi s cílem změnit ji k lepšímu. **Výzkumné otázky** jsou v klasickém výzkumu odvozeny z výzkumných záměrů, předchází jim studium odborné literatury a v průběhu výzkumu je nelze měnit. To neplatí pro akční výzkum, kdy otázky si stanovuje učitel na základě svých potřeb, a mohou se podle potřeby v průběhu výzkumu změnit. Stejně tak při akčním výzkumu lze změnit **design výzkumu**. V klasickém výzkumu musí být plán stanoven dopředu a je neměnný.

Mezitím, co **výzkumný vzorek** u klasického výzkumu musí být reprezentativní a po výběru neměnný, akční výzkum tuto podmínku nemá. Stejně tak volně zachází se **sběrem dat**, kdy nevyhovující metody mohou být kdykoliv v průběhu změněny, to samozřejmě u klasického výzkumu není možné. **Data jsou vyhodnocována** v klasickém výzkumu statistickými metodami, akční výzkum používá analýzu dat a deskriptivní statistiku. Rozdíly jsou také v jazykových prostředcích. **Výsledky** jsou v klasickém výzkumu dosažitelné až za delší časový úsek, ale jsou objektivní, jejich majiteli jsou výzkumníci. V akčním výzkumu jsou výsledky dosažitelné okamžitě, ale jsou subjektivní a platné jen „tady a teď“. **Dopad** klasického výzkumu na další jednání učitelů je limitováno, protože jde o snahu ovlivňovat jejich jednání zvnějšku. V akčním výzkumu lze bezprostředně působit na jednání učitele. (Janík 2004, s. 3, 4)

Pavelková (2012, s. 49) zmiňuje metodiku, jenž je schopná překlenout potíže s požadavkem na zajištění reliability, kterou je **triangulace** dat. Gavora (2012, s. 146) rozlišuje čtyři **typy triangulace**: více zdrojů údajů, více metod sběru údajů, triangulace výzkumníků, více teoretických přístupů.

Mezitím, co zajištění reliability je slabou stránkou akčního výzkumu, vysoce ceněná hodnota spočívá v jeho přímé návaznosti k praxi a předpokládá **vysokou motivaci učitele-výzkumníka** problému nejen porozumět, ale zároveň z poznatků vyvozovat konsekvence.

V případě doporučené změny tzv. "z venčí", mohou být podle Walterové výzkumníci učiteli vnímáni jako nástroj kontroly a lidé odtržení od reality. Obě skupiny jsou od sebe odtržené, nemají stejný jazyk, k odbornému dialogu nedochází. Výsledky výzkumníků mohou

praktikům připadat abstraktní, obecné a v reálném světě nepoužitelné. (Walterová, in Pavelková 2012, s. 29)

Na skutečnost, že je akční výzkum schopen nastartovat a dále podpořit běžnou, profesní kooperaci mezi učiteli, poukazuje Nezvalová: *"Akční výzkum vychází z potřeb školy. Učitelé participací na toto výzkumu přispívají k rozšíření svých vědomostí a dovedností, tedy ke svému profesionálnímu růstu, rozvoji školy, zkvalitnění výsledků školy a k jejímu neustálému zdokonalování. [...] Akční výzkum je založen na vzájemné spolupráci, která vede k odstranění tradiční izolace učitele a často ke zlepšení kvality školy."* (Nezvalová, 2002)

Zde je potřeba dodat, že přestože výše uvedené zmínky pozitivně hodnotí právě možnost spolupráce více účastníků, pro mé účely vidím jako výhodné, že jde o výzkumný design, který je proveditelný jednotlivcem. V tomto smyslu o něm píše Janík (2004).

3.2.3 Fáze akčního výzkumu

Jedním ze základních znaků akčního výzkumu je cykličnost jeho jednotlivých fází. České zdroje zmiňují model čtyř fází **Kurta Lewina**, psychologa, zakladatele akčního výzkumu, z roku 1946.



Obr. 1: Cyklický charakter akčního výzkumu dle

Lewina (Mc Niff, in Vallin, 2017, s. 67)

Janík (2004, s. 6) předkládá schéma **Johna Elliotta**, profesora v oboru Edukace na Univerzitě v Jižní Anglii, jehož zásluhou se akční výzkum, původně rozšířený spíše v sociální a psychologické praxi, uchytil právě na poli vzdělávání.



Obr. 2: Fáze akčního výzkumu (Elliott, in Janík 2004, s. 6).

Nezvalová uvádí model **Whitheada**, který mluví o cyklu pěti kroků: „*Problém, který se objevil v praxi; představa o řešení problému; aktivita k zvolenému řešení; vyhodnocení výsledků aktivit, vedoucích k řešení problému; modifikace problému.*” (Whithead, in Nezvalová 2002)

Pět kroků akčního výzkumu vymezuje i **Sagor**: „*Formulace problému; sběr dat; analýza dat; sdělení výsledků; akční plán.*” (Sagor, in Nezvalová 2002)

Vallin (2017) obohacuje výčet ještě o sedmibodový model **McNiffové**, která je podle Vallin jednou z hlavních současných kapacit, která se akčnímu výzkumu věnuje:

1. zhodnotit dosavadní praxi
2. identifikovat oblasti, kterou chceme zkoumat a zlepšit
3. ptát se, jak můžeme danou oblast zkoumat
4. představit si cestu vpřed
5. zkusit realizovat změnu a sledovat, co se děje
6. upravit náš plán s ohledem na to, co jsme zjistili, a pokračovat dále v akci
7. zhodnotit novou situaci

Po splnění sedmého bodu se vracíme k bodu dva a pokračujeme dále bodem tři podobně jako poprvé. Cyklus se stále opakuje, dokud nejsme se situací v dané oblasti zcela spokojeni. (Vallin 2017, s. 77)

3.2.4 Standardy výzkumné zprávy v akčním výzkumu

Vallin (2017) přidává informace, jaké náležitosti by měla mít výzkumná zpráva, které opět čerpá z McNiffové a Whiteheada.

1. Popis: Objektivně popsat, co se stalo, snažit se neinterpretovat a nehodnotit.
2. Objasnění: Přidat informace, které vysvětlí, proč se co stalo a s jakým účelem.
3. Prozkoumání: Pokusit se podívat na proběhlou akci z jiné perspektivy tak, abychom objevili něco, co jsme doposud neznali.
4. Vědecký pohled: Zahrnout pohled odborné literatury na daný problém.
5. Kritická reflexe: Vysvětlit motivaci a záměr svého vlastního chování, vysvětlit proces vlastního poučení se ze situace.
6. Dialektická kritika: Vystoupit z vlastní zkušenosti a porovnat ji v širším kontextu.
7. Metareflexivní kritika: Reflektovat proces vlastní reflexe.

Také Gavora (2000, s. 172-173) uvádí detailní popis, jak postupovat při transkripci audiozáznamu nebo videozáznamu, v případě, že je pořizován protokol z vyučovací hodiny.

3.2.6 Vhodnost zvolené metody vzhledem k cílům DP

Cílem této DP je hledat odpověď na konkrétní otázku-pedagogickou situaci, kterou pokládá konkrétní pedagog: "*Hlavním cílem akčního výzkumu je řešit reálné situace, reálné problémy a ovlivnit praxi, zlepšit ji.*" (Bargal, in Pavelková 2012, s. 18). Výsledky výzkumu nebudou zobecňovány, jde tedy o výzkumnou metodu vhodnou. Protože je zkoumána akce, je tato metoda jedině možná.

Při volbě metody vycházím z informací ze zdrojů, které se metodám výzkumu věnují a samozřejmě z doporučení odborného garanta mé DP.

Možnost využití kvantitativního výzkumu pro záměry této DP jsem na základě studia relevantní literatury vyloučila. Následujícím krokem bylo prozkoumání charakteristik metod, které se používají v kvalitativním výzkumu.

Pročítala jsem více zdrojů, ale uvedu opět Gavorovo (2000, s. 148-168) dělení, s ohledem ke skutečnosti, že jeho publikace je zaměřená na pedagogickou praxi. Gavora rozlišuje metody založené na **pozorování**, které je záměrně nestrukturované. Účelem je nalézat skryté nebo neočekávané jevy a souvislosti. (Gavora, 2000, s. 149). **Vzorky událostí** jsou písemně zaznamenané všechny jevy, tak jak se udály. Účelem je získat dokumentární materiál, k vývoji určité osoby nebo určitého jevu v průběhu času nebo materiál pro předvýzkum (Gavora, 2000, s. 149, 150). **Terénní zápisy** jsou typické tím, že pozorovatel skrze své teoretické paradigma dopředu třídí, co pro jeho pozorování bude podstatné a co nikoliv. Součástí je subjektivní komentář zapisovatele. (Gavora, 2000, s. 151-152) Účelem **participačního pozorování** je, aby výzkumník pronikl do zkoumaného prostředí. To je možné díky dlouhodobosti pozorování a skutečnosti, že se výzkumník stává účastníkem aktivit (Gavora, 2000, s. 154)

Etnografické interview v nestrukturovaném rozhovoru zjišťuje, jak zkoumaná osoba (informant), interpretuje svět kolem sebe. (Gavora, 2000, s. 163)

Výzkum životního příběhu je chronologické narace, pomocí níž je rekonstruován život subjektu. Účelem není získat a zpracovat fakta, ale subjektivní náhled zkoumané osoby. (Gavora, 2000, s. 166).

Ani jedna z výše uvedených metod, nevyhovuje účelům mé práce.

Metody **pozorování nedovolují, abych byla zároveň subjektem i objektem výzkumu**, k určitému setření hranic dochází u participačního výzkumu, jeho hlavní cíle jsou ale jiné. Z tohoto důvodu nebylo možné využít ani **případovou studii**, kterou Gavora výslovně neuvádí, ale o které ze zkušenosti vím, že patří k rozšířenému výzkumnému designu.

Žádná z metod **se nezaměřuje na rozbor a zároveň generování aktivity**.

Tak, jak jsou Gavorou popsány, jde zpravidla o longitudální pozorování, kterým **chybí cykličnost a zvyšování úrovně aktivity**.

Přestože je má DP cílena na možnosti výuky CLIL, **již samotný pokus o realizaci akčního výzkumu by mohl být cílem**, přestože by nepřinesl jednoznačné odpovědi vztahující se k tématu Obsahově integrované jazykové výuky: *"Akční výzkum může být prováděn s větší či menší mírou nejen profesionality, ale řekněme i „šikovnosti“. Záleží na tom, jak dobře je učitel vybaven znalostmi a dovednostmi potřebnými k jeho praktikování. Nejde jen o to, aby učitel znal různé metody akčního výzkumu, ale také o to, aby s nimi uměl pracovat. Tomu se nelze naučit jinak než na základě praktické zkušenosti s využíváním těchto metod ve vlastní práci. Akční výzkum nabízí vítaný prostor pro toto „učení se praxí“."* (Janík, 2004 s. 11)

3.3 Výzkumné otázky

Základní výzkumná otázka:

ZVO: Jaké osobnostní a profesní kompetence, je třeba precizovat či nově získat, aby mi dovolily v mé další budoucí profesní praxi učit metodou CLIL?

Specifické výzkumné otázky:

SVO1: Jaké jazykové chyby se objevují v mém výkonu při výuce? Jak se těchto chyb vyvarovat?

SVO2: Jakých obecně didaktických chyb se při výuce dopouštím? Jak se těchto chyb vyvarovat?

SVO3: Jaké nedostatky v přípravě na vyučování se odkryly v průběhu její realizace při výuce? Jak koncipovat další přípravu, aby byla ve výuce efektivnější?

SVO4: Jaké nedostatky se vyskytly vzhledem k provedení jednotlivých kroků výzkumu, zvláště pak s ohledem na fázi sběru dat? Jak tyto nedostatky zcela odstranit nebo zmírnit

jejich dopad?

3.4 Výzkumný vzorek

Vzhledem ke specifčnosti akčního výzkumu, kdy výzkumník je zároveň i zkoumaným vzorkem. Věnuji se v této kapitole nástinu vzdělávacích charakteristik celé školy. Dále třídy, ve které jako aktér a zároveň výzkumník působím. V neposlední řadě se musím pokusit i o vlastní typologii.

3.4.1 Charakteristika školy

Velká sídlištní škola zhruba o 600 žácích v malém městě nedaleko Prahy. ŠVP má název "Krok za krokem", přestože škola metody programu Začít spolu systematicky nedodrжуje, ale některé jeho prvky proklamativně zařazuje. Školní vzdělávací program vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Z tohoto ŠVP cituji takové pasáže, které by mohly mít vztah k možnosti implementace CLIL. Vybírám jednak informace o jazykovém vzdělávání a dále informace, které se vztahují k profilaci ve smyslu otevřené školy, která čerpá z moderních metod výuky:

"[...]poskytování kvalitního všeobecného vzdělání s důrazem na současné perspektivní trendy a uplatitelnost v každodenním životě tj.:

- ***dobrá znalost dvou cizích jazyků, [...]***
- ***komunikační a prezentační dovednosti, [...]***

Škola sází na určitou klasickou strukturu vyučovacích předmětů a hodnocení výsledků žáků (názvy předmětů, členění rozvrhu, známkování). [...]

Snahou je, [...], aby se (naši absolventi) dokázali začlenit do multikulturního prostředí Evropy. [...]

- ***chápaní učiva v souvislostech, propojení předmětů,***
- ***činnostní charakter vyučování, prožitkové aktivit y,***
- ***kooperativní a projektové vyučování,***
- ***třídní i celoškolní projektové dny, studijní pobyty. [...]***

Komunikace školy s rodičovskou veřejností je nutnou podmínkou správného fungování školy, [...] k tomu by měla velkou měrou přispět „otevřená“ škola:

- **tvorba cílů školy s ohledem na zájmy a potřeby rodičů a žáků**

- *zapojení rodičů do výuky, zainteresovat je na chodu školy (asistent učitele, vedení kroužku, účast na mimoškolních akcích, školy v přírodě, sportovní akce, besedy, ...) [...]*

- *rodiče (i veřejnost) mají možnost navštívit vyučování [...]*

*[...] **kvalifikovaný pedagog** neznámá jen úředně potvrzený, ale obětavý, výkonný, schopný naučit a zaujmout žáky, získat si jejich respekt, se zájmem o další osobní rozvoj a se schopností jednat s rodiči, ...[...]*

*Stěžejní myšlenkou vzdělávacího programu jsou **principy činnostního a tvořivého učení**, cíleně zaměřené školní i mimoškolní aktivity, které vytvoří základy pro celoživotní vzdělávání žáka a jeho úspěšný vstup do života. [...]*

- **Učit žáky takové znalosti a dovednosti, které budou dobře uplatnitelné v každodenním životě**

- *Zavádět efektivní metody výuky, jako např. **skupinové, projektové vyučování**, jež vede žáky k týmové práci, k vzájemné pomoci, sounáležitosti a vzájemnému respektu. [...]*

- *V neposlední řadě **vystavení žáků maximálnímu vlivu cizích jazyků a informačních technologií** nejen ze strany učitele, ale také prostřednictvím celé řady jiných dostupných zdrojů. [...]*

*Smyslem a cílem je **vybavit všechny žáky souborem tzv. klíčových kompetencí** na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.*
(ŠVP, 2010, s. 4-10)

Současný ředitel školy, který sice není autorem ŠVP, je také jednoznačným zastáncem konstruktivistických a kooperativních metod výuky. Jeho snaha udržet při životě proklamace z ŠVP, a dostat svému přesvědčení, alespoň v rámci větší části tříd prvního stupně, naráží na velký nedostatek pedagogů a jejich fluktuaci. V rámci neustálého podstavu jsou nabírání i učitelé, kteří nedokáží učit jinak než frontálně. Ti, často z neznalosti, protože mají zastaralé vydělání, vyjadřují velké nepochopení vzhledem k inovacím.

Tito učitelé z prvního stupně se při diskusích spojují s některými učiteli ze druhého stupně, kteří na naší škole, stejně tak, jak je běžné v ostatních českých školách, častěji prosazují „tradiční“ výuku a orientaci zaměřenou nikoliv na žáka, ale na předmět.

Výsledkem je, že škola nepostupuje jednotně a částečně jde i proti některým obecným

prohlášením z ŠVP, protože hlasy zastánců tradičního vyučování jsou silnější.

Učitelů, kteří mají čerstvější, kvalitnější vzdělání, ubývá. Často se jedná o mladé dívky, které odcházejí na mateřské dovolené. Jiní učitelé nezůstávají, protože jim nevyhovuje prostředí, kde nejsou jasně určeny cíle, směr a zastávané hodnoty nejsou jednoznačné.

Závěrem této mé charakteristiky chci říci, že mi není školou bráněno, abych učila metodami, se kterými jsem se zpravidla seznámila při svém studiu a které mi vyhovují. Ředitel je při svých hospitacích ocenil a podpořil. Zároveň ale necítím koncepční podporu ze strany vedení a metodickou souhru alespoň převažující části pedagogického sboru.

Jsem přesvědčená, že v takovémto prostředí by sice bylo možné v rámci jedné třídy CLILovou výuku prosadit a organizačně zajistit. Nejisté je, zda by byla vůle metodu podporovat dlouhodobě.

3.4.3 Charakteristika třídy

Jedná se o třídu 2. B (v závěru výzkumu 3. B), která sestává z dvaceti pěti žáků, devíti chlapců a šestnácti dívek. Přestože je podíl chlapců výrazně nižší, třída je velmi živá, neposedná, více dětí má potíže se zaměřením a udržením pozornosti.

Děti si vedu od jejich nástupu k povinnému školnímu vzdělávání, tedy od první třídy.

V průběhu první a druhé třídy byly u osmi dětí diagnostikovány obtíže charakteristické pro SPU, ADHD či ADD. PPP byly zmíněné obtíže ohodnoceny **stupněm 1 u pěti dětí.**

U **čtyř dětí** byl stanoven **stupeň 2**, z toho jedno dítě je vzděláváno na základě IVP, kdy na můj popud byla realizována počáteční výuka psaní Comenia scriptem.

Další **dvě děti** byly diagnostikovány jako **výjimečně nadané** na stupni 2, z toho jedno vykazovalo obtíže v sociabilitě.

Tři děti mají obtíže v grafomotorice a ortografii, prozatím ale neprošly diagnostikou v poradně.

Jedno dítě, které je **výrazně nadané**, ale bez pedagogicko psychologické diagnózy, vykazuje **prvky neurotického chování**, které ale významným způsobem vyvažuje vysokým nadáním v kognitivní oblasti. Rodiče jsou spolupracující, o potížích dítěte dobře vědí, problém jsou připraveni řešit v okamžiku, kdyby se neurotické projevy výrazně zhoršily a dítě by jimi bylo omezováno v soužití s vrstevníky či rodinou.

Další **dítě má cukrovku**, onemocnění si vyžaduje určité individuální úpravy v rámci režimu třídy, někdy je nutné řešit zdravotní stav neprodleně přímo ve vyučování. **Dvě děti trpí celiakií**. Je nutné dbát na jejich dietní omezení a být připraven na určité události tak, aby děti nepocit'ovaly vyloučení. Přimo ve vyučování toto jejich onemocnění nevyžaduje zvláštní úpravy.

Velmi podrobný popis uvádím proto, aby bylo zřejmé, že bez velmi **individualizovaného přístupu ve výuce**, by bylo jen velmi těžké zajistit individuálně přiměřený rozvoj všech dětí a jejich neproblémové postavení v rámci skupiny. Skutečnost, že se mi individualizované vyučování, včetně přísného dodržování osobního tempa dětí, daří, mohu podpořit zpětnou vazbou od dětí i rodičů. Do školy se na spolužáky a vyučování těší děti nadané stejně jako děti, které mají specifické poruchy učení.

Dovednost strukturovat vyučování tak, aby bylo možné poskytnout individualizované vyučování, bývá zakomponovaná do všech inovativních metod, tedy i do CIIL.

Pro fungování přijatelného sociálního klimatu třídy, které bývá označováno za důležitou podmínku motivace ke vzdělávání, jsme se s žáky dohodli na stanovení různých pravidel, jejichž dodržování je sledováno za pomoci přehledů.

K rituálům třídy patří dvakrát týdně prováděný **komunitní kroužek; stěhování žáků podle losu** do „hnízd“; každodenní hodnocení chování, které je v současnosti aplikováno jako **sebehodnocení**.

Sebehodnocení je zavedeno i pro sledování pokroku či obtíží ve výuce, toto sebehodnocení je prováděno čtyřikrát krát do roka a sebehodnotící formuláře jsou velmi podrobné a částečně standardizované.

Rozhodování o společných věcech probíhá na základě **hlasování**. Kandidáti pro určité aktivity a úkoly, ať již oblíbené nebo neoblíbené, jsou losováni z tzv. **"losovadla"**.

V případě, že je zájemců málo, a použití "losovadla" by zdržovalo, kandidát je vybrán poslepu. Některé nerozhodné situace nebo sporné návrhy jsou řešeny pomocí hry "kámen, nůžky, papír, ted". **Pocit rovnosti a spravedlivého přístupu**, jehož potřeba může být u některých dětí až nepřiměřeně akcentována, je takto spolehlivě řešena. Děti si tyto způsoby rozhodování již natolik internalizovaly, že je běžně používají i mimo vyučování a bez mé přítomnosti.

Děti jsou schopné konstruktivní domluvy ve skupině kamarádů, ale i v náhodně vzniklé skupině. I ve třetí třídě přetrvává mezi žáky **vůle ke genderové smíšené párové nebo skupinové práci**. Vzájemnou pomoc při skupinové nebo párové práci děti berou za samozřejmou.

Z programu **Začít spolu** čerpám kromě výše uvedeného komunitního kroužku, "hnízd" a sebehodnocení následující další prvky. Každý den je na tabuli **ranní dopis** vedle, kterého je napsána i struktura vyučování. Žáci si vedou **portfolia**. Dvakrát ročně probíhají **konzultace rodič-dítě-pedagog**. Jednou týdně zařazuji **práci v centrech**, často takto řeším tematickou výuku. **Pomůcky** jsou **společné** a dětem volně dostupné. Ve třídě jsou i náhradní učebnice a pracovní sešity nebo pracovní listy pro případ, že se někomu podaří zapomenout.

Pevná pravidla ve spojení s pochopením pro chybu a drobná selhání dopomohla k tomu, že se ze třídy velkých individualit a výrazně temperamentních dětí stal kolektiv, ve kterém je možné dobře pracovat, spolupracovat a spolužit.

Ve třídě nejsou žádné náznaky šikany nebo výrazné ostrakizace predisponovaných jednotlivců.

Kromě důsledného dodržování pravidel a rituálů dobrému sociálnímu klimatu třídy výrazně pomohlo, že od počátku, tedy již od první třídy, zavádím do výuky **prvky dramatické výchovy**, které používám především pro cíle osobnostně sociálního rozvoje.

Významným tmelícím prvkem celého kolektivu, se stala má **spolupráce s rodiči**. Třída je otevřená všem rodinným příslušníkům, na aktivitách mimo vyučování se setkáváme se sourozenci, prarodiči. Rodiče mi chodí podle potřeby asistovat do výuky, pomáhají třídu doprovázet na akce mimo školu. Na školu v přírodě se mnou jako vychovatelky jezdí maminky.

K rituálům třídy patří také, v současnosti jednou týdně, dříve častěji, zařazovaný **čtenářský kroužek**, kdy si celá třída potichu čte. V rámci kroužku, ale i mimo něj, využívám prvky **kritického čtení**. Celá třída (až na zmíněné dyslektické dítě) čte plynule, s přesnou intonací a s přednesem, který je přirozený.

Snaha o zavádění modelu **Evokace-Uvědomění si významu-Reflexe**, který je převzatý z projektu Psaním a čtením ke kritickému myšlení, již od druhé třídy, nese své plody ve schopnosti dětí volně psát. Děti si vedou deníčky, vymýšlejí si pohádky, různé příběhy. Rády píšou verše, několik dětí se zúčastnilo literární, na poezii zaměřené, školní soutěže. V průběhu třetí třídy si oblíbily práci na referátech, které jsou schopné samostatně zpracovat na téma, které je jim

blízké.

Matematika je vyučována podle metody **Hejného** a je nejoblíbenějším výukovým předmětem.

Děti ze třídy jsou velmi **tvůrčí ve všech estetických složkách**; přesto mají velkou oblibu ve výtvarné výchově, kde jsou schopné pracovat rozličnými technikami.

Třída je zvyklá na **tematickou výuku**, mnohé výstupy jsme mohli prezentovat i na nástěnkách (sítích) školy. V **projekt**, který vzešel z potřeb dětí, přerostla potřeba jedné žákyně ukázat ve třídě svoji novou kočičku. Po jejím impulsu přišlo postupně několik dětí do třídy nebo před školu i se svým rodičem, a společně představili svá domácí zvířátka. Některé děti, které o svých mazlíčcích mluvily si, samostatně nebo v kooperaci s rodičem, vytvořily pro třídu závěrečný kvíz. Výstupem se stal několikastránkový třídní časopis.

Výuka **angličtiny** byla zavedena již od druhé třídy, základy tohoto cizího jazyka ve třídě učím já. Mé hodiny jsou založeny na hravých formách, poslechu písní a jiných autentických audio materiálů, práci s obrázky a interaktivními programy. Ve druhé třídě byla auditivní výuka intenzivnější, protože na psanou formu nebyly děti ještě zralé, ta se postupně zintenzívněla v její receptivní, a především produktivní složce až ve třetí třídě. Velká část dětí navštěvovala a nadále navštěvuje kroužky angličtiny.

Domnívám se, že z hlediska úrovně kompetencí žáků učit se a kooperovat a z hlediska připravenosti třídy akceptovat netradiční formy výuky, jsou děti z této třídy, na implementaci CLIL připravené.

Otázkou je, na jakou intenzitu obsahově integrované výuky je třída vybavena z hlediska jazykových dovedností.

3.4.4 Charakteristika učitele

O způsobech mé práce ve výuce a zároveň přístupu k dětem, se mnohé dá vysledovat již z předchozí zevrubné charakteristiky třídy.

V této kapitole doplňuji informace o mých jazykových kompetencích. Pokouším se také o další vlastní sebehodnocení, způsobem, kdy v předchozí kapitole řečené, vztahuji k některému z odborných konceptů o typologii pedagogů a jejich učebních stylů.

Některé země považují jazykovou aprobaci učitele pro CLIL za závaznou a zcela nezbytnou,

často jde o učitele s úrovní jazykových znalostí C1-C2 podle SERR. V jiných státech postačuje pedagogovi pro výuku CLIL i jazyková vybava nižšího stupně. Jsou i země, které dokonce žádné podmínky nestanovují. (viz kapitola: 2.3.1 Zkušenosti se zahraničím).

K neaprobovaným učitelům patřím i já, a tak bude mé **jazykové kompetence** v angličtině potřeba specifikovat jiným způsobem než konstatováním, že jsem dosáhla certifikátu o znalostech jazyka určité úrovně. Toto by bylo samozřejmě jednodušší, výstižnější a objektivnější.

S angličtinou jsem přišla do styku při studiu na čtyřletém gymnáziu, z jazyka jsem nematurovala. Další má zkušenost s angličtinou byla jiného než akademického charakteru, kdy jsem 6 měsíců pobývala v USA. Při svém pozdějším studiu na FFUK, jsem absolvovala povinnou jazykovou zkoušku při Jazykovém centru FFUK odpovídající FCE, podle současného SERR odpovídá B2. O jejím absolutoriu, bohužel nemám jiný doklad než zápis v indexu. Tuto mou úroveň angličtiny mi zpravidla potvrzují i online testy, ve kterých jsem si své dovednosti pro svou potřebu ověřovala.

Po absolutoriu FFUK (obor Andragogika a personální řízení) jsem pak nastoupila na první stupeň ZŠ jako učitelka angličtiny. Krátkou, roční zkušenost mám i s působením na základní škole s rozšířenou výukou jazyků, kde jsem měla intenzivní kontakt s kolegy rodilými mluvčími. Také jsem vedla jazykové kurzy pro dospělé začátečníky. V současnosti vyučuji anglický jazyk ve své třídě.

Mohu-li já osobně ohodnotit svou jazykovou úroveň, cítím také, že se pohybuji někde kolem stupně B2.

"Rozumí hlavním myšlenkám autentických textů s konkrétními i abstraktními náměty, včetně odborné diskuse o oboru své specializace. Dokáže sledovat delší přednášku, v zásadě rozumí jednodušším filmům a seriálům v originálním znění, se základním porozuměním dokáže číst texty současné prózy.

Dokáže se dorozumět plynule a spontánně s rodilými mluvčími, a to bez většího úsilí na obou stranách. Umí sestavit podrobnější, srozumitelný text o poměrně širokém okruhu témat, vysvětlit a obhájit stanovisko k aktuálním problémům, zdůvodnit výhody a nevýhody různých možností."
(SERR, 2015, s. 24)

Za svou silnou stránku považuji svou relativně velkou slovní zásobu i mimo oblast témat

výuky na prvním stupni a školní výuku vůbec, a chuť dorozumívat se. Má slabina spočívá v nedostatečně zažitých gramatických strukturách, které často používám nahodile a nesprávně.

Při odhadu své **pedagogické typologie** se držím, jen některých znaků a vybírám charakteristiky jen několika málo autorů. Jsem si vědoma, že kritérií, podle kterých je možné osobnost pedagogů třídit je mnoho, a že existuje několik ucelených typologií od vícera odborníků. Obdobné je to s rozlišováním učebních stylů. Je mi také zřejmé, že pro průkaznost mých odhadů by bylo třeba použít některý z testů vyvinutých k osobnostní diagnostice učitelů a potvrdit ji nějakým průzkumem mezi žáky. Vzhledem k zaměření práce a s přihlédnutím k nutnosti udržet ji v ještě přijatelném rozsahu, se šířeji a hlouběji pojednané charakteristice a diagnostice mých osobnostních předpokladů a převažujícímu učebnímu stylu, vyhnu.

Při vzdělávání žáků se jednoznačně zaměřuji na žáka, a nikoliv na předmět. Podle dělení Caselmanny (Kohoutek 2009) jsem tedy **paidatrop**, který žáka nejen vzdělává, ale i vychovává. Snaží se pozitivně podílet na utváření jeho osobnosti, které chce skrze empatii, porozumět. Dítěti pomáhá nejen se školními obtížemi, ale má pochopení i pro jeho problémy osobní. Někteří kolegové a výkonově zaměření rodiče mne označují za příliš mírnou s malými požadavky na výkon.

Zde bych dodala, že zde dochází k míjení náhledů. Má orientace na krátkodobé osvojování si učiva je nízká, zároveň se ale snažím hlouběji a systematictěji zaměřovat na budování žákovských kompetencí. Výsledky tohoto snažení mají sice trvalejší charakter, ale jeho bývají patrné až v delším horizontu několika let. V rámci podrobnějšího dělení Caselannovy eliptické typologie bych tedy mohla být **obecně psychologicky orientovaného paidatrop**, který si klade za cíl jednak rozvoj osobností dětí, ale stanovuje si i cíle všeobecně edukačního charakteru " [...] jako např., jak vzbudit zájem všech žáků o méně zajímavé učivo, jak utvářet pojmy, cvičit paměť, překonávat negativismus apod." I tento typ je ohrožen snižováním věcných požadavků na žáky. (Kohoutek 2009)

Obdobně je Fenstermacherem a Soltisem definován učitel s **facilitačním učebním stylem**, kdy učivo není cílem ale prostředkem, jak rozvíjet žákovu osobnost s přihlédnutím k jeho osobnostním charakteristikám a sociálnímu prostředí, ve kterém vyrůstá. Žákův okruh sociální zkušenosti se učitel snaží propojovat s výukou a požadavky školy. Děti vede tak, aby měly pozitivní vztah ke své jedinečnosti a odlišnosti a zároveň respektovaly stejné u ostatních.

Rozdíl, aby chápal jako zdroj rozvoje, poučení, a nikoliv důvodu k obavě či odmítnutí. (Fenstermacher, Soltis, in Oubramová 2011, s. 21)

Já osobně, **učitele facilitátora** vnímám spíše ve smyslu, jak jej přibližuje Hanušová (in Kohoutek 2009). Tedy osobu, která dítě vede k jeho vlastnímu sebevzdělávání, sebevýchově namísto toho, aby byla zásobárnou a zdrojem vědomostí. Aby učitel mohl žákovi napomoci zefektivnit a usnadnit jeho vlastní učení, musí znát žákovy kognitivní styly, jeho motivovanost, volní vlastnosti a jeho další osobnostní zvláštnosti.

O facilitované vyučování se snažím i já ve vlastních hodinách. V průběhu své dlouholeté praxe jsem se naučila děti nepoučovat, ale klást otázky a vytvářet takové podmínky, aby děti potřebné mohly objevovat samy. V roli **učitele-facilitátora** vystupuji ve výuce velmi často. Jedním z nepřímých důkazů je fakt, že různé plakáty a přehledy, které mají sloužit jako didaktické pomůcky k různým jevům ve všech předmětech, vytvářejí žáci. Materiály produkované nakladatelstvími nevyužíváme.

Podle Fontanova dělení (in Oubramová 2011, s. 20) se považuji spíše za **neformálního učitele**, který rozvíjí kreativitu dětí, vede je k odpovědnosti a v přiměřené míře jim vytváří prostor pro jejich iniciativu. Samozřejmě, jsou i situace, kdy je třeba mít vyučování pevně v rukou.

Z hlediska užívání moci, či využívání nátlaku na základě připsané autority se považuji za učitele se **sociálně-integračním výchovným** stylem (Tauschovi in Čáp 1996, s. 211), který bývá někdy označován jako demokratický výchovný styl.

V souladu s předloženými mi charakteristikami Tauschových (in Čáp, 1996, s. 211-213), uvedu, že své žáky považuji za partnery, důvěřuji jim, beru je vážně, neponižuji je a respektuji je. Přihlížím k jejich citům a názorům. Nechávám děti vyjadřovat se.

Snažím se být příkladem, platí pro mne řada třídních pravidel. Za případné pochybení vůči žákům se vždy upřímně omluvím. Pro, co možná spravedlivé a rovné podmínky využívám nástroje, které jsem popsala v charakteristice třídy (kap. 3.4.3). Velmi dbám na zdravé sociální klima ve třídě, vždy si všímám, zda mezi dětmi neprobíhá nějaký skrytý konflikt.

Podporuji iniciativu dětí, péče o třídu je v jejich rukou. Prostor dávám i iniciativě jejich rodičů, kteří se nabídek spolupráce rádi ujímají.

Když už někdo hrubým způsobem narušuje vyučování a společná pravidla, používám tresty,

keré máme stanovené. Při vysvětlení, proč je nějaké chování nepřijatelné, dítě neurážím, nehodnotím jeho osobnost, popisuji čistě jeho negativní chování a nabízím možnosti dalšího řešení. Snažím se místo příkazů používat konstatování. Mé "příkazy" mají formu prosby nebo žádosti.

Pokouším se o to, abych se hodnotitelem vhodného chování nestávala výhradně já ale, aby se žáci měli možnost poučit z přirozených důsledků svého chování. Realizace tohoto cíle bývá často dost obtížná.

Čáp zmiňuje (1996), že integrační učitel podporuje, aby děti měly „pásma volného chování“. (Čáp, 1996, s. 212), tedy takový čas, kdy chování dětí není regulováno ze strany vychovatele. Já osobně, některé (zpravidla výchovné předměty) alespoň dvakrát do měsíce nahrazuji tím, že si nechávám děti pohrát.

Druh činnosti nechávám na výběru dětí, některé si kreslí, jiní stavějí se stavebnicí, hrají společenské hry, povídají si. Současným dětem je možnost volné hry bez organizovaného programu téměř zcela odepřena, včetně odpoledních hodin v družinách. V případě příhodného počasí se snažím dětem volný prostor poskytnout při aktivitách venku.

Oubramová (2011, s. 28) shrnuje důležité vlastnosti a dovednosti učitele, ke kterých se zpravidla váže i výchovný styl, který u pedagoga převažuje.

Mezi tyto vlastnosti patří přirozená autorita, citová stabilita, smysl pro humor, schopnost vytvářet, ve třídě pozitivní klima, být tvořivý, přizpůsobivý a jednat asertivně.

Mám – li ohodnotit, které z těchto znaků si mohu připsat já, uvedu určitě můj smysl pro humor, schopnost vytvářet pozitivní klima, přizpůsobivost a velmi akcentovanou tvořivost.

Mou **slabou stránkou** je určitá **citová nestabilita**, projevovaná občas emotivním a příliš expresivním chováním. Na této své slabé stránce se snažím v průběhu celé své učitelské praxe pracovat.

3.5 Etika výzkumu

V celém textu výzkumné části DP pracuji s osobními údaji dětí, tak, aby byla zachována jejich anonymita. Týká se to i transkripce realizace CLIL, která je součástí přílohy DP.

Žákům a žákyním bylo vysvětleno, k jakému účelu potřebuji pořídit videonahrávky z výuky.

Skrze hlasování jsem si vyžádala souhlas všech dětí. Žádný z žáků a žákyň se nevyjádřil(a) tak, že je proti tomu, aby se stal účastníkem natáčení. Přestože jsem si vědoma, že z právního hlediska nemá tento souhlas žádný relevantní význam, přišlo mi slušné zeptat se přímo dětí, a nejen jejich zákonných zástupců.

Hlasování jsem využila jako velmi rychlý způsob, přestože jsem si vědoma, že některé děti mohly být ovlivněny názorem většiny. Na druhou stranu jsou děti ze třídy zvyklé hlasovat k rozličným otázkám spojených s fungováním kolektivu a výukou, vědí, že se mohou vyjadřovat svobodně. Žáci se ze zkušenosti naučili, že mají právo na nesouhlas a neplynou jim z něho žádné nepříjemné konsekvence v podobě nepřiměřených reakcí mých či ostatních spolužáků. Vyjadřování vlastního názoru je mnou nejen tolerováno, ale i aktivně podporováno.

Samozřejmě se skutečností, že si pro své studijní účely potřebuji pořídit videozáznam z vyučování, byli seznámeni i rodiče žáků. Souhlas s pořízením videonahrávek jsem získala od všech zákonných zástupců.

Vzhledem k cíli a povaze výzkumu, jsem nepovažovala za nutné rodiče zevrubně informovat o tématu mé DP, tedy metodě CLIL a akčním výzkumu.

Všichni vědí, že studuji a jsou obeznámeni se skutečností, že ve výuce uplatňuji různé inovativní postupy, protože mi jsou blízké a zároveň, že některé z nich testuji, abych je pak mohla reflektovat v rámci svých seminárních a dalších vědeckých prací (ročníková práce, diplomový úkol pro specializaci DV, případové studie).

Děti i jejich rodiče byly ujištěni, že se záběry z videí nedostanou do rukou třetích osob, že poslouží čistě pro účely napsání mé DP a že s veškerými daty bude nakládáno anonymně.

3.6 Metoda sběru dat

Vzhledem ke skutečnosti, že výzkum má sloužit k účelům mého osobního rozvoje, nepokouším se o zajištění jeho reliability ani jedním z použitelných způsobů triangulace, jak jsou výše popsány podle Gavory. (2000, s. 146)

Dodržuji ale cykličnost, která je pro akční výzkum typická. Dalším typickým znakem zůstává skutečnost, že jsem zároveň subjektem i objektem výzkumu. Cykly jsem použila ve výzkumu tři.

Jeden cyklus obsahuje pět fází, tak, jak jej vymezuje Sagor (in Nezvalová 2002).

Jako první **formuluji**, čemu konkrétně se chci při výuce věnovat a výsledkem je zhotovení přípravy na výuku. K ní dodávám popis její náročnosti na čas, materiál, ideovou a tvůrčí náročnost. Sleduji také dostupnost různých zdrojů.

Poté dochází ke **sběru dat** tak, že vlastní realizaci výuky si zachycuji na školní kameru. Následuje transkripce videonahrávky.

Ta je nakonec doplněna i mým komentářem k případným problémům technického charakteru kolem pořizování záznamu. Je to proto, že i schopnost technického zabezpečení akčního výzkumu, by se měla každou realizací nového cyklu zlepšovat. Schopnost pořídit si použitelný videozáznam nebo audiozáznam je základem tohoto výborného autoevaluačního nástroje, který může řešit profesní růst učitele.

Poté je záznam podroben **analýze**, která by přinášela odpovědi na mnou formulované specifické výzkumné otázky, které samostatně uvádím v kapitole 3.3.

Z analýzy je posléze vyvozen závěr, tedy podle Sagory dojde ke **sdělení výsledků**. Na tomto podkladě je vytvořen **akční plán**, z něhož pak vychází nová příprava pro další realizaci (akci) ve výuce.

4 AKČNÍ VÝZKUM: REALIZACE

4.1 How does the Human Body Work?- Jak pracuje lidské tělo?: první CLILová aktivita

Při úvahách, jak CLILovou výuku a přípravu na ní uchopit jsem vyšla z ŠVP, kde učivem angličtiny jsou části lidského těla. Na toto téma jsem z mé dřívější výuky angličtiny na prvním stupni měla vyzkoušených několik osvědčených a zajímavých aktivit, které žáky vždy velmi motivovaly a aktivizovaly. Zároveň jsem věděla, že stejné téma má být probíráno i v prvouce.

4.1.1 Formulace cílů: příprava hodiny

Celá konkrétní příprava je součástí přílohové části DP.

Pro rámcovou formulaci cílů pro oba předměty jsem použila ŠVP, kde jsem pro anglický jazyk našla části lidského těla, vzhled člověka formulované jako učivo a zároveň očekávané výstupy, kterými má být tvorba jednoduchých vět v přítomném čase prostém.

Ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět – Prvouka, je taktéž lidské tělo formulováno jako učivo, očekávanými výstupy je, že žák pojmenuje části lidského těla a pojmenuje běžná onemocnění.

Protože jsem ze své dřívější praxe věděla, že **dosáhnout aktivní mluvní produkce dětí není snadné**, zaměřila jsem se na následující konkrétní cíle:

- popisuje části těla, vyjadřuje se bez ostychu
- použije vazbu she x he has got
- použije množné číslo
- fixuje si pořadí přídavných jmen ve větě

Tyto cíle se vztahují k aktivitě, kdy učitel podle diktátu dětí kreslí na tabuli monstrum (příšeru, záhadného tvora). Tuto zábavnou, aktivizující činnost, která je schopná poskytnout dětem autentickou potřebu vlastního mluveného projevu, jsem ve výuce použila u jiných tříd již vícekrát a měla jsem s ní dobré zkušenosti.

Pro část prvouky je v ŠVP formulovaným očekávaným výstupem, že žák pojmenuje části lidského těla a pojmenuje běžná onemocnění. Protože se domnívám, že schopnost **nabývat znalosti o reálných jevech na základě vlastní kritické úvahy je pro osvojování si informací**

efektivnější než jen pamětné učení, postavila jsem si dílčí cíle tak, aby děti o tom, co vidí, znají, učí se, uměly také uvažovat:

- kriticky hodnotí, funkční uspořádání jednotlivých částí lidského těla
- odhaduje, jaké podmínky musí být splněny pro funkčnost lidského organismu
- motivuje se k dalšímu poznávání a získávání informací o lidském těle

Tyto cíle měly být realizovány ve hře na vědeckou konferenci, která se zabývá otázkami základních funkcí těla mimozemského monstra, které bylo nalezeno. Obrázek monstra vzešel z anglického diktátu.

Příprava mi nezabrala mnoho času, potřebovala jsem zhruba tři a půl hodiny. Kolem 45 minut mi z celkového času odčerpala nutnost dát přípravě takovou grafickou a obsahovou formu, aby byla použitelná pro DP a případně publikovatelná.

Protože se jednalo o první pokus s CLILovou aktivitou, známost tématu a částečně i naplánovaných aktivit mi přinesla pocit jistoty a dodala odhodlání pustit se do neznámé činnosti. Věděla jsem dopředu, kde najít úvodní motivační píseň o těle, dobře ji znám, umím ji bezpečně anglicky zazpívat. Věděla jsem, jak zhruba bude probíhat činnost při kreslení na tabuli.

Vyhledání vhodné kresby lidského těla pro pracovní list, na internetu, nebyl větší problém, tato činnost mi zabrala zhruba 30 minut. Delší čas (hodinu a půl) mi zabralo rozpracování pracovního listu pro tři úrovně jazykových znalostí dětí.

Několik žáků již delší dobu navštěvovalo různé kroužky angličtiny, mnohé děti ve třídě prokazovaly v mluveném projevu slušnou slovní zásobu. Na druhou stranu někteří žáci nebyli cizímu jazyku doposud vůbec vystaveni. Někteří z těchto žáků měli obtíže i v jazyce mateřském. Problémy se týkaly málo vyvinutém fonematického sluchu a fonetické paměti.

4.1.2 Realizace a sběr videomateriálu k rozboru, analýza

Realizace hodiny proběhla dne 22. 3. 2017. Videonahrávku z výuky jsem přepsala a v průběhu transkripce (je součástí přílohové části) jsem zároveň přidávala poznámky, které se týkaly prvních tří vytyčených specifických výzkumných otázek: SVO1 – SVO3. Poslední SVO4 je zpracována na základě mých poznámek, které jsem si zapsala bezprostředně po realizaci, protože opověď na ně není obsahem transkripce záznamu.

Poznámkový aparát jsem dále tematicky uspořádala v této části, kde jeho výstupy budu dále analyzovat.

Jako poslední zařazuji pozitivní momenty, které bylo možné z videozáznamu vysledovat.

- Jaké jazykové chyby se objevují v mém výkonu při výuce? Jak se chyb vyvarovat?

Ve špatném významu jsem použila slovíčko camera, přestože o nástraze záměny významu dobře vím.

Špatně vyslovuji bottom, some troubles, stamp. Používám česky znějící samohlásky namísto anglických otevřených dvojhhlásek.

Používám nehodící se vazbu „Let`s control“ namísto „Let`s check out“. Tento návyk vznikl z potřeby, aby děti příkazu lépe rozuměly. Já mám tento návyk zautomatizovaný. Vazba je ale zcela chybná, její používání je třeba nahradit vazbou správnou.

„Are you ready“ jsem použila z nepozornosti, vím, že mám použít „Have you finished“.

Uchyluji se k používání jednoduchých a zažitých slovíček k procvičení gramatických jevů. Měla bych dávat slovíčka z předepsané slovní zásoby, ale méně frekventovaná.

Často používám výrazy ok, yes, good, then bez souvislosti, jako tzv. plevelivá slova.

V případech, kdy se méně soustředím, skáču z jednoho jazykového módu do druhého způsobem, že nedokončím větu a přejdu do češtiny nebo obráceně.

- Jakých obecně didaktických chyb se při výuce dopouštím? Jak se těchto chyb vyvarovat?

Text úvodní písně v angličtině bylo třeba nacvičit. Spolehla jsem se na to, že so ho děti budou pamatovat z předešlého vyučování nebo si ho přečtou z listu, který měly na lavici. Nedostatečná znalost textu některým bránila zpívat píseň celou a správně.

Dala jsem dětem pokyn, aby si sedly, aby si mohly přečíst text písně. Vzápětí chci, aby vstaly a pohybovaly se do rytmu a podle pokynů písně.

Z videozáznamu je patrné, že zážitek ze zpěvu a tance v dětech nestihl doznít. S nástupem další činnosti jsem zbytečně spěchala, přechod byl moc rychlý a nemotivující, byl to jen příkaz, který děti poslechly.

Špatně vysvětluji, co mám na mysli, očekávám, že děti záměr pochopí z kontextu, mé řeči těla. Je třeba vyjadřovat se souvisle a výstižně. Těchto chyb se dopouštím častěji, když nejsem koncentrovaná, protože se musím věnovat více činnostem nebo impulsům.

Když provádím více činností najednou, nesoustředím se na to, co říkám, neustále nedokončuji myšlenky, zadržávám, protahuji slova, používám „plevelová“ slova a citoslovce.

Pořád mluvím moc důrazně, měla bych střídat akcentující formu a klidnou. Toto je patrné zvláště při anglické části.

Kolem práce na pracovním listu jsem udělala mnoho chyb. Zapomněla jsem dopředu dát instrukce se zadáním, způsobem kontroly. Neoznámila jsem, že pracovní listy se v rozsahu a požadavcích mírně liší. Také, co děti mohou dělat, když jsou hotové. Nepředpokládala jsem, že jim požadované nedojdou bez mého explicitního vysvětlení, domnívala jsem se, že zadání je pochopitelné z kontextu.

Podcenila časovou prodlevu mezi nejrychlejšími a nejpomalejšími, přestože jsem ji očekávala a přizpůsobila jsem tomu pracovní list.

Špatný odhad s časem se ukázal i na celkové realizaci, která původně měla podle plánu probíhat dvě vyučovací hodiny. Nakonec se anglická a česká část protáhli na hodiny tři. Zvláště u anglické části měla tato skutečnost vliv na únavu při části, která byla pro výuku plánovaná jako stěžejní.

Kreslení monstra podle diktátu sice nejlépe navazovalo na českou část. Na druhou stranu se jednalo o stěžejní činnost.

Děti pletu, že na prstech ukazují počet, oni si myslí, že ukazují, o které části těla se zpívá.

Chyba v hodnocení, stávám se jediným hodnotitelem, namísto toho, abych uspořádala podmínky tak, že dobré ohodnocení vyplyne ze situace. Tohoto se dopouštím častěji i v jiných předmětech.

- Jaké nedostatky v přípravě na vyučování se odkryly v průběhu její realizace při výuce?

Jak koncipovat další přípravu, aby byla ve výuce efektivnější?

Pracovní list se ukázal být pro některé děti těžký, čtení cizojazyčných slovíček nezvládaly. Největší potíže se ukázaly u dětí, které vykazují obtíže i v českém jazyce. Nejrychlejší děti se naopak něco přes tři minuty značně nudily.

U pracovního listu jsem na druhou stranu podcenila rychlost dětí, které mají zkušenosti s AJ. Přestože měli více slovíček, dva chlapci jsou velmi rychle hotovi. Protože jsem toto nepředpokládala, nemám pro ně další práci. Chlapci musí něco málo přes tři minuty zůstat bez práce. Vrtí se, zívají, vyplazují jazyk.

Anglická část byla velmi dlouhá. Ustoupil obsah neязыkového předmětu, vlastně až navazoval po AJ části.

Gramatických jevů, se kterými se děti setkaly během jedné expozice, bylo příliš.

Prodloužení celého času realizace způsobilo, že na sebe obě části sice navazovaly, ale nestřetávaly se ani v jednom okamžiku.

- Jaké nedostatky se vyskytly vzhledem k provedení jednotlivých kroků výzkumu, zvláště pak s ohledem na fázi sběru dat? Jak tyto nedostatky zcela odstranit nebo zmírnit jejich dopad?

Kamera neměla dostatečnou kapacitu záznamu. V poslední fázi, věnované vědecké konferenci jsem musela natáčet na mobil. To mne připravovalo o schopnost koncentrovat se na výuku. Taktéž bylo zaznamenáváno chování dětí namísto mé aktivity. Kvalita zvuku byla nízká.

4.1.3 Reflexe, zhodnocení, stanovení další strategie

V této kapitole reaguji na analyzované chyby z předchozí části. Snažím se najít cesty, jak se těmto obtížím příště vyhnout. I tyto okrajové návrhy změn se stávají součástí další přípravy a strategie, pro další realizaci.

- Jaké jazykové chyby se objevují v mém výkonu při výuce? Jak se chyb vyvarovat?

Již se nemohu spoléhat na svou původní dobrou slovní zásobu, která mi dříve ve vyučování dovoľovala komentovat ve třídě vše v angličtině. Má slovní zásoba je nyní chudší, reakce v angličtině musím omezit jen na situace, které bezpečně jazykově zvládám.

Je třeba zaměřit se na to, abych si na vyjadřování dávala pozor zvláště ve chvílích, kdy se špatně koncentruji, v takovýchto chvílích je chybovost největší.

Nejvíce mne rozptyluje, když se děti začnou ptát jeden přes druhého, když je jim něco nejasné. Je třeba méně spoléhat na úsudek dětí, že pochopí zadání. Úkoly je třeba zcela jasně a dokonale vysvětlit.

Musím se více zaměřit na jasnější anglickou výslovnost, znám ji, ale její používání zbytečně podceňuji.

Musím si hlídat, abych případné skoky z jednoho jazykového kódu do druhého dělala po větších úsecích, alespoň po větách.

Je potřeba hlídat si používání „plevelivých“ slov v angličtině i češtině.

- Jakých obecně didaktických chyb se při výuce dopouštím? Jak se těchto chyb vyvarovat?

Detailněji promýšlet a předvídat, jak vyučování bude probíhat.

Nespěchat z jedné činnosti do druhé jen proto, že je mám naplánované. Mohu je vynechat.

Dalším řešením je nepřehltit přípravu nápady.

Dávat si pozor na koncentraci při výuce. Než začínám mluvit, musím vědět, co chci říci.

Stěžejní činnosti nenechávat na konec, i kdyby tam logicky patřily, děti mohou být unavené.

Při spontánním pohybu, dávat větší pozor, aby má řeč těla děti nepletla.

- Jaké nedostatky v přípravě na vyučování se odkryly v průběhu její realizace při výuce?

Jak koncipovat další přípravu, aby byla ve výuce efektivnější?

Pracovní list byl pro děti část dětí lehký, pro jinou těžký. Nepodařilo se mi rozdíly snížit ani tím, že pracovní listy byly pro různé skupiny gradované. Příště je potřeba se psanému projevu buď vyhnout, nebo tuto činnost zařadit až nakonec vyučovací jednotky. Dalším řešením by mohlo být, že list by byl česky a anglická část by byla jen marginální. To by ale asi potíže spočívající v různém tempu čtenářských dovedností dětí ve třídě stejně neřešilo.

Aby se jednalo o CLIL, je nutné důsledněji propojit oba předměty v jedné vyučovací jednotce. Zcela zásadní je předejít tomu, aby doba realizace byla tak časově náročná, jako akce minulá.

Příprava musí být koncipována jen na jednu vyučovací hodinu.

- Jaké nedostatky se vyskytly vzhledem k provedení jednotlivých kroků výzkumu, zvláště pak s ohledem na fázi sběru dat? Jak tyto nedostatky zcela odstranit nebo zmírnit jejich dopad?

Je třeba pokusit se sehnat kameru s možností delšího záznamu nebo kartu s větší pamětí.

- **Pozitivní momenty:**

Přestože prvotní expozice pokusu o CLILovou výuku byla příliš dlouhá, děti byly činnostmi zpravidla velmi zaujaté. Děti jsou ve vyučování uvolněné, otevřeně a bez obav se mnou komunikují, projevují se přirozeně. Často se ve třídě smějeme.

Jazykové chyby opravuji způsobem, že na ně explicitně neupozorňuji, ale špatně řečené zopakují správně.

Skutečnost, že jsem v české, navazující části v roli řídící konference a mé chování je stylizované mi napomáhá k tomu, že se nechovám emotivně, když je někdo neukázněný. Role, ve které s jsem schopná udržet za všech okolností, mi také pomáhá udržet spisovnou češtinu, s čímž mám občas při neformálních činnostech obtíže.

Ačkoliv se děti v průběhu rozdělován do vědeckých skupin a přebírání skupinového úkolu téměř nevyjadřují, ze záznamu je patrné, že jsou motivované, situaci se zájmem sledují. Hra je evidentně baví.

Neznámé jevy a věci vysvětluji téměř vždy až poslední, nejprve žádám o pomoc s vysvětlením žáky ze třídy.

Přestože mi nestačila paměť kamery a já musela přejít na natáčení mobilem, jsem ráda, že jsem tuto možnost předvíдалa. Techniku jsem zkontrolovala, zjistila, kde lze najít funkce, které potřebuji. Mobilní telefon jsem si nabila a uložila na dostupné místo.

- Nejdůležitější body pro volbu další strategie:

Další CLILovou aktivitu je potřeba volit kratší, na jednu hodinu. Je třeba najít téma, které se prolne v angličtině i v dalším předmětu v rámci jedné vyučovací hodiny, aby nedošlo k pohlčení cílů prvouky cíli cizího jazyka, jak k tomu došlo v minulém případě.

Probíraná gramatická struktura musí být jedna, nejvíce dvě.

Při realizaci se musím zaměřit na své správné používání angličtiny tak, že se vyvaruji promluvám mimo probírané téma a tzv. „classroom language“.

Musím se lépe připravit na odlišné tempo dětí, buď vynecháním psaní či jeho zařazením na konec výuky.

Výhodné by bylo opět téma propojit s nějakou hrou, to se ukázalo v minulé realizaci jako velmi motivující.

V hodině se musím pokusit zaměřit na svou lepší koncentraci, abych se plynuleji vyjadřovala. Pozor musím dávat, abych občas ubírala na důrazu a hlasitosti při mluvě.

4.2 Water in the Landscape-Voda v krajině: druhá CLILová aktivita

Druhou přípravu na téma voda pro kombinaci prvouky a angličtiny jsem měla zpracovnou ve stejné době jako přípravu pro téma lidské tělo. Vzhledem k výsledkům, jaké přinesla reflexe první aktivity, bylo nutné na původní přípravě udělat změny. (Obě verze jsou součástí přílohové části.)

Plánování realizace bylo ještě komplikované tím, že bylo již po třetím čtvrtletí a já jsem věděla, že je třeba uskutečnit také hodiny se zaměřením na dramatickou výchovu, protože jsem v té době zpracovávala i diplomový úkol pro tento předmět a že nás čeká škola v přírodě a málo použitelný měsíc červen. Nakonec se jiný vhodný, než červenový termín nenašel.

Přemýšlela jsem, zda by nějaká forma CLILové výuky nešla zařadit v průběhu školy v přírodě. Ale tento nápad jsem nakonec zavrhla. Na škole v přírodě se s dětmi neučím, seznamujeme se s přírodou, turistickými atrakcemi, užíváme si pohyb. Protože jsme jeli do Harrachova, který skýtá velké množství přírodních, ale i dalších turistických lákadel, obávala jsem se, že mi na můj záměr nezbyde čas. Neuměla jsem si dopředu představit, jaké venkovní nebo sportovní aktivity by zároveň snesly realizaci jazykové sprchy. Jako začátečník jsem raději preferovala standardní výuku ve třídě.

Přestože jsem měla v zásobě také ideu, jak by bylo možné prolnout s angličtinou hudební výchovu, stále mne přitahovala realizace CLILu v prvouce. Možná i jako důsledek skutečnosti, že se mi to v minulém případě nepodařilo.

4.2.1 Formulace cílů: příprava hodiny

Původní přípravu jsem vymýšlela na základě prozkoumávání učiva v prvouce, které by bylo příhodné pro kombinaci s cíli pro výuku cizím jazykům. Po inspiraci učivem z ŠVP jsem zjistila, jaké cíle jsou zde pro prvouku k vybranému tématu formulovány.

Ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět – Prvouka, je očekávaným výstupem, že žák rozliší a vysvětlí charakteristické znaky pojmů: les, park, louka, zahrada, pole, **potok**, **řeka**. Učivo je pak konkretizováno v tématech podmínky pro život; **voda**; vzduch; půda.

K těmto cílům jsem si přiřadila opět cíle vlastní, které zahrnují kritické uvažování dětí v průběhu aktivizujících činností. Propojení tématu nějakou jednotící hrou, linkou, jako jsem našla pro minulém vyučování, se mi nepodařilo vymyslet.

- dle předchozích zkušeností a kritického uvažování seřadí ve správném pořadí, jak vzniká voda v krajině, kde se bere (podzemní voda), kde vyvěrá napovrch (pramen), její vrchní tok (potok), její spodní tok (řeka), její ústí (moře), moře je součást oceánu
- vyjmenuje a vysvětlí pojmy vodopád, jezero, rybník, přehrada, ledovec
- orientuje se v mapě okolí; nalezne na mapě formy vody v nejbližším okolí školy, Říčan; sleduje jejich další tok

U angličtiny se má volba učiva i u původní přípravy omezila jen na jednoduchý jazykový jev. Což naštěstí vyhovovalo po první reflexi mnou stanovenému požadavku, zjednodušit a omezit jevy, se kterými se žáci během jedné realizace CLILu setkají.

Osvojování si slovní zásoby vztahující se k formám vody v přírodě není pro věk žáků běžné, proto jsem pro výuku vybrala jen několik málo nových slovíček. Původní i upravená příprava souhlasně obsahují tyto jazykové cíle:

- použije odpověď *Yes, it is. x No, it isn't.*
- k české slovní zásobě, týkajícího tématu voda v krajině, správně přiřadí anglická slovíčka

Původní příprava mi tentokrát ve všech jejích fázích zabrala mnoho času, potřebovala jsem kolem šesti hodin. Déle, než u přípravy pro lidské tělo mi trvalo již vyhledávání vhodného tématu, jeho smysluplného propojení v rámci obou předmětů a promýšlení možných činností, protože jsem v zásobě neměla žádné osvědčené nápady.

Část času mi opět sebralo zpracování, které by odpovídalo možnosti publikovat přípravu v DP.

Ilustrace výskytu vody v přírodě v učebnici, kterou jsem chtěla použít pro úvodní evokaci, měla v sobě zároveň zakomponovaný doprovodný text, který by volně asociace dětí o tématu ovlivňoval. Musela jsem text z ilustrace odstranit. Vystříhla jsem ho v programu malování a vzniklé prázdné místo doplňovala s využitím dalších nástrojů tohoto programu. Toto vše bylo velmi časově náročné, trvalo to zhruba dvě hodiny.

Součástí původní přípravy, která byla koncipována na dvě vyučovací hodiny, byl také zpěv anglických písní, které se k tématu hodí. Protože jsem žádné anglicky zpívané písně na téma voda neznala, musela jsem čas věnovat jejich vyhledávání na internetu.

Další výrazně delší čas mne stálo **promyšlení a provedení změn v původní přípravě, které by reflektovaly návrhy vzešlé po první akci:**

Kvůli požadavku razantně zkrátit dobu expozice na jednu vyučovací hodinu, jsem se musela rozhodovat, co mohu vynechat z původní přípravy, která byla koncipovaná na dvě vyučovací hodiny. Nakonec jsem se rozhodla vynechat zpěv písní v angličtině a skupinovou diskusi a zápis myšlenek, kde se voda v krajině bere a kde končí všechny vodní toky. Toto jsem přiřadila k úvodní ústní evokaci.

Při první realizaci se ukázalo, že rozdíly v tempu při čtení a psaní jsou mezi jednotlivci příliš velké a já špatně odhaduji dobu prodlev mezi nejrychlejšími a nejpomalejšími žáky a špatně plánuji objem práce gradované nebo práce navíc. Vhodným řešením se zdá být odsunutí delších čtenářských pasáží nebo pasáží se psaním až nakonec hodiny, aby žáci rychle nečekali příliš dlouho na žáky pomalé. V tomto smyslu jsem opět musela zcela změnit původní pořadí naplánovaných činností.

Původní pořadí aktivit jsem přeházela i s ohledem na požadavek, aby stěžejní činnosti byly zařazeny v první části hodiny, dokud je většina dětí schopná větší koncentrace, přestože by jejich logická návaznost byla lepší v trochu jiném řazení.

Doporučení, že se v minulé realizaci osvědčila hravá forma a bylo by dobré obdobně propojit i hodinu následující, se nepodařilo realizovat. Neměla jsem žádný vhodný nápad.

4.2.2 Realizace a sběr videomateriálu k rozboru, analýza

Realizace hodiny proběhla dne 6. 6. 2017.

Videonahrávku z výuky jsem opět přepsala a opoznámkovala. Detailně jsem se věnovala těm momentům, které se týkaly prvních tří vytyčených specifických výzkumných otázek: SVO1 – SVO3. Pro odpovědi na poslední výzkumnou otázku SVO4 jsem využila poznámky pořízené bezprostředně po realizaci.

- Jaké jazykové chyby se objevují v mém výkonu při výuce? Jak se chyb vyvarovat?

Chybně vyslovuji slovo brook, s dlouhým ú namísto krátkého. Zjišťuji také, že již dlouhá léta s toutéž chybou vyslovuji slovo good.

Ve chvíli, kdy dětem přepisuje na tabuli slovíčka water, river, ocean, spring a sea, doplňuji je slovně místními názvy, které mohou dětem pomoci identifikovat jejich význam. Např. The Nile River in Afrika, je patrné, že si nejsem jistá, jak to je se členy.

- Jakých obecně didaktických chyb se při výuce dopouštím? Jak se těchto chyb vyvarovat?

Oproti minulému vystoupení se lépe vyjadřuji, srozumitelněji a plynuleji vysvětluji zadání. Na začátku hodiny se nechám ještě před dokončením myšlenky přerušit otázkou jedné dívky. Upozorním ji, aby dotaz nechala, až s myšlenkou skončím a tím ztrácím nit. Pro úvodní slovo je to nepříjemné. Dívka takového chování opakuje pravidelně.

Toto vyrušení má důsledky v tom, že zapomenu říct důležitou informaci o tom, že bude část výuky i anglicky. Vracím se k tomu skokem, když si vzpomenu a přerušuji tak svou další řeč. Přeskočila jsem z časových důvodů, krátký nácvik s mapou a rovnou přešla na práci s mapou se současným procvičováním anglické odpovědi *Yes, it is.* a *No, it isn't.* Toto rozhodnutí vedlo k tomu, že se děti nekoncentrovaly ani na jednu činnost. Já jsem začala být nervózní, protože šlo opět o stěžejní činnost a ona se nedařila. Děti byly neklidné, já jsem byla netrpělivá. Přesto jsem činnost neukončila a zbytečně jsem ji prodlužovala.

Jaké nedostatky v přípravě na vyučování se odkryly v průběhu její realizace při výuce?

Jak koncipovat další přípravu, aby byla ve výuce efektivnější?

Bylo patrné, že příprava byla celkem dobře promyšlená. V prvních dvou třetinách výuky se nevyskytly žádné nepředpokládané potíže. Hodina plynula velmi hezky. Děti spolupracovaly, měly zájem, dodržovaly pravidla.

Škoda, že jsem podcenila přípravu na práci s mapou. Domnívala, že už ji děti dobře zvládají, protože jsme s mapou pracovali již vícekrát. Měla jsem si dopředu ověřit, jaká je aktuální úroveň požadovaných dovedností. Nemohli se kvůli tomu dostatečně pozorně věnovat anglickému vyjádření, zda je či není na mapě žádaný objekt. Procvičování *Yes, it is, No, it isn't* vázlo. Tento moment zbytečně pokazil dobrý dojem z předchozího vývoje vyučování.

- Jaké nedostatky se vyskytly vzhledem k provedení jednotlivých kroků výzkumu, zvláště pak s ohledem na fázi sběru dat? Jak tyto nedostatky zcela odstranit nebo zmírnit jejich dopad?

Ne zcela podle zásad akčního výzkumu proběhlo vytvoření přípravy. Měla jsem ji hotovou dříve, než byly zpracované závěry z poslední uskutečněné akce. Příprava měla vznikat čistě na

jejich základech. Možný negativní dopad nedodržení postupu jsem obešla razantními změnami do původní verze, které přesně reflektovaly nedostatky z předchozí realizace.

Natáčení proběhlo bez potíží, nebylo třeba shánět větší paměťovou kartu, na jednu vyučovací hodinu vystačila karta školní.

4.2.3 Reflexe, zhodnocení, stanovení další strategie

Mnoho chyb, které jsem zaznamenala při první realizaci, jsem odstranila na základě lépe promyšlené přípravy a lepšího odhadu, jak se bude vyučování vyvíjet. To ale zabralo velmi mnoho času. Za okolností, že bych takto učila pravidelně, by nebylo možné vytváření a promýšlení příprav věnovat takovou dobu.

Chybných anglických promluv se objevilo méně, ale na úkor toho, že jsem téměř nemluvila. V budoucnu by lepším řešením bylo, abych se pomocí vzdělávání nebo intenzivní konverzace, dostala alespoň na svou bývalou jazykovou úroveň.

- Jaké jazykové chyby se objevují v mém výkonu při výuce? Jak se chyb vyvarovat?

U všech slovíček, která chci v hodině použít, je třeba dopředu zkontrolovat na Help for English správnou výslovnost.

Musím si promluvy plánovat a vše si předem ověřit.

Zdá se, že nutnost obnovit mé původní jazykové schopnosti, pomocí vzdělávání, bude nevyhnutelná.

- Jakých obecně didaktických chyb se při výuce dopouštím? Jak se těchto chyb vyvarovat?

Nechávám se pravidelně přerušovat jednou dívkou uprostřed myšlenky. Řešením je, že dívku nebudu vyzývat k otázkám, dokud nedokončím myšlenku. Nechám ji hlásit se, když její otázka bude důležitá, vydrží čekat.

Je třeba mít odvalu včas opustit činnost, která je sice naplánovaná, ale ukáže se jako neúčinná a nahradit ji nebo zcela vynechat.

- Jaké nedostatky v přípravě na vyučování se odkryly v průběhu její realizace při výuce?

Jak koncipovat další přípravu, aby byla ve výuce efektivnější?

Ověřovat si předem, zda dovednosti, které budou žádány, a zároveň se v nich bude procvičovat angličtina, děti opravdu umí, aby se mohly soustředit na jazyk.

Obejít časové nároky na vytváření vlastní přípravy tak, že se zaměřím na nabídku kolegů.

- Jaké nedostatky se vyskytly vzhledem k provedení jednotlivých kroků výzkumu, zvláště pak s ohledem na fázi sběru dat? Jak tyto nedostatky zcela odstranit nebo zmírnit jejich dopad?

Nepořizovat přepis všech detailů promluv, zvláště těch nesrozumitelných nebo překrývající se. Tyto momenty je nutné opsat pomocí krátkého vysvětlení.

Pozitivní momenty:

Poučila jsem se a lépe zvládám řečnické chyby.

Dávám si větší pozor, abych se soustředila na to, co a jak říkám.

Děti činnosti zaujaly.

Umím uvolnit učební atmosféru, děti se smějí mým vtipům.

Děti jsou ve vyučování uvolněné, otevřeně a bez obav se mnou komunikují.

Nebojí se chybovat a zkoušet.

Jazykové chyby opravuji za pomoci tzv. recast, neupozorňuji na ně, ale ve vlastní promluvě opravím žákem špatně řečené.

Neznámé jevy a věci vysvětluji téměř vždy až poslední, nejprve žádám o pomoc s vysvětlením žáky ze třídy.

Snažím se důsledně trvat na dodržování pravidel.

- Nejdůležitější body pro volbu další strategie:

Přípravu nevytvářet, převzít ji.

Nevychází mi kombinace angličtiny s prvoukou. V první realizaci na sebe předměty spíše navazovaly, v žádném momentě se neprolínaly. Při druhé realizaci se mi zdálo, že cílům výukového předmětu ustoupily cíle jazykové. Angličtiny bylo málo, slovní zásoba neodpovídala věku dětí. Ačkoliv se mi zdá prvouka jako nejvhodnější předmět, musím ji opustit.

Podívat se na přípravy pro nevýukové předměty.

Zvláště pro tělesnou výchovu, je doporučována pro kinestetické učící se typy.

Zjistit, kdy by se hodilo, abych mohla zařadit výjimečnou hodinu tělocviku. Kdy je to vhodné vzhledem k naplánované výuce a kdy je volná tělocvična.

Ověřit výslovnost cílové slovní zásoby na Help for English.

Do další hodiny prvouky je třeba vyhledat informaci o tom, proč se s vodou do oblak nevypařuje zároveň i sůl a déšť není slaný.

4.3 Giving Directions-Navigace

Třetí přípravu jsem vybrala s ohledem, na vlastní podmínku, že to nesmí být prvouka. A že se bude jednat o přípravu cizí nikoliv mou, abych předešla přílišným časovým nárokům, které by v případě, že by byly vytvářeny nikoliv pro účely DP, ale pro běžnou výuku, byly nemyslitelné.

Z výchov se mi nejevila vhodná výtvarná výchova, protože v ní často řeším neočekávané situace (rozlitá voda, špinavé štětce na nevhodném místě atd.). Bála bych se, že přestože naplánuji, jak se má hodina odvíjet, mohlo by se stát, že se něco nepředpokládaného odehraje a já se nebudu dostatečně soustředit na své vyjadřování v češtině i angličtině.

Možná by byla realizace v hudební výchově, protože jsem k zařazení CLIL do tohoto předmětu hotovou přípravu. Přípravu mi odborná konzultantka mé DP ohodnotila jako vhodnou a zajímavě udělanou, ale vyjádřila pochybnost, že je z jazykového hlediska příliš obtížná. Protože jsem s náročnou a dlouhou realizací již měla zkušenost, musela jsem se i s ohledem na to, jak má akční výzkum probíhat, stejné situaci vyhnout.

Zbylo tedy zvolit tělesnou výchovu, u níž je navíc příhodné, že může vyhovovat kinesteticky učícím se žákům. Prohlédla jsem si nabídku příprav na různých CLILových stránkách, většina jich byla zaměřena spíše na implementaci CLILu do výuky na druhém stupni, jen výjimky se týkaly výuky na stupni prvním.

Přípravu své konzultantky Petry Vallin, která pochází z publikace CLIL-inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků (2015, s. 116) jsem si nakonec zvolila nejen proto, že odpovídá věkové kategorii mé třídy, ale i proto, že v ní bylo využito hry, která je zaměřena na činnost poslepu. Má třída tyto hry, tzv. „slepárny“, v rámci sociálně osobnostního rozvoje, absolvovala často v první a druhém ročníku. Ve třetí třídě jsme na ně neměli již tolik času, a protože děti vždy bavily, chtěla jsem jim obdobu dopřát. Navíc jsem věděla, že tato činnost

jim nebude neznámá, že ji nebudou dělat poprvé a že se u ní tudíž dokážou soustředit i na jazyk. Problémy s málo zažitou činností v kombinaci s angličtinou jsem popisovala v realizaci číslo dvě.

Výběr přípravy prohlížením vhodných zdrojů a její přepsání z vázané publikace do elektronické podoby DP mi zabralo něco málo přes jednu hodinu.

S dětmi tělocvik v aktuálním roce nemám, ale jednu hodinu jsem si vyčlenila namísto hudební výchovy.

4.3.1 Formulace cílů: příprava hodiny

Cíle hodiny jsem převzala tak, jak je byly v přípravě. Protože ve třídě často pracujeme se sledováním vlastního pracovního tempa, a to i pomocí stopek (na mobilních telefonech), rozhodla jsem se, že i práci se stopkami přidám do nejazykových cílů.

Cíle:

Obsahové (tělesná výchova):	Jazykové (angličtina):
<ul style="list-style-type: none">• projít obratně a co nejrychleji překážkovou dráhu• zajistit pomoc spolužákovi	<ul style="list-style-type: none">• <i>navigovat</i> „slepého spolužáka“ překážkovou dráhou

Tento cíl nebyl vytyčen primárně, vzešel až z mé potřeby zaměstnat více dětí najednou, i když vím, že i sledování činností s vyřazením zraku bývá zajímavé. Důvodem byl především omezený čas a nutnost, aby se početná třída vystřídala v rámci této hodiny.

Zajistit ostatní v přípravě předepsané potřeby nebyl problém, u tělocvičny v naší škole je náčiní všeho druhu v dostatečném množství.

4.3.2 Realizace a sběr videomateriálu k rozboru, analýza

Realizace hodiny proběhla dne 7. 3. 2018 v tělocvičně. Jako první jsem musela rychle, neplánovaně vymyslet, jak budu natáčet. Zda budu různě přecházet nebo jestli kameru umístím na jedno místo na stativ. Nejprve jsem ji postavila na kraj tělocvičny, aby byla

v bezpečí, takže záběry jsou z dálky a zvuk není úplně slyšitelný. Později kameru přenáším podle potřeb po tělocvičně, nakonec k jedné dráze. U které se pohybuji častěji i já. Některé pasáže jsou na hranici srozumitelnosti. Hodně si ale z realizace pamatuji, protože proběhla nedávno, hodně málo srozumitelných promluv si dokážu domyslet a doplnit z kontextu

Má nezkušenost se sběrem materiálu pro akčním výzkum se vyjevuje i v takovýchto nepředpokládaných situacích, které by zbláhý výzkumník promyslel dopředu. Technická stránka sběru dat pro mne představovala časté potýkání se s různými obtížemi.

- Jaké jazykové chyby se objevují v mém výkonu při výuce? Jak se chyb vyvarovat?

Anglické pokyny *Go straight. Turn left. Turn right. Stop* mi nedělají samozřejmě žádné potíže, přesto jsem si jejich výslovnost na Help for English ověřovala.

Také slovní zásobu, kdy žákům demonstruji, start, cílovou čáru, stopky, zvládám bez obtíží. Vkládám ještě slova *pencil a paper*, které jsou dětem známé. Také jsem pro mobil použila správné *cell*, které dobře znám.

Tím, že jsem si ověřila výslovnost dopředu na Help for English mám větší pocit jistoty a zároveň si dávám pozor, aby má výslovnost zněla víc britsky.

Použila jsem i několik málo vět nad rámec vymezený v přípravě, ale byla jsem si jimi jistá.

Mé promluvy byly krátké a správné, ale zdá se mi, že jich bylo málo.

Jsem na rozpacích, jakou míru promluv v angličtině mám volit, zároveň se bez předešlé přípravy bojím promluvit. Takovouto nejistotu jsem před výzkumem nepociťovala.

- Jakých obecně didaktických chyb se při výuce dopouštím? Jak se těchto chyb vyvarovat?

Chování dětí v tělocvičně je samozřejmě jiné než ve třídě. Po vpuštění do tělocvičny začnou běhat, honí se, ale reagují na zapískání a na povel k nástupu. Při něm jsou trochu neukázněné, v uplynulém půlroce měly na tělocvik jinou paní učitelku, takže si na pravidla, která dodržovaly v první a druhé třídě odvykly.

Ve chvíli, kdy spěchám, zvyšuji hlas, v jedné chvíli opět rozčilením křičím. Je potřeba zachovat větší klid i ve stresujících situacích.

- Jaké nedostatky v přípravě na vyučování se odkryly v průběhu její realizace při výuce?

Jak koncipovat další přípravu, aby byla ve výuce efektivnější?

Příprava byla adekvátní, i po drobných změnách, které jsem do ní vnesla: závodily jsme ve čtyřech drahách najednou; ty postavily děti samy; čas si také měřily vzájemně samy; na očích neměly šátky, protože udržet zavřené oči jim nedělá problémy. Malé úpravy jsem volila proto, abych co nejvíce zaměstnala žáky a zároveň urychlila průběh aktivity. Obávala jsem se, že třída je početná a při realizaci „závodu“ po samostatných dvojicích by mi na všechny nevyšel čas.

Děti jsou velmi samostatné, spolupracující ve skupině, schopné obstarat mnoho záležitostí, které v jiných třídách zabezpečuje učitel. Jsou samostatné a je na ně spoleh.

Procvičení příkazů proběhlo celkem hladce, je patrné, že od první realizace děti udělaly ve schopnosti učit se cizí jazyk již skok. Fonetická paměť je lepší u většiny dětí. Čtyři příkazy si opakují zhruba pět minut ve skupinkách.

Jen jedna dívka s velmi malou kapacitou fonetické paměti, si není schopná zapamatovat si znění všech čtyř příkazů, navrhuji, aby si vybrala dva povely: *stop a turn left*. Ale ani slovo *turn* se jí nevyslovuje dobře. Nakonec se dohodneme, že bude používat slova *stop a go left*, protože jí to jde nejlépe.

Příště by bylo vhodné, alespoň vytipované děti vystavit delší expozici poslechu příkazů, nejlépe v hodině předchozí.

Činnost samozřejmě všechny velmi bavila. Děti velmi samostatně a soustředěně pracovaly, na což jsou zvyklé.

Napadá mne, že takovouto činnost lze realizovat například i ve třídě, kdy úkolem bude projít mezi nábytkem z jednoho konce třídy na druhý. Úkol se dá postupně ztížit o podmínku, že každý náraz do nábytku se počítá jako trestný bod a další varianty.

- Jaké nedostatky se vyskytly vzhledem k provedení jednotlivých kroků výzkumu, zvláště pak s ohledem na fázi sběru dat? Jak tyto nedostatky zcela odstranit nebo zmírnit jejich dopad?

Nerozmyslela jsem si dopředu, kam a jak je potřeba umístit kameru. Musím to bezprostředně vyřešit a bere mi to koncentraci na prvopočátek výuky. Práce s technikou, která není pravidelná,

mi pokaždé dělá obtíže. Preferovala bych pořízení záznamu mého působení a činnosti třídy jinou osobou.

4.3.3 Reflexe, zhodnocení,

- Jaké jazykové chyby se objevují v mém výkonu při výuce? Jak se chyb vyvarovat?

Nadále si ověřovat znění slovíček, která budu chtít při vyučování použít, pomocí Help for English.

Po dokončení studia se musím začít věnovat svému jazykové vzdělávání.

- Jakých obecně didaktických chyb se při výuce dopouštím? Jak se těchto chyb vyvarovat?

Dát pozor si musím, na emotivní jednání.

Je třeba vždy včas si uvědomit, že máme vybudovanou řadu pravidel a signálů, na které se mohu při řízení třídy spolehnout.

- Jaké nedostatky v přípravě na vyučování se odkryly v průběhu její realizace při výuce? Jak koncipovat další přípravu, aby byla ve výuce efektivnější?

Ověřovat si předem, zda dovednosti, které budou žádány, a zároveň se v nich bude procvičovat angličtina, děti opravdu umí, aby se mohly soustředit na jazyk.

Obejít časové nároky na vytváření vlastní přípravy tak, že se zaměřím na nabídku kolegů.

- Jaké nedostatky se vyskytly vzhledem k provedení jednotlivých kroků výzkumu, zvláště pak s ohledem na fázi sběru dat? Jak tyto nedostatky zcela odstranit nebo zmírnit jejich dopad?

Při případném záznamu dalších akcí v mé profesní praxi, je třeba nechat natáčet druhou osobou.

- **Pozitivní momenty:**

Dávám si větší pozor, abych se soustředila na to, co a jak říkám.

Děti byly činností velmi zaujaté, spolupracovaly, byly ukázněné. Je to nejen výsledek potenciálu aktivity samotné, ale i důsledného vedení třídy v tomto ohledu.

Jazykové chyby opravuji za pomoci tzv. recast, neupozorňuji na ně, ale ve vlastní promluvě opravím žákem špatně řečené.

Neznámé jevy a věci vysvětlují téměř vždy až poslední, nejprve žádám o pomoc s vysvětlením žáky ze třídy.

Děti se dělí do skupin pomocí vlastních výpočtů. Počítání zařazuji do všech přirozených situací ve všech předmětech i mimo vyučovací hodiny.

Děti jsou neustále zaměstnané, vedené k sebe obslužnosti, spoléhám se na ně v mnoha činnostech.

4.4 Závěr výzkumu-odpověď na základní výzkumnou otázku

- Jaké osobnostní a profesní kompetence, je třeba precizovat či nově získat, aby mi dovolily, v mé další budoucí profesní praxi učit metodou CLIL?

Z videozáznamů vyplývá, že z jazykového hlediska nejsem na intenzivnější CLILovou výuku v této chvíli připravená. V minulosti jsem byla vystavena častému, před čtyřmi lety dokonce dennodennímu, styku s angličtinou a byla jsem jí nucena používat. Byla jsem tedy přesvědčená, že pro mne angličtina nebude problém.

Od té doby jsem ale pozbyla značnou část slovní zásoby, hodící se především pro komunikaci s dospělými. V poslední době si všímám a záznamy z videa to i částečně potvrzují, že začínám mírně tápat i ve slovíčkách, která patří do slovní zásoby prvostupňové výuky.

Kdybych se CLIL rozhodla do výuky zařazovat v intenzivnější formě tak, jak jsem původně plánovala především v prvouce (později vlastivědě a přírodovědě), vyžadovalo by to moje intenzivní jazykové vzdělávání.

Při CLILových hodinách, v průběhu nenaplánovaných anglických promluv, jsem méně koncentrovaná a dopouštím se řečnických chyb, a i více obecně didaktických chyb, které běžně nedělám.

Pozitivní je mé partnerské jednání s dětmi a mé relativně originální nápady pro výuku. Děti jsou ve vyučování zpravidla velmi zaujaté a motivované k požadovaným činnostem. Má kreativita se odráží i v tvořivosti dětí.

Zlepšil se u mne odhad doby trvání práce nejrychlejších a nejpomalejších dětí. Stejně, jako se zráním dětí rozsah individuálních rozdílů snižuje.

Mnohonásobně zrychlit by bylo nutné mou práci na přípravách. Případně bych se této činnosti, která mne ale naplňuje a uspokojuje mou potřebu tvořit, musela vzdát a vycházet z příprav dostupných na internetu a publikacích.

V případě, že bych chtěla v budoucnu na implementaci CLILu ještě pracovat, bylo by opět nutné použít akční výzkum jako autoevaluační nástroj. V takovém případě bych musela zapracovat na lepším a promyšlenějším ovládní nahrávací techniky.

V současné době bych si nemohla dovolit jiný způsob výuky metodou CLIL, než je zařazování občasných krátkých jazykových sprch do výchov.

Výzkumem dosažené výsledky ohledně mých jazykových dovedností v angličtině byly pro mne zklamáním, protože jsem své jazykové dovednosti v angličtině odhadovala na vyšší úrovni, než se nakonec ukázaly.

Přínosná pro mne byla i samotná realizace akčního výzkumu, který jsem ve své dosavadní pedagogické praxi nikdy neprováděla. Možnost pohledět na vlastní pedagogickou činnost tzv. shora, považuji za velmi silný nástroj autoevaluace. Bylo zvláštní sledovat, jak občasné chyby ve své práci, které pocitově hodnotím jako drobné, vypadají naléhavěji a vyvolávají potřebu odstranit je, v případě, že je vidím zaznamenané.

Přestože jsem se během výuky dopustila různých didaktických chyb, jsem ráda, že mohu na základě sledování videí konstatovat, že se mé výkony postupně zlepšovaly, vysledované chyby se mi dařilo v další akci odstranit a že má osobní didaktická typologie včetně popisu mých didaktických dovedností provedená v teoretické části DP, je v zásadě v souhře s realitou.

ZÁVĚR

Cílem mé diplomové práce bylo představit metodu CLIL s jejími specifiky, zároveň ji komparovat s metodami jazykového vyučování a v některých aspektech i s didaktickými postupy, které jsou v současnosti pedagogickou odbornou obcí hodnoceny jako progresivní.

Zevrubné studium dostupných českých zdrojů, které se opírají o dlouhodobější zahraniční zkušenosti, vyústilo v provedení akčního výzkumu, který by přinesl odpověď na otázku, jaké jazykové a případně obecně didaktické dovednosti je nutné zlepšit a prohloubit v případě, že bych metodu do výuky implementovala.

Protože jsem dosud neměla s tímto výzkumným a zároveň autoevaluačním nástrojem žádné zkušenosti, bylo potřeba tuto tematiku prozkoumat. Jejím stěžejním zásadám a formám, jak se uplatňuje především v pedagogické praxi, byla věnována celá kapitola. V jejím rámci jsem provedla i charakteristiku třídy, školy a pokusila jsem se o zařazení mé profesní osobnosti do několika málo učitelských typologií.

Část popisu školy je zároveň věnován těm proklamacím ze Školního vzdělávacího plánu, které by s případnou implementací metody mohly souviset.

Přínos své práce spatřuji především v komparaci mnoha rozličných zdrojů, včetně velmi nedávných disertačních a diplomových prací. Jde o informační prameny, které se přímo zaměřují na metodu samotnou, ale i na jazykové vzdělávání a lingvistiku a samozřejmě na akční výzkum.

Pro můj osobní a profesní rozvoj byla podstatná nová zkušenost s akčním výzkumem, jehož realizace mi sice poskytla nepřívětivý obraz o stavu mých jazykových dovedností v angličtině. Na druhou stranu jsem si vyzkoušela, jak je možné s tímto nástrojem zacházet, jak je náročný, co je k němu nezbytné a jak se na něj v případě dalšího použití mám připravit.

„Cílem akčního výzkumu je také zlepšit profesionalitu učitele, rozvíjet jeho pedagogické myšlení a dovednosti, zkvalitnit jeho rozhodovací procesy, ovlivnit hodnotovou orientaci učitele a posílit jeho naději a víru v možnosti zkvalitnění jeho pedagogické zkušenosti. [...] Akční výzkum zkvalitňuje praxi, zlepšuje porozumění této praxi a zlepšuje situaci, ve které se tato praxe odehrává.“ (Nezvalová, 2002, s. 2)

Cíle stanovené pro teoretickou část i praktickou část diplomové práce jsem naplnila.

Seznam informačních zdrojů:

- ADAMUS, R.: *Výuka všeobecně vzdělávacích předmětů prostřednictvím cizího jazyka jako komunikačního prostředku*. [online] Praha: disertační práce, UK, 2016. Dostupné z:
- ANDRÁŠOVÁ, H.: *Mnohojazyčnost v podmínkách českého školství se zřetelem na výuku němčiny po angličtině*. Brno: habilitační práce, MU, Pedagogická fakulta, 2012. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Andrasova/habilitace/Cela_prace_28.11.12.pdf
- ANDRYS, O.; JANOTOVÁ, Z.: ČŠI: *Trendy ve výuce cizích jazyků*. In: rvp.cz [online]. 29. 10. 2013 čl. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/17921/>
- BENEŠOVÁ, B.; VALLIN, P.: *CLIL-inovativní přístup nejen k výuce cizích jazyků*. Praha: UK, 2015.
- CIHELKOVÁ, B.: *Cizí jazyky se učí, mluvit neumějí*. [online] 1. 6. 2012 čl. Dostupné z: <http://www.rodicevitani.cz/pro-rodice/cizi-jazyky-se-uci-mluvit-neumeji/>
- ČÁP, J.: *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. ISV, Praha, 1996. ISBN 80-85866-15-3.
- ČŠI-TRENDY-VE-VYUCE-CIZICH-JAZYKU.html/
- EVROPSKÁ UNIE-EU PODLE OBLASTÍ: In: europa.eu [online]. 13. 02. 2017. Dostupné z: https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_cs
- EVROPSKÉ JAZYKOVÉ PORTFÓLIO [online]: registrovaný model č. 2014. Aplikace EJP je vytvořena v rámci projektu EJP v praxi CZ.1.07/1.1. 00/08.0014. R012; Uděleno: Krajskému centru vzdělávání a jazykové škole s právem státní jazykové zkoušky, Plzeň, Česká republika. Dostupné z: <http://ejp.rvp.cz/>
- GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido, Brno, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- HOREL, C.: *Multikulturní města habsburské říše v letech 1880–1914*. Brno: Studia historica Brunensia [online]. 2011, sv. 58., s. 25-43. ISSN 1803-7429. Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/115876/1_StudiaHistoricaBrunensia_58-2011-1_4.pdf?sequence=1
- KOHOUT, D.: *Krok za krokem. Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání zpracovaný podle Rámcového vzdělávacího plánu pro základní vzdělávání*. (online) Říčany, 2010. Dostupné z.: <http://www.zs.ricany.cz/images/Dokumenty/svp.pdf>

- KOHOUTEK, R.: Typologie osobností učitele v praxi. Blog Psychologie a teorie v praxi. 27. prosince 2009 v 2:06 Dostupné z:
<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu>
- KOL. AUTORŮ: *Seznamte se s CLILem*. [online] Praha: NÚV, 2011. ISBN 978-80-87063-52-1. Dostupné z: www.nuv.cz/uploads/Publikace/CLIL_ve_vyuce.pdf
- JANÍK, T.: Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe. In MAŇÁK, J.; ŠVEC, V.: *Cesty pedagogického výzkumu*. Paido, (online), Brno, 2004. Dostupné z:
http://www2.tf.jcu.cz/~bauman/KPD_VTMP_KVTMP/Akcni_vyzkum.pdf
- NEZVALOVÁ, D.: Akčním výzkumem ke zlepšení kvality školy. e-Pedagogium (online), 2002, roč. 2, č. 4 [cit. 2018-2-21]. Dostupné z:
<http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek02.htm>. ISSN 1213-7499.
- ORLOVÁ, N.; PAVLÍKOVÁ, J.: *Navigátor: Průvodce didaktikou cizích jazyků*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2013. ISBN 978-80-7414-667-1 online. Dostupné z:
http://neflt.ujep.cz/sites/default/files/navigator_pruvodce_didaktikou.pdf
- OUBRAMOVÁ, P.: *Osobnost učitele*. Diplomová práce. JU (online), České Budějovice), 2011. Dostupné z: https://theses.cz/id/ixxpe/DP_Osobnost_uitele.pdf
- PAVELKOVÁ, A.: *Akční výzkum v pedagogickém prostředí*. Diplomová práce. MU (online), Brno, 2012. Dostupné z:
https://is.muni.cz/th/261283/ff_m/Akcni_vyzkum_v_pedagogickem_prostredi_.pdf
- PÁVKOVÁ, K.: *Bilingvní školy a evropské projekty*. Praha: disertační práce, UK. Filosofická fakulta, 2012. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/105297>
- PRŮCHA, J.: *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4.
- RVP: RVP pro ZV. In: www.nuv.cz [online]. Praha: 2016 [cit. 4. 2017]. Dostupné z:
http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf
- SEBERA, M.: *Vybrané kapitoly z metodologie*. MU (online), Brno, 2012. Dostupné z:
<http://www.fsps.muni.cz/~tvodicka/data/reader/book-8/Impresum.html> ISBN 978-80-210-5965-8
- SPOLEČNÝ EVROPSKÝ REFERENČNÍ RÁMEC PRO JAZYKY: In: [msmt.cz](http://www.msmt.cz) [online]. 11. 08. 2015. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

- ŠEBESTA, K.; LEHEČKOVÁ, E.; Pierścieniak, p. p.; ŠORMOVÁ, k.: Aplikovaná lingvistika. Příručka pro studenty Bc. studia CJL. [online] Praha: UK, Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3277-3. Dostupné z: ucjtk.ff.cuni.cz/wp-content.../2015/11/Aplikovaná-lingvistika.pdf
- ŠMÍDOVÁ, T.; TEJKALOVÁ, L.; VOJTKOVÁ, N.: *CLIL ve výuce. Jak zapojit do vyučování cizí jazyky*. [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87652-57-2. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/KURIKULUM/CLIL_ve_vyuce_web.pdf
- ŠMÍDOVÁ, T.: *Učitelé CLIL v evropském kontextu*. In: rvp.cz [online]. 02. 11. 2010 čl. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/9739/ucitele-clil-v-evropskem-kontextu.html/>
- ŠULISTA, M.: *Metoda CLIL a její implementace ve výuce matematiky na základní škole* [online]. Neuvedeno. Dostupné z: <http://www2.ef.jcu.cz/~sulista/pages/Sulista-CLILnaZS.pdf>
- VALLIN, P.: Implementace CLILu do výuky v primární škole. Disertační práce. PedFUK (online), Praha, 2017. Dostupné z: <file:///C:/Users/pc/Desktop/Vallin%20disertace,%20akč.%20výz..pdf>
- VOJTKOVÁ, N.; HANUŠOVÁ, S.: *CLIL v české školní praxi*. [online] Studio Arx, Brno, 2011. Dostupné z: is.muni.cz/repo/1083069/sbornik_CLIL.pdf

Přílohy:

Příloha 1a: příprava

How does the Human Body Work? (Jak funguje lidské tělo?)

Autor: Mária Vlčková

oPředmět: Prvouka

Ročník: 2

Soulad s ŠVP (1. vzdělávací období):

- *Jazyk a jazyková komunikace – Anglický jazyk:*

Části lidského těla, vzhled člověka (učivo)

Tvoří jednoduché věty v přítomném čase prostém (očekávané výstupy)

- *Člověk a jeho svět – Prvouka:*

Lidské tělo (učivo)

Pojmenuje části lidského těla, pojmenuje běžná onemocnění (očekávané výstupy)

Cíle:

Obsahové (prvouka):	Jazykové (angličtina):
<ul style="list-style-type: none">• kriticky hodnotí, funkční uspořádání jednotlivých částí lidského těla• odhaduje, jaké podmínky musí být splněny pro funkčnost lidského organismu• motivuje se k dalšímu poznávání a získávání informací o lidském těle	<ul style="list-style-type: none">• popisuje části těla, vyjadřuje se bez ostychu• použije vazbu she x he has got• použije množné číslo• fixuje si pořadí přídavných jmen ve větě

Cílová slovní zásoba, gramatické struktury a fráze:

- body (*head, neck, arms, legs, tummy, hands, fingers, foot-feet, toes, nose, mouth, eyes, ears, hair*), adjectives (*big, long, short, small*)
- vazba *she x he has got* ve spojení se slovní zásobou body
- pořadí přídavných jmen ve větě (jak velké, jaké barvy)

Časová dotace: 2 vyučovací hodiny

Pomůcky a materiály: CD (ChitChat 1) – píseň *You have got two arms, wave your arms*; kopie pracovního listu (Přílohy 1-3), barevné křídly na tabuli (případně dostatečné spektrum různobarevných popisovačů na white board), volné listy papírů

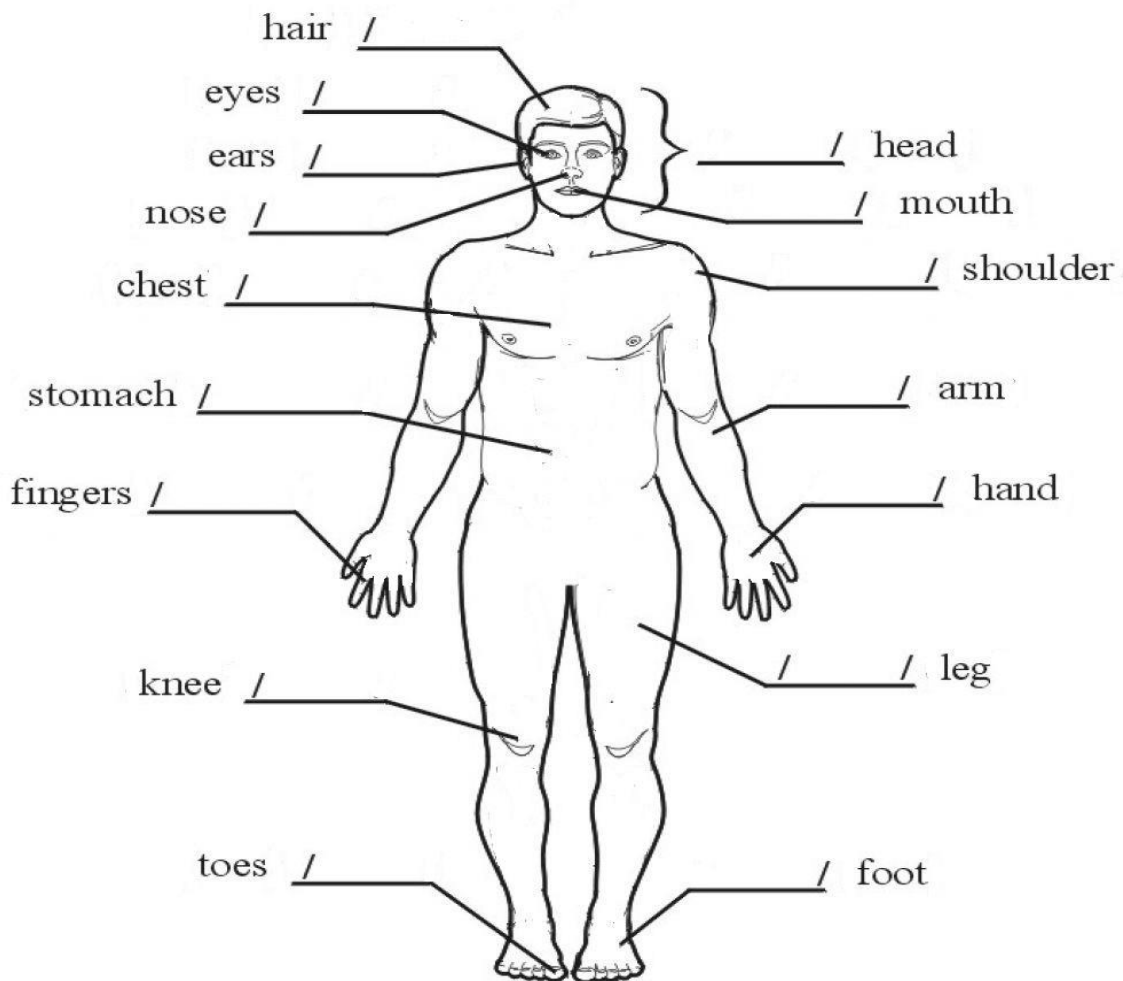
Metodický postup:

1. Jako úvod do tématu použijí pro děti již známou píseň *You have got two arms, wave your arms*. Píseň kromě slovní zásoby částí lidského těla píseň obsahuje i vazbu *you have got*, která poslouží k přechodu na stejnou vazbu s 3. os. J. č. *she x he has got*.
2. Rozdám dětem pracovní list *The Human body* (Příloha 1). K popiskům v anglickém jazyce děti připíšou ekvivalenty v jazyce českém.
3. Případnou nejasnou výslovnost nebudu vysvětlovat, demonstrovat. Namísto toho si se třídou zazpívám bez doprovodu, pro žáky již známou, píseň *Head, shoulders, knees and toes*.
4. Taktéž tvoření plurálu v angličtině pomocí přidání *s/es* nebudu vysvětlovat. Poukážu na párové orgány (*two ears, two legs*) a nepárové (*one head*)
5. Další činnost *Paint a monster* probíhá tak, že učitel podle instrukcí dětí v angličtině postupně maluje na tabuli stvoření. Děti tak nenásilnou formou procvičují více či méně známou slovní zásobu, střídají množné a jednotné číslo, a procvičují pořadí přídavných jmen ve větě, protože volí nejen tvary a velikost a počty různých partií (zde je dobré omezit maximální počet na deset, malovat 33 prstů na pravé ruce a pak na levé, je náročné), ale i barvu. Cílem je, aby děti s radostí a bez ostychu využily více či méně známou slovní zásobu. Učitel v této části mluví pouze, když je potřeba děti opravit nebo podpořit.

6. Po skončení této aktivity bude výuka probíhat již jen v českém jazyce. Děti budou nemotivovány krátkým vyprávěním, že kdesi v poušti našli vědci takového stvoření a jejich úkolem je popsat, jaké výhody může mít její odlišnost od běžného člověka. Jaké nevýhody a jakými nemocemi a tělesnými obtížemi může trpět a proč. Práce bude probíhat jako skupinová. Děti si posléze vyrobí plakát, kde stvoření obkreslí z tabule a napíší své vědecké závěry.
7. Poslední část bude sloužit jako motivační, vstupní úvod pro učivo o lidském těle, které bude následně probíhat v několika dalších hodinách prvouky.

Pracovní list: verze pro děti z anglického kroužku

Write in Czech parts of the human body. = Napiš česky části lidského těla.
České názvy piš vedle názvů anglických na čáru za znaménko /.

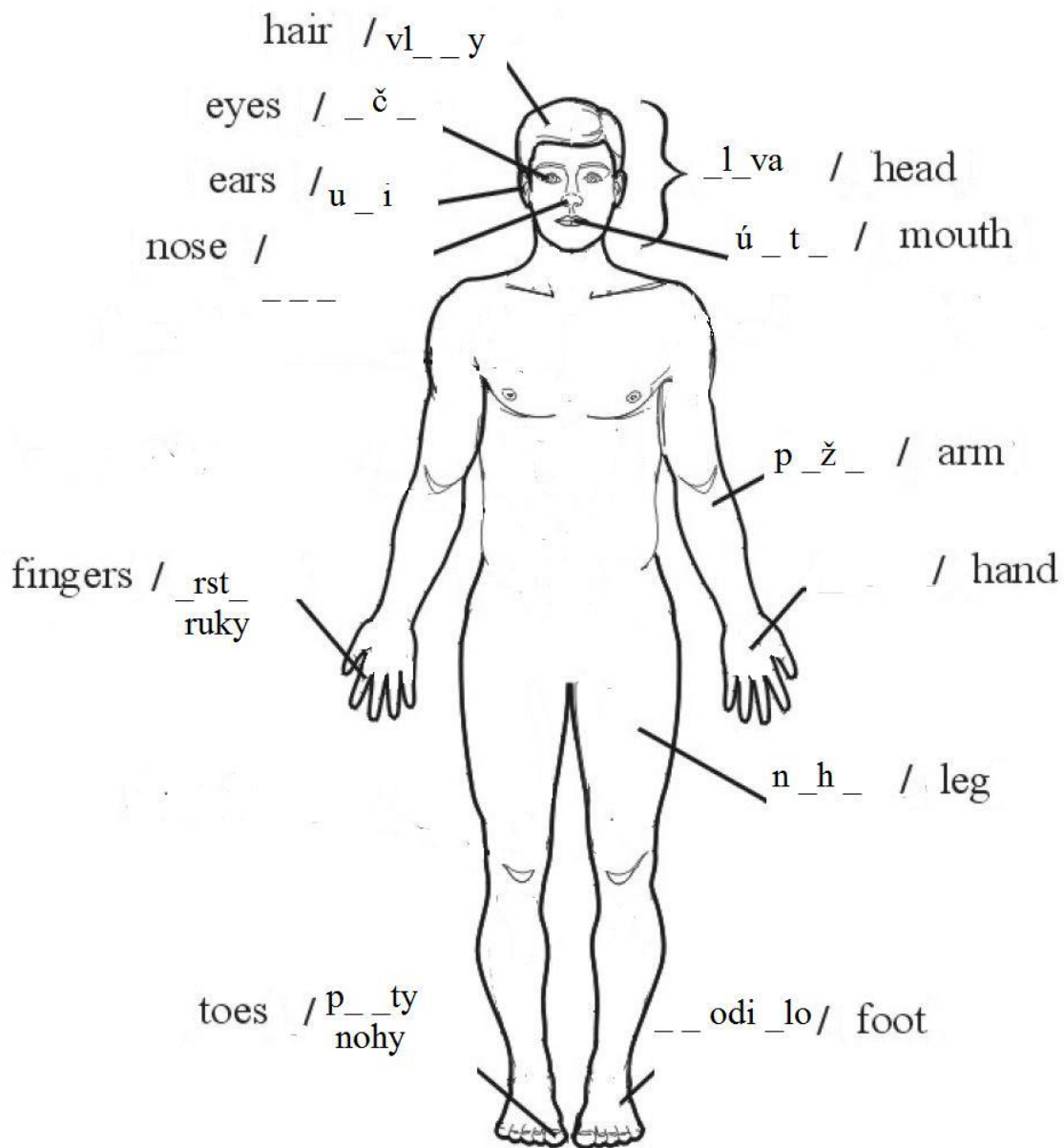


zdroj:

<https://www.anatomylibrary.us/anatomy-human-body-organs/human-body-parts-worksheet-spanish/>

Pracovní list: verze pro děti s jazykovými obtížemi

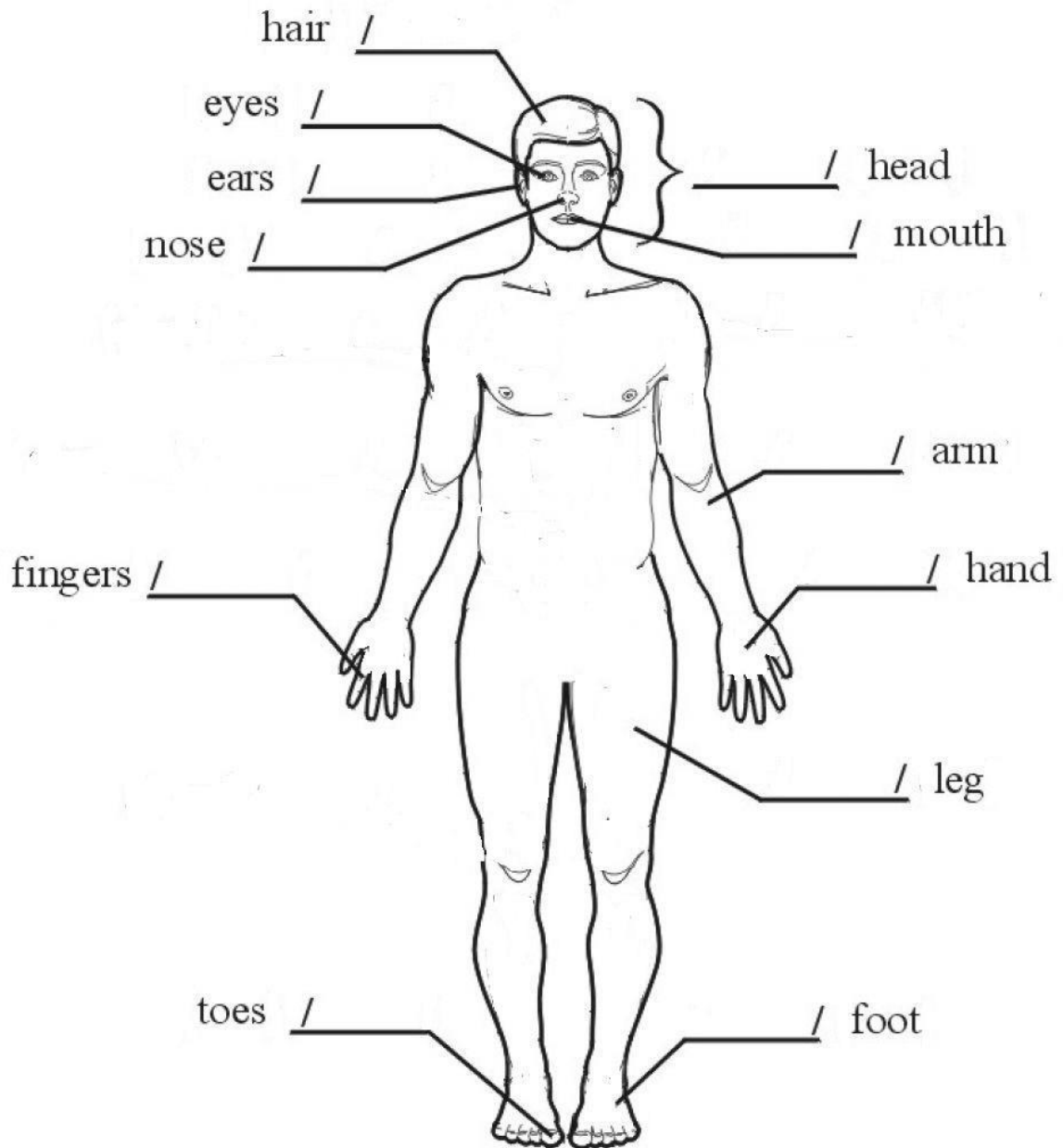
Vedle anglických názvů částí lidského těla jsou názvy v češtině. Doplň písmena kde je potřeba.



Pracovní list: verze pro děti bez obtíží

Write in Czech parts of the human body. = Napiš česky části lidského těla.

České názvy piš vedle názvů anglických na čáru za znaménko /.



zdroj: <https://www.anatomylibrary.us/anatomy-human-body-organs/human-body-parts-worksheet-spanish/>

Příloha 1b: transkripce první realizace

22. 3. 2017. **How does the human body works?** Z plánovaných 2 vyučovacích hodin, nakonec vznikly hodiny tři.

moje řeč, dětská řeč, (poznámky k chování třídy a neverbálnímu chování), **chyby**, pozitiva, X-
dívka, Y-chlapec

P í s e ň

OK everybody we have english lesson and we ave everything about body. Show me body, where s body? Tělo OK, show me. (Některé děti znají slovíčko, ale nevědí, co mají přesně dělat) *Ukaž!* (Velká většina zůstává sedět a hladí si oblast břicha a trupu, některé děti vstávají). *Yes.* (Moje reakce na provedení hlazení těla, děti mi věnují pozornost.) *And we are going to sing a song about our body. Ye? Yes, yes. You know this song. Vy znáte tu písničku.* (Aktivní začíná být čím dál více dětí ze třídy. *Two hands* (naznačuji tleskání). **Clap.** Clap your hands. **Two hands, hands** (více hlasů). *Two* (naznačuji paže a mávání). **Arms, wave.** Two arms, wave your arms (Velmi aktivně se zapojuje chlapec s dysgrafií a dyslexií druhého stupně.) *OK. You ve got two... Hands, ears, legs. Legs OK, OK.*

Kick you legs. Kick your legs (předvádím). **Two feet.** *You v got two feet* (předvádím). *Stamp. Stamp your feet, OK. Sit down everybody!* **Posílám děti sednout, protože chci, aby si přečetly text na papíře. Děti si píseň pamatují. Je to zbytečné. Následně je vyzývám k pohybu.**

Youv got two hands. (současně) ***Youve got two hands.*** *Clap your hands.* (současně) ***Clap your hands.*** (Děti Sedí, ale výrazně se pohybují. Dávám signál pohybem ruky k tomu, aby vstaly a pohybovaly se volně do rytmu.) *You ve got two arms, wave your arms.* (současně) ***You ve got two arms wave your arms.*** *You ve got two legs kIck your legs.* (současně) ***You ve got two legs kick your legs.*** *You ve got two legs feet stamp your feet.* (současně) ***You ve got two feet stamp your feet.*** *You ve go tone head.* (současně) ***You ve got one head.*** *Shake your head* (současně) ***Shake your head.***

Now shake you all over, do the superstar shake. (Děti zpívají jen slova shake a superstar, další slova v rychlém tempu nezvládají.) (Dávám impuls gestem, aby se točily dokola a sama se také v rytmu otáčím.) *You can* (Dále není rozumět.) ***Yes, yes.*** (Z CD zazní: Now its your

turn. Výzva, aby děti zpívaly samy-karaoke.) *Aha, takže zpíváme sami bez nich! You ve got two hands.* (současně) ***You ve got two hands.*** *Clap your hands.* (současně) ***Clap your hands.*** *You ve got...* (čekám na odpověď) ***two arms, wave your arms.*** *Wave your arms. Co ted' bude?* **Legs.** Tšššš (Ztišuji zaujatou, ale příliš hlučnou třídu). *You ve got two legs klick your legs.* (současně) ***You ve got two legs kick your legs.*** *You ve got two feet, stamp your feet.* (současně) ***You ve got two feet stamp your feet.*** *Co ted' bude?* **Head, You ve got one head, shake you head.** *Now shake you all over, do the superstar shake.* (Když vidím, že děti zpívají i beze mne nechala bych je, ale protože vím, že poslední větu v rychlosti neuzpívají, opět se k nim připojuji a zpívám spíš sama.)

(V průběhu celého dne jsou děti aktivní, zpívají, pohybují se, snaží se najít správná slovíčka. Je evidentní, že je píseň velmi baví. V jednu chvíli, je vidět na záběru dva chlapce, kteří nejsou příliš aktivní, nezpívají, sedí. Na konci této sekvence je ale oba vidět, jak se opět vrátili k třídní činnosti. U jednoho z chlapců byla diagnostikována ADHD prvního stupně, má potíže s udržením dlouhodobější pozornosti. Podobná situace je k vidění i u několika ostatních dětí. Vždy se ale všichni po krátkém útlumu vracejí ke zpěvu a tanci. Těší mne velká motivace dětí s SPU. Celá třída se pohybuje, zpívá.)

OK, sit down everybody! (Sedají si, pokynu rozumějí.) **Z videa je vidět, že zážitek ze zpěvu a tance v dětech nestihl doznít. S nástupem další činnosti jsem zbytečně spěchala, přechod byl moc rychlý a nemotivující, byl to jen příkaz, který děti poslechly.**

U p e v n ě n í v a z b y *I ve got: o t á z k y d ě t e m*

Sedněte si na nás! (To je zvolání od někoho ze třídy, ve třídě je hluk, děti si sedají a zvučí). Pozitivní je, že je zbytečně nenapomínám, čekám. Jakmile promluvím, zaujímám je okamžitě další činností.

OK I ve got two hands. (Děti zaujatě čekají, co se bude dít.) ***Yes, Yes? And you?*** (Směřem k jedné dívce.) ***Two ...hands*** (*Odpovídá dívka a v pozadí se ozývá clap your hands.*) *I ve got two hands and you?* (**Oobracím se na jednoho hochu.**) **Hmmm I ve got two legs** (Chlapec neváhá a zcela správně vzápětí odpoví celou větou. Je to dítě, které se AJ učí v kroužcích od školky. Pochopil, že je třeba zopakovat *I ve got* a změnil část těla). **Bylo by dobré, abych se na začátku nějaké činnosti, obracela na děti, o kterých vím, že odpovědí správně a celou větou. Mohou pak být příkladem pro ostatní a nikoiv já.**

You v got two legs, perfect. (Obracím se na další žákyni, ta mlčí je trochu zaražená.) *I ve got?* (Čekám, po delší chvíli.) **One head.** Perfect. (Oslovím další dívku, ta mlčí, proto ji povzbuzuji začátkem věty.) *I ve got...I ve got....*(Mlčí, dlouho se nemůže rozhodnout nebo si vzpomenout na slovní zásobu, ukážu tedy na hlavu) **One** (one vysloví foneticky) **head.** *I ve got one head, perfect.* Opakuji správně, dívčinu chybu ve výslovnosti nijak nekomentuji. (Hlásí se další hoch, ale pak váhá.) *I ve got...I ve got, hmmm, two, hmmm legs. OK, good.*

N a v á z á n í 3. os. j. č.: *she x he's got*

And now, please, go **Chyba v použitém slovíčku. Hned se opravuji, v té době manipuluji s kamerou, nevím, proč jsem řekla go.** *here, come here, please. Y is not here. X? Come here* (Od dětí ze třídy se ozývá spontánní opakování.) ***Come here.*** *Come here X a Y* (Děti zároveň vyzývám pohybem. Potřebuji, aby si třída uvědomil, že mi jde o to, rozlišit jazykově she a he.) *Camera* (Otáčím kameru, abychom byly v závěru.) **Chyba v AJ je, camera je fotoaparát, nikoliv video kamera.** *I ve got two hand. She's got two hands.* (Beru X za dlaně.) **Je škoda, že neopakuji jiné slovíčko, než jsou ruce, které děti již dobře znají. Lepší by bylo zvolit např. arms, které se také dobře vyslovují, ale nejsou tak frekventované.** *She's got two hands. He's got two...hands* (v pozadí zazní arms). (Hoch si je nepoddajný a nechce ukázat ruce, dělá si ze mne legraci. Děti se smějí, musím jeho dlaně „lovit“) Toto je další pozitivum, děti jsou ve vyučování uvolněné, otevřeně a bez obav se mnou komunikují, projevují se přirozeně. Často se ve třídě smějeme. *OK, I've got two hands* (ukazuji na sebe). *She's got two hands* (ukazuji na dívku). *He's got two hands* (ukazuji na chlapce). *Ted' řekněte něco vy, ale aby to nebyl ruce, zkuste něco jiného a použijte to s she s got,* (ukazuji na holku) *he's got* (ukazuji na kluka). (V pozadí ze třídy se ozve.) ***She's got one head.***

She's got.... She's got, yes... twooo legs. She's got two legs. (K dívce) *Show us legs.* Ukaž nám two legs. (Dívka vytrčí směrem ke třídě postupně obě nohy.) ***She's got two feet.*** *OK, She's got two feet Show us feet. No, no.* (Dívka si nevzpomíná na slovíčko feet. Kroutí hlavou, neví, co má ukázat. Proto ji беру za chodidla a ukazuju je třídě.) *No, no feet.* *She's got one foot and second foot.* Opravuji chybu, která zazněla ze třídy. Nepravidelnost u množného čísla nekomentuji, abych se neodchýlila od toho, co chci probírat, jen na to jemně upozorním. ***Já bych taky moc rád dělal!*** (Ozve se chlapec, na který zatím od třídy nedostal

povel.) *Something about he. He s got head.* (Reaguje téměř správně chlapec s SPU.) *He`s got just one head.* Ok, X*s got.* Who? *She`s got* (ukazuji na dívku) *or he`s got* (ukazuji na chlapce)? (V pozadí se na videu ozve, jak se řekne, tisíc...?) *She`s got one neck.* Ok, *one neck, show us neck.* (Dívka, na které se demonstrují části těla, neví. V přední lavici jí to pohybem napovídá jiná dívka. Dívka u tabule na nápovědu nereaguje, neví.) *Her neck,* (ukazuji dětem zadní část jejího krku). **He`s got one bottom.** (Požaduje další dívka. Show us bottom. **Špatně vyslovuji, příliš s a batm.** *Já nevím, kde je.* (Reaguje chlapec u tabule. Chytám ho otáčím.) *Tady.* (Vezmu ho přes koleno a lehce ho přes zadek plácnu. Děti ve třídě, chlapec i dívka před tabulí se po celou dobu hihňají. Způsobila jsem, že se děti ve třídě na chvílku přestaly koncentrovat na výuku. Nepovažuji to za rozbití hodiny, jen za krátké, vtipné odreagování.) *Pšššš.* (Uvědomím si, že bude účinnější použít signál pro ticho, po jednom použití se děti ztiší. (Chlapec s SPU) **She`s got six head.** *She`s got six not head* (ve třídě **one**) but *six head...* (čekám na správnou odpověď dětí, nepřichází.) *Heads, s, s* (Zde se rozdlu mezi jednotným a množným číslem věnuji, protože to budeme potřebovat k další činnosti.) *One head, six heads. Yes, thank you go back.* (Posílám sednou obě děti.) **Sláva.** (Komentuje chlapec.)

Pracovní list

(Děti dostaly PL.) Zeptám se: *Co myslíte, že je vaším úkolem? Em, Y poprosím tě, abys si sedl na židli a spolupracoval s námi, a zapiš si čárku.* (Mám na mysli sebehodnotící formulář na dodržování pravidel.) *Em, X?* (Vidím, že se hlásí.) **Že třeba, jak je head, tak vedle toho máme napsat to, jak se tomu říká česky?** *Aha, takže vlastně stačí, když poznáte....* (zarážím se, musím je nechat přemýšlet samostatně.) *Musíte k tomu umět perfektně anglicky? Néé, néé, stačí česky.* (Odpovídá jeden chlapec.) *Vidíš to na obrázku, že to je tam česky...Špatně vysvětluji, co mám na mysli.* *Samozřejmě si i té angličtiny všímáme. Takže pusťte se do práce.* (Děti samostatně pracují.)

OK, some troubles? Špatně vyslovuji „sam trables“. *Kdo má problém zvedne ruku. Já,* (není rozumět záznamu). *Arm, arm, ted` jsme to zpívali, co je arm?*

Ruka? Ruce? Paže. *One arm, two arms. Next trouble?* (Jeden z chlapců s nadáním je hotov a podává mi vyplněný list). *Are you ready? OK Používám špatnou a nehodící vazbu.*

Správně by mělo být: Have you finished? Špatně se vyjadřuji, když se nemohu koncentrovat na to, co říkám. Yes.

(Jdou ke mně další dvě děti s vyplněným PL.) *No, no sit down!* (Odmítavé gesto. Předpokládám, že budou všichni brzy hotovi.) **U PL jsem podcenila rychlost některých dětí, které mají zkušenosti s AJ. Přestože mají nejtěžší verzi, dva chlapci jsou velmi rychle hotovi. Protože jsem toto nepředpokládala, nemám pro ně další práci. Chlapci musí něco málo přes tři minuty zůstat bez práce. Vrtí se, zívají, vyplazují jazyk. PL je pro zkušenější děti špatně koncipovaný, stačí u něj doplnit slovíčka v ČJ. Tito chlapci by zvládli i doplnění v AJ. Nebo jsem měla dát výzvu, aby doplnili, co ještě znají, přinejhorším měli vybarvovat.**

Yes, X? Foot, tam chybí dvě písmenka. Tobě tam chybí jenom písmenka, tak si ti zkus lépe přečíst. OK, go back. Sit down. Nebojte se my to zkontrolujeme, jestli to máte správně, všichni dohromady. **Instrukce, se zadáním, způsobem kontroly a co mají dělat, když jsou hotovi měli zaznít dopředu. Nepředpokládala jsem, že jim nedojde, co je třeba udělat a také jsem podcenila časovou prodlevu mezi nejrychlejšími a nejpomalejšími, přestože jsem ji očekávala a přizpůsobila jsem tomu PL.**

If you ve finished, put your hand up (doprovázím patřičným pohybem). **Yes.** *Yes?* Put your hand up (stále to ukazuju). *Hand up. Emmm, Ok.* (Moje reakce na zvednuté ruce. Kája a Olík se stále hlásí, Kája vyplazuje jazyk a zívá.) *Just a second. Ještě chvíličku. OK, doesn't metter. Let s control together* **Použila jsem control, schválně, aby rozumněly. Je to ale úplně špatně, je potřeba použít to check.** (Reakce na situaci, že některé děti stále ještě nejsou hotové). *Všichni ted' kontrolujeme, tak hair. Vlasy, no vlasy. Máme všichni u hair vlasy? Jo, jóó.* (Více hlasů ze třídy.) *Y, go next to X. Yes. And control yours and her. Yes? Yes. And contol Y and control X. OK, hmmm, good. Then hair an czech? Vlasy. Eyes? Oči. One eye, but two eyes. OK, Y ears?* (Postupně k dalším dětem.) *Ehm uši. Ears uši, OK, good. Yes* (reakce na letmé kontrolování PL). *Oh, perfect* (poplácávám po rameni chlapce s SPU). **Chyba v hodnocení, stávám se jediným hodnotitelem, namísto toho, abych uspořádala podmínky tak, že dobré ohodnocení vyplyne ze situace. Tohoto se dopouštím častěji, i v jiných předmětech.** *OK ears, uši, doplň si to tam. OK, good. Now, nose? Nos. OK, one nose, one head, X? Hlava. Yes, mouth X? Pusa* (pusa se ozývá i ze třídy). (Já čekám na

odpověď: ústa, po několika vteřinách se ozve) **ústa**. *OK, někdo má pusa, někdo ústa. Ústa ne. Můžeme ústa i pusa* (Protože jsem délku práce dětí na cvičení podcenila, spěchala jsem a nechtěla odběhnout od cíle. Proto jsem připustila obě varianty, aniž bych se věnovala problému spisovnosti a nespisovnosti.) *OK. A rty už ne? Rty už ne, ty tady nemáme.* And scholders? (Některé děti se zmateně vrtí.) *Někdo tam má schoulders, někdo ne. Opět jsem zapoměla dát dopředu informaci, že PL nejsou stejné. Tak kdo má shoulders? Tak, so si napsal..... Y? **Ramena**.* Two shoulders, OK. Hmm what s next... (dívám se do papíru). *Chest, někdo tam měl chest, chest? **Hrudník**. Hrudník. Kdo měl chest, tak tady je* (ukazuji na obrázku v PL hrudník) *chest. Na mou čest* (plácnu se do hrudi). **Na mou čest, na mou čest.** (Několik dětí opakuje plácnutí.) *Arm* (mávám paží, tak jak to bylo v písni). **Paže, paže. Hand? Ruka. Máme? Hand, ruka, OK. Emmmm leg? **Noha, nohy**. Just one, just one, OK. And knees? **Palce**. No. **Kolena?** Yes. (Zpívám a ukazuji) *Head and schoulders, knees and toes. Head and schoulder, knees and toes.* (Děti se přidávají.) *Ok. Somach?....Tummy? **Břicho**. Někdo tam má stomach, tak je tam potřeba doplnit břicho. **Belly, ale mi tomu říkáme belly** (dítě z Profi english). *Belly, tummy, could be* (souhlasně pokyvují hlavou, aby bylo jasné, že je vše správně). (Děti jsou už značně vyčerpané, 10 minut nad PL je pro ně moc.) **Já tam mám stomach.** *Yes, andddd* (nahlížím do PL) *toes? **Palce, palce** (více dětí). *Yes, and foot? **Chodidlo, chodidla**. *Yes and two?....(Zkouším, zda uslyším feet.) **Foots, chodidla**. Feet, OK.* (Záměr se nezdařil, přecházím to). *And now, please fingers? Show me, fingers. **Prsty** (některé děti ukazují). *OK, prsty. Máme všichni, stihli jste všichni opravit? **Já jsem to ani nemusela**. OK, sign it.* (Naznačuji podepisování.) *Podepište to. Nemusela jsem měla jsem počkat, zda to nepochopí z gesta. And now, please, lets paint a monster. **Jééé.*********

V celé této části používám moc češtiny v kombinaci s AJ slovíčky. Je to proto, že se práce s PL části dětí nedaří nebo jsou velmi pomalé. Za značnou část nedorozumění odpovídá skutečnost, že nemají ode mne informace, jak postupovat a neustále se ptají. Přestávám se koncentrovat a skáču z jednoho jazykového módu do druhého.

Kresba monstra na tabuli podle diktátu dětí

OK, yes and monster will be she or he? She, come here. (Beru před tabuli tu samou dívku jako na začátku). *He, come here.* (Beru před tabuli toho samého chlapce jako na začátku). *She`s got* (zvedám ruku dívce), *he`s got* (zvedám ruku chlapci, je to i na tabuli). *OK, sit down.*

Co je potřeba udělat, úplně na začátek? Co udělá ten první člověk, který bude diktovat? (Není rozumět, záznamu). *Ne! He`s got, she`s got. Holka nebo kluk, jestli to bude. Holka* (ozývá se ve třídě další dítě). *Ten první, kdo promluví určí, jestli je to holka nebo kluk, tak, že použije? She nebo he. Podívejte se ještě na tabuli* (je na ní napsané pořadí přívlastků v AJ větě), *že bude big nebo little, pak bude kolik, Not more than ten. Ne více než deset, Yes? And colour. Then she`s got little five red fingers. Then you know this. Lets start. And I have just these colours* (ukazuju propisovače a čekám na reakci dětí) **green, red, blue, black** . *Who will be the first? Y* (hlásí se i další děti). *No, I am a painter.* (Reaguji na to, že Y chce jít kreslit. Rukou dělám pohyb kreslení a ukazuji na sebe). *Just tell me... then X?* (Hlásí se.)

She`s got....(zaráží se). *She`s got what? She`s got blue colour. She`s got blue colour* (souhlasně zopakují, ačkoliv jsem očekávala, že začne částmi těla.) *Then* (nemohu malovat, ale pokračují) *she`s got blue colour. Next. She`s got five big blue body. OK, she`s got five big bodies. Ok, she`s got five big, blue bodies. One, two, three, four, five. The first, the second, the third, the fourth, the fifth. Big and blue body* (malují a pak počítám a ukazuji na tabuli). *Yes, Ok. She`s got head, three head. She`s got? Three heads. OK, she`s got three heads. What colour? Red. Ok, she`s got three red... head* (heads jiný žák skáče do řeči). Tak, once more. Ještě jednou. *She has got...Shes got three heads.* (Néé, jiný žák) *red. She`s got... She`s got three red heads. Ok, good, then one, two and three. No Y, just stop it* (vyjadřují se k chování žáka). *Má na zadku hlavu* (žák ze třídy). *Six mouth and blue. Six blue mouth. Zapomněla jsem zopakovat she`s got. Můžou být kdekoliv* (Ve třídě se děti domlouvají o tom, že ústa lze namalovat do jakékoliv ze tří hlav). *One, two, three, four, five. six. Next, X. One legs, leg and. Just one leg? Long, little?* (přidávám gesto). *Little and green.* Little (ukazuji na pořadí napsané na tabuli). *Little one leg, green leg. OK, one little green leg.* (Kreslím). *This one? Yes? I have got* (chlapec) *...She`s gotShe`s got ...big.... ten...arms. Aha, ten arms. Blue? Yes. She`s got big ten blue arms.* (kreslím) *One, two ...threee, four, five, six, seven, eight, nine. No, just eight.* (Nestíhám kreslit, dávám najevo, že děti mají počítat jen namalované části.) *Nine* (společně s dětmi), *ten. Aha, hmmm X* (vybírám další dívku). *She`s got five eye and green. OK, she`s got five, green eyes eyes. One, two, three, four, five, six.* Five, good, Ok. Co ještě nemá? *Zadek.* Y, dej si čárku! (Žádám chlapce, aby si přidal čárku do svého sebehodnotícího archu za vyrušování. Děti věděly, že budeme malovat zpředu. Navíc Y

umí dobře AJ mohl něco přidat. Chlapec se pokoušel strhnout na sebe pozornost.) *A dej si dvě, protože vykřikuješ, a ještě se houpáš na židli. ...ears.* Four ears? What colour? **Black.** Four, black ...**colours.** No colours, ...**ears** (nápověda za třídy). *Four black ears* (dohromady s dítětem). One, two, three, four. *Nex one X* (vyzývám další hlásící se dívku)...**She`s got ten nose big.** *She`s got big ten noses. What colour? Black. Black, she`s got big ten black noses. Oh my Good. One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten. Ok, thats noses and we have a brake. Po přestávce dokončíme monstrum a začneme konferenci.*

PŘESTÁVKA

Then X, red hand. Red hands, how many? One two, three? (Pomáhám dívce, aby pochopila otázku.) **One.** *Just one hand? For so many arms? Yes. Oh, Good. Big, little? Big. She`s got just one big red hand.* (Děti se smějí, ale už jsou unavené.) *OK, then she is missing necks. How many necs, she`s got? Five. She`s got five. Ok, what colour? Green. And little, long? Little, long (mísení hlasů).* (Příšeru dokončuji sama.)

VĚDECKÁ KONFERENCE (podívat se na přípravu, co tam je? Improvizace konference, měla jsem to více předpřipravit i s cedulkami, promyslet řeči-většinu jsem improvizovala)

Protože je kamera již plná, musím přejít na záznam pomocí svého mobilního telefonu. Za pozitivní považuji, že jsem na tuto možnost myslela dopředu. Techniku jsem zkontrolovala, zjistila, kde lze najít funkce, které potřebuji. Mobilní telefon jsem si nabila a uložila na dostupné místo. Záznam je ale nekvalitní, jeho pořizování nepůsobí přirozeně (telefon držím v ruce).

Je nutné pokusit se sehnat kameru s možností delšího záznamu nebo kartu s větší pamětí!

(Záznam části úvodu kvůli technickým obtížím nebyl pořízen.)

Tak jo... (zřejmě reakce na skutečnost, že se mi podařilo spustit nahrávání na telefonu.) *Takže máme tady totóóó....* (Na bílé tabuli jsou napsány otázky: 1- Jak by vypadalo prostředí, ve kterém by tento tvor žil? 2- Jak by takový tvor fungoval. Jak by zajišťoval jeho životní funkce? 3- Jaké nemoci by měl? 4- Jaké výhody by mohla přinášet takováto stavba těla? 5- Jak by takový tvor fungoval, v případě, že je to samice.) **Protahuji některá konečná slova!**

*A já vylosuju vždycky jednoho, a...Takže první...kdo bude pracovat. **Zbytečně důrazně mluví!** Jsem moc hlasitá. Takže prosím.. ehm, ehm...skupinkááá (Losuji z losovadla. Z kontextu nahrávky vyplývá, že proběhlo nějaké rozdělení do skupin. Děti jsou různě namíchané, zdá se tedy, že to bylo za pomoci losování a nikoliv jejich osobních preferencí.)
...vědkyně X. **Jo!** (Ozývá se vítězným tónem ze skupinky.)*

Když provádím více činností najednou, nesoustředím se na to, co říkám, neustále nedokončuji myšlenky, zadržávám, protahuji slova. Nechávám se vyrušit jinými impulsy! zpracovává: *Jak by vypadalo prostředí, ve kterém by takovýto tvor mohl žít. Ano vědkyně **Mário!** (Odpovídá vylosovaná dívka.) Děkuji Vám. Emmm, pane vědče Y, Vás se bude t...Vás a vaší skupiny. Vy si vezmete na starost tady skupinku, vidím tam paní vědkyni X, bioložku. Tady pana vědce Y, ten je z kosmického průzkumu. Táhle je paní X. Škoda, nestihli jsme si nalepit štítky se jmény, ale to už teď nebudeme dělat. Takže, tito vědci budou zpracovávat: Jak si myslíte, že tadyhle **Nespisovně!** ten tvor, kterého jsme našli může fungovat. Ano? Dobře. (Ze třídy je slyšet mírný hluk.) Třetííí, pane vědče Y, vaše skupinka.... dobrý den. **Dobrej.** (Odpovídá Y) **Pšttt.** (Ve třídě je hlučněji, jedna dívka utiňuje třídu.) **Já** v klidu vyčkávám než se třída ztiší, mlčím. (Po ztišení, v klidu.)*

*Paní vědkyně X, vy jste ale zapomněla na náš signál. **Skutečnost, že jsem v roli řídicí konference a mé chování je stylizované mi napomáhá k tomu, že se nechovám emotivně. Všichni vědci, najednou. Prosím Vás, my máme takový signál.** (Dívka, která třídu utěšovala pomocí pšttt!, začne tleskat signál pro ticho, ostatní děti se k ní přidávají.) Děkuji Vám paní vědkyně X. Tak, takže vy vědče Y, vy sepíšete, jestli si myslíte, že tato příšera má nějaké nemoci. Jóó? **Nespisovně a protahuji výslovnost!** A jaké. Já si myslím, že tvor, který má jednu ruku a deset nosů, bude mít docela velké problémy. Takže Vás se bude týkat toto, další, Jaké výhody si myslíte, že bude mít tento tvor může mít(losování) paní X. Poslední část vědců se bude zabývat pátou otázkou, podobnou jako má skupina 2, ale zaměří se n to, že je to ženské pohlaví. Ještě se zeptám ehmmm, prosím, zvedněte ruku, kdo je tady za obec lékařů. (Navazuji, na předchozí rozdělení dětí, na jednotlivé zástupce vědeckých oborů, které proběhlo po brainstormingové aktivitě, jací vědci by měli na konferenci být. Tato aktivita není na záznamu.) Děkuji, takže v každé skupince aspoň jeden lékař je. Prosím za obec biologů. (Děti ve skupinkách se hlásí. Ze záznamu je slyšet rušivé chování jednoho chlapce, konkrétním slovům*

není rozumět.) *Vy máte nějaký problém pane Y. Prosím dodržujte konferenční pravidla. **Prosím paní ředitelko, já*** (Chlapec reaguje, ale konec jeho reakce není srozumitelný.) *Prosím, kdo je z vás z kosmologického ústavu? Zahajují naši konferenci, pusťte se do práce. Přeji Vám hodně zdaru! Ačkoliv se děti v průběhu této sekvence verbálně téměř nevyjadřují, ze záznamu je patrné, že jsou motivované, situaci se zájmem sledují. Hra je evidentně baví.*

(Děti si sesedají, ve skupince se k sobě naklánějí a začínají diskutovat.) Další záběry v dalších třech minutách ukazují počáteční práci skupinek. Děti se domlouvají, některé píšou na vlastní list papíru. Pár jich nakukuje k sousedovi. (V jednu chvíli se velmi nahlas ozve.) **Břichoochkonosouch!** (Jedna z dívek dostává nápad na pojmenování příšery, což byl také jeden z úkolů). (Děti začínají reagovat ne mé natáčení, chodím k nim blízko. Trochu se předvádějí a začínají být hlasité. Tleskám. Reaguje jen pár dětí.) *Prosím konferenci... **Nesmyslné vyjádření, kvůli nutnosti improvizovat a sledovat více věcí.** Musím vás upozornit na několik detailů, naše konferenční síň je docela taková hlučná a hodně se z ní ozývá, takže prosím o dodržování pravidla, že se...**Ano, ano, ano prosím. Paní vědkyně Mário.*** (Několik dětí mi, sice v roli, skáče do řeči. Musím tleskat.) *Nevím, vy jste tedy horší než malé děti. Musím tedy říci, že znám 2. B a ta, když se zatleská, tak ví, že se nemá mluvit a ví, že se mají děti o slovo hlásit. Takže poprosím vědce, aby dodržovali stejná pravidla. Nemám problém po celou dobu udržet se v roli. Stylizované chování mi napomáhá k tomu, že se nechovám emotivně a pomáhá mi to k udržení spisovné mluvy. A pak další věc, nemáme na to mnoho času. Je potřeba, abyste si pospíšili a abyste si hlídali čas. Ve dvanáct hodin bychom měli být hotovi. Ví někdo...ehm, má někdo problém s tím, že by nevěděl jak na hodinách vypadá 12 hodin?* (Takovéto hlídání času a zároveň používání hodin se dělo především v průběhu druhé třídy často. Taktéž ve třetím ročníku trénuji schopnost řídit si časový rozvrh práce. Někdy ještě kontroluji znalost hodin.) (Hlásí se X-diagnostikovaná sociální nezralost 2. st.) *Ano, hlásí se X, vědkyně si sice ještě trochu plete hodiny, ale na druhou stranu perfektně rozumí kosmickému programu. Prosím, je tu někdo, kdo jí vysvětlí, jak pozná 12 hodin?* (Vyvolávám hlásící se dívku.) **Až, až bude i velká i malá ručička na dvanáctce.** Neznámé jevy a věci vysvětlují téměř vždy až poslední, nejprve žádám o vysvětlení žáky. *Děkuji Vám, tak, přeji Vám mnoho zdaru a pokračujte v práci.*

Děti se zájmem pracují, ztišily se. *Věnujte se tomu. proč má ten tvor tolik těch věcí. Proč některé schází. Jak si myslíte, že to vzniklo, že něco nemá nebo má. Nezapomeňte, že jedna skupina sleduje i to, že je ženského pohlaví.*

Další přepis nebude stoprocentně přesný. Zaznamenávám práci ve třídě, některé komentáře dětí nejsou zřetelně slyšet, některé se kříží. (Děti ke konci pracují s opravdu velkým zájmem a bez problémů spolupracují ve skupině.) ... **Je to výhoda...** (K jedné skupince.) *To jsem přesně potřebovala, abyste se zaměřili na to, co tedy ten tvor... no ale, my... (dále není rozumět) s těma pěti břichama jí...aby se mu to tam vešlo* (Přerušuje mne druhý chlapec ze skupinky.) **Jsme dvojka...** *Ano, omlouvám se, ale Vaše skupinka pane X. Krásně. Zbytečně dávám najevo své hodnocení. Jak se, asi, tak tráví s pěti břichama? **My jsme napsali...**(dále není rozumět). *Tady vidím, že se jedna skupinka nemůže pohodnout. Nezapomeňte, že za deset minut musíme konferenci ukončit...*(Další záznam je zhruba dvě minuty nepřesatelný, mísí se v něm mnoho hlasů pracujících dětí.) *Pište prosím....., pište (zvyšují hlas) Halóó. Ehm. Prosím, jestli by mohl nějaký vědec zatleskat, já mám v jedné ruce nahrávací zařízení.* (Děti dávají „tleskací“ signál a ztišují se.) *Tak, děkuji. Prosím, neostýchejte se a pište cokoliv. Cokoliv někoho z vaší skupinky napadne. **Vidíte...*** (Říká jeden chlapec z jedné skupiny k ostatním.) *Cokoliv vás napadne. Neostýchejte se, zaznamenejte všechno. **Jedna noha, ne na skákání ne, je malá (Y). Jedna noha, dvojtečka, ale počkat, to tak nemůžeme, musíme...*** (další směs hlasů v diskusi) **Jedna malá noha, malé chodidlo. A pět velkých těl. Jak si myslíte, že by toto monstrum mohlo fungovat? Jedna noha na brzdění, druhá noha (Y)...Ale tam, je jen jedno chodidlo...Prosím vědce, aby neměnily podmínky, našli jsme toto monstrum, jehož obrázek je na tabuli. Nelze měnit vědecké důkazy.** (Není rozumět.) *Opravdu se zdá, že při takovéto velikosti, by to tak mohlo být. Opravdu piště vše, co vás napadne. **No a ještě tam musíme napsat velikost, jak je velkej.*** (Šum v diskutujících skupinkách.) *Vy už máte hotovo pane Y? Již Vás nic nenapadá? **Nee, ještě přemýšlíme. Tak napiš tam....My máme popsáný celý papír.... Napiš tam, že má žíly, na krev žíly.****

Video končí, již jsem nezaznamenala ukončení hodiny a zhodnocení. Na konferenci navázala celá kapitola v prvouce o lidském těle. Děti si ještě v průběhu i dalších hodin vzpomínaly na vědeckou konferenci a chovali se jako vědci.

Příloha 2a: příprava-realizovaná

Water in the Landscape (Voda v krajině)

Autor: Mária Vlčková

Předmět: Prvouka

Ročník: 2

Soulad s ŠVP (1. vzdělávací období):

- *Jazyk a jazyková komunikace – Anglický jazyk:*

Souhlas, nesouhlas (učivo)

Reaguje souhlasně a nesouhlasně (očekávané výstupy)

- *Člověk a jeho svět – Prvouka:*

Podmínky pro život, **voda**, vzduch, půda (učivo)

Rozliší a vysvětlí charakteristické znaky pojmů: les, park, louka, zahrada, pole, **potok, řeka** (očekávané výstupy)

Cíle:

Obsahové (prvouka):	Jazykové (angličtina):
<ul style="list-style-type: none">• dle předchozích zkušeností a kritického uvažování seřadí ve správném pořadí, jak vzniká voda v krajině, kde se bere (podzemní voda), kde vyvěrá napovrch (pramen), její vrchní tok (potok), její spodní tok (řeka), její ústí (moře), moře je součástí oceánu• vyjmenuje a vysvětlí pojmy vodopád, jezero, rybník, přehrada, ledovec	<ul style="list-style-type: none">• použije odpověď <i>Yes, it is. x No, it isn't.</i>• k české slovní zásobě, týkajícího tématu voda v krajině, správně přiřadí anglická slovíčka

<ul style="list-style-type: none"> • orientuje se v mapě okolí; nalezne na mapě formy vody v nejbližším okolí školy, Říčan; sleduje jejich další tok 	
---	--

Cílová slovní zásoba, gramatické struktury a fráze:

- forms of water (*ground water, spring, brook, river, sea, ocean, lake, pond*)
- odpověď na otázku *Yes, it is. x No, it isn't.*

Časová dotace: 1 vyučovací hodina

Pomůcky a materiály:

barevná kopie dvoustránky z učebnice Prvouka- Fraus (Příloha 1)

doprovodný text (Příloha 2)

kartičky s návodnými názvy k odhadnutí anglických slovíček (Příloha 3)

mapa okolí Říčan (Příloha 4).

Metodický postup:

1. Děti dostanou kopii obrázku vyjadřující vznik vody v krajině z učebnice (Prvouka, Fraus s. 58-59) bez vysvětlujícího textu (rámeček). Po prvním krátkém zkoumání se dotáží, jak děti obrázku rozumějí, co na něm vlastně vidí? Co se lze z něj dozvědět.? (Příloha 1)
2. Po skončení této části se zeptám, zda některá slova související s vodou umějí říci i anglicky? Slova, která budou známá, napíšu na tabuli i s českým významem, doplním je o piktogramy (lze použít i obrázek, který se dá připevnit magnetem).
3. Pro doplnění slov neznámých dostanou děti do skupinek kartičky s místními názvy, podle nichž budou moci odhadnout, význam dalších slov: *The Kořenského Spring in Sedmihorky, the Rokytká Brook, the River Nile in Africa, The Black Sea or the Baltic Sea, the Atlantic Ocean*. Jedná se o natolik známá jména, že by děti s odhadem významu v češtině neměly mít problém. V Sedmihorkách byly v minulém roce na ŠVP a z pramene Kořenského opakovaně pily. Potok

Rokytká protéká Říčánama, tedy pro děti známou oblastí, kde žijí. Nil a Atlantický oceán také budou známé. Uvidím, zda děti rozpoznají Černé nebo Baltické moře.

4. Po třídním vyhodnocení, jak děti slovíčka odhadly, poznaly, zapíšu správné názvy opět na tabuli a pořídím českými popisky a piktogramy. Slovní zásobu si nahlas zopakujeme.
5. Poté děti dostanou mapu okolí Říčán. Chvíli si ji prohlédnou, ubezpečíme se, zda se orientují v mapě i zda znají své okolí. Pokusíme se dohledat, kde pramení místní říčky a prameny a kam se vlévají.
6. Bude následovat vysvětlení, že si teď vyzkoušíme anglicky říct, jak se odpoví na otázku *Is it a...?* Jsou dvě možné odpovědi *Yes, it is x No, it isn't*, obě varianty napíšu na tabuli a správné znění si v krátkosti natrénujeme.
7. Pak budeme opět hledat v mapě a já se budu anglicky ptát, zda jsou vodní plochy potok nebo řeka nebo rybník. Děti budou podle reality a s podporou mapy odpovídat.
8. Poté dětem rozdám text, který byl původně součástí stránky. Nechám jim text přečíst. Vše opět společně ústně zkontrolujeme, porovnáme, přidáme počátek podzemních vodách, které dětem budou nejspíš chybět.
9. Nakonec děti dostanou za úkol připsat si na správná místa názvy do obrázku. Vyzvu je, aby přidaly i popisky, které nebyly využity pro pojmenování toku vody, ale jsou v nabídce a charakterizují další možné způsoby, jakými se voda v krajině vyskytuje. Tato práce bude individuální.

Příloha 2b: příprava-plánovaná

Water in the Landscape (Voda v krajině)

Autor: Mária Vlčková

Předmět: Prvouka

Ročník: 2

Soulad s ŠVP (1. vzdělávací období):

- *Jazyk a jazyková komunikace – Anglický jazyk:*

Souhlas, nesouhlas (učivo)

Reaguje souhlasně a nesouhlasně (očekávané výstupy)

- *Člověk a jeho svět – Prvouka:*

Podmínky pro život, **voda**, vzduch, půda (učivo)

Rozliší a vysvětlí charakteristické znaky pojmů: les, park, louka, zahrada, pole, **potok**, **řeka** (očekávané výstupy)

Cíle:

Obsahové (prvouka):	Jazykové (angličtina):
<ul style="list-style-type: none">• dle předchozích zkušeností a kritického uvažování seřadí ve správném pořadí, jak vzniká voda v krajině, kde se bere (podzemní voda), kde vyvěrá napovrch (pramen), její vrchní tok (potok), její spodní tok (řeka), její ústí (moře), moře je součástí oceánu• vyjmenuje a vysvětlí pojmy vodopád, jezero, rybník, přehrada, ledovec	<ul style="list-style-type: none">• použije odpověď <i>Yes, it is. x No, it isn't.</i>• k české slovní zásobě, týkajícího tématu voda v krajině, správně přiřadí anglická slovíčka

<ul style="list-style-type: none"> • orientuje se v mapě okolí; nalezne na mapě formy vody v nejbližším okolí školy, Říčan; sleduje jejich další tok 	
---	--

Cílová slovní zásoba, gramatické struktury a fráze:

- forms of water (*ground water, spring, brook, river, sea, ocean, lake, pond*)
- odpověď na otázku *Yes, it is. x No, it isn't.*

Časová dotace: 2 vyučovací hodiny

Pomůcky a materiály:

barevná kopie dvoustránky z učebnice Prvouka- Fraus (Příloha 1)

doprovodný text (Příloha 2)

kartičky s návodnými názvy k odhadnutí anglických slovíček (Příloha 3)

mapa okolí Říčan (Příloha 4).

anglické písně k tématu:

<https://www.youtube.com/watch?v=w2u-uwx1U8E> *The river*

<https://www.youtube.com/watch?v=6-xqosckJ5c> *Animals in the ocean*

Metodický postup:

1. Děti dostanou kopii obrázku vyjadřující vznik vody v krajině z učebnice (Prvouka, Fraus s. 58-59) bez vysvětlujícího textu (rámeček). Po prvním krátkém zkoumání se dotáží, jak děti obrázku rozumějí, co na něm vlastně vidí? Co se lze z něj dozvědět.? (Příloha 1)
2. Po diskusi zadám skupinovou práci: Pokuste se popsat, kde se voda v krajině bere, kde začíná její tok a kde vše nakonec končí. Můžete využít slova z nabídky na s. 59. Pozor! Ne všechna popisují tok řeky, k popsání celé trasy potřebujete 6 slov.

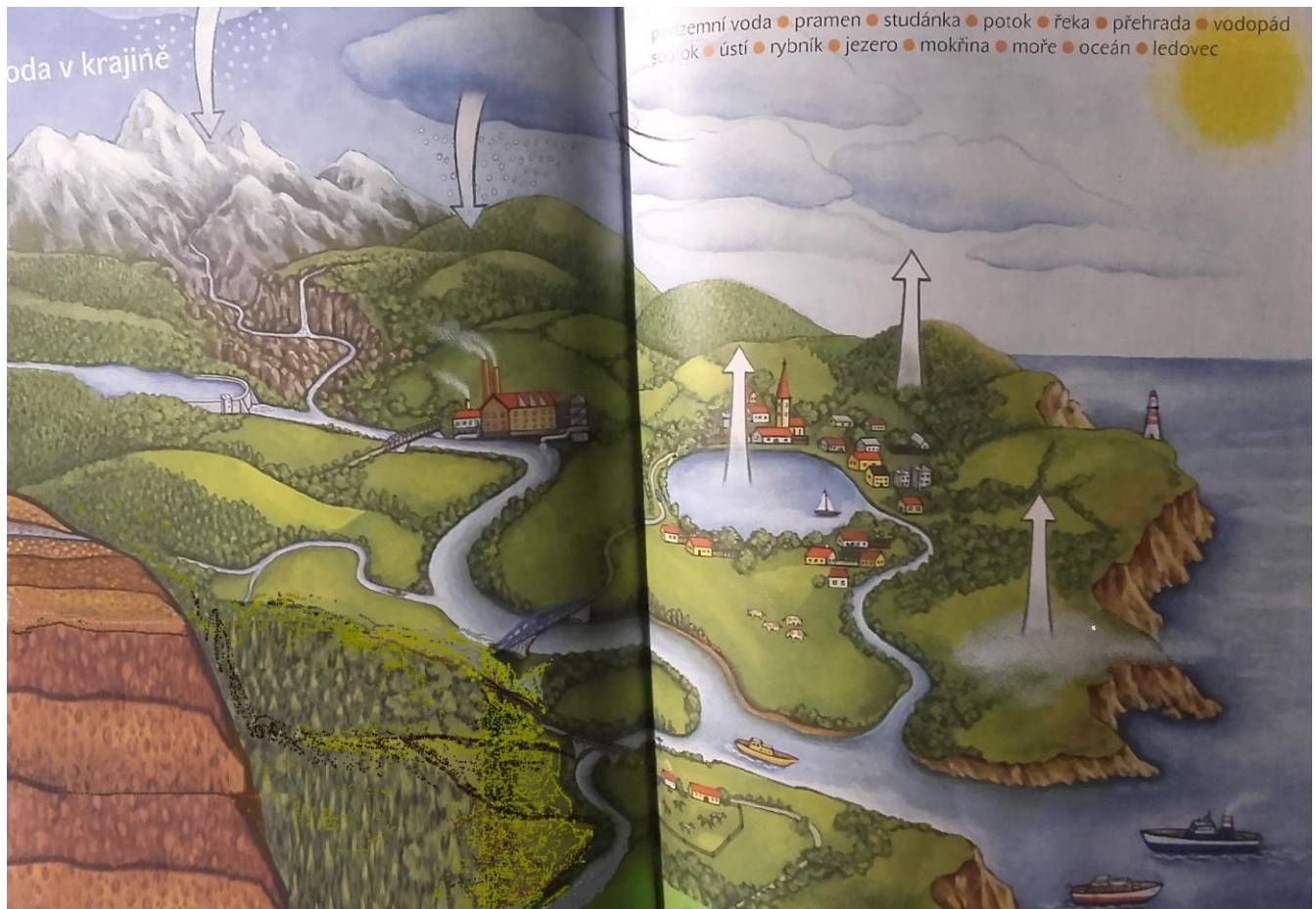
3. Poté dětem rozdám text, který byl původně součástí stránky. Nechám jim text přečíst. Vše opět společně ústně zkontrolujeme, porovnáme, přidáme počátek podzemních vodách, které dětem budou nejspíš chybět.
4. Pak děti dostanou za úkol připsat si na správná místa názvy do obrázku. Vyzvu je, aby přidaly i popisky, které nebyly využity pro pojmenování toku vody, ale jsou v nabídce a charakterizují další možné způsoby, jakými se voda v krajině vyskytuje. Tato práce bude individuální.
5. Po skončení této části se zeptám, zda některá slova související s vodou umějí říci i anglicky? Slova, která budou známá, napíšu na tabuli i s českým významem, doplním je o piktogramy (lze použít i obrázek, který se dá připevnit magnetem).
6. Pro doplnění slov neznámých dostanou děti do skupinek kartičky s místními názvy, podle nichž budou moci odhadnout, význam dalších slov: *The Kořenského Spring in Sedmihorky, the Rokytka Brook, the River Nile in Africa, The Black Sea or the Baltic Sea, the Atlantic Ocean*. Jedná se o natolik známá jména, že by děti s odhadem významu v češtině neměly mít problém. V Sedmihorkách byly v minulém roce na ŠVP a z pramene Kořenského opakovaně pily. Potok Rokytka protéká Říčany, tedy pro děti známou oblastí, kde žijí. Nil a Atlantický oceán také budou známé. Uvidím, zda děti rozpoznají Černé nebo Baltické moře.
7. Po třídním vyhodnocení, jak děti slovíčka odhadly, poznaly, zapíšu správné názvy opět na tabuli a pořídím českými popisky a piktogramy. Slovní zásobu si nahlas zopakujeme.
8. Poslechneme si písničky:

<http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/songs/the-river> *The river*

<https://www.youtube.com/watch?v=6-xgosckJ5c> *Animals in the ocean*
9. Poté děti dostanou mapu okolí Říčan. Chvíli si ji prohlédnou, ubezpečíme se, zda se orientují v mapě i zda znají své okolí. Pokusíme se dohledat, kde pramení místní říčky a prameny a kam se vlévají.
10. Bude následovat vysvětlení, že si teď vyzkoušíme anglicky říct, jak se odpoví na otázku *Is it a...?* Jsou dvě možné odpovědi *Yes, it is* x *No, it isn't*, obě varianty napíšu na tabuli a správné znění si v krátkosti natrénujeme.

11. Pak budeme opět hledat v mapě a já se budu anglicky ptát, zda jsou vodní plochy potok nebo řeka nebo rybník. Děti budou podle reality a s podporou mapy odpovídat.

Příloha 1: barevná kopie dvoustránky z učebnice Prvouka- Fraus



Příloha 2: doprovodný text z učebnice Prvouka- Fraus

Na jaře se z hor a kopců valí spousta vody. Začíná to nenápadně – z pramene vytéká malá stružka. Z tajícího sněhu se k ní přidává kapka ke kapce a ze stružky je potůček. O kus dál už teče přes kameny horský potok. Než opustí hory, změní se v říčku. Ta ale nezůstane dlouho divoká a čistá. V nížině se její koryto rozšíří a naplní, proud vody zpomalí a voda se zakalí.

Příloha 3: kartičky s návodnými názvy k odhadnutí anglických slovíček *spring, brook, river, sea, ocean*

The Kořenského Spring in Sedmihorky

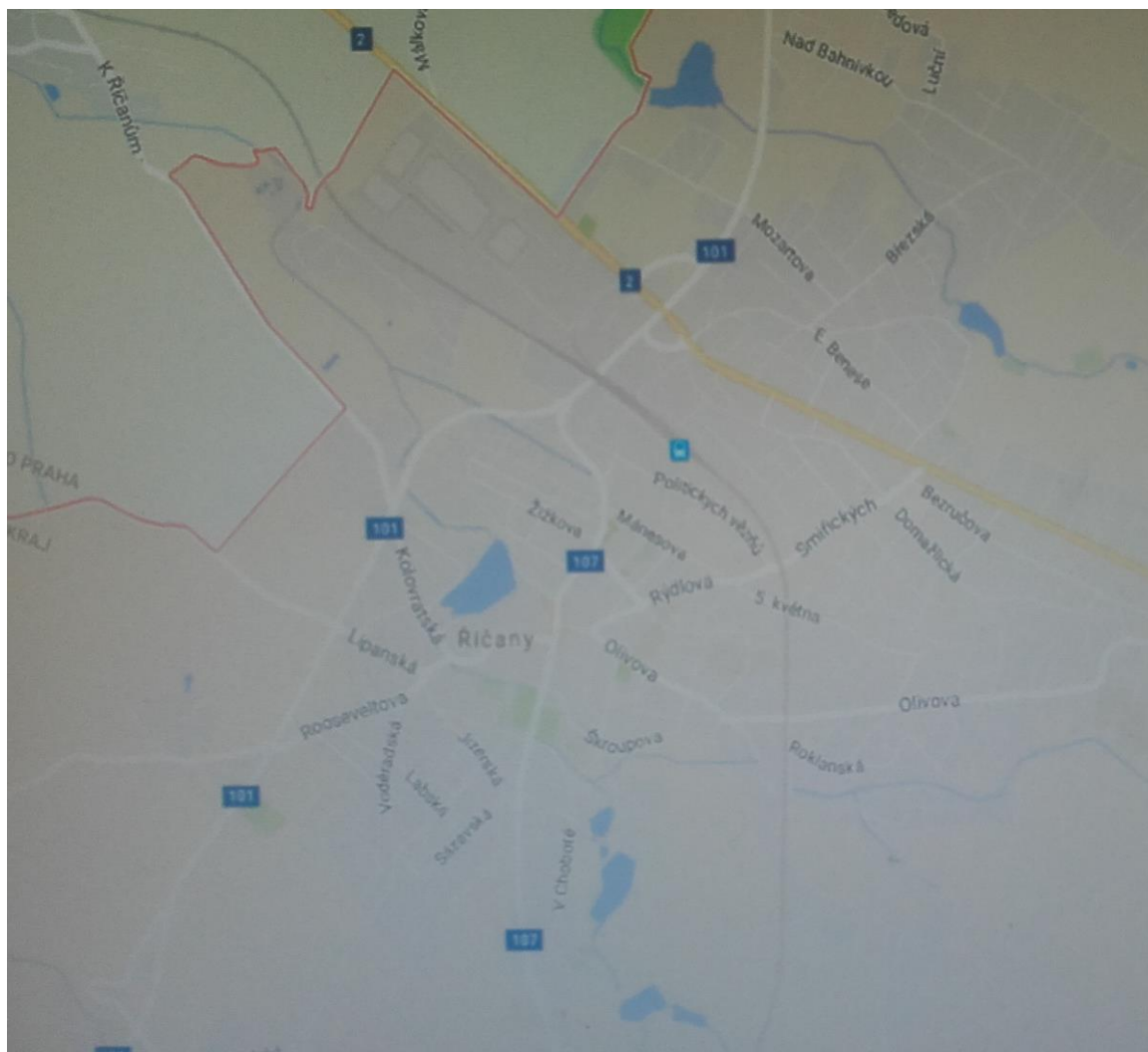
the Brook Rokytka

the River Nile in Africa

The Black Sea or The Baltic Sea

the Atlantic Ocean

Příloha 4: mapa okolí Říčán



Příloha 2c: transkripce druhé realizace

6. 6. 2017. **Water in the Landscape**. 1 vyučovací hodina

*Tak, děti chci vás poprosit, že dnes budeme zase natáčet. Ano, X? (hlásí se dívka) Prosím, počkej až dokončím myšlenku. **Toto je chyba, dívka to dělá pravidelně. Až teď si uvědomuji, že když jí nechám hlásit se a ke slovu ji pustím až, když domluví, možná to nebude dělat s takovou frekvencí.** Ptát se můžete na konci, jako vždy....HmMMM, takže....Ráno jsme si už připomínaly, že budeme dělat něco podobného, jako byla vědecká konference a malování monstra. Ale tentokrát se budeme věnovat tomu, jaké podoby může mít voda v krajině a kde se bere. **Já vím, kde se bere v lese v pramenech.** (Je slyšet výkřik dívčího hlasu). No to jsem ráda, že už o tématu víte, teď už vám rozdávám obrázek, který by vám mohl napovědět. Ale zapiš si čárku, víš proč? Jsem důsledná, ale zároveň chci znát, zda i dítě si je vědomé svého nepatřičného chování. **Ale to já, nebyla. A teď také ne? No, jo tak dobře!** Budete pracovat v těch skupinkách, ve kterých sedíte. Vzpomenu si, že jsem se nechala v úvodu vyrušit a nedořekla, že bude malá část v angličtině. Je to důležité a já to říkám už do šumu, protože některé děti už dostaly obrázek.*

Vaším prvním úkolem je, prohlédnout si obrázek, zamyslet se nad tím, k jakému tématu se váže, co asi znamenají jednotlivé věci a co vy samy o tom, co uvidíte víte? Určíte si jednoho, který vaše nápady bude prezentovat za celou skupinku, měly by to být tak dvě až čtyři věty. Máte na to pět minut. (Diskuse, které probíhají u skupinek, nejsou ničím neočekávané a rozhovory jsou na záznamu útržkovité a vedené přes sebe proto je nepřepisují. Ani z obrazového hlediska se neděje nic, čemu by bylo třeba věnovat pozornost. Zhruba po pěti minutách.)

*Tak vidím, že jste již skoro všichni hotovi, já teď vezmu losovadlo, mluvit bude mluvčí té skupinky, do které patří vylosovaný žák, jak už to znáte. Táááák („šmátrám“ rukou v lístečcích se jmény) X??? aha není, to jsme pěkně začali, tedy....Y, dobře tak kdo ze skupinky? X: **Já, tak my si myslíme, že je to o vodě a ta se, ta se v přírodě...No prostě voda může být třeba v potoce, rybníce. Y: a taky sníh je z vody to zapoměla říct.** (Nevydrží ze skupiny dodat chlapec, když vidí, že mluvčí si toho moc nepamatuje.) *Tak ještě něco? Néé, tak další budééé („šmátrám“ rukou v lístečcích se jmény) Y, aha tak to je ta samá skupinkááá, další Y. **Mário, tak mi si****

*myslíme, že je to o koloběhu vody v přírodě. Že se z nebe spustí déšť nebo sníh a že to pak někam spadne na zem, taky do řeky a ta voda teče až do moře. Hmm, je to všechno? Tak třetí skupinka? („šmátrám“ rukou v lístečcích se jmény) je to X, ti už mluvili, X, ta chybí, tedy X. No, my jsme si říkali to samé jako ty skupinky před námi, ale ještě tady X říkala, že je zajímavé, že v mracích není slaná voda, když se voda odpařuje do mraků z moře. Tak to je opravdu zajímavý postřeh? Já tu otázku napíšu na tabuli a pokusíme se na ni hledat odpověď, ale možná se nám tyto informace nepodaří získat dnes. Spíše je to dlouhodobější úkol. (Děti se začnou ve skupinkách nad problémem zamýšlet a nahlas probírají, že je to pravda a odhadují, proč to tak může být. Rozhovory jdou přes sebe. Dávám tleskací signál.) Omlouvám se, ale potřebujeme se posunout, ještě nemluvila skupinka čtvrtá a pátá. Tak rychle, ty X a ty X pojďte si střihnout, kdo bude mluvit. (Mezi dvěma dívkami probíhá kámen, nůžky, papír, teď. Při výběru ze dvou je to rychlejší než losování.) X: **Mário, my.** A kdo za skupinu. **Já (Y): tak my si taky myslíme, že je to o tom, jak voda stále dokola vrací. A nás už nic jiného nenapadlo. Dobře, a ještě poslední... skupinka. X?** (Vidím, že vstává a nadechuje se dívka z poslední skupinky.) **Tak mi jsme si všimli, že je tam na obrázcích, řeka a taky moře, potůček, nahoře je ale taky přehrada.....No, vidíte to se mi zrovna krásně hodí, my si teď... Vy si na konci hodiny přečtete, jak to s vodou v krajině je, takže se dozvíte něco, nového, ale mne by zajímalo, jestli někdo umí říct nějaká slovíčka o vodě a jejich formách anglicky? water (vótrr), ano je to water, ona ta voda nestřílí. Děti se rády smějí mým více či méně vtipným replikám.** (Děti se smějí. Já píšu na tabuli) **Ještě něco? Třeba řeka? Ch: river. (jiný chlapec) no, jo river a to to ... já nevím. Tak já Vám teď dám do skupinek kartičky, kde jsou místní názvy. (Ruka nahoře) X: Co jsou místní názvy? Umí to někdo X vysvětlit? Y: No jména třeba hóór nebo měst. Ano, to je ono. A tedy i řek nebo moří, atd., podle, kterých byste mohli poznat význam slov, která teď napíšu na tabuli. Je tu někdo ze služby, tady máte kartička pro skupinky, pozor nepomíchat. Prosím, zatím neotáčet!** (Na tabuli k river a water píšu ještě: spring, brook, sea, ocean.) **Tak, teď už si kartičky otočte a ve skupince přečtete.** (Skupinovou diskusi nepřepisuji, není dostatečně srozumitelná a děti nereagují nijak zvláště, kooperují a domlouvají svá stanoviska.) **Takžééé river? řeká, řeká** (Ozývá se ze všech koutů.) **Ok, The Nile river. Brook špatně vyslovuji s dlouhým ú? Y: Řeka, X: nee, to nemůže být řeka to je river Y: no já myslím takovou tu malou. Teéén, nóo, X: (jiná) potok. Brook, The Rokytká brook.** (Po vyslovení vždy ještě k aj slovíčkům připisuji význam český.) **Tak ocean?***

Oceán, ano ale v angličtině je to Oušn, The Atlantic Ocean (opět připisují český význam ke slovíčku) *a spring???* *To jetěžké, Y: Není, to je pramen. Y: No jo, tam jsme chlastali tu vodu.* *Y: prosím, doted' jste tak hezky pracovali. Dodržuj pravidla, napiš si čárku. Snažím se být důsledná. Takže, spring pramen a sea? The Black sea or The Baltic sea???* **Moře??, sea** (vysloví nesprávně foneticky) **je moře?** *The sea je moře (píšu na tabuli). Byl někdo u Baltického moře, (hlásí se dvě dívky), hmm X a X. No a u the Black sea? Já nevím, Černé moře* (několik hlasů přes sebe). *No třeba Bulharsko je u něj, kdo byl v Bulharsku?* (hlásí se tři děti) *nebo Rumunsko (nikdo se nehlásí) Turecko. (Hlásí se jedna dvě dívky.) Pojd'te zopakujeme si, vyslovujete po mně: Water, Water, The river, The river, The brook, the brook, the ocean, the ocean, spring, the spring, the sea, the sea.* (Ze záznamu je patrné, jak se méně soustředím.) **Domnívám se, že si nejsem jistá s používáním členů v případě, že jde o celé názvy a jen obecná pojmenování.**

Tak ted' se zase vrátíme z dovolené k nám do Čech, dokonce k nám do Říčan. Službo, rozdejte to, to jsou mapy Říčan anene, to není jedna do skupinky, ale pro každého (Reaguji na situaci, že dívka rozdává jen po jedné mapě do skupiny.) **Y: No, vidíš, já ti to říkal. Nóoo Y, Y klídek, ty jsi se nikdy nespletl? Práce s chybou i s ohledem k chování.**

Tak budeme ted' hledat řeky a potoky na mapě, (Je vidět, že jsem nervózní a dívám se někam směrem, kde máme hodiny. Patrně sleduji čas a vidím, že jsme ve skluzu. Usuzuji zde také podle toho, že na nahrávce chybí záznam, že bychom procvičovali práci s mapou.) **To se vzápětí ukazuje jako chyba, protože děti pak nezvládají práci s mapou a zároveň nácvik angličtiny.**

Ví někdo, když řeknu Yes, it is. Co to znamená? Y: To je. Ano, to, je. A když to bude: No, it isn't? Není. Dobře, takže já se budu ptát is it? Je to? Pak řeknu jméno potoka nebo řeky a vy mi odpovíte Yes, it is. No it, isn't. (Otázku i obě varianty odpovědi píšu na tabuli.) Is it a book? (Beru do ruky knihu.) Yes it is... Yes it is (přidávají se některé děti). Is it a book? (Beru do ruky tužku). No, it isn't... No, it isn't (přidává se většina dětí).

Tak vezměte si mapy a ptám seJureček: Is it a river? (Děti hledají Jureček na mapě, trvá jim to dlouho.) Is it a river, X? Já to nemůžu najít. Y: No Jureček tady (ukazuje jí na mapě), to není řeka. Prosiím, klid (Začínám tušit, že děti práci s mapou nezvládají tak, jak jsem si představovala. Tleskám signál.) Jureček, Is it a river, X? Yes, it is. It's a river? Tys tam nikdy

nebyla? Ty nevíš, co to je? Klid, prosím. **Měla jsem raději činnost ukončit a přejít k další. Zbytečně kazím dojem z doposud dobře proběhlé hodiny. Začínám být nekoncentrovaná.**
Ehmmm, tak dobře, OK. Najdemééé: Říčanský potok (krátká pauza) máte to? Já nééé, (šum, hodně hlasů přes sebe) Říčanský potok: Is it a brook? Kde to máš, Y? Tady, tady to je. Klíid, (tleskám) Yes, it is. (Obdobně probíhá, ještě i pokus s Marvánkem a Mlýnským rybníkem. Je vidět, že jsem zklamaná, sbírám mapy.)

Tak ted' vás ještě čeká přečíst si, co o vodě v krajině říká učebnice. Otevřete si učebnici na s. 59 přečtete si rámeček, kdo bude hotov napíše názvy z nabídky k jednotlivým formám vody v přírodě.

(Přestože hodina ještě chvíli pokračuje, já vypínám kameru.)

Příloha 3a:

Giving Directions (Navigace)

Autor: Petra Vallin

Předmět: Tělesná výchova

Ročník: 3

Časová dotace: 45 minut

Cíle:

Obsahové (tělesná výchova):	Jazykové (angličtina):
<ul style="list-style-type: none">• projít obratně a co nejrychleji překážkovou dráhu• zajistit pomoc spolužákovi	<ul style="list-style-type: none">• <i>navigovat</i> „slepého spolužáka“ překážkovou dráhou

Cílová slovní zásoba, gramatické struktury a fráze:

- *Stowatch (stopky), starting line (startovní čára), finish line (cílová čára), the shortest time (nejrychlejší čas)*
- *Go striht. Turn right. Turn left. Stop.*

Pomůcky a materiály:

pomůcky na vytvoření překážkové dráhy (kroužky, švihadla, míče, lavičky, etc.), šátky na zavázání očí pro každou dvojici

Metodický postup:

1. Připravíme překážkovou dráhu a dětem ji anglicky popíšeme (př: *This is the starting line. After the starting line you have to turn left atd.* Nevadí, pokud jako učitelé použijeme několik slov, které žáci neznají.
2. Vybereme jednoho žáka, zavážeme mu oči šátkem a navigujeme ho před celou třídou.

3. Děti vytvoří dvojice. Jeden žák z dvojice si zaváže oči šátkem. Druhý mu dává instrukce, kterým směrem jít. Takto se pohybují po tělocvičně na zkoušku. Zatím ne v dráze.
4. Postavíme druhou dráhu. Jedna slouží jako zkušební, na druhé učitel měří čas, za který dvojice dráhu projde. Pokud „slepý žák“ vyjde mimo dráhu, přičteme dvojici 10 vteřin.
5. Výsledky zapisujeme a na konci je anglicky vyhlásíme.

Příloha 2c: transkripce třetí realizace

*moje řeč, **dětská řeč**, (poznámky k chování třídy a neverbálnímu chování), **chyby**, pozitiva, X-dívka, Y-chlapec*

(V začátku videonahrávky je vidět běhání dětí po tělocvičně, kam právě byly vpuštěny a je slyšet jejich hlasité projevy. Pískání.) *Třído končit, na můj povel v řad nastoupit. (Čekám, pak se dívám, zda jsou vyrovnaní a stojí rovně.) Pozor! K hodině dnešního tělocviku nazdar!*

***Zdáár!** Pohov. Y! Kam jdeš? Máme ještě nástup, prosím, zařad' se. (Mírně provinilý výraz Y.)*

*Tak jsme v tělocvičně, už ve třídě jsme si při plánu dnešního vyučování říkali, že budeme mít zcela výjimečně hodinu tělocviku... **Mário, proč máš tu kameru?** Počkej X, už jsem to říkala ve třídě, ale teď to znovu zopakuj... a že ji věnujeme tomu, abych si vás znovu mohla natočit při tom, jak v jiném předmětu budeme mít kousek angličtiny. Ráno jsme o tom mluvili, nevzpomínáš si? **No, vždyť jsme si to říkali X** (připomínají X ostatní děti), **přeci o té konferenci, těch, těch vědců. Jó, aha, no to vím, to o té přišeře. No to jsme říkali.***

*Tak, kdo připomene, co budeme dělat? Ráno jsem vám to už říkala. X: **ty tady postavíš Mário nějaké dráhy.** Y: **No a my tam budeme poslepu chodit a měřit čas.** Dobře, ale skočil si X do řeči a nedodržuješ jedno pravidlo. No, ale ještě něco důležitého se bude dít. Tak, kdo to ví, X? **A budeme u toho to říkat anglicky.** Ano, vy budete ve dvojici a jeden bude mít stopky, **Já ne, já mám mobil.** Ano, někteří mají mobil, já vím (začínám být nervózní a malinko zvyšuji hlas) a ten to změří a pak se vystřídáte, dráhy budou čtyři. Máme papíry a tužky? Stopky jsou dvoje a mobilů? Přihlaste se.....Jeden, dva, tři...no dobře. Zatím si je ale neberte, nechte si je tam. Tak teď si zahrajeme chvilku autobus, v něm se rozdělíme do skupin, a pak postavíme dráhy! Kolik nás je? **24, chybí X.** Prosím, ještě chvilku (Signál tleskání. Děti se sice již rozešly po tělocvičně, ale ještě začnou postupně tleskat a ztišují se.) *Děkuji. Vypočítáte, když jsou čtyři dráhy, jestli budeme moci pracovat všichni najednou? Y: **Néé, tři děti ve skupince,** (druhý) Y: **tříkrát čtyři** (oba) **dvanáct** (ještě se přidává X, překřikují se) **je nás dvacet čtyři děleno dvanácti, budeme dvě skupiny, no, budeme na dvě půlky.** Tak za chvíli uvidíme, zda to vyjde? Ale myslím si, že je to správně. Má proti tomu někdo něco. X: **Néé, já už chci hrát.** (Na hru autobus vypínám kameru. Hra se hraje tak, že se dávají příkazy: voda-roh žebřiny a vše, co je nad zemí, požár-rohy tělocvičny, autobus-děti si za sebou posedají do řady, dále dvojice,**

trojice, atd.) *Prosiím, nikdo nevypadává!!!!*(Hru hrajeme jen chvíli, poslední příkaz jsou utvořte trojice, ve kterých budou děti dále pracovat.)

(Zapínám kameru). *Tak máme trojice, pamatujte si, jak jste, tak budete pracovat, ale teď se rozdělte tak, abyste byly dvě půlky po dvanácti.* (Nesrozumitelné šumy, jak se děti rozdělují) *Jste na půlku? Takhle? Néé, počkej! (X) Ale my se nesmíme rozdělit! My jsme trojice, to je špatně.* (Další komentáře probíhají současně a není jim rozumět. Po chvíli jsou děti v původních trojicích, ale na dvě půlky.) *Tak X, X, prázdná ruka znamená, že půjdete stavět dráhu, druhá půlka půjde se mnou na chodbu trénovat příkazy.* (Do dlaně si schovávám píšťalku.) *Dobře prázdná jdete stavět, počkejte, než vám to vysvětlím! Půjdete pro náradí a postavíte od levé strany tělocvičny k pravé... (Z nahrávky je slyšet a částečně vidět, jak se dva chlapci ze druhé skupinky začali honit.) To nemyslíte vážně! (**Tentokrát již křičím, začínám mít obavy o čas.**) No, co jsem ..kde, jsem, postavíte čtyři stejné dráhy v každé bude šest překážek, v každé dráze stejných, které se budou muset obejít. Start je na téhle čáře...konec bude tam na té druhé (Ukazuji.) Vidíte ji? Dráhy od sebe oddělíte švihadly a máte tam i dvě lana, která můžete použít. Švihadel je hodně.* (Děti odcházejí pro náčiní.)

*OK, Come here! (Volám na druhou skupinku). Teď se naučíme, jak anglicky budete říkat jsi do předu. Ví to někdo? (Nikdo se nehlásí, v pozadí je slyšet hluk z příprav drah.) Go straight, go straight. Zopakujte! Y: **Go straight.** Ne strait! Go straight! Dobře! Ví někdo, jak se řekne: zahni do leva. X: **Go left.** Nóo, ještě tochu jinak! Turn left! **Turn left** (několik dětí opakuje) No, trrrn, turn. Ok and....? (Zvedám pravou ruku.) **right! Go right. Turn right.** (Zvedám postupně ruce a čekám až děti ochopí.) **Turn right! Turn left!** (postupně se přidávají) a poslední je Stop! Dopředu? **Go, straight.** Zahni do leva? **Go, ne turn left. Turn left.** Zahni doprava? Turn...**Turn right.** Ok. Zastav. **Stoopp!** Ok. Zkoušejte se vzájemně, já jdu zkontrolovat, jak to vypadá se stavbou té dráhy. (Kameru nepřenáším, vypínám ji. Probíhá kontrola, jak děti dráhy postavily. Musím do jedné dráhy přidat míč, který tam chybí. Jinak děti úkol zvládly. Poděkuji jim a vysvětlím, že se určitě vystřídáme, Upozorním je, že anglické příkazy se budou učit ve chvíli, kdy první skupina bude na trati.)*

(Znovu se přemístíuji k první skupince.) *Tak jak to jde? Já budu říkat a vy děláte. Go straight. Turn left! Turn right! Stop! **Mário, mně to vůbec nejde! Co ti nejde? To st...já si o vůbec nepamatuju! Dobře, pamatuješ si zastav? Stop. A zahni vlevo? Tttt left. Turn left. Dobře tak***

budeš říkat jenom stop! Aááá Go left? Stop, go left. (Dívka má mimořádně špatnou fonetickou paměť, špatně si slyšené pamatuje a reprodukuje i v jiných předmětech. V angličtině má velké obtíže zopakovat i jednoduché věty.)

Tak všichni ke mně, a dávejte pozor. (Přemísťuji se i s kamerou k postaveným drahám, abych si natočila svou anglickou promluvu.) *This is the starting line* (Ukazuji na čáru vlevo v tělocvičně.) *Then you have to go straight. Turn to the left or turn to the right.* (Přicházím k první překážce a obcházím jí nejprve zleva a pak zprava. Na drahách jsou překážky umístěné tak, že se dají obejít z obou směrů, ale to nevádí. Příkaz musí padnout, angličtina je procvičována a pro děti je chůze po slepu.) *Go straight. Turn Left! Go straight turn right! Tak, půjdou doprava nebo doleva? Půjdou stejně? Ne! Je to jedno, ten, kdo naviguje si vybere, nemělo by to být pokaždé stejně, jinak je to jedno! OK, This is finish line.* (Docházím k zadní čáře a ukážu na ni. **Y: konec.** *Yes, finish! Finish line. There is Y, X ... You have one stopwath or cell.* (Ukazuju stopky a jeden mobil.) *You have paper and pencil.* (Beru do ruky papír.) *Ten, kdo měří první napíše na papír všechna jména. Mobil a stopky jsme zkoušeli obsluhovat ve třídě. Po tělocviku si vyhlásíme výsledky. X: Mário, a to máme otevřené oči nebo zavřené? Co myslíš? Aby to mělo smysl? Zavřené. Ještě ticho! Vydržte to ještě chvíli! Kdo nevydrží mít zavřené oči a na chvíli je otevře nevádí, ale když budete podvádět, můžete mít sice nejlepší čas, ale neužijete i to dobrodružství. Vždyť to znáte. Samozřejmě průvodce chodí za svým „slepým“, aby ho slyšel a když tak mu pomohl, kdyby hrozilo nebezpečí. Nezapomeňte Go straight! Turn Left! Turn Right! Stop! A X jen: Stop! And go left?*

Tak druhá skupinka jde se mnou na stranu a nacvičíme si, pokyny. Good luck! (Říkám směrem ke skupince, která jde na start.)

(Přenáším kameru do nářadovny, na místo, kde nebudeme rušit.) *Ok. Tak, kdo si něco zapamatoval z toho, co jste teď slyšeli? Left and stop. (další děti) Turn right. OK. Go straight, go straight. Zopakujte! Go straight. Rovně. Dobře! Zahni doleva?. X: Turn left. Yes, Turn left! Turn left* (opakují všichni). *Zahni doprava. Turn right! Turn right! Stop! Vidím, že si to dobře pamatujete, tady je vás hodně, co chodíte na kroužky. Tak, tak, já jdu teď na chvíli ke „slepým“, trénujte, za minutku si... Ano, ano, hned jdete na řadu.... ale buďte potichu. By, by....*

(Beru běžící kameru i se stativem a jdu k první skupince, k jedné dráze, tam ji položím. Potichu obcházím děti se stopkami a dívám se, zda měří. Všichni bez obtíží.) ***Straight, Turn..turn right, go straight, go left, turn left...***(Kameru vypínám, děti už jsou z dosahu, nebylo by slyšet a nechci je rušit. Když je první skupinka v cíli, volám děti z nářad'ovny. Protože se blíží konec hodiny, a já se musím soustředit na to, aby si všechny děti dráhy užily, musím třídu aktivněji řídit. Kameru vypínám.)
(Výsledky nakonec vyhlášíme ve třídě a česky další den.)