

OBSAH

ÚVOD	4
TEORETICKÁ ČÁST	6
1 SOUČASNÁ SITUACE VZDĚLÁVÁNÍ V ČR	7
1.1 Rámcový vzdělávací program	7
1.1.1 RVP G	9
1.1.2 RVP DG	9
1.1.3 RVP SOV	10
2 PLURILINGVISMUS	12
3 POSTAVENÍ INTEGROVANÝCH PŘEDMĚTŮ V RVP	13
3.1 Postavení cizího jazyka v RVP	13
3.1.1 Společný evropský referenční rámec pro jazyky	15
3.1.2 Evropské jazykové portfolio	18
3.2 Postavení Psychologie v RVP	18
3.3 Integrace	20
4 CLIL	23
4.1 Pojem CLIL	23
4.2 Vývoj a současnost CLILu	24
4.3 CLIL jako vyučovací metoda	27
4.4 Činitelé výuky	32
4.4.1 Žák	32
4.4.2 Učitel	34
4.4.3 Učivo	37
4.5 Plánování vyučovací jednotky	39
PRAKTICKÁ ČÁST	42
1 DIDAKTICKÁ ANALÝZA UČIVA	43
1.1 Téma hodiny: Úvodní hodina	44
1.2 Téma hodiny: Smysly, smyslové orgány, reflex	48
1.3 Téma hodiny: Reflexní oblouk, receptory	51
1.4 Téma hodiny: Čítí a počítky, vlastnosti a intenzita podnětů	57
1.5 Téma hodiny: Vnímání - charakteristika a vlastnosti	64
1.6 Téma hodiny: Vnímání- typy a druhy, smyslové klamy	70
ZÁVĚR	76
RESUMÉ	78
POUŽITÁ LITERATURA	79
SEZNAM PŘÍLOH	85

Úvod

Téma diplomové práce vyplynulo z mého studovanému oboru- učitelství anglického jazyka a psychologie pro střední školu. Po absolvování předmětu Integrace všeobecně vzdělávacích předmětů do výuky AJ s Mgr. Gabrielou Klečkovou, Ph.D jsem byla nadchnuta tímto inovativním přístupem. V rámci souvislé pedagogické praxe na střední škole jsem si za asistence pana PhDr. Mgr. Michala Svobody Ph.D. vyzkoušela prakticky integrovat cizí jazyk do výuky odborného předmětu - Psychologie a rozhodla se poznatky o tomto tématu shrnout a vytvořit návrhy vyučovacích hodin pro hodiny psychologie jako materiál pro ty, kteří mají zájem inovovat výuku a snažit se o dosažení přirozenější výuky jazyků zaměřené na využití v praxi a zároveň dosažení jazykově komunikační kompetence dané novým přístupem ke vzdělávání určeným Národním programem rozvoje vzdělávání.

Integraci cizího jazyka do nejazykového předmětu vnímám jako velmi aktuální téma, které patří k moderním a inovativním přístupům ve vzdělávání. Tento přístup nabývá většího uplatnění, neboť je potřeba, aby školy připravovaly své žáky na studium i práci v mezinárodním kontextu a byly schopné pružně reagovat na změny ve společnosti a na požadavky na občany. Stále častěji se setkáváme s národnostním propojováním obyvatel, s cizinci ve školních třídách, což nás nutí se dívat na vzdělání v širším spektru. Dle údajů Ústavu pro informace se v období od 2003 do 2011 na střední škole zvýšil počet zahraničních studentů o 135%. (Český statistický úřad, 2011) Česká republika, jakožto země ve středu Evropy, dává předpoklad pro využití mnohojazyčnosti.

Členské státy Evropské unie se dohodli v rámci jazykového vzdělávání na zvládnutí alespoň dvou cizích jazyků s důrazem na komunikační schopnosti a aktivní dovednosti ve čtení, poslechu, psaní a v mluvení. (Národní program rozvoje vzdělávání, 2001) Integrace cizího jazyka do nejazykového předmětu těží z využití cizího jazyka v přirozených situacích, které jsou navozeny právě nejazykovým předmětem. Nedochozí tak k výuce jazyka jako modelu situací pro pozdější využití. Tento kurikulární trend evropského školství se stal pevnou součástí české jazykové politiky na základě dokumentu Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006 vydaný Evropskou unií. (*An Action Plan 2004 – 2006* [online])

Diplomová práce je pojata jako teoreticko - metodologická. Je rozdělena do dvou hlavních kapitol, kde první kapitolou je Teoretická část, která se dělí na podkapitoly. Ty se

věnují charakteristice současné situace ve vzdělávání, Rámcovým vzdělávacím programům na jednotlivých typech středních škol, postavení předmětů anglický jazyk a psychologie v Rámcovém vzdělávacím programu, integraci a jejímu významu, výukové formě CLIL jakožto způsobu integrace jazyka do nejazykového předmětu, cílové skupině- žáci střední školy a činitelům výuky. Druhá kapitola je Praktická část, kde jsou aplikovány poznatky z teoretické části do jednotlivých témat vyučovacích hodin.

Diplomová práce si klade za cíl objasnit a podat ucelený souhrn informací o integraci cizího jazyka do výuky nejazykového předmětu přístupem známým pod zkratkou CLIL („Content and Language Integrated Learning“) a aplikovat poznatky do vyučovacích jednotek podle zvolených témat. Tyto tematicky vytvořené vyučovací jednotky jsou aplikovány na ŠVP Soukromé sportovní a podnikatelské střední školy v Plzni, kde měla autorka možnost vykonávat praxi.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Současná situace vzdělávání v ČR

Česká republika se se svou zahraniční politikou přihlásila k Evropské Unii. Zavázala se, že všechny oblasti vzdělávání budou směřovat k integraci a prohlubování do evropských struktura a bude využívat zahraniční zkušenosti v domácích podmínkách. (Národní program rozvoje vzdělávání, 2001, s. 30) V devadesátých letech docházelo postupně k přetváření centralizovaného a direktivního vzdělávání. K zásadním změnám dochází ve způsobu, jak je vzdělání koncipováno a realizováno. Nový školský systém zavedl systém více úrovní vzdělávacích programů. Tou nejvyšší úrovní je Státní program pro vzdělávání, na který navazují další úrovní Rámcové vzdělávací programy (dále jako RVP) . Nejnížší úroveň pak představují Školní vzdělávací programy (dále jako ŠVP). (Národní program rozvoje vzdělávání, 2001, s. 37-38) Novou strukturou by mělo být dosaženo: *vyváženosti poznatkového základu kurikula, rozvoje kompetencí i osvojování postojů a hodnot. Bude prohloubena vzájemná provázanost mezi cíli, obsahem vzdělávání a kompetencemi, důraz bude kladen na získání klíčových kompetencí.* (Národní program rozvoje vzdělávání, 2001, s. 38) Zvýšený důraz je také kladen na posílení integrace výuky a mezipředmětových vztahů, čemuž se věnuje téma naší diplomové práce.

1.1 Rámcový vzdělávací program

V zákonně o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání byl zakotven nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let, který vychází z nové strategie, jenž zdůrazňuje klíčové kompetence a jejich provázanost se vzdělávacím obsahem s důrazem na získání vědomostí a dovedností uplatnitelných v praktickém životě. Důraz na klíčové kompetence je hlavní změnou oproti tradičním osnovám. „*Klíčové kompetence představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě.*“ (RVP G, 2007, s. 8) Klíčové kompetence formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro jednotlivé etapy vzdělávání. V etapě středního vzdělávání jsou za klíčové považovány:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů

- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanskou
- kompetence k podnikavosti (RVP G, 2007, s. 9)

Koncepce vzdělávání je zformulována v souladu s novými principy kulturní politiky v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR v takzvané Bílé knize ve dvou úrovních, jak již bylo popsáno výše. Státní úroveň představuje Národní program pro vzdělávání (dále jen NPV), kde jsou požadavky platné v počátečním vzdělávání jako celku a Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP), kde jsou vymezeny jednotlivé rámce pro etapy vzdělávání. Druhou úrovní je Školní úroveň. Tu představují Školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), podle kterých vyučují jednotlivé školy a vytváří si je sami podle RVP. Dle výzkumných zjištění (P. Knecht, G. Šumavská a kol., 2011, s.43) je ŠVP na mnohých školách používán hlavně k dlouhodobému plánování cílů a obsahů výuky. Učitelé začali více promýšlet realizační stránku výuky, pozitivně hodnotí variabilitu vyučovacích metod a forem výuky a vychází vstřícně ve větší míře požadavkům a možnostem studentů. Zohledňují také mezipředmětové vztahy. Jak uvedla jedna respondentka: „Školní vzdělávací program je vlastně vedený úplně opačně než předtím. Je vedený od žáka. To znamená, že žák dovede, žák umí.“ (P. Knecht, G. Šumavská a kol., 2011, s. 40)

V diplomové práci se zabýváme středním vzděláváním, a proto se dále budeme zabývat detailněji pouze vzdělávacím programům pro střední vzdělávání. RVP pro střední vzdělávání je rozděleno dle typů škol. Jedná se o RVP pro gymnázia (RVP G), RVP pro gymnázia se sportovní přípravou (RVP SP), RVP pro dvojjazyčná gymnázia (RVP DG) - zatím pouze pilotní verze a RVP pro Střední odborné vzdělávání (RVOP SOV). RVP pro jednotlivé typy středních škol se liší v pojetí i cílech ve vzdělávání, vzdělávacími obsahy jednotlivých oblastí a průřezovými tématy. Rámcové vzdělávací programy pro střední vzdělávání jsou vybudovány na těchto principech:

- celoživotní učení, vzdělávání pro život
- rozvoj individuality každého žáka
- variabilita vzdělávacích programů na úrovni školy
- proměna klimatu škol
- posílení pedagogické autonomie (RVP DG, 2009)

1.1.1 RVP G

Cílem vzdělávání na čtyřletých a víceletých gymnáziích je dosažení vytyčené úrovně klíčových kompetencí, širokého vzdělanostního základu a připravenosti na celoživotní učení, které uplatní v osobním i profesním životě. Výběr klíčových kompetencí vychází z kompetencí, které jsou pro gymnaziální vzdělávání důležité. Dochází také k rozvoji klíčových kompetencí ze základního vzdělávání. K žádoucí úrovni kompetencí se má žák postupně přibližovat dle svých individuálních možností. Učitelé by měli využívat k dosažení stanovených klíčových kompetencí postupy ve Školním vzdělávacím programu zvané výchovné a vzdělávací strategie. Vzdělávací obsah je rozdělen do osmi vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory. (RVP G, 2007) Rozdělení dle RVP G (2007) :

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk);
- Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace);
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Biologie, Geografie, Geologie);
- Člověk a společnost (Občanský a společenskovední základ, Dějepis; Geografie);
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce);
- Umění a kultura (Hudební obor, Výtvarný obor);
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova);
- Informatika a informační a komunikační technologie (Informatika a informační a komunikační technologie).

1.1.2 RVP DG

„Vzdělávání na dvojjazyčných gymnáziích má žáky vybavit jazykovými dovednostmi a znalostmi na vysoké uživatelské úrovni, klíčovými kompetencemi a všeobecným rozhledem na úrovni středoškolsky vzdělaného člověka a tím je připravit především pro vysokoškolské vzdělávání jak v České republice, tak i v zahraničí a na další typy terciárního vzdělávání, profesní specializaci i pro občanský život.“ (RVP DG, 2009, s. 8) Obsah vzdělávání by měl být náročný, motivující, ale zároveň strukturovaný a vyvážený. Jeho podání by mělo vytvářet příležitosti k osvojení si klíčových kompetencí. RVP pro DG zdůrazňuje také, že by předané informace měly žáky motivovat k celoživotnímu rozvíjení

osvojených vědomostí a dovedností. Abychom tohoto dosáhli, je nezbytným předpokladem využívat ve vzdělávání metody a postupy podporující tvořivost, samostatnost, zařazovat nové organizační formy a integrované předměty.

Rámcový vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia je jen obecným rámcem. Školy by si ho dle svých podmínek, potřeb a zájmu měli v ŠVP upravit. Tímto dochází k profilaci studenta daného gymnázia. Cíle vzdělávání se oproti RVP G liší pouze v nastavení úrovně jazykových dovedností, která žákům umožní bezproblémovou a plynulou komunikaci nejen ve všeobecných situacích, ale i ve specifických, ve všech osvojených jazycích.

Vzdělávací oblasti jsou podobné jako v RVP G. Liší se vzdělávacím oborem Jazyk a jazyková komunikace, který je obohacen o Jazykovou přípravu. Ta se ale odehrává v prvních dvou ročnících šestiletého gymnázia, čímž nespadá do naší cílové skupiny středního vzdělávání. Na tuto přípravu pak navazuje obor Cizí jazyk, který vychází z dosažené úrovně v jazykové přípravě. Ta by dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (dále jako SERRJ) měla mít dosaženou úroveň B1. (RVP DG, 2009, s. 9)

1.1.3 RVP SOV

Rámcové vzdělávací programy jsou vytvořeny pro novou soustavu oborů vzdělávání, která vznikala v období 1998- 2008. Každý obor má svůj vlastní RVP. Nové obory jsou koncipovány širěji a mohou tak škole poskytnout prostor pro tvorbu ŠVP a také umožňují širší uplatnění absolventů na trhu práce. RVP obsahují regionální prvek, který umožňuje zohlednit specifika trhu práce, požadavky zaměstnavatelů i provozně- technické podmínky školy. (Skácelová, 2010, s. 39-41)

Zatímco v dokumentu RVP G a DG se při tvorbě vychází z nové strategie vzdělávání založené na klíčových kompetencích, RVP SOV vychází ze čtyř Delorsových cílů prezentovaných v mezinárodní zprávě UNESCO. Delors (1996) uvádí, že tradiční vzdělávací systémy mají tendenci klást důraz na získávání znalostí na úkor jiných druhů učení. Přiklání se k celoživotnímu vzdělání, k důležitosti obsahu a vybrané metodě a k získání zkušeností uplatnitelných v praktickém životě. Jeho koncept čtyř cílů má být všeobecným rámcem, ze kterého jsou pak zpracovávány specifické, konkrétní vzdělávací cíle. Koncept čtyř cílů dle Delorse (1996, s. 37):

- učit se poznávat
- učit se učit
- učit se být
- učit se žít s ostatními

Žáci by si měli ve středním odborném vzdělání osvojit kompetence klíčové, viz níže výčet dle RVP SOV (2007) a odborné, které jsou specifické danému oboru:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanskou a kulturní povědomí
- kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám
- matematické kompetence
- kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi

Vzdělávací obsah je rozdělen do osmi vzdělávacích oblastí. Přehled vzdělávacích oblastí dle RVP SOV (2007):

- Jazykové vzdělávání a komunikace
- Společenskovední vzdělávání
- Přírodovědné vzdělávání
- Matematické vzdělávání
- Estetické vzdělávání
- Vzdělávání pro zdraví
- Vzdělávání v informačních a komunikačních technologiích
- Odborné vzdělávání

2 Plurilingvismus

Požadavek, aby každý občan Evropy byl schopen komunikovat kromě mateřského jazyka alespoň ve dvou dalších jazycích, je v oblasti obsahu vzdělávání naplňován v rámcových vzdělávacích programech pro jednotlivé obory vzdělávání. Tento požadavek už není pojmán jednoduše jako zvládnutí jednoho nebo dvou, či dokonce tří jazyků, izolovaně, cílem je rozvíjet takový jazykový repertoár, v němž hrají svou roli všechny jazykové schopnosti. Studenti by měli dostat příležitost k rozvoji vícejazyčné kompetence. (SERRJ, 2001, s. 5) Hovoří se o takzvaném plurilingvistu. Evropská Unie používá pouze výraz multilingvismus, zatímco Rada Evropy rozlišuje plurilingvismus a multilingvismus jako dva pojmy a právě jejich rozvoj je jedním z hlavních jazykových cílů pro 21. století. Multilingvismus je chápán jako znalost většího počtu cizích jazyků (SERRJ, 2001, s. 4), kdežto plurilingvismus je termínem pro „vícejazyčnost“, tzn., že nemůžeme chápat jazyky odděleně. Plurilingvismus, pro člověka znamená přístup k více jazykům na komunikativní bázi, které neexistují paralelně, ale jsou neustále srovnávány a vzájemně na sebe působí. Plurilingvismus na rozdíl od multilingvistu překračuje jeho rámec, jak uvádí Společný evropský referenční rámec (SERRJ, 2001, s. 4). Ten zdůrazňuje v plurilingvistu fakt, že *„zkušenosti jedince s jazykem v jeho kulturním kontextu se rozrůstají od jazyka používaného doma přes jazyk používaný v širším společném rámci až k jazykům jiných národů.“* (SERRJ, 2001, s. 4). Žák si tak buduje komunikativní kompetenci, která využívá všech dosažených zkušeností a znalostí jazyka které jsou navzájem propojeny. *„Vyučování cizím jazykům vede žáky k prohlubování komunikačních schopností získaných na základní škole (znalosti lingvistické, sociolingvistické, pragmatické). (RVP G, 2007, s. 13)*

Abychom rozvíjeli vícejazyčnou kompetenci (plurilingvismus) zamysleli jsme se nad tím, jak redukovat formální vyučování cizího jazyka a místo toho používat tento jazyk pravidelně nebo příležitostně pro výuku dalšího předmětu. Možnost tohoto využití je detailněji rozpracována dále v inovativním přístupu CLIL (Content and Language Integrated Learning).

3 Postavení integrovaných předmětů v RVP

3.1 Postavení cizího jazyka v RVP

Jazykové kompetence absolventů středního vzdělávání jsou stanoveny na úroveň B2 a mohou ji přesáhnout. Taková jazyková vybavenost jim umožní bezproblémovou komunikaci s obyvateli ostatních zemí Evropské unie. (Národní plán výuky cizích jazyků, akční plán 2005-2008)

V rámci RVP G a DG je cizí jazyk zařazen do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. V RVP SOV se oblast nazývá Jazykové vzdělání a komunikace. Pojem oblast vykládá Společný evropský referenční rámec obecně takto: „*Oblast označuje sféru společenského života, ve kterém členové společnosti fungují. Byla zde zvolena kategorizace vyššího řádu, jež omezuje tyto sféry na hlavní kategorie důležité pro učení se jazyku či vyučování jazyka a jeho užívání. Jedná se o oblast vzdělávací, pracovní, veřejnou a osobní.*“ (SERRJ, 2001, s. 10)

Úroveň jazykových dovedností a komunikačních schopností navazuje na základní vzdělávání, odkud by žáci měli odcházet s úrovní A2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Na konci gymnaziálního vzdělávání je úroveň stanovena na B2. Ta je charakterizována takto: *Žák se jasně, sebevědomě vyjadřuje, podává jasný, srozumitelný popis, vyjadřuje svůj názor, argumentuje za použití souvětí a funkčních stylů, které odpovídají osobám, kterých se to týká a prostředí. Všeobecná slovní zásoba je na vysoké úrovni. I přesto může docházet k nepřesnostem (méně závažné chyby ve formulacích), které ale neovlivní komunikaci. Dobře ovládá gramatiku a jen občas se dopouští malých nebo nesystematických chyb, mohou se objevit menší nedostatky ve větné stavbě, ale nejsou časté a mohou být zpětně opraveny.*“ (RVP G, 2007, s. 19) Vzdělávání v cizím jazyce u dvojjazyčných gymnázií využívá dvouletou jazykovou přípravu v rámci šestiletého gymnázia, jak již bylo zmíněno výše, kde by žák měl dosáhnout úrovně B1 a směřuje k dosažení úrovně C1 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky.

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Jazyk a jazyková komunikace je tvořen očekávanými výstupy a učivem. Vzdělávací obsah má být prostředkem k dosažení klíčových kompetencí. Níže uvádíme charakteristiku učiva vyučovacího předmětu 1. Cizí jazyk středního vzdělávání s maturitou, které má dle Skácelové (2010) nejpočetnější zastoupení

v počtu středních škol porovnávaných v období 1998, 2003 a 2008. (Skácelová, 2010, s. 11) Z hlediska znalosti prostředí jsme si vybrali ŠVP Sportovní a podnikatelské střední školy v Plzni obor 63 Ekonomika a administrativa, vycházející z RVP SOV. Celková hodinová dotace je určena 18 hodin. Charakteristika učiva (ŠVP, 2009, s. 29):

„Vzdělání v cizím jazyce je součástí jazykového vzdělání a komunikace. Obsahem výuky je postupné osvojování cizího jazyka, popř. systematické rozvíjení znalostí, dovedností a návyků získaných na základní škole. Ve výuce se rovnoměrně střídají čtyři základní kategorie podle RVP. Vzdělávání směřuje k osvojování receptivních i produktivních řečových dovedností (poslech a čtení s porozuměním, písemný a mluvený projev) na základě jazykových prostředků (výslovnost, slovní zásoba, gramatika a grafická stránka jazyka) v rámci tematických okruhů, do kterých se zapojují komunikační situace i jazykové funkce a poznatky o zemích příslušné jazykové oblasti. Výuka je zaměřena především na zvládnutí běžných situací, dále pak v oblasti slovní zásoby na tematické okruhy a realie.

Konkrétní rozvržení učiva je v souladu s používanými učebními materiály splňujícími požadavky EJP. V jednotlivých tématech a lekcích se podle používaných učebních materiálů v daném jazyce vzájemně prolínají a doplňují všechny tematické celky, tzn. řečové dovednosti, jazykové prostředky, tematické okruhy, komunikační situace a jazykové funkce i poznatky o zemích a jejich hodinové dotace.

Učivo (Obsah vzdělávání) je z hlediska didaktického v RVP rozděleno do čtyř kategorií, které si jednotlivé školy zohlední ve svých ŠVP. Není žádoucí, aby se kategorie rozdělovali, ale naopak aby se učivo kategoriemi prolínalo. Témata učiva jsou v kompetenci škol dle jejich potřeb a specializací oborů. (RVP SOV, 2009) ŠVP Sportovní a podnikatelské střední školy, na kterou budou v praktické části vytvářeny učební předlohy, má dotaci v prvním ročníku tři hodiny, v druhém až čtvrtém ročníku pět hodin týdně. Národní plán výuky cizích jazyků uvádí v souvislosti s přípravou na novou maturitní zkoušku posílení hodinové dotace středních odborných škol o 1 hodinu výuky cizího jazyka týdně po celou dobu studia. (Národní plán výuky cizích jazyků, s.7) RVP SOV stanovuje 16 hodin jako minimální počet týdenních hodin u dvou cizích jazyků. (RVP SOV, 2009, s. 55)

Výchozími pracovními nástroji pro tvorbu moderního jazykového kurikula jsou dva dokumenty, jejichž vznik iniciovala Rada Evropy: Společný evropský referenční rámec pro

jazyky a Evropské jazykové portfolio. Poskytují všeobecný rámec pro koncept cizojazyčné výuky.

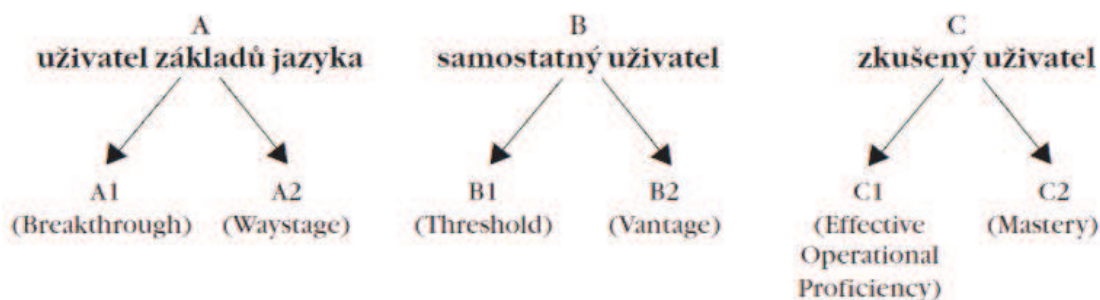
3.1.1 Společný evropský referenční rámec pro jazyky

Obsah vzdělávacího oboru Cizí jazyk a Druhý cizí jazyk vychází z tzv. Evropského referenčního rámce. Společný evropský referenční rámec pro jazyky byl sestaven Radou Evropy jako hlavní součást projektu "Language Learning for European Citizenship" v letech 1989 až 1996 a publikován v roce 2001. (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, online) Popisuje, *co se musí studenti naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat. Popis se rovněž týká kulturního kontextu, do něhož je jazyk zasazen. Rámec také definuje úrovně ovládnutí jazyka, které umožňují měřit pokrok studentů v každém stádiu učení se jazyku a v průběhu celého života studenta.* (SERRJ, 2001, s. 1)

V roce 2005 udělala Rada Evropy průzkum, jejímž cílem bylo zjistit, jak se SERRJ používá v praxi. Obecně lze říci, že korespondenti využívají Společný rámec nejvíce pro výuku učitelů a k hodnocení dle referenčních úrovní. Více než polovina respondentů (respondenti celkem 111 institucí z celé EU) využívá SEERJ. Nejvíce je používán učiteli, budoucími učiteli a lidmi, kteří vytváří testy a materiály pro výuku. Nejvyužívanější částí jsou referenční jazykové úrovně. Použitelnost v praxi pak respondenti ohodnotili na 2,44 ze škály 0-3.

„Česká republika byla mezi prvními evropskými zeměmi, které začaly uplatňovat principy Společného evropského referenčního rámce pro jazyky v oblasti výuky a hodnocení jazyků ve všech relevantních dokumentech (např. Rámcový vzdělávací program, vývoj nových maturitních zkoušek)“ (Mašková, I., 2004).

Šest jazykových referenčních úrovní popisuje odstupňované jazykové znalosti, které jsou brány jako evropský standart.



Obr. 1 Schéma rozdělení jazykových úrovní (SERRJ,2001, s. 23)

Toto obecné pojetí je pak dále rozpracováno do charakteristik jednotlivých úrovní dle deskriptorů. (Tabulka 2) Pro naše účely jsme vybrali úroveň B1, B2 a C1, kterými jsme se zabývali výše, v RVP jednotlivých vzdělávacích programů. Jednotlivé úrovně se liší v úrovni porozumění, odbornosti textů, plynulosti řeči i písemné formě.

Tabulka 2 Společné referenční úrovně: globální pojetí

C1	Rozumí širokému rejstříku náročných a dlouhých textů a rozpozná implicitní významy textů. Umí se plynule a pohotově vyjadřovat bez zjevného hledání výrazů. Umí jazyka užívat pružně a efektivně pro společenské, akademické a profesní účely. Umí vytvořit srozumitelné, dobře uspořádané, podrobné texty na složité témata, čímž prokazuje ovládnutí kompozičních útvarů, spojovacích výrazů a prostředků koheze.
B2	Dokáže porozumět hlavním myšlenkám složitých textů týkajících se jak konkrétních, tak abstraktních témat včetně odborně zaměřených diskusí ve svém oboru. Dokáže se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že může vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími, aniž by to představovalo zvýšené úsilí pro kteréhokoliv účastníka interakce. Umí napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat a vysvětlit své názorové stanovisko týkající se aktuálního problému s uvedením výhod a nevýhod různých možností.
B1	Rozumí hlavním myšlenkám srozumitelné spisovné vstupní informace (input) týkající se běžných témat, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd. Umí si poradit s většinou situací, jež mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná nebo která ho/ji osobně zajímají. Dokáže popsat své zážitky a události, sny, naděje a cíle a umí stručně vysvětlit a odůvodnit své názory a plány.

Jelikož je jedním z hlavních cílů RVP rozvoj komunikativní jazykové kompetence, byl vytvořen nástroj pro hodnocení výkonu žáka pro komunikativní jazykovou kompetenci. Níže uvedená tabulka popisuje hlavní jazykové dovednosti, podle kterých si student sám ohodnotí svoji úroveň ovládnutí jazyka.

Tabulka 3 Nástroj pro sebehodnocení- deskriptory (SERR, 26-27)

	B2	C1	B1
Porozumění	Poslech Rozumím delším promluvám a přednáškám a dokážu sledovat i složitou výměnu názorů, pokud téma dostatečně znám. Rozumím většině televizních zpráv a programů týkajících se aktuálních témat. Rozumím většině filmů ve spisovném jazyce.	Rozumím dlouhým složitým textům, a to jak faktografickým, tak beletristickým, a jsem schopen/schopna ocenit rozdíly v jejich stylu. Rozumím odborným článkům a delším technickým instrukcím, a to i tehdy, když se nevztahují k mému oboru.	Rozumím hlavním myšlenkám vysloveným spisovným jazykem o běžných tématech, se kterými se setkávám v práci, ve škole, ve volném čase atd. Rozumím smyslu mnoha rozhlasových a televizních programů týkajících se současných událostí nebo témat souvisejících s oblastmi mého osobního či pracovního zájmu, pokud jsou vysloveny poměrně pomalu a zřetelně.
	Čtení Rozumím článkům a zprávám zabývajícím se současnými problémy, v nichž autoři zaujímají konkrétní postoje či stanoviska. Rozumím textům současné prózy.	Rozumím dlouhým složitým textům, a to jak faktografickým, tak beletristickým, a jsem schopen/schopna ocenit rozdíly v jejich stylu. Rozumím odborným článkům a delším technickým instrukcím, a to i tehdy, když se nevztahují k mému oboru.	Rozumím textům, které obsahují slovní zásobu často užívanou v každodenním životě nebo které se vztahují k mé práci. Rozumím popisům událostí, pocitů a přání v osobních dopisech.
Mluvení	Ústní interakce Dokážu se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že mohu vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími. Dokážu se aktivně zapojit do diskuse o známých tématech, vysvětlovat a obhajovat své názory.	Umím se vyjadřovat plynule a pohotově bez příliš zjevného hledání výrazů. Umím používat jazyk pružně a efektivně pro společenské a pracovní účely. Umím přesně formulovat své myšlenky a názory a vhodně navazovat na příspěvky ostatních mluvčích.	Umím si poradit s většinou situací, které mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Dokážu se bez přípravy zapojit do hovoru o tématech, která jsou mi známá, o něž se zajímám nebo která se týkají každodenního života (např. rodiny, koníčků, práce, cestování a aktuálních událostí).
	Samostatný ústní projev Dokážu se srozumitelně a podrobně vyjadřovat k široké škále témat, která se vztahují k oblastem mého zájmu. Umím vysvětlit své stanovisko k aktuálním otázkám a uvést výhody a nevýhody různých řešení.	Umím jasně a podrobně popsat složitá témata, rozšiřovat je o témata vedlejší, rozvíjet konkrétní body a zakončit svou řeč vhodným závěrem.	Umím jednoduchým způsobem spojovat fráze, abych popsal(a) události a své zážitky, sny, naděje a cíle. Umím stručně odůvodnit a vysvětlit své názory a plány. Umím vyprávět příběh nebo přiblížit obsah knihy či filmu a vyjádřit své reakce.
Písaný projev Umím napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat souvisejících s mými zájmy. Umím napsat pojednání nebo zprávy, předávat informace, obhajovat nebo vyvracet určitý názor. V dopise dovedu zdůraznit, čím jsou pro mne události a zážitky osobně důležité.	Umím se jasně vyjádřit, dobře uspořádat text a podrobně vysvětlit svá stanoviska. Umím psát podrobné dopisy, pojednání nebo zprávy o složitých tématech a zdůraznit to, co považuji za nejdůležitější. Umím zvolit styl textu podle toho, jakému typu čtenáře je určen.	Umím napsat jednoduché souvislé texty na témata, která dobře znám nebo která mě osobně zajímají. Umím psát osobní dopisy popisující zážitky a dojmy.	

3.1.2 Evropské jazykové portfolio

Evropské jazykové portfolio (dále jako EJP) se stává oficiálním evropským dokladem, který popisuje, jak ovládáme cizí jazyky. Bylo vytvořeno Radou Evropy, aby podporovalo rozvoj žákovi samostatnosti, poznávání kulturních odlišností a kompetencí vedoucích k vícejazyčnosti a aby umožňovalo uživatelům shromažďovat a nahrávat písemné práce, výsledky projektů, nahrávky, videa nebo oficiální dokumenty, které dokládají znalosti a dovednosti v cizím jazyce. (European language portfolio, online)

Portfolio má motivovat studenty k tomu, aby do něj zaznamenávali a pravidelně aktualizovali vlastní hodnocení jazykové způsobilosti. (SERRJ, 2001, s. 19) Prezentace odlišných aspektů vlastního jazykového životopisu, představuje v tomto směru pokrok. EJP se skládá ze tří částí: Jazykového pasu, Jazykového životopisu a Souboru dokumentů a prací. Přínosem EJP je jistě motivace k dalšímu učení se cizím jazykům, protože žák si uvědomí, co vše již v cizím jazyce umí. Také nutnost zamyslet se nad svými pokroky a nedostatky přispívá k rozvoji schopnosti sebehodnocení. Nová online aplikace www.evropskejazykoveportfolio.cz umožňuje vést si své jazykové portfolio dlouhodobě a na internetu. Aplikace je dostupná zdarma všem uživatelům, kterým nabízí různé verze pro čtyři věkové kategorie (0–11, 11–15, 15–19, 19+) ve čtyřech jazykových mutacích (české, anglické, německé a francouzské).

3.2 Postavení Psychologie v RVP

Vyučovací předmět Psychologie vychází ze vzdělávací oblasti Člověk a společnost patřící do vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. Oblast Člověk a společnost navazuje na společenskovědní poznatky ze základního vzdělávání a rozvíjí je. Mezi cíle této vzdělávací oblasti např. patří (RVP DG, 2009, s. 42):

- *rozvíjení pozitivního hodnotového systému*
- *rozvíjení realistického sebepoznávání a sebehodnocení, odhalování předsudků v posuzování různých lidí, událostí či sociálních jevů a procesů*
- *upevňování pocitu odpovědnosti za sebe jako jednotlivce i jako člena určitého společenství*

- *osvojování demokratických principů v mezilidské komunikaci, k rozvíjení schopnosti diskutovat o veřejných záležitostech, rozpoznávat manipulativní strategie, zaujímat vlastní stanoviska a kritické postoje ke společenským a společenskovedním záležitostem*

Vzdělávacím obsahem RVP G ze kterého můžeme čerpat při výuce Psychologie je Člověk jako jedinec (učivo: podstata lidské osobnosti, osobnost, psychologie v každodenním životě) a Člověk ve společnosti (učivo: společenská podstata člověka, sociální struktura, sociální fenomény a procesy). (RVP G, 2007, 38-40) Vzdelávací obsah RVP DG je totožný.

Předmět psychologie v RVP SOV středního vzdělání s maturitou obor Ekonomika a podnikání může vycházet z oblasti Společenskovedního vzdělávání a obsahového okruhu Komunikace. Ty směřují ke kladnému působení na hodnoty studenta, učí ho uvědomovat si vlastní identitu a více porozumět světu, v němž žije. Společenskovední oblast si klade za cíl hlavně přípravu pro praktický život a celoživotní vzdělávání. Do předmětu bychom mohli zařadit témata učiva: Člověk v lidském společenství, Člověk jako občan a Člověk a svět. (RVP SOV, 2009, s. 20-24). Součástí odborné oblasti je obsahový okruh Komunikace. Zde je kladem důraz na komunikativní kompetence, které žáci rozvinou v profesně zaměřené oblasti např. obchodně podnikatelské, administrativní nebo sociální a to jak v českém, tak v cizím jazyce. Do učiva je zahrnuta Aplikovaná psychologie, společenská výchova a profesní komunikace. (RVP SOV, 53-54)

Jak uvádí Kosíková (2011) výuka předmětu psychologie na střední škole je z hlediska požadavků na učitele didakticky poměrně náročná a doznala v současné době změn směrem k modernímu pojetí. Výklad již není směřován na zapamatování pojmů, ale cílem je působit na žáka, formovat jeho osobnost, pomáhat mu porozumět okolí i světu, vytvářet takové situace, ve kterých bude uplatňovat procesy rozhodování a řešení skutečných problémů.

Níže uvádíme cíl předmětu Psychologie v osobnostním rozvoji a charakteristiku učiva z ŠVP Sportovní a podnikatelské střední školy v Plzni, ze které jsme již čerpali charakteristiku učiva pro cizí jazyk. (ŠVP, 2009, 148)

Cílem předmětu je, že: *„žák ovládá základní psychologické pojmy, je seznámen se základním členěním oboru psychologie. U žáka je rozvíjena osobnostní (intrapersonální) kompetence [žák umí charakterizovat a aplikovat poznatky z oblastí: vývojového období*

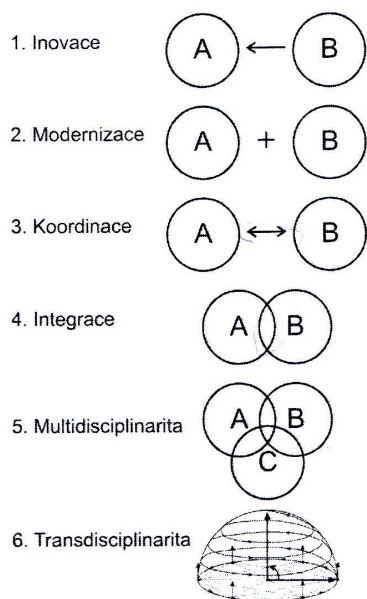
dospívání, struktury osobnosti (aktivačně motivační vlastnosti, vztahově-postojové vlastnosti, seberegulační vlastnosti, dynamické vlastnosti, výkonové vlastnosti)].“

„Učivo je koncipováno do jednoho ročníku. Umožňuje získat znalosti z obecné psychologie a psychologie osobnosti. Z výchovně-vzdělávacího hlediska má charakter pedagogického procesu zaměřeného na rozvoj osobnostních předpokladů žáka. Podstata tohoto pedagogického procesu spočívá v sebepoznání jedince [poznání sebe sama, uvědomění si povahových stránek (kladů a nedostatků) svých osobnostních vlastností a podstaty (příčin motivů) svého jednání v různorodých životních situacích] a v rozvoji jedince [optimální růst – vývoj osobnostních vlastností s akcentem na vlastní individuální dispozice].“

3.3 Integrace

RVP stanovuje učivo v jednotlivých oborech vzdělávání, vymezuje vzdělávací cíle, obsah, výstupní požadavky a obecné i očekávané kompetence. Cíle a obsah vzdělávání jsou koncipovány buď tradičním způsobem podle vzdělávacích předmětů (předmětové kurikulum), nebo integrováním obsahu různých vzdělávacích předmětů do vzdělávacích oblastí a umožňuje tak integraci a integrovanou výuku (integrované kurikulum). (Podroužek, 2002, s. 9) Podroužek (2002) vysvětluje, že: *„Integrované kurikulum je založeno především na multilaterálních vazbách v obsahu učiva, které umožní poznání světa jako celku.“* (Podroužek, 2002, s. 10) Dvořáková (2004, s. 229) konstatuje, že RVP nabízí jen omezenou možnost integrace obsahu. Toto tvrzení popírá Švarc (2009), který uvádí, že: *„Rámcový vzdělávací program umožňuje integrovat jakýkoliv vzdělávací obor do jiných.“*

Maňák a kol. (2008) uvádí vývojové tendence kurikula, které vedou ke zkvalitnění a komplexnějšímu pojetí učiva. Na stupnici vývojové linie je integrace za koordinací. Vyšší stupeň než Integrace je popsán jako Multidisciplinarita a Transdisciplinarita.



Obr. 2 Vývojové tendence kurikula (Maňák a kol., 2008, s. 31)

Pojem Integrace (scelení, ucelení, úplnost) je chápán různým způsobem. Rakoušová (2008) popisuje integraci jako pronikání a spojování obsahu předmětů v nový obsah, který sleduje cíle všech integrovaných předmětů. (Rakoušová, 2008, s. 15) Skalková (1999)(in Rakoušová, 2008) vykládá pojem jako určitou centrální ideji, obsah na jedné ose, který je tak spjat s metodami výuky. Jako příklad udává Projektové vyučování. Tento typ popisuje Dvořáková (2004) jako řešení momentální situace v oblasti integrace obsahu.

Podroužek (2002) spojuje Integraci jako adjektivum ke škole, vzdělání a výuce. Integrovaná výuka je jím chápána ve smyslu „*spojení učiva jednotlivých učebních předmětů nebo kognitivně blízkých vzdělávacích oblastí v jeden celek s důrazem na komplexnost a globálnost poznávání, kde se uplatňuje řada mezipředmětových vztahů.*“ Podroužek (2002, s. 11) dodává, že integrovaná výuka vychází z integrovaného kurikula.

Jelikož je vyučování celistvý proces, zahrnující obsah vzdělání, osobnost učitele a osobnost žáka, dělí Rakoušová (2008, s.10-11) integraci obsahu vyučování na tři dimenze: didaktickou integraci- z hlediska učitele, psychologickou- z hlediska žáka a obsahovou z hlediska obsahu.

Podroužek (2002), Rakoušová (2008) i Dvořáková (2004) poukazují na integrování obsahu horizontální a vertikální. Shodují se, že horizontální integrace umožňuje propojení poznatků předmětů mezi sebou a vertikální propojuje teoretický základ s praktickými činnostmi získanými nejen ve škole, ale i mimo školu ve volném čase, v životní praxi.

Z tohoto dělení vyplývá, že je nutné, aby obsahová stránka byla spjata s životní praxí žáka a aby docházelo k prolínání poznatků mezi předměty.

Ke zrealizování integrované výuky je nutné stanovit cíle, funkce, obsah předmětu i očekávané kompetence tak, aby se opíraly o kooperaci (využívání jednoho předmětu druhým), koncentraci (sloučení podobných kognitivních oblastí) a konsolidaci (snížení počtu učebních předmětů a vytvoření sjednocených předmětů). (Rakoušová, 2008, s.17-22, Podroužek, 2002, s. 11-13)

Účinnost integrace lze z hlediska didaktiky spatřovat v úsporách času a energie žáků i učitelů, neboť v tradičním kurikulu se učí některé věci několikrát bez efektu zapamatování. (Dvořáková, 2004, s. 230) Výsledek výzkumu (Pelikán, 2003) uvádí, že v praxi je člověk hodnocen podle toho, jak dokáže integrovat znalosti a propojovat poznatky v praktickém životě.

Integraci vzdělávacích oborů napomohla koncepce Rámcových vzdělávacích programů. Pro integraci vzdělávacího obsahu mají zásadní význam tři nové prvky kurikula:

- rozdělení vzdělávacího obsahu do vzdělávacích oblastí
- stanovení minimální časové dotace pro vzdělávací oblasti (tedy pro několik vzdělávacích oborů společně)
- vymezení disponibilní časové dotace

„Přestože je integrace vyučovacích předmětů vnímána pedagogy jako velmi obtížná činnost, zkušenosti ze škol, které integrované vyučovací předměty zavedly, ukazují, že integrace vzdělávacího obsahu přináší do vzdělávacího procesu novou kvalitu.“ (Hesová, 2011)

Metodický přístup, kterým se zabývá naše diplomová práce, plně integruje výuku učiva jak daného odborného předmětu, tak i cizího jazyka. Má výrazný interdisciplinární charakter, kdy dochází k propojení jazykové výuky a vyučovaného předmětu. Jazyk je prostředkem pro výuku vzdělávacího obsahu a ten se naopak stává zdrojem pro výuku jazyků. Hovoří se o takzvané dualitě cílů. Metoda integrace jazyka do nejazykového předmětu se nazývá CLIL (Content and Language Integrated Learning).

4 CLIL

4.1 Pojem CLIL

CLIL je zkratkou anglického pojmu „Content and Language Integrated Learning“. Tento akronym se začal využívat v devadesátých letech a stal se inovativním metodickým přístupem daleko širšího rozsahu než je samotná výuka jazyka. (Figel, 2006, s. 6) Termín CLIL použil jako jeden z prvních David Marsh z univerzity Jyväskylä ve Finsku v roce 1994. (Marsh, Langé, 2000)

Definicí, které popisují pojem CLIL, je mnoho. Novotná (2010) uvádí, že: „*CLIL je používán Radou Evropy jako zastřešující termín pro různé formy vyučování nejazykových předmětů nebo jejich částí v cizím jazyce.*“ Cizí jazyk je používán k osvojení jak vzdělávacího obsahu nejazykového předmětu, tak i cizího jazyka. (Mehisto, Marsh a Frigols, 2008, s. 11)

Základem tohoto přístupu je integrace. Marsh, Langé, (2000) popisují CLIL jako studium obsahu nejazykového předmětu pomocí cizího jazyka a dosažení znalosti cizího jazyka studiem nejazykového předmětu. Jiná definice těchto autorů vykládá CLIL jako určitý termín, který odkazuje na jakoukoliv situaci ve vzdělávání, kdy neběžně používaný jazyk je využit k výuce předmětu jiného, než je jazyk samotný. CLIL tedy můžeme chápat jako určitý způsob integrované výuky, která do jisté míry propojuje dvě oblasti – cizí jazyk a daný nejazykový předmět. Dalton-Puffer (2007, s. 3), poukazuje na fakt, že cizí jazyk funguje jako nástroj k získávání a osvojování si nových poznatků a informací z nejazykového předmětu. Cizí jazyk tedy není pouhým předmětem vyučování, jak je tomu v tradičních hodinách cizího jazyka. Benešová (n.d), dle poznatků z online serveru onestopclil, uvádí, že skupina odborníků publikujících na této doméně se shoduje, že CLIL nelze jednoznačně definovat. CLIL je jimi upraven do pěti základních definic.

- CLIL je forma vyučování nejazykových předmětů nebo jejich částí v cizím jazyce .
- CLIL má dvojí výukový cíl.
- CLIL je časově úsporný. (Propojením jazykové a nejazykové výuky tak přispíváme k osvojování si daného učiva a cizího jazyka zároveň.)

- CLIL nabízí větší variabilitu učebních metod. (U žáků se nevyžaduje určitá jazyková vybavenost jako tomu je v bilingvní výuce.)
- CLIL motivuje. (Cizí jazyk je podáván v přirozeném prostředí reálných situací, což s sebou přináší velkou míru chuti po poznání a komunikaci jako takové.)

Ve výše uvedeném nalézáme pojem dvojí cíl. Mnoho jiných odborníků hovoří o takzvané dualitě cílů. Coyle, Hood a Marsh (2010, s.1) uvádí: „*dual-focused educational approach*.“ Dualitu cílů spatřujeme v současném vyučování nejazykového předmětu a rozvoji cizího jazyka, aniž bychom požadovali počáteční znalost cizího jazyka. Tímto se CLIL výrazně odlišuje od bilingvní výuky. CLIL jako forma výuky využívá především principu kooperace, kde kromě kognitivních cílů jsou rozvíjeny i cíle sociální a osobnostní. CLIL používá především aktivizující výukové metody.

4.2 Vývoj a současnost CLILu

CLIL není takovou novinkou, jak se na první pohled může zdát. Marsh, Langé (2000) uvádí, že tato forma výuky je využívána již po staletí jako jazykově obohacená výuka, která umožňuje studentům opouštět školu s plurilingvní schopností užít dvou a více jazyků. Tuto možnost měla však jen menší skupina, zpravidla hospodářsko – politická elita společnosti. I v dnešní době existují školy, většinou soukromé, kde jsou žáci s vynikajícími jazykovými výsledky. Toto vzdělání je ve většině případů placené. CLIL nabízí stejná práva všem, bez ohledu na společenské postavení, finanční situaci či jazykové schopnosti.

Dle Mehisto, Marsh a Frigols (2008, s. 9-11) první známky programu typu CLIL jsou z doby před 5000 lety. Národ Akkadianů, který si podmanil Sumery, se chtěl naučit místní jazyk. Použili proto Sumerský jazyk jako médium k předávání instrukcí k výuce několika předmětů, mezi něž patřili: theologie, botanika a zoologie. Sumerští učitelé podporovali výuku sumerského jazyka pomocí obsahu theologie, botaniky a zoologie. Podobným příkladem je i použití latiny jako jazyka na evropských universitách, v medicíně, teologii, vědě a filosofii. Latina ale není čistým příkladem CLILu. Latina nerozvíjí původní jazyk. CLIL oproti tomu hledá podporu cizího jazyka zatímco podporuje rozvoj mateřského jazyk.

V 70 letech 20. století se skupina anglicky mluvících rodičů z francouzsky mluvící Kanadské provincie Quebec začala obávat, že jejich děti budou v nevýhodě, pokud nebudou plyně mluvit francouzsky. Domnívali se, že standartní výuka nebude stačit

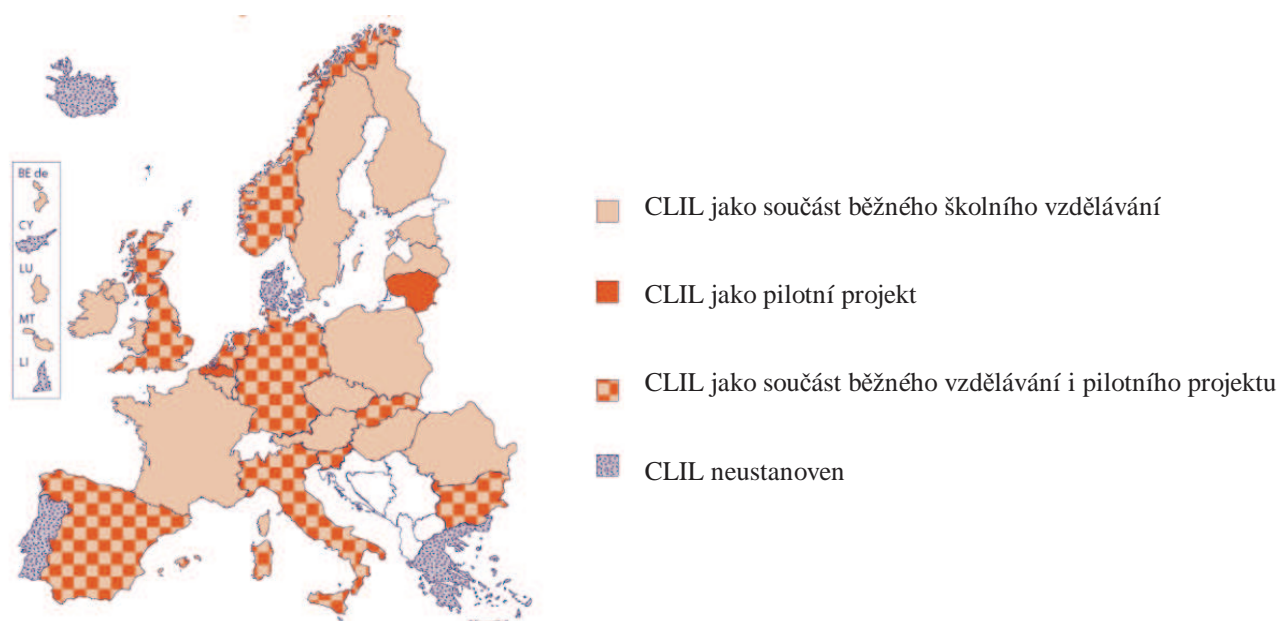
k tomu, aby plyně hovořily a snadno jazyk použily v běžném pracovním prostředí i životě. Rodina zařídila u místního úřadu, aby se děti učili obsahu předmětů ve francouzštině. Tento program nabyl oblíbenosti a rozšířil se po celé Kanadě a do celého světa. Expanze programu umožnila snazší výuku dětí pocházejících z různého prostředí a různých kultur. V té samé době pocítovala Anglie nutnost zvyšovat jazykové dovednosti žáků. Došlo tak k rozvoji myšlenky, že obsah a jazyk by měli být vyučovány společně. Na otázku: Proč? Odpovídá Marsh, Langé, (2000 s. 6-7). Představte si, že se učíte na piano, aniž byste se fyzicky dotkly klávesnice, nebo že se učíte hrát kopanou, aniž byste měli možnost kopnout do míče. Abychom zvládli hrát na piano nebo kopanou, je nutné, abychom získali znalosti a dovednosti současně. Jinými slovy se efektivně učíme tehdy, když získáváme znalosti učením a zároveň je aplikujeme v praxi. Stejně jako s hudbou a kopanou je to i s jazykem. Hudbu i kopanou mohou ale studenti cvičit během výuky nebo po ní. Žáci ale většinou tuto možnost při procvičování jazyka nemají, a proto to, co se naučili v hodině jazyka, může být do jisté míry zbytečné. V CLILu máme možnost tomuto předejít a dát tak možnost studentům procvičit to, co se učí, když se to učí.

Čerpáno z European CLIL Milestones, v devadesátých letech začal díky evropské socio-ekonomické situaci stoupat zájem o bilingvní výuku. V roce 1992 zaštiťuje Rada Evropy aktivity v oblasti rozvoje metodologie bilingvní výuky a formuje potřebné výzkumy a modely pro profesionální vývoj. Roku 1994 bylo uspořádáno celoevropské shromáždění na téma „Vyučování a učení se pomocí cizích jazyků“. V témže roce se také zvýšila dostupnost publikací a výzkumů na toto téma. Figel (2006) uvádí, že jedním z prvních právních předpisů týkající se evropské spolupráce v oblasti CLIL je Usnesení Rady z roku 1995. To se odkazuje na podporu inovativních přístupů a zejména na výuku třídy v cizím jazyce u jiných oborů než jsou jazyky. Dále dává přednost budoucím učitelům, kteří by vyučovali předmět v jiném jazyce než jejich vlastním. Ve stejném roce, v Bílé knize o vzdělávání a odborné výuce, se Evropská komise zaměřila na význam inovačních myšlenek a nejučinnějších postupů, aby pomohla všem občanům EU ovládat tři evropské jazyky. S odkazem na tyto myšlenky Komise uvedla, že by dokonce bylo možné tvrdit, že žáci středních škol by měli studovat některé předměty v prvním cizím jazyce.

Důležitým rokem, kdy se poprvé začalo hovořit o CLILu, jako akronymu „Content a language integrated learning“, je rok 1996. V tomto roce byla také založena internetová síť EuroClic jejímž cílem je sdružovat co nejvíce praktiků, výzkumníků, učitelů, tvůrců kurikul

a ostatních na poli CLILu. Tato síť plní aktivní roli v poskytování a výměně informací, zkušeností mezi účastníky stránek a těmi, kdo se zajímají o tuto problematiku na národní či evropské úrovni. Rada Evropy uspořádala workshop na téma: „Učení se a vyučování neязыkového předmětu pomocí dalšího jazyka“. O rok později se tyto poznatky začali aplikovat do praxe na základních a středních školách. Od roku 2002 jsou dostupná výstupní data. V roce 2004 vytvořila Evropská komise akční plán „Podpora jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti 2004-2006“. (European CLIL Milestones) Podle akčního plánu je CLIL významný prostředkem k dosažení cíle Evropské unie v jazykovém vzdělávání. Soubor akcí byl vypracován na podporu integrovaného studia obsahu a jazyka. (Fígel, 2006). Kybernetická generace (označení pro narozené po roce 2001 podle Mehisto, Marsh a Frigols, 2008, s. 11) bude dokonce více ovlivněna integrovanými technologiemi. CLIL, tedy chápeme jako jeden z inovativních přístupů k výuce směrem k uspokojení této doby.

Debata o CLIL v celé Evropské unii je velmi živá. Nové iniciativy na podporu tohoto stále nového metodického přístupu budou provedeny v nadcházejících letech pravděpodobně v rámci nové generace programů vzdělávání a odborné přípravy (2007-2013). Jednání odborníků v rámci Skupiny pro jazyky, stejně jako šíření informací o osvědčených postupech v oblasti CLIL v členských státech, jistě přispěje k jeho rozvoji. (Fígel, 2006) Na následujícím obrázku popisuje Euridice průzkum v EU, v zavádění metody CLIL.

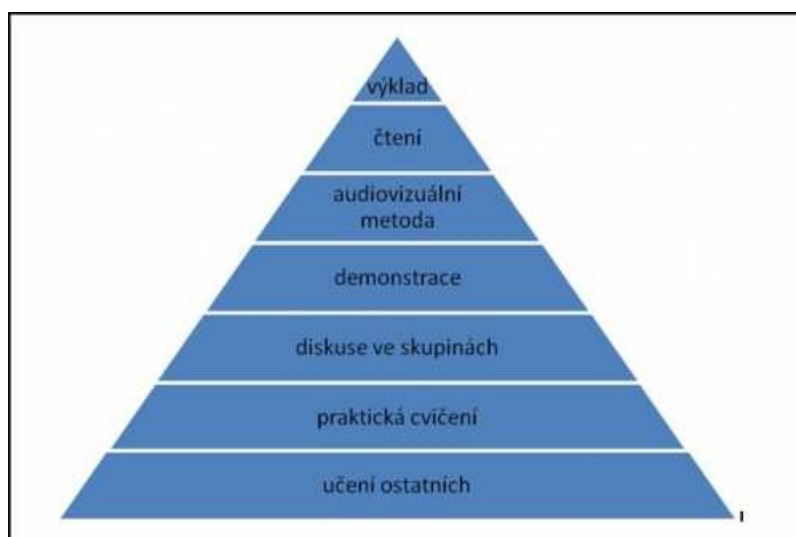


Obr.3 Stav CLIL v EU v primárním a sekundárním vzdělávání (2004-2005)

Z výzkumu, provedeného pod záštitou Národního vzdělávacího institutu v roce 2011, je patrné, že výuka neязыkových předmětů pomocí cizího jazyka je praktikována ve výuce již na zhruba 30 % školách v ČR. Z 34 % případů je CLIL aplikován na středních školách, Z výzkumu učitelů dále vyplývá, že nejčastěji ovládaným i implementovaným jazykem je angličtina (podobně jako v roce 2008). (Kubů a kol., 2011)

4.3 CLIL jako vyučovací metoda

Vyučovací metodou rozumíme propojení vyučovacích činností učitele s pracovními činnostmi žáků, které vedou ke splnění výchovně vzdělávacích cílů. (Maňák, 2003). Dosavadní pojetí vyučování od konce minulého století bylo tzv. transmisivní. Kosíková (2008) popisuje transmisivní pojetí jako koncepci, která „klade důraz na předávání poznatků“. Žák je veden učitelem, který svůj vztah staví na autoritě. Cílem tohoto pojetí je žákův výkon zaměřený na znalosti a dovednosti. Výzkumy je dokázáno, že pasivita v přijímání informací a následná reprodukce nevyvolává výrazné změny v učení žáků. (Kosíková, 2008) Toto potvrzuje i Kalhous, Obst a kol. (2002) v níže uvedené pyramidě učení, která znázorňuje efektivitu metod. Vlastně to, jak si žák zapamatovává učivo ve vztahu k metodám práce. Čím níže je metoda, tím efektivnější je, a tím si žák více zapamatuje. Nejméně efektivní je znázorněn výklad, nejefektivnější je pak učení ostatních. Čím aktivněji jsou žáci zapojeni do výuky, tím více si jí osvojují.



Obr. 4 Pyramida učení (Kalhous, Obst & kol., 2002)

Na aktivní porozumění, v porovnání s transmisivním učením, se zaměřuje konstruktivismus. Ten vede žáky k rozvíjení dosavadních znalostí a objevování nových

poznatků. Vztah učitele je založen na spolupráci. Na rozdíl o transmisivního pojetí zaměřeného na výkon je cílem konstruktivismu zaměření na celého žáka, na rozumovou i citovou a prožitkovou stránku osobnosti. (Kosíková, 2008) I Bruner, Piaget a Vygotsky (Coyle, Hood a Marsh, 2010) popisují rozvoj sociokulturního a konstruktivistického náhledu na učení. Tento náhled měl výrazný vliv teorii a praxi ve vyučování. „Aktivita žáka je chápána jako základní princip vyučování.“ (Kosíková, Holečková, 2006) Aktivní zapojení žáků do výuky je jedním z klíčových cílů CLIL.

CLIL využívá čtyř dovedností (čtení, poslech, mluvení a psaní) jako prostředku k získání nových informací a k demonstraci pochopení vyučovaného předmětu. „Dovednost, jednat v cizím jazyce v různých situacích, může být považována za největší výhodu CLIL především pro budoucí povolání žáků. Žáci se neučí jazykovým znalostem, které možná někdy později použijí, nýbrž znalostem, které použijí bezprostředně.“ (CLIL, MŠMT, 2009) Mehisto, Marsh a Frigols (2008, s.27) uvádí, že přestože je CLIL novým přístupem a určitou změnou, neměl by se oddělovat od zavedených fungujících postupů. CLIL je chápán jako přidaná hodnota, která se snaží obohatit vyučování. I přesto, že CLIL podporuje učitele v používání jejich oblíbených strategií a osvědčených postupů, požaduje porozumění těm strategiím, které jsou nezbytné pro CLIL, jako je „three way focus“ třícestné zaměření a to na obsah, jazyk a učební dovednosti.

Mezi základní rysy CLIL metodologie řadí Mehisto, Marsh a Frigols (2008, s.29) vícesměrné zaměření („*Multiple focus*“), bezpečné a obohacující vzdělávací prostředí, autentičnost, aktivní přístup k učení, „stavění lešení“ („*scaffolding*“) a součinnost. Detailněji jsou tyto rysy níže popsány.

- Vícesměrné zaměření („*Multiple focus*“) podle Mehisto, Marsh a Frigols (2008, s.29) zahrnuje podporu výuky jazyka v obsahově zaměřených hodinách a podporu výuky obsahu v jazykově zaměřených hodinách, integraci různých předmětů a organizování vyučování pomocí mezipředmětových témat a projektů.
- Bezpečné a obohacující vzdělávací prostředí („*safe and enriching learning environment*“) charakterizují Mehisto, Marsh a Frigols (2008, s.29) jako použití rutinních aktivit, zobrazení obsahu a jazyka celé třídy, budování žákovy důvěry, aby experimentoval s jazykem a obsahem a vedení žáka k získávání autentických materiálů.
- Autentičnost („*Authenticity*“), podle Mehisto, Marsh a Frigols (2008, s.29,) vytváří skutečná spojení mezi učením a žákovým životem. Zahrnujeme zde používání

současných materiálů z médií a jiných zdrojů, poskytování jazykové pomoci o kterou si žáci požádají i maximalizování zájmu studenta.

- Aktivní přístup k učení („*Active learning*“) upřednostňuje dle Mehisto, Marsh a Frigols (2008, s.29) kooperativní práci, větší aktivitu v komunikaci studentů než učitelů. Funkce učitele je spíše zprostředkovatelská. Studenti hodnotí pokrok v dosahování výsledků učení a pomáhají nastavit obsahové, jazykové cíle dovedností v učení.
- „Stavění lešení“ („*Scaffolding*“) se podle Mehisto, Marsh a Frigols (2008, s.29) zakládá na stavění nových poznatků na již existujících znalostech, dovednostech, postojích, zájmech a zkušenostech, na předávání informací uživatelsky příjemným způsobem, reagování na různé styly učení, na podpoře kreativního a kritického myšlení a na podněcování studentů k iniciativnosti.
- Součinnost („*Co-operation*“) se dle Mehisto, Marsh a Frigols (2008, s.29) zabývá plánováním lekcí a témat ve spolupráci s učiteli CLIL i těmi, kteří dle této metody neučí a zapojením rodičů do informovanosti o CLIL, aby věděly, jak podporovat žáky.

CLIL metoda, vyznačující se výše uvedenými rysy, využívá kognitivní procesy. (Mehisto, Marsh a Frigols (2008, s. 30). Novotná (2001) hovoří o kognitivním a komunikativním přístupu jako, z metodologického hlediska, nejvhodnější kombinaci pro výuku CLIL. Mehisto, Marsh a Frigols (2008, s.31) popisují principy, se kterými pracuje CLIL tzv. čtyři C rámeček:

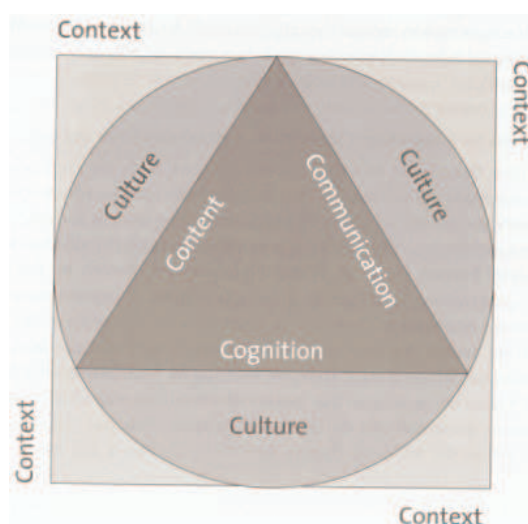
- poznání („*cognition*“) Společně s žáky jsou formulovány obsahové, jazykové a učebně dovednostní znalosti. Učení je založeno na již existujících znalostech, dovednostech, postojích, zájmech a zkušenostech. Žák analyzuje dosažené výsledky ve vzdělávání nezávisle, s ostatními žáky a s učitelem. Žák syntetizuje, analyzuje a používá znalosti a dovednosti dosažené v různých předmětech.
- společnost („*community*“) Žák poznává, že být součástí společnosti je obohacující. Sdílí své osobní zájmy s ostatními a pracuje ve skupinách.
- obsah („*content*“)

Obsah je jasně spojen se společností ve třídě i mimo ní. Žáci používají nový obsah a rozvíjí související dovednosti pomocí zážitkových aktivit. Obsah je podstatný, aniž by byl nepřekonatelný. Je integrován z různých předmětů a je do něj zapojen i kulturní obsah.

- komunikace („*communication*“)

Tento princip je založen na aktivním využívání práva účastnit se komunikace ve třídě i ve společnosti, kdy učitel i žák společně vytváří a vymezuje význam. Je využíváno plakátů, obrazů a jiných dostupných materiálů, které podporují učení a komunikaci.

Tyto principy spolu se zásadami jsou používány pro plánování hodiny. Podobné rozdělení principů používají Coyle, Hood a Marsh (2010, s. 41). Čtyři C rámec zahrnuje: obsah („*content*“), komunikace („*communication*“), kultura („*culture*“) a poznání („*cognition*“) viz obrázek níže.



Obr. 5 Rámec 4C rámec (Coyle, Hood a Marsh, 2010)

Autoři vyloučili společnost a nahradili jí kulturou, která má rozvíjet kulturní porozumění a globální příslušnost. Celý tento rámec je pak zasazen do kontextu, který integraci všech těchto principů ovlivňuje. Aby synergie rámce vedla k efektivní výuce metodou CLIL, je nutné stanovit kognitivní i jazykovou náročnost. Výzkum autorů Smith and Peterson (1998) (in Coyle, Hood a Marsh, 2010, s. 43) prokázal, že kognitivně nenáročná práce, která se neopírá o obsah, nebo jen velmi málo, nezvyšuje rozvoj jazykových dovedností. Cummings (1984) (in Coyle, Hood a Marsh, 2010, s. 43) vytvořil matici, která pomáhá vyvažovat jazykovou a kognitivní náročnost viz obr. 6. CLIL matice níže.

Kognitivní náročnost	vysoká	2	3
	nízká	1	4
		nízká	vysoká
		Jazyková náročnost	

Obr. 6 CLIL matice dle Cumming, 1984 (Coyle, Hood a Marsh, 2010, s. 43)

Kvadrant 1 je jakýmsi základem, kde žák získává důvěru a postupně přechází do kvadrantu 2. Zde jazyk, ve kterém je předmět vyučován, nebrání získávání znalostí. Žák si tak pomalu zvyšuje jazykovou kompetenci. Cílem zlepšení v jazykové znalosti, při zachování poznávací výzvy, je systematické přesunutí do kvadrantu 3. Kvadrant 4 je použit pouze při procvičování formy jazyka, která je nezbytná pro pokrok v učení. CLIL má několik podob. Výzkumný ústav pedagogický rozlišuje tyto tři:

1. Tento typ je vhodný pro první stupeň ZŠ. Osvojování učiva a formulování úkolů nejazykového předmětu (pro nás Psychologie) je vedeno v češtině. Obsah cizího jazyka je zaměřen na slovní zásobu tematicky spojenou s nejazykovým předmětem. Pokyny v hodině jsou vedeny střídavě v českém i v cizím jazyce.
2. Pro druhý stupeň ZŠ a popřípadě na střední škole lze osvojování učiva a formulování úkolů nejazykového předmětu vést v českém jazyce. Pokyny na hodině jsou v cizím jazyce. Žáci pracují s cizojazyčnými texty, ale odpovědi formulují česky. Gramatické jevy, slovní obraty vysvětluje učitel česky.
3. Pro druhý stupeň je nejvhodnější osvojování učiva a formulování úkolů nejazykového předmětu v cizím jazyce. Žáci pracují s cizojazyčnými texty i texty v mateřském jazyce. Vyjadřování je vedeno také v obou jazycích. Gramatické jevy učitel vysvětlí česky ale jazykové a slovní obraty vykládá v cizím jazyce. (MŠMT, 2009)

Některé výzkumy dle Pavesi (2001) poukázaly na zjištění, že CLIL má významný vliv ve výuce v případě, že je integrován a používán cizí jazyk alespoň z 25%. Níže uvedená tabulka popisuje vnímaný přínos používání metody CLIL z pozice ředitelů. (Kubů, 2011)

Tabulka 4 Přínos metody CLIL dle výzkumu NIDV (Kubů, 2011)

Důvod	četnost
rozvoj jazykových dovedností žáků	92%
vyšší míra motivace a aktivního zapojení žáků do výuky	58%
zvýšení prestiže školy a konkurenceschopnosti	45%
pozitivní ohlas od rodičů žáků	37%
rozvoj spolupráce mezi učiteli napříč pedagogickým sborem	37%
rozvoj myšlenkových operací vedoucí ke kritickému myšlení žáků	28%
pozitivní atmosféra ve třídách mezi žáky vyučovanými metodou CLIL	25%
efektivnější plánování a třídění vzdělávacího obsahu učiva	11%
příležitost pro žákovo sebehodnocení	7%
<i>jiné</i>	1%

4.4 Činitelé výuky

Výchovně vzdělávací proces je ucelený systém skládající se z prvků, které charakterizuje Kalhous a Obst (2001) jako žák, učitel a učivo. Tyto prvky jsou ovlivňovány kontextem, ve kterém se nachází.

4.4.1 Žák

Jak již bylo popsáno výše, pojetí žáka ve výuce se v průběhu doby mění. Byl zaznamenán přechod od pasivity žáka jako přijímače výkladu, k aktivitě, kdy vyučování je úzce zaměřeno na spolupráci učitele a žáka. Působení již není jednosměrné. Pojetí žáka chápeme stejně jako Kalhous a Obst (2001) jako subjekt, který je aktivní a je rozvíjen poznatky, kterými ho vyučování podněcuje. Chápání žáka jako subjektu zdůrazňuje i Kosíková (2011, s. 166). Jako subjekt se ve výchově významně podílí na formování své osobnosti.

Žák naší cílové skupiny je literaturou řazen do období adolescence. Příhoda (1967) (in Novotná, Hříchová, Miňhová, 1998) popisuje věkové období 15- 20 let jako hebetické, fáze postpubescence. Novotná, Hříchová a Miňhová (1998) nazývají období adolescencí a dělí je na ranou a pozdní adolescenci. Komenský (in Krejčíková, 1986) označil toto období, které hraničí s dospělostí jako období jinocha a dívky. Je to období, kdy dochází ke stabilizaci fyzického a psychického vývoje. G.S. Hall (in Novotná, Hříchová, Miňhová,

1998) charakterizuje toto období termíny bouří a konfliktů. Novější výzkumy toto ale popírají. Vyplývá z nich, že „většina teenagerů má radost ze života a jsou sami se sebou spokojeni a vyrovnáni.“ Ostrov, Offer a Howard, (1989) (in Kalhous a Obst, 2001) a Gesel (in Novotná, Hříchová, Miňhová, 1998) vidí jako ústřední úkol tohoto období najít sama sebe. Havighurst (1964) (in Novotná, Hříchová, Miňhová, 1998) vymezil hlavní vývojové úkoly adolescence:

- Přijetí vlastní fyzické struktury a role svého pohlaví.
- Vytváření nových vztahů k vrstevníkům obojího pohlaví.
- Emocionální nezávislost na rodičích a ostatních dospělých.
- Získání jistoty o ekonomické nezávislosti.
- Výběr povolání a příprava na ně.
- Příprava na manželský a rodinný život.

Osobnost, vztahy a každodenní běžná zkušenost adolescenta jsou ovlivňovány školou, která je brána po rodině jako druhý nejvýznamnější socializační činitel. (Vágnerová, 2000). V průběhu dospívání se role adolescenta jako žáka mění. Žák svoji roli akceptuje, chápe jí ve vztahu k budoucímu povolání. Žák je již schopen se zaměřit na dlouhodobé budoucí cíle. Školní prospěch žák bere jako hodnotu dospělých. Hlavním jeho cílem je příliš se nepřemáhat. Na tomto se shoduje Macek i Vágnerová (2000). Nechce se dostat do potíží, ale nemá příliš velký zájem se něco naučit či rozvinou svoje schopnosti a dovednosti. Významnou změnou je abstraktní myšlení, které se v tomto období rozvíjí a umožňuje novou kvalitu poznávacích prostředků. Žák by rád, aby škola respektovala jeho názory a představy, ale nevnímá učitele jako naslouchajícího partnera. Touha po svobodě a nezávislosti je bržděná nezkušeností a nejistotou. Spoléhají, ale nechtějí opustit ochrannou ruku školy a rodičů. Na konci adolescence je významným bodem přechod do zaměstnání.

Ve výuce metodou CLIL není definován přesně věk, ve kterém je použití této metody nejvýhodnější, nebo od kdy s ní začít. Podle Marshe (2002, s. 74) je jednou z možných tvrzení, že čím dříve se začne, tím lépe. Výzkumy na podporu tohoto tvrzení nejsou ale zatím rozsáhlé. Důležitým faktorem, který toto tvrzení ovlivňuje, je i kvalita výuky a dostatek času na učení. Také je často diskutováno, že pozitivního vlivu může být dosaženo pomocí CLIL v případě, kdy dochází k plynulé výuce v přiměřeném měřítku. Existují důkazy (Marsh, 2002 in: Munoz 2002, podle Blondin a kol. 1998), že i když se začne déle,

na úrovni střední školy, je možné dosáhnout dobrých výsledků. Věk ale nikdy není faktorem, který by působil sám. (Marsh, 2002) Jedná se vždy o shluk faktorů, které ovlivňují žáka. Za důležité je pokládáno, že pokud se začne v nízkém věku, mělo by vyučování směřovat k naturalistickému pojetí.

Všichni evropští studenti by měli směřovat k mnohojazyčnosti. Zjištění neprokazují, že by integrace CLILu měla znevýhodňovat některé typy žáků např. podprůměrné. Mohou být výjimky, ale je jen velmi málo informací, že některé typy by neměly být integrovány CLILEm. Neoficiální studie prokázala, že dobré výsledky byly evidovány u heterogenních tříd. Novotná (2011) popisuje následující zjištění. *„...lépe a rychleji reagují ti žáci, kteří mají vyšší schopnosti v nejazykovém předmětu, než ti, kteří jsou považováni za lepší v cizím jazyce, ale odborný předmět nepatří k jejich silným stránkám. Omezená schopnost užívat různé jazyky má příznivý vliv na rozvoj myšlení. Na středně pokročilé úrovni jazyka je běžným doprovodným jevem „přepínání jazykového kódu“, tj. střídavé užívání českého a cizího jazyka, což odpovídá „vnitřní mluvě“. To, že jsou žáci schopni nazírat tentýž problém z různých úhlů, jako by se dívali přes „brýle“ různých jazyků, může podstatně ovlivnit jejich schopnost myslet a rozumět.“*

Pavesi (2001) zhodnocuje, že CLIL nemá být elitářskou formou vzdělávání. Dalo by se říci, že všichni žáci mohou těžit z hodin, kde je integrován cizí jazyk, bez ohledu na jejich kognitivní schopnosti. Každý student by se měl dobrovolně rozhodnout, zda chce tímto přístupem rozvíjet své schopnosti a dovednosti. Škola by pak měla určit, zda bude třídu koncipovat podle určitých kritérií. Pavesi (2001) uvádí, že většina středních škol požaduje předchozí znalost cizího jazyka, než se zapojí do hodiny CLIL. Z našeho pohledu velmi záleží, jakou podobu metody CLIL zvolíme. Od toho se pak odvíjí úroveň jazykových dovedností, které jsou prerekvizitou.

4.4.2 Učitel

Průcha (1998, in Kalhous a Obst, 2001) uvádí, že 60% výzkumů v devadesátých letech bylo věnováno učitelům. Dle Obsta (in Kalhous a Obst, 2001) není snad žádné jiné povolání, které by bylo více normováno, než je profesie učitele. Kosíková (2011, s. 193) se zmiňuje, ve spojení se současnými trendy, o pojmu profesní standard učitele. Hovoří se tedy o vymezení jakých si předpokladů, které by měl učitel mít, aby byl způsobilý vykonávat své

povolání. Průcha (2002 in Kalhous a Obst, 2001, s.93) referuje o výzkumech, ze kterých vyplývá, že neexistuje jednotná definice dobrého učitele. Vyvíjí se od začátečníka až po experta. Každý je osobností, jehož charakteristika ovlivňuje přímo efektivitu výuky, ale nemá přímý vliv na prospěch žáka. Mezi kvality, které určují výkon učitelské profese ve znalostech, dovednostech, zkušenostech i postojích, řadí Vašutová (2007, in Kosíková, 2011, s. 193) profesní kompetence, které dělí na tři složky: všeobecně vzdělávací, předmětovou (oborovou) a pedagogicko- psychologickou. Švec (1998, in Kalhous a Obst, 2001, s.98) dělí kompetence na kompetence k výchově a vyučování, osobnostní a rozvíjející. Obst (Kalhous a Obst, 2001) vysvětluje, že kompetence jsou vysoce individualizované proměnné, a proto je velmi obtížně je měřit. Učitel předmětu psychologie formuje a rozvíjí osobnost žáka. Na kompetentního učitele je v tomto oboru kladen dle Kosíkové (2011, s. 194) důraz speciálně na :

- Schopnost kvalifikovaně analyzovat osobnost žáka a řídit jeho osobnostní i sociální rozvoj.
- Schopnost kvalifikovaně řídit a zvládat proces interakce mezi subjekty vyučovacího procesu.
- Schopnost kvalifikovaně vytvářet mentálně hygienické prostředí při vyučování
- Schopnost zřetelně prezentovat osobní pozitivní postoje.

„V České republice zatím nejsou stanoveny žádná kvalifikační omezení pro učitele, kteří chtějí ve svých hodinách používat CLIL. Rozhodnutí o tom, kdo může prostřednictvím CLIL vyučovat, je zcela v kompetenci ředitele dané školy.“ (Jahnová, 2011). Klečková (2011, podle Bertaux et al., 2010; Marsh et al., 2010) ale uvádí, že i CLIL učitel má dosáhnout kompetencí, které jsou pro efektivní výuku žádoucí. Netvrdí, že by měli být předpokladem, ale naopak jakýmsi směrem, kam se ubírat.

V začátcích je nutné (Klečková, 2011), osvojit si kompetence: odbornost nejazykového předmětu, jazykové dovednosti a didaktické dovednosti, aby výuka CLIL mohla probíhat efektivně a úspěšně, a to jak na straně učitele, tak i na straně žáků. Zásadní ve výuce CLIL je, aby měl učitel odborné znalosti nejazykového předmětu. Bez těchto znalostí není schopen učitel, který ovládá plně jazyk a nemá odbornou aprobaci, dosáhnout kvalitní a odborné výuky CLIL. V opačném případě, kdy učitel s odbornou aprobací by chtěl učit CLIL a nemá aprobaci jazykovou, to lze. Je to ale podmíněno jazykovou úrovní,

kteřá zatím dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky pro učitele není definována. Kubů (2011, s.35) uvádí, že „nejvíce metodu využívají učitelé s kvalifikací ve dvou odborných předmětech (44,2 %), zatímco pedagogové mající aprobaci ve dvou cizích jazycích ji implementují nejméně (10,6 %).“

Novotná (2011) hovoří o takovém jazykovém projevu učitele, který je tvořený všeobecnou kompetencí v cizím jazyce navýšenou o znalost odborné terminologie nejazykového předmětu, která je potřeba naopak přizpůsobovat úrovni žáků. Výzkum (Kubů, 2011) poukazuje na fakt, že u učitelů, kteří odmítli vyučovat pomocí metody CLIL, byla důvodem z 83% jazyková nekompetentnost a z 25% metodologická nekompetentnost. Kompetentní osobou dle Klečkové (2011) „... z pohledu odborné připravenosti je ten, který má ve své aprobaci nejazykový i jazykový předmět. Vhodným učitelem je i učitel, který má odborně předmětové kompetence nejazykového předmětu a jazykové znalosti a dovednosti na velmi pokročilé úrovni. Vhodná aprobační kombinace však není nezbytně zárukou úspěchu. Ne každý je schopen integrovat oba předměty a definovat společné obsahové i jazykové cíle.“ Pouze odborné vzdělání bez didaktického přístupu ale také nestačí.

Jak již bylo zmíněno v popisu metody CLIL, je nutné dodržet určité postupy, aby bylo navozeno efektivní vyučování. Zaměření se na kognitivní a konstruktivistický přístup. Učitel CLILu využívá aktivizujících metod. Maňák a Švec (2003, in Kosíková, 2011) do nich řadí diskusní metody, heuristické a metody řešení problému. Zdůrazňují aktivnost žáka, který zjišťuje souvislosti a navrhuje řešení. Učitel CLILu se přizpůsobuje žákům, jejich učebním stylům, jazykovým dovednostem, potřebám, motivuje je, vytváří bezpečné prostředí, používá různé organizační formy a respektuje individuální a věkové zvláštnosti. Níže uvádíme seznam podle Marshe (2002), který popisuje "idealizované kompetence" vyžadované od CLIL učitele, který by učil kognitivně náročné předměty pomocí cizího jazyka.

Tabulka 5 „Idealizované kompetence „ (Marsh, 2002)

základní kompetence	specifické kompetence
Metodologie	Schopnost identifikovat jazykové problémy vyplývající z používání cizího jazyka, nebo konceptu předmětu.
	Schopnost identifikovat a použít aktivity, které se zaměřují na využití dvou cílů najednou. Jazykového a předmětového.

Schopnost používat takové strategie, které budou opravovat a

	modelovat správné použití jazyka.
	Možnost využít metod, které zvyšují použití sociálně a obsahově orientovaný jazyk, který poskytuje žákovi komunikaci optimální možnost využití komunikačně bohatého prostředí.
	Schopnost používat komunikačně- interakční metody, které usnadňují pochopení významu
Prostředí	Schopnost pracovat s třídou tak, aby bylo dosaženo obohacujícího prostředí
	Schopnost pracovat s žáky z různého jazykového a kulturního prostředí.
	Schopnost užít strategie výuky jazyka, kde je učení zlepšeno na základě vzájemného působení a podle principů žákovi samostatnosti.
	Znalost potenciálu informací a komunikačních technologií
Vytváření materiálů	Schopnost přizpůsobit materiály z hlediska sémantických vlastností, jako je struktura, text, slovní zásoba a větná skladba.
	Schopnost vybrat doplňkové materiály na různá témata z různých médií a zařadit je do integrovaného rámce.
Jazyk a komunikace	Dostatečná znalost cílového jazyka a pragmatických dovedností, aby byl učitel schopen srozumitelného přenosu
	Dostatečná znalost jazyka, který je používán většinou žáků.
	Plynulost v cizím jazyce, který je cílový pro výuku.
Teorie	Srozumitelnost rozdílů a podobností mezi konceptem
	Porozumění rozdílům a podobnostem mezi pojmy jazykového vzdělávání a osvojováním si jazyka
Mezipředmětový přístup	Schopnost rozpoznat pojmové vztahy mezi jednotlivými předměty s cílem zajistit propojené vzdělávání, relevantní, snadnější a efektivnější.
	Schopnost rozpoznat pojmové /sémantické vztahy mezi různými jazyky působících v prostředí.
	Schopnost realizovat filozofii Sokrata, která podporuje žáky v rozvoji důvěry v sebe sama a "touze po učení"
Hodnocení	Schopnost rozvinout a implementovat hodnotící nástroje

4.4.3 Učivo

Rozvoj klíčových dovedností, osobnosti žáka a jeho myšlení, se děje pomocí konkrétních obsahů- učiva. (Kalhous a Obst, 2001) Zatímco dříve bylo učivo předepsáno mnohými dokumenty, dnes je podporována větší aktivní spoluúčast na dotváření obsahu učiva školou, která upravuje svůj školní vzdělávací program podle rámcového vzdělávacího programu daného státem. Kosíková (2011, s. 22) zmiňuje, že hlavním kritériem výběru

učiva je plnění výukových cílů. Učivo by nemělo být jen prostředkem naplňování cílů, ale je i klíčovým článkem v porozumění vzdělávání ve škole. (Štech 2009, in Kosíková, 2011, s.22 a 73) Jak již bylo popsáno výše v jednotlivých RVP, učivo je strukturováno do vzdělávacích oblastí a obsahových okruhů. Ve ŠVP si pak škola rozpracuje výukové cíle, učivo a průřezová témata. Celý systém je zaměřen na definování očekávaných výstupů, které má žák dosáhnout.

Tradičně (Kalhous a Obst, 2001, s.126) se učivo dělí na tři složky: vědomosti, dovednosti a hodnotovou orientaci žáka, jeho postoje, zájmy a přesvědčení. Všechny složky se propojují. Schopnost využít těchto tří složek definují klíčové kompetence. Při výběru učiva bychom, z hlediska psychodidaktiky, měli vzít v potaz následující aspekty (Kosíková, 2011, s. 73):

- Věkové a individuální zvláštnosti žáků. = Učivo by mělo být přiměřené.
- Žákovo pojetí učiva. = Aby si ho dokázal osvojit, rozvíjet, rozlišit podstatné,..
- Jazyk vědního oboru, vzdělávacího předmětu a žáka. = Srozumitelnost pro žáka.
- Uspořádání vzdělávacího obsahu v kurikulu. = Návaznost na již osvojené učivo.
- Psychologické zákonitosti učení žáka. = Nutnost souladu výběru učiva s osvojováním.
- Soulad výukových cílů a rozvíjení kompetencí. = Učivem rozvíjíme kompetence i plníme výukové cíle.

Psychologie jako předmět má zvláštní postavení. Předmět jako takový nemusí stát samostatně. Učivo může být součástí vzdělávacích oblastí nebo průřezových témat. Obsahem učiva v RVP na gymnáziu je podstata lidské bytosti, osobnost, psychologie v každodenním životě, společenská podstata člověka, sociální struktura, sociální fenomény a procesy. (RVP G, 2007, 38-40), Člověk v lidském společenství, Člověk jako občan a Člověk a svět. (RVP SOV, 2009, s. 20-24). Součástí odborné oblasti v RVP SOV je učivo zaměřené na komunikaci rozvinutou v profesně zaměřené oblasti např. obchodně podnikatelské, administrativní nebo sociální a aplikovaná psychologie i společenská výchova. (RVP SOV, 53-54)

Při integraci anglického jazyka do výuky psychologie se autoři také zabývají aspekty, které ovlivňují výběr učiva. Obsah by měl být autentický, dostupný učiteli, schopný podporovat cizí jazyk, věkově přizpůsobený a pokrývat sociální požadavky vzdělávacího prostředí. Proces učení by měl být komplexní. Jak již řekl Aristoteles: „ *Celek je víc než*

část.“ Jazykového obsahu by mělo být dosaženo pomocí cizího jazyka. Pokud postavíme integraci cizího jazyka do psychologie na synergii, pak můžeme mluvit o efektivitě výuky. (Coyle, Hood, Marsh, 2010) S pojmem efektivita je také spojen termín „cognitive engage“ v překladu kognitivní zájímání se. Obsah musí být takový, aby žáka kognitivně zaujal (Coyle, Hood, Marsh, 2010) a byl propojován s využíváním zkušeností. (Kosíková, 2011, s. 20) Žák by si měl uvědomovat proces vlastního učení pomocí metakognitivních činností. Ty charakterizuje Kosíková (2011, s.18) jako „*činnosti vázané na myšlenkový obsah žáka.*“

Abychom mohli rozlišovat obtížnost učiva, hodnotit výukové cíle a formulovat očekávané výstupy máme k dispozici Bloomovu taxonomii kognitivních cílů. Ta byla později revidována autory Andersonem a Krathwohem. Tato taxonomie má dvě hlavní dimenze: doménu znalostí, poznatků vyjadřovanou podstatným jménem a doménu kognitivních procesů vyjadřovanou slovesem. Mezi znalosti řadí autoři znalosti faktů, pojmů, postupů a již výše zmíněné metakognici (srovnávání vlastních znalostí s novými). Anderson a Krathwohl pak zahrnují do kognitivních procesů: pamatovat si, chápat/rozumět, aplikovat, analyzovat, hodnotit a tvořit. (Vávra, 2011)

4.5 Plánování vyučovací jednotky

Darn (2006) popisuje základní elementy a principy při plánování vyučovací jednotky. Uvádí, že plánování by mělo vycházet z rámce 4C, který jsme popsali již výše. Tyto čtyři komponenty (obsah, komunikace, poznání a kultura) by se měli prolínat. Dále se do vyučovací jednotky integrují všechny čtyři jazykové dovednosti (čtení, psaní, poslech, mluvení). Hodiny jsou často založeny na čtení smysluplných textů, které jsou hlavním zdrojem informací. Dále pak na poslechu, který má podle Darna (2006) zásadní význam pro naučení se jazyka. Při mluvení se prolínají receptivní i produktivní řečové dovednosti. Důraz se klade na plynulost. Přesnost vyjadřování je v hodině CLIL podřazeným cílem. Při psaní je využito lexikálních aktivit za použití gramatiky. Použití jazyka není hodnoceno z hlediska gramatického, ale z hlediska lexikálního. Většina hodin je postavena na receptivních dovednostech. Při vytváření učebních úloh se berou v potaz učební styly žáků. Při plánování stanovujeme dva cíle. První cíl vychází z odborného- nejazykového předmětu, v našem případě z psychologie a je určujícím pro obsahovou stránku. Obsahové cíle jsou většinou předdefinovány na školní nebo státní úrovni. Měli by být formulovány tak, aby byly jasné a

srozumitelné pro žáka. Druhý cíl vychází z cizího jazyka- Angličtiny a rozvíjí komunikativní dovednost.

Coyle, Hood, Marsh, (2010) se shodují s Darnem (2006) a potvrzují využití rámce 4C při plánování vyučovací jednotky. Autoři stanovují čtyři kroky ke každému C. Prvním krokem je stanovení obsahu učiva. Navrhují použití myšlenkových map k vytváření struktury a objasnění cíle obsahu hodiny. V druhém kroku je k obsahu připojena kognice. Zde by měly být zohledněny aspekty kreativity, řešení problémů a myšlení. Tento proces zajišťuje dosažení kognitivní úrovně, která je vztažena k žákově vlastní úrovni rozvoje. Ke srozumitelnějšímu popisu cílů využívají autoři Bloomovu taxonomii. Také můžeme využít formativního hodnocení na této úrovni. Třetím krokem je aspekt komunikace, který je popsán systémem „jazykového triptychu“. Coyle, Hood, Marsh, (2010). Při plánování hodiny musíme vzít v potaz fakt, že tento systém mění přístup k učení jazyka z gramatického k pragmatickému. Specifikujeme žánr, typ komunikace a povinný obsah jazyka a gramatiku. Gramatika je v CLILu vždy závislá na použitém obsahu. Jazykový triptych je užit ve smyslu obrazu, v němž jsou propojeny všechny tři části. První částí je „jazyk k učení“ (*language of learning*), k získání nové znalosti. Využívá se ho k vysvětlování jednotlivých klíčových slovíček, frází, které jsou pak začleněny do definicí tak, aby žák pochopil správný význam a tím si osvojil daný obsah. Záleží na jaké jazykové úrovni žáci jsou. Můžeme zvolit anglický jazyk k vysvětlení pojmu, využít ho v definici, a pak žáci mohou tento pojem vysvětlit česky, kdy ověříme, zda definici porozuměli. Druhou částí je „jazyk pro učení“ (*language for learning*). Tímto definujeme jazyk, který je stanoven pro práci mezi žáky. Musí být stanoven tak, aby žáci dosáhli zadaného cíle například při práci ve skupině, při prezentování vytvořeného projektu bez čtení v textu, a aby byli schopni v něm tvořit otázky a odpovědi i vytvářet argumenty. V této části je nejobtížnější rozhodnout, jakého jazyku využít. Můžeme žákům vytvořit pár instrukcí, pokynů v cizím jazyce, které při prezentování mohou použít jako mustr. Žáci mohou např. vytvořit prezentaci v cizím jazyce a výklad náročnějších částí vést v mateřském jazyce. Vždy záleží na tématu, jazykových dovednostech žáků a stanoveném cíli. Třetí komponentou triptychu je „jazyk během učení“ (*language through learning*). Ne vždy musí být jazyk, který bude použit, dopředu specifikován. Jazyk je spojen s kognitivními procesy, proto je nutné vytvářet žákovi příležitosti k rozvoji učení a podněcovat studenty k formulaci porozumění, které vede k novému učení. Coyle, Hood, Marsh, (2010) popisují, že by mělo být využito spirály-

od jednoduchého ke složitějšímu jazyku. Prakticky je to jazyk, který se objeví při např. vytváření projektu studenty, kdy chtějí vyjádřit novou myšlenku, kterou zkonstruovali a nedokáží ji cizojazyčně vyjádřit. Pak využijí učitelovu pomoc či slovníky. Čtvrtým krokem při plánování vyučovací jednotky pomocí 4C rámce je důraz na kulturu. Začlenění kulturního povědomí není jen možností, je to nutnost, zdůrazňují Coyle, Hood, Marsh, (2010).

Z výše uvedeného je zřejmé, že komplexní schéma založené na integraci 4C rámce a jazykové triptychu umožňuje učitelům rozhodovat o obsahu a jazyku, který bude učen a o metodách, které budou použity. Schéma je také základním bodem při výběru materiálů a aktivit pro CLIL hodinu.

Co se rámce vyučovací jednotky týká, identifikuje Darn (2006) čtyři úrovně které pokládá za podstatné v hodinách CLIL. Zpracování textu, identifikace a organizace znalostí, jazyková identifikace a úkoly žáka. Při zpracování textu klade důraz na ilustrace. Ty pomáhají žákům lépe si představit, o čem čtou. Také využívání nadpisů, zvýraznění pomáhá orientovat se v textu. Identifikace a organizace znalostí je prováděna pomocí diagramů (stromového, vývojového, tabulkového), které pomáhají žákům kategorizovat a třídit informace v textu. Jazyková identifikace je na učiteli. V textu by měl žáky upozornit na místa porovnávání, popisu, ustálené fráze, které mohou žáci použít, až budou vyprávět o textu vlastními slovy. Úkoly pro žáky vytváří učitel k rozvoji receptivních i produktivních dovedností.

PRAKTICKÁ ČÁST

1 Didaktická analýza učiva

Školní vzdělávací program: Personalistika a psychologie managementu

Název vyučovacího předmětu: Psychologie v osobnostním rozvoji

Tématický celek: Člověk a jeho individuální vlastnosti psychických procesů a stavů.

Hodinová dotace: 2 hodiny / týdně

Ročník: 2.

Počet žáků: 20, lze ale variabilně přizpůsobit

Cizí jazyk: Anglický jazyk.

Jazykové znalosti: Žáci mají znalost anglického jazyka ze základní školy a na SŠ byl vyučován od prvního ročníku. Žáci by měli dle referenčního rámce během studia postoupit z A2 dosaženého na ZŠ na B1 či B2. Studenti úrovně A2 rozumí jednoduššímu mluvenému slovu. Mohou číst jednoduché texty. Jsou schopni jednoduše konverzovat a sdělovat informace a užít částečně minulého času. Jsou též schopni jednoduchého popisu. V druhém ročníku již studenti téměř rozumí řeči týkající se aktuálních záležitostí. Také již částečně rozumí textům obsahujícím pocity, události při použití základních komunikačních slovíček. O známých tématech dokáží zjednodušeně diskutovat.

Cizí jazyk je použit k instrukcím, definicím i při práci s textem. Snahou bylo obsah zjednodušit tak, že žák s předurčenou slovní zásobou bude schopen rozumět. Zpětná vazba od žáků se očekává v libovolném jazyce. Oceňujeme použití cizího jazyka, ale žák se může vyjadřovat i v mateřském jazyce. Žákovi je tak dána volnost. Pokud očekáváme odpověď jednoslovnou. Pokusíme se iniciovat žáky, aby odpověděli cizojazyčným slovem. V případě potřeby od žáků vysvětlit gramatiku, použijeme český jazyk. Dbáme ale při komunikaci na plynulost. Ne na gramatickou správnost.

Materiály: Při výuce používám power pointovou prezentaci, která je sestavena tak, jak jsou témata a pokyny od učitele směrem k žákům. Funguje jako psaný průvodce. Jelikož není dostatek materiálů písemných, jako je učebnice, ze kterých bychom mohli čerpat, vytvořili jsme si podklady sami. Žák je dostane některé vytištěné a některé vidí právě na zmíněné prezentaci. Je to z toho důvodu, že každý žák má jiný styl učení. V hodinách dávám instrukce anglicky. Výhodné je to pro žáka, který je auditivní typ. Tu samou instrukci žák vidí v prezentaci. Může si ji tudíž snáze přeložit a pomáhá žákovi s vizuálním

stylem učení. Již méně podnětů je pro žáka s kinestetickým stylem učení, ale zařadili jsme aktivity typu: Na tabuli, kde vidí plakát, jdi a dopiš definici. Použité texty jsou autentické. Žáka obeznámíme s tím, že v prezentaci nalezne tři druhy zkratk. U, D, a T. Ty mu udávají jak naložit s daným textem. Zkratky znamenají:

- U: jako učitel, který pokládá otázku, dává instrukce.
- D: jako definice, kterou si žáci osvojí a zapíší do poznámek.
- T: jako text, ze kterého si žák udělá poznámku.

V hodinách CLIL budujeme bezpečné prostředí. Snažili jsme se použít opakovaně metody, které jsou žákům již známé. Pracují ve dvojici, kterou si určí sami, ve čtveřici-žáci nejbližší jim a až v poslední hodině zadám úkol ve skupině s náhodným zvolením dle instrukcí učitele.

Tematický celek je prezentován na aktuálním problému z vědeckého prostředí. Hodiny na sebe obsahově navazují a „staví lešení“. Nové poznatky jsou aplikovány na znalosti již známé. Učivo je koncipováno ke zjišťování souvislostí a navrhování řešení. Žák získává během hodiny informace z více zdrojů- obraz, popis, výklad, což je důležitým bodem v komunikaci.

Úkolem období adolescence je najít sám sebe. Abychom dokázali žáka zaujmout a pracovat s individuálními zvláštnostmi jedinců, zvolili jsme téma hodiny ve vztahu k věkové skupině. Hodina je koncipována tak, aby se žáci zapojili při práci ve skupině a tím se začlenili mezi své vrstevníky. Učitel svým přístupem respektuje názory a představy žáka a vnímá ho jako partnera.

Zdroje, ze kterých bylo čerpáno při vypracování vyučovacích hodin, jsou uvedeny pro přehlednost až v seznamu literatury.

1.1 Téma hodiny: Úvodní hodina

Seznámíme žáky s postupem, který budeme využívat v následujících čtyřech vyučovacích hodinách. Budeme se snažit odbourat strach, který může tento typ výuky vyvolat u žáků, kteří jsou méně zdatní v jazykových dovednostech. Ubezpečíme je, že jde především o zvládnutí obsahu a cizí jazyk je pouze prostředkem k jeho dosažení. Také jim navrhneme, že své odpovědi mohou formulovat v českém jazyce nebo anglickém, dle jejich

pocitu. Aby byli schopni porozumět látce, budeme v této hodině pracovat se slovní zásobou, se kterou přijdou do styku.

Očekávané výstupy:

Žák

- vybaví si informace o současném vývoji robotů
- shrne výsledek dotazování
- z videa rozezná a vybere dovednosti, které postřehne
- zanalyzuje text a přiřadí důležité části k poznámkám o robotech
- vybaví si souvislosti s pojmy senzorické procesy a vnímání
- vysvětlí slovíčka

Cizí jazyk

- vyhledá význam slova ze slovníku
- použije základní fráze k představení se
- zanalyzuje anglicky psaný text
- odvodí význam neznámých slov
- použije pojmy ve větách
- porozumí hlavním myšlenkám cizojazyčného textu

Klíčové kompetence:

Komunikativní k.- komunikovat, účastnit se diskusí, formulovat a obhajovat názory,

Kompetence k učení – pozitivní vztah ke studiu

Personální a sociální k.- reálně posuzovat své možnosti v cizím jazyce, vyhodnocovat výsledky, pracovat v týmu.

Kompetence k pracovnímu uplatnění – efektivně pracovat s informacemi v cizím jazyce.

Metody výuky: slovní, expoziční, reproduktivní, názorně demonstrační, srovnávací

Formy výuky: Hromadná, individuální, kooperativní, skupinová

Učivo a učební úlohy: viz níže

Na úvod zařadíme rozehřívací aktivitu, kde by žák měl ztratit úvodní ostych z komunikace v anglickém jazyce. Každý žák se anglicky představí. Protože motivujícím prvkem při výuce sensorických procesů a vnímání bude porovnání s roboty, požádám žáky o zhodnocení, co si myslí, že nejmodernější robot v dnešní době umí. Napíší strukturu na tabuli, aby žáci měli jednodušší způsob vytvoření odpovědí. Struktura bude následující.

My name is.....

I come from.....

I like

I think robots can.....

Učitel každou dovednost robota zapíše na tabuli a dělá čárky v případě, že se opakuje. Když jsou všichni představeni a tabulka kompletní, doplním spolu s žáky k jednotlivým dovednostem anglické názvy. Požádám pak studenta, který se přihlásí, aby nám shrnul anglicky kolik žáků řeklo danou dovednost. Zase napíše příklad na tabuli.:

.....10..... students think that the robot canwalk..... .

Učitel pustí video, na kterém je nejmodernější robot, který ukáže, co všechno umí.

U: Make notes of what robot can do.

New Honda Robot ASIMO 2012 - All features and behaviors

<http://www.youtube.com/watch?v=R8UeT9r4cme&feature=related>

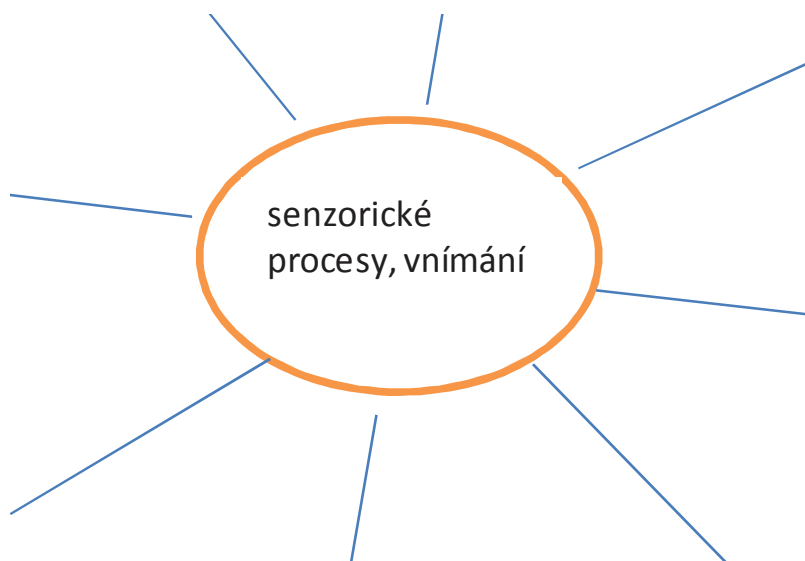
U: K vašim výpiskům přidejte ještě informace z níže uvedeného textu.

T: For thousands of years, humans have tried to create intelligent machines that can interact with their surroundings. Now, engineers have created **sophisticated robots** by **mimicking** aspects of the human nervous system. Modern robots can collect **sensory information**, use complex **signaling networks**, and respond to various situations. Even the most advanced robot, however, is about as **complex as an insect** and processes information at a rate of only 500 million instructions per second. Superimposed on the image of the **human brain**, shown above, the robotic neural network **looks relatively simple**.

U: Řekněte mi, co si myslíte, že roboti nikdy nebudou umět?

Na konci hodin CLIL bychom měli být schopni obhájit, proč si myslíme, že to nebude možné. Zaměříme se na sensorické procesy a vnímání.

U: Udělejte skupiny po čtyřech a dejte dohromady, co si představíte pod pojmem Sensorické procesy a vnímání. Použijte mentální mapu.



U: Každá skupina pak řekne jeden pojem a dohromady tak utvoříme celek základních znalostí, ze kterých pak budeme vycházet.

In next lessons you will use English texts, we are going to learn vocabulary you will need to know. You have now a list of vocabulary for this topic.

U: I will read them and you will repeat.

U: Now you know how to say them but we don't know the meaning. Give the translations to each you know. Then ask your colleague if he/she doesn't have the others you don't have. If you have still any left, use dictionary.

Když zbyde čas, můžeme hrát hry na osvojení si slovíček.

- Učitel speluje anglicky slovo. Žák, který ho první řekne anglicky, vyhrává.
- Učitel speluje anglicky slovo. Žák, který ho první řekne česky, vyhrává.
- Bingo- žáci si napíší deset slov anglicky. Učitel říká náhodně české překlady. Vítězí ten, kdo vyškrtná všechna slovíčka.

1.2 Téma hodiny: Smysly, smyslové orgány, reflex

Očekávané výstupy:

Žák

- rozpozná jednotlivé části těla a smyslové orgány
- vybaví si anglické názvy těchto pojmů
- přiřadí jednotlivé části těla k vhodným slovesům
- uspořádá anglická slova do vět
- zobecní hlavní myšlenky a vysvětlí, co jsou smyslové orgány
- zanalyzuje a porovná definici s danou učitelem
- vybaví si znalosti z biologie a vysvětlí reflexní oblouk

Cizí jazyk

- vybaví si známá slovíčka vztahující se ke smyslům a smyslovým orgánům
- uspořádá anglicky psaný text
- odvodí význam neznámých slov
- použije pojmy ve větách
- porozumí hlavním myšlenkám cizojazyčného textu

Klíčové kompetence:

Komunikativní k.- komunikovat, účastnit se diskusí, formulovat a obhajovat názory,

Kompetence k učení – pozitivní vztah ke studiu

Personální a sociální k.- reálně posuzovat své možnosti v cizím jazyce, vyhodnocovat výsledky, pracovat v týmu.

Kompetence k pracovnímu uplatnění – efektivně pracovat s informacemi v cizím jazyce.

Metody výuky: slovní, expoziční, reproduktivní, názorně demonstrační, srovnávací

Formy výuky: Hromadná, individuální, kooperativní, skupinová

Učivo a učební úlohy: viz níže

U: *You can see on the blackboard a poster of instructions. These will help you to understand my instructions. We will go through to be sure you understand them.*

Instrukce:

Read- čti

Read out loud.- čti nahlas

Define- definuj

Write down- napiš

Tell me- řekni mi.

Is it clear? Je to jasné?

Do you agree? Souhlasíš?

Try to Zkus..

Listen- poslechni si, poslouvej .

Hands up ,who agrees.. Ruce nahoru, kdo souhlasí.

Find a partner to work with. Najdi si spolužáka do dvojice.

Let's recap what we did last lesson. Zopakujme si, co jsme se naučili minulou hodinu.

1. U: *To find out what is going to be a topic for following lessons, look at these pictures and describe them.*



U: *What can you see on each picture.? Use an example: I can see.....*

U: *What are they part of?*

U: *What do they have in common?*

U: *How do we call those parts of body which use senses?*

U: *What is the theme of this lesson?*

T: Today we are opening the topic Sensory process and Perception. In Czech Senzorické procesy a vnímání.

2. U: *We named body parts. Now try to name the senses these organs use?*



mouth

hand

ear

nose

eye

taste

touch

hearing

smell

sight

3. U: *Now put the body parts together with the verbs of senses and make sentences using the chart. Who will be the first, hands up. If you are right, you will receive small 1. Who will recap what is the task?*

I	can	taste	with	your	mouth	everything	of ice-cream.
you		smell		their	hand	the picture	of my family.
he		see		my	ear	the flavor (chuť)	around me.
we		hear		his	eye	the scent (vůně)	of parfume.
they		touch		my	nose	the noise	of cars.

U: Who will read the sentence using the word „mouth“,.....?

Učitel vyvolává žáky, kteří se hlásí. Zkontrolujeme správnost užití a tím ověříme porozumění.

U: Who was right?

T: We make contact with the world around us through our five primary senses- touch, smell, taste, hearing and sight. These senses have their sense organs through them the contact with the world is done. 3min

4. U: *In pairs, how would you explain sense organs? Make a definition of sense organs in English or in Czech:*

Učitel vyslechne definice a potvrdí, či vyvrátí jejich správnost.

5. U: *In presentation you can see another definition of sense organs. In pairs decide if you agree.*

D: Sense organs are specialized on receiving, organizing and processing physical and chemical energy with certain information capacity.

Učitel bude demonstrovat, jak oči mrkají, když se k nim přiblíží nějaký předmět moc blízko a rychle. Využijeme plyšový míč, který hodíme před žákův obličej.

6. U: *Why are you blinking when an object is moving around your eyes? Make a group of four and tell me in CZ or in EN how it is possible?*

7. *U: Make a definition using the text below.*

T: It is a reflex. An automatic response to a stimulus. Animals use it to find food, move away from predators or to find a mate. More complex animals such as humans only use reflexes in some of their behavior. We can decide how to react to new situations and learn from our experiences. Reflex helps us to protect body. Reflex reactions in humans are controlled by the reflex arc.

1.3 Téma hodiny: Reflexní oblouk, receptory

Očekávané výstupy:

Žák

- vybaví si učivo z minulé hodiny
- popíše obrázek reflexního oblouku
- vysvětlí princip fungování reflexního oblouku
- uspořádá jednotlivé procesy podle pořadí
- vybaví si druhy receptorů a doloží je příkladem
- přiřadí definici k pojmu
- rozezná důležitá slova k identifikaci textu jako celku
- zanalyzuje a porovná definici s danou učitelem
- odvodí význam cizích slov
- abstrahuje hlavní myšlenky daných textů
- rozezná druhy receptorů

Cizí jazyk

- reaguje na školní a pracovní pokyny
- přeloží text, sdělí obsah i hlavní informace z textu
- uspořádá anglicky psaný text
- odvodí význam neznámých slov
- použije pojmy ve větách
- porozumí hlavním myšlenkám cizojazyčného textu

Klíčové kompetence:

Komunikativní k.- komunikovat, účastnit se diskusí, formulovat a obhajovat názory,

Kompetence k učení – pozitivní vztah ke studiu

Personální a sociální k.- reálně posuzovat své možnosti v cizím jazyce, vyhodnocovat výsledky, pracovat v týmu.

Kompetence k pracovnímu uplatnění – efektivně pracovat s informacemi v cizím jazyce.

Metody výuky: slovní, expoziční, reproduktivní, názorně demonstrační, srovnávací, syntetická

Formy výuky: Hromadná, individuální, kooperativní, skupinová

Učivo a učební úlohy: viz níže

Na začátku hodiny zrekapitulujeme, co jsme se naučili v předchozí hodině. Práce ve dvojici.
5min

U: Let's recap what we did last lesson. In pairs, answer these questions?

- What are 5 primary senses?
- How would you define sense organs?
- What is a reflex and how is it used by animal and humans?

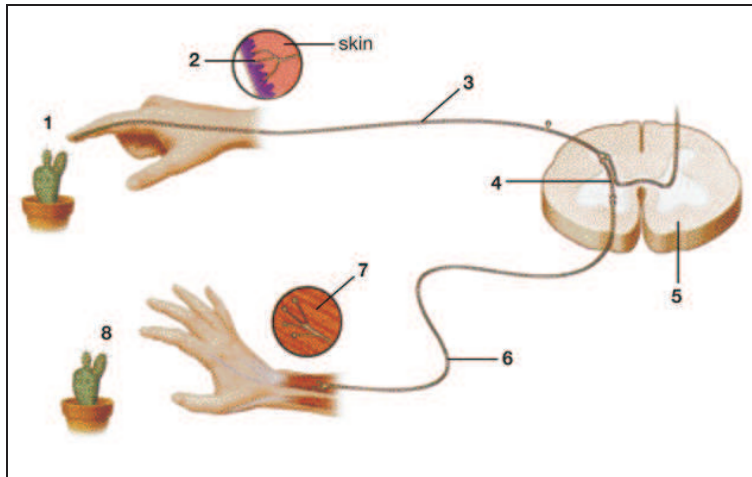
Učitel vyvolá některou skupinu a položí jim jednu z otázek. Znovu si tak vybavíme učivo z minulé hodiny, na které navážeme.

It was mentioned that reflex reactions in humans are controlled by the reflex arc.

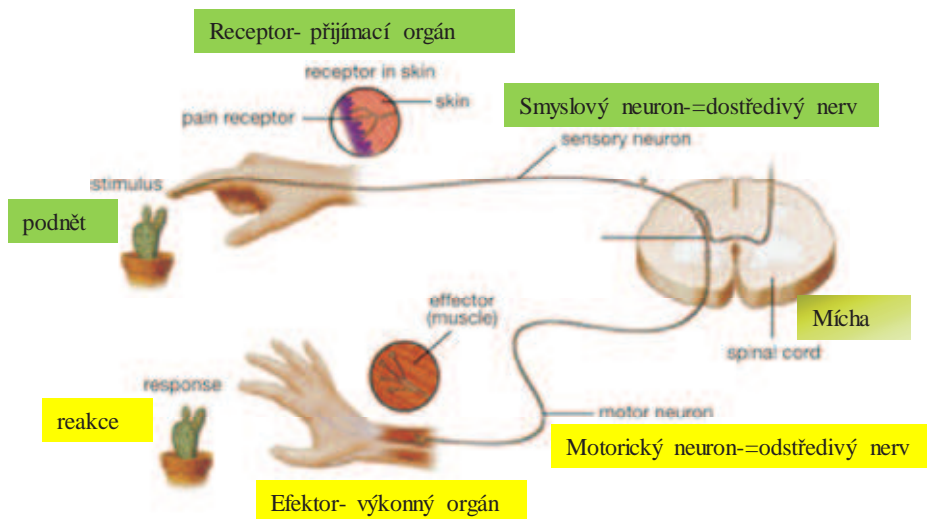
1. Pokus se popsat princip reflexního oblouku. Jaký je proces mezi podnětem a reakcí?

Popiš reflexní oblouk pomocí níže uvedeného obrázku. - Žáci poté zvolí mluvčího, který popíše reflexní oblouk Po každém názoru se učitel zeptá žáků: *U: Who agrees? Hands up.* Postupně si tak odsouhlasíme správný popis.

U: Describe reflex arc? What is the process between stimuli and reaction. Work is group of four. You can use as a help a picture below.



Při popisování žák diktuje a učitel vpisuje do plakátu. Pokud budou informace říkat česky, doplní učitel anglické názvy.



2. Žáci seřadí níže uvedené věty do správného pořadí a šipkami spojí s obrázkem.

- the sense organs send information about the environment to the CNS
- this information travels along nerves as electrical impulses
- the spinal cord connects the nerves to the brain
- the brain sorts out the information and decides what action is needed
- other nerves then carry impulses to the correct muscles
- the muscles then make the appropriate response

3. žák vyjmenuje druhy receptorů

U: Using the picture of reflex arc, we said the word „receptor“. Receptors are sense organs which are created by nerve cells. According to the stimulus what kind of receptors do we have? Name them. Vyjmenují česky, přeložíme do Aj .

4. Použij tabulku níže a ve dvojici přiřaď správnou definici k receptorům. Porozuměj textu jako celku. Pokud nějaká slovíčka neznáš, podtrhni si je a pak si je vysvětlíme.

Use the chart and match the left column with the right one. Try to understand the text as a whole. If you don't know some vocabulary, underline them and we will define them later.

Receptors according to stimuli:	Definition
Photoreceptors	are arranged in certain ways to help us recognize different objects. They are responsible for detecting light . Photoreceptor cells help us see the colorful world
Mechanoreceptors	are a sensory receptors that respond to mechanical pressure. They enable us to detect touch, monitor the position of our muscles, bones, and joints — the sense of proprioception. Detect sounds and the motion of the body .
Thermoreceptors	are found all over the body. Receptors tell us about the temperature of objects the skin feels. They are in the skin. There are two basic categories: hot and cold receptors.
Chemoreceptors	are sense organs as of smell or taste , that responds to chemical stimuli . They are located on the tongue and in the nose . Through them we sense different food
Nociceptors	detect pain from mechanical (cut), thermal (burn)or chemical (poison) stimuli. There are over three million of them in the body. We can find

	them in skin, muscles, bones, blood vessels , and some organs .
Proprioceptors	tell us the position of the different parts of the body . These receptors are found in tendons, muscles, and joint capsules. Without them, we would not be able to feed or clothe ourselves.

Učitel ukáže, jaká je správná varianta na ppt prezentaci. Check, if you have it like this.

5. *To understand each sentence, define these words in CZ or in English. Are there in the text any words you don't understand? Tell me and I will write them down and explain them.*

Definuj níže uvedená slovíčka. 7min

Detect	Temperature
Light	Skin
Colorful	Pain
Muscles	Poison
Bones	Blood vessel
Joint	Tendons
Motion	Joints capsule

6. Odpověz na vylosovanou otázku. Uděláme tak syntézu poznatků o receptorech dělené podle charakteru podnětu. Podle počtu žáků učitel vloží otázky do klobouku a žáci si ve dvojici tahají. Pokuse vysvětlit pojem. Jako pomoc využijí tabulku s charakteristikou. Jazyková pomoc je vytvořena formou nedokončených odpovědí.

- What are the photoreceptors?
Answer: The photoreceptors are.....
- What enable us the mechanoreceptors?
Answer: The mechanoreceptors enable us to.....
- What thermo receptors tell us about?
Answer : The thermo receptors tell us about.....
- Where we can find chemoreceptors?

Answer: We can find chemoreceptors in.....

- From which kind of stimuli do the nociceptors detect pain?

Answer: The nociceptors detect pain from

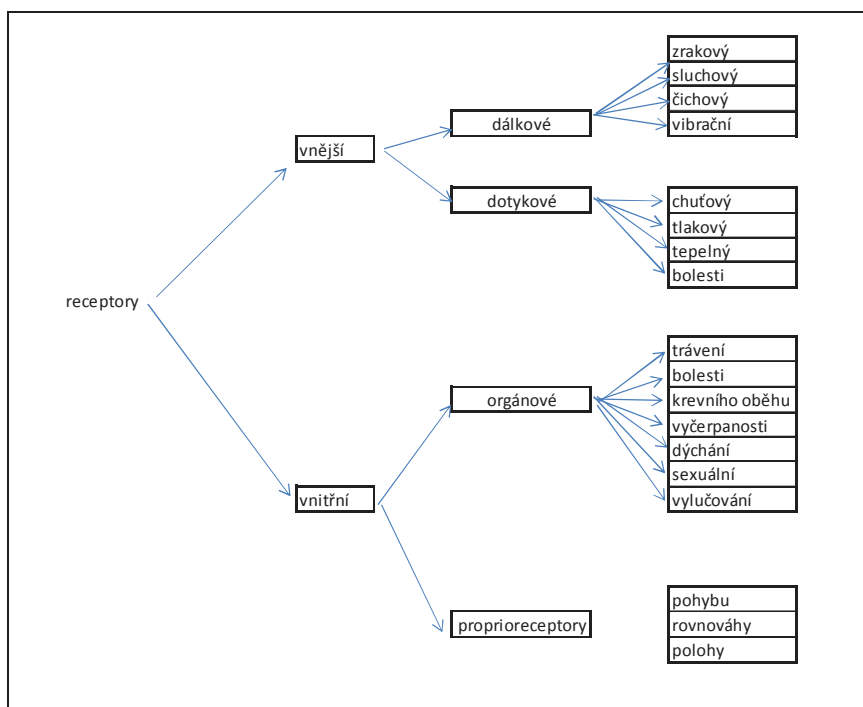
- Why are the proprioceptors important for us?

Answer: They are important because.....

Domácí úkol:

Rozdám žákům připravený list s obrázkem dělení receptorů podle umístění v organismu. Pod ním naleznete příklady, co všechno vnímají naše receptory. Text je anglicky. Využijte internetový překladač nebo slovník, v případě, že slovo nebudete znát. Úkolem je přiřadit receptor k dané aktivitě.

U: This picture shows us another example of different kinds of receptors according to place in the organs. The task is to match the activity examples with the receptor from the box.



Tasks:

- Someone poked me to my back.
- I do squats.
- I see a tree.

- I need to go on toilet.
- I jab myself with scissors.
- I am surfeit.
- I hear a train.
- I breathe faster.
- I smell the scent of cinnamon.
- My muscles stretch when lifting heavy bags.
- I taste the sweet flavor of this ice-cream.
- I warm my hands on the heating.
- I have headache.
- I balance on one foot.

Úkol dobrovolný:

Vyber si jeden receptor a za domácí úkol o něm vytvoř max. dvě stránky v Powerpointu. Použij obrázky a v textu se pokus užit anglický jazyk. Presentaci pošli učitelu na email před další hodinou. Tento úkol bude odměněn malou 1.

1.4 Téma hodiny: Čítí a počítka, vlastnosti a intenzita podnětů

Očekávané výstupy:

Žák

- přiřadí praktické příklady k receptorům
- vyvodí závěry na přiřazeném příkladu
- vybaví si, co vše zahrnujeme do počítka
- vysvětlí a doloží příkladem co zahrnuje čítí, které ale nevidíme
- porovná lidské čítí se zvířecím a doloží ho příkladem
- zařadí jednotlivé druhy počítka k receptorům
- rozezná jednotlivé pojmy týkající se intenzity energie stimulu
- vybere a správně přiřadí definice do skupin

- navrhne příklad, situaci, kde se pojem uplatní
- aplikuje poznatky z hodiny do samostatné domácí práce

Cizí jazyk

- reaguje na školní a pracovní pokyny
- přeloží text, sdělí obsah i hlavní informace z textu
- uspořádá anglicky psaný text
- odvodí význam neznámých slov
- použije pojmy ve větách
- porozumí hlavním myšlenkám cizojazyčného textu

Klíčové kompetence:

Komunikativní k.- komunikovat, účastnit se diskusí, formulovat a obhajovat názory,

Kompetence k učení – pozitivní vztah ke studiu

Personální a sociální k.- reálně posuzovat své možnosti v cizím jazyce, vyhodnocovat výsledky, pracovat v týmu.

Kompetence k pracovnímu uplatnění – efektivně pracovat s informacemi v cizím jazyce.

Metody výuky: slovní, expoziční, reproduktivní, srovnávací, syntetická

Formy výuky: kooperativní, skupinová

Učivo a učební úlohy: viz níže

1. U:*Let's check your homework. Each of you will come to the blackboard and write on the poster, in the chart, the activity. Write it next to the receptor. Then we will discuss whether it is correct. 10min*

Today, we are going to talk about how the intensity of stimuli effects reactions of receptors and we will define the sensation. We will use for better imagination domino and different examples.

From the last lesson we know that:

D: Sensory receptors are special nerve endings or specialized nerve cells which convert the energy stimulus into electrochemical energy, a nerve impulse.

Today we will learn that:

D: This process of reception and processing the nerve impulse by the brain is called sensation. In Czech Čítí. These changes, called sensations, are communicated to specific areas of your brain.

2. *U: What can we sense form around us? What we cannot sense but we know that it exists? In pairs try to answer. Use the text below to find the answer.*

T: A large amount of information is being sensed at any one time such as room temperature, brightness of the lights, someone talking, a distant train, or the smell of perfume. We don't notice radio waves, x-rays, or the microscopic parasites crawling on our skin. We don't sense all the odors around us or taste every individual spice in our gourmet dinner. We only sense those things we are able too.

3. *U: Do you know any animal which has better sense than humans?*

T: a bloodhound- police dog with keen sense of smell

a hawk- the bird with special sense of sight. Vidět jako ostříž.

D: The result of sensation is a sensation. In Czech výsledkem čítí je počitek.

4. *U: Match these sensations to the sense receptors and sentences which describe it. Use the table from your homework. Check the results with your partner.*

T: druhy počitků:

zrakový

rovnovážně sluchový

sluchový

hmatový

čichový a chuťový

bolesti

polohový a pohybový

změny teploty

signalizující stav a činnost vnitřních orgánů

T: That the sense receptor senses the stimuli is due to intensity of stimuli energy. Imagine domino. The hand provides the initial energy, and contact the first domino just enough. If the touch is noticeable = the intensity is sufficient,



U: Make a group of four. Your task is to sort the statements and put together these ones which have the same meaning. Create an example typical for each group. The structure of information is as follows:

Term	Term - Question
Definition in Czech I.	Answer
Definition in English I.	Definition in Czech I.
Example	Definition in English I.
	Example

Žáci dostanou do skupiny níže uvedené věty zamíchané na lístečkách.

*We call the just enough energy as an **absolute threshold**.*

D: Je to práh, kdy receptor zachytí podnět, který vyvolává určitou energii o určité intenzitě.

Je to práh, kde se např. zvuk z neslyšitelného stává slyšitelným.

D: It is a stimulus which becomes noticeable. It is a point from where undetectable stimuli are detectable.

*Imagine that you hear a sound of the radio in the other room. What could happen to be classified as **difference threshold**-rozdílový práh čivosti?*

The sound should become louder.

D: Nejmenší rozdíl v intenzitě podnětu, který si ještě subjekt uvědomuje.

D: The difference threshold is the minimum difference in intensity of stimuli that the receptor senses.

*What will happen with the domino, if you touch it too much? This case is called **super-threshold stimuli**. Answer using sentence: If I touch it too much, the domino will..... .*

Domino will not fall all because the direction will change due to higher intensity, which the domino is not able to process in the right way.

D: Nadprahový podnět je podnět vyšší intenzity, který již receptor není schopen zpracovat odpovídajícím způsobem.

D: To summarize it, we can talk about that big intensity that the stimulus is not able to process it in adequate way.

*What will happen with the domino, if you touch it too little? This case is called **sub-threshold stimuli**. Answer using this sentence: If I touch it too little, the domino will*

The domino will not fall, because the intensity is too little.

D: Sub-threshold can be defined as stimuli of that low intensity, that the receptor cannot sense it.

D: Podprahový podnět je podnět velmi nízké intenzity, které receptor nedokáže zachytit.

T: These thresholds are important because they define a person's direct experience of the world.

*Have you ever been experience with the situation when you use perfume in the morning but through the day you don't smell it but your friends do? Why is it possible? What is **sensory adaptation**?*

D: It is called sensory adaptation. If the intensity of stimuli is not changing, we stop to recognize it.

D: Smyslová adaptace je změna smyslové citlivosti při delším působení téhož podnětu po delší dobu.

Why it takes us time to find out that we put out hand on hot pot?

D: **Principle of contrast:** When the intensity of stimulus is immediately changed, we sense intensity of the stimulus higher or bigger than it really is for a while.

Why do you think is warmer in the room than the reality is, when you come from outsides?

D: **Time of reaction:** It is a time that elapses between exposure of the stimulus and sensation by the subject.

Each group than explain one term. We verify than the correctness of results.

As homework summarize the terms, definitions and examples related to sensation, stimulus and intensity. Use the chart below and fill in the empty boxes. You can do it in Czech or English language.

Term	Czech translation	Definition	Practical example
Sensation	čítí		
	zrakový počitek		
		It is a point from where undetectable stimuli are detectable	
	rozdílový práh čivosti		
super-threshold stimuli			
			Tikot hodinek neslyším. Mám je daleko od ucha. I cannot hear the ticking watch when I put far from ear.
		If the intensity of stimuli is not changing, we stop recognize it.	
Principle of contrast			
			It is warmer in the room than the reality is, when I come from outside.

1.5 Téma hodiny: Vnímání - charakteristika a vlastnosti

Očekávané výstupy:

Žák

- porovná vyvozené závěry se spolužáky
- představí si demonstrováný příklad
- porovná svůj výklad s kolegovým
- vybaví si pojem z minulé hodiny
- porovná čítí s vnímáním
- odvodí rozdíl mezi pojmy na základě příkladu
- rozliší význam definic a vybere ty, které definují percepci
- oddělení definice, které tento pojem nepopisují
- použije a začlení definice do kontextu
- zjistí informace o vnímaném obrázku
- analyzuje text, vybere z něj nejdůležitější body a vyvodí závěr- definici
- vysvětlí závěr ostatním spolužákům v nové skupině
- uspořádá ostatní definice z nové skupiny do poznámek

Cizí jazyk

- reaguje na školní a pracovní pokyny
- přeloží text, sdělí obsah i hlavní informace z textu
- uspořádá anglicky psaný text
- odvodí význam neznámých slov
- použije pojmy ve větách
- porozumí hlavním myšlenkám cizojazyčného textu

Klíčové kompetence:

Komunikativní k.- komunikovat, účastnit se diskusí, formulovat a obhajovat názory,

Kompetence k učení – pozitivní vztah ke studiu

Personální a sociální k.- reálně posuzovat své možnosti v cizím jazyce, vyhodnocovat

výsledky, pracovat v týmu.

Kompetence k pracovnímu uplatnění – efektivně pracovat s informacemi v cizím jazyce.

Metody výuky: slovní, expoziční, reproduktivní, srovnávací, syntetická

Formy výuky: kooperativní, skupinová

Učivo a učební úlohy: viz níže

1. *U: You had homework. Make a group of four and discuss your results. Check if you have similar answers in each box. Teacher curses and helps students with confirming.*
7min

Today, we are going to talk about Perception. Vnímání. From the last lesson we know that the process of reception and processing the nerve impulse by the brain is called sensation.

Today we will learn what the perception is and what the difference between perception and sensation is.

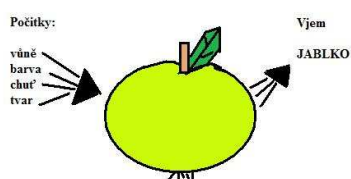
2. *U: Imagine. It is cold winter and you came from outside cold. You made a cup of tea and you are holding it in your hands. Write down, what thoughts related to the tea you have in your mind. In pairs compare the thoughts. Tell me some of them?*

How do we call these thoughts like color, taste and shape from the psychological point of view? 5min

The result of what we are holding is a cup of tea. This is called a percept, "vjem" in Czech language. The process is called perception.

D: Vjem je výsledek procesu vnímání, odraz souhrnu vlastností předmětů a jevů, které momentálně působí na naše analyzátory (receptory, dostředivý nerv, mozkové centrum)

U: Imagine an apple and describe it from the sensation a perception point of view.



3. U: In group of four, try to define the process of perception. Use only the right words from below. Firstly cross out sentences which characterize sensation. Secondly insert remaining sentences in the text below.

- the active process
- the passive process
- interpretation of what we take in through our senses
- the brain organizes the information and translates it into something meaningful
- process of bringing information from the outside world into the body and to the brain.
- process of selecting, organizing, and interpreting the information brought to the brain by the senses.
- room temperature, brightness of the lights, someone talking, a distant train, or the smell of perfume

U: Tell me each group one point which you didn't use.

T: Perception is It can be define as the
..... Perception refers to
..... Neural impulses are send to the brain and
.....
.....

4. U: Make a group of four. Main aim is to define and characterize the feature of perception and describe how was the picture, related to the feature, perceived by other students. You will have at the beginning different roles. First pair will receive a picture. The task is to go around and ask students what they can see on the picture. One of you is making notes, second is asking. Second pair of your group receives text in English and also in Czech. You can use dictionary. Their aim is to find the main idea of the text and try to characterize and define concrete feature of perception. First pair helps the second when

they have finished. At the end all the groups present their topics.

- Výběrovost vnímání

Czech text	<p>Mezi základní vlastnosti procesu vnímání patří výběrovost. Spočívá v tom, že dáváme přednost jedněm objektům nebo jejich vlastnostem před jinými. Výběrovost vnímání je podmíněna:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ objektivně – nápadností, velikostí, pohyblivostí, novostí či jinými zvláštnostmi působících podnětů ▪ subjektivně – zájmem, potřebami, zkušenostmi, aktuálním psychickým stavem vnímajícího apod.
English text	<p>Selective perception is based on what seems to 'stand out'. Much of this 'standing out' is related to our purposes, interests, expectations, past experiences and the current demands of the situation. Selective perception describes how we categorise and interpret sensory information in a way that favours one category or interpretation over another. We often use past experiences to form today's reality and ways of thinking. If we constantly reacted to every individual stimulus during the day, we would become completely overwhelmed. With selective perception we are filtering out information we deem unnecessary based on our system of values and beliefs.</p>

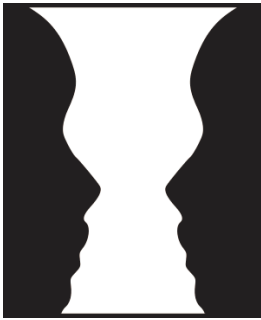
Picture: Which car would you prefer and why?



- Zaměřenost

Czech text	<p>Zaměřenost vnímání se projevuje v tom, jak odlišujeme vnímaný objekt (figuru) od jeho pozadí. Uplatňuje se zde zákon kontrastu, tj. čím více vnímaný objekt kontrastuje se svým pozadím (velikostí, barvou, pohybem) tím lépe je vnímán.</p> <p>O této vlastnosti vnímání se lze snadno přesvědčit při pozorování dvojitého zobrazení na tzv. reverzibilních obrazech (nejznámější jsou: kalich a dva profily, mladá žena a stařena, kachna a zajíc aj.).</p>
English text	<p>It seems that our visual system simplifies the visual scene into a figure that we look at and a ground which is everything else and forms the background. The stimulus we perceive as being the target is referred to as the figure. The other stimuli that we do not perceive as the target make up the background, or ground. Many times this definition is expanded from a simple perception based on contrast to include abstract (i.e. non-visual) concepts such as melody/harmony, subject/background and positive/negative space.</p>

Picture: *What is the first object you see? Vase or faces?*



- Pregnantnost

Czech text	<p>Pregnantnost vnímání znamená dotváření vjemu na podkladě zkušenosti a uplatňuje se při ní princip doplňování chybějících částí celku na úplný celek a princip správného tvaru, tj. upravování vnímaného předmětu do správného tvaru. Při vnímání máme tendenci zdokonalovat, upřesňovat to, co ve skutečnosti tak dokonalé není, dotvářet vše, co je jen naznačené. Těto schopnosti využívají některé projektivní techniky (Rorschach, Wartegův test atd.).</p>
English text	<p>the ability to visualize a complete whole when given incomplete information or a partial picture. This skill helps us to quickly process information in our environment because our visual system doesn't have to analyse every detail to recognise what we're seeing. It is the the tendency, first noted by Gestalt psychologists, to see an incomplete figure as more complete than it is</p>

Picture: *What can you see on this picture?*



- Celistvost vnímání

Czech text	<p>S touto vlastností úzce souvisí také celistvost vnímání, to je tendence vnímat jednotlivosti jako celek (např. jednotlivé tóny vnímáme jako melodii). Nejde jen o prostý součet jednotlivých vlastností, vždy vzniká nový tvar (nová kvalita – viz tvarová psychologie, tzv. <i>gestaltismus</i>). Příkladem mohou být tři izolované body, které vnímáme jako trojúhelník.</p>
English text	<p>The principle of closure applies when we tend to see complete figures even when part of the information is missing. Our minds react to patterns that are familiar, even though we often receive incomplete information. We attempt to employ the principle of closure to fill in missing information and form a complete image or idea based on common or easily recognizable patterns from our past experience and understanding. And since we almost never have the full picture anyway, the principle of closure is at the core of almost every decision we make, every understanding we claim.</p>

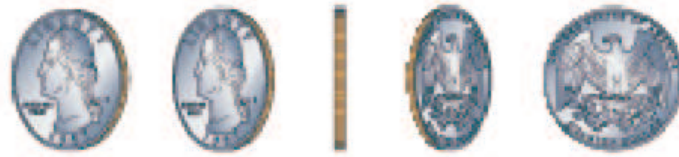
Picture: *What can you see in the picture?*



- Konstantnost vnímání

Czech text	<p>Při vnímání se setkáváme s tzv. konstantností vnímaných objektů. Kdy tentýž předmět je vnímán a poznáván, bez ohledu na to, v jaké poloze a z jaké vzdálenosti ho vnímáme. Např. díváme-li se na kruh pod různými úhly, bude se nám na sítnici promítat jako elipsa, ale ta bude přesto vnímána jako kruh.</p>
English text	<p>Due to our ability to maintain constancy in our perceptions, we see that building as the same height no matter what distance it is. Perceptual constancy refers to our ability to see things differently without having to reinterpret the object's properties. Size constancy refers to our ability to see objects as maintaining the same size even when our distance from them makes things appear larger or smaller. Everybody has seen a plate shaped in the form of a circle. When we see that same plate from an angle, however, it looks more like an ellipse. Shape constancy allows us to perceive that plate as still being a circle even though the angle from which we view it appears to distort the shape.</p>

Picture: *What is the shape of the coin you can see?*



Next lesson we are going to continue. If you would like, you can search for more information on the internet. You can search also for usage of different features of perception for daily life.

1.6 Téma hodiny: Vnímání- typy a druhy, smyslové klamy

Očekávané výstupy:

Žák

- vybaví si znalosti z minulé hodiny
- představí analyzovanou vlastnost vnímání spolužákům
- vysvětlí danou vlastnost vnímání
- ilustruje na příkladu zpracovanou vlastnost vnímání
- doloží spojení s realitou
- zanalyzuje práci ve skupině
- vyjádří svůj názor
- na základě analýzy práce ve skupině si žák představí subjektivní a objektivní vnímání
- doloží příkladem subjektivní a objektivní vnímání
- odvodí vliv vnímání a čítí na chování v běžném každodenním životě
- srovná své poznámky s předloženým textem
- otestuje své vnímání na smyslových klamech
- zhodnotí svůj výsledek

Cizí jazyk

- reaguje na školní a pracovní pokyny
- přeloží text, sdělí obsah i hlavní informace z textu
- odvodí význam neznámých slov
- použije pojmy ve větách
- porozumí hlavním myšlenkám cizojazyčného textu

Klíčové kompetence:

Komunikativní k.- komunikovat, účastnit se diskusí, formulovat a obhajovat názory,

Kompetence k učení – pozitivní vztah ke studiu

Personální a sociální k.- reálně posuzovat své možnosti v cizím jazyce, vyhodnocovat výsledky, pracovat v týmu.

Kompetence k pracovnímu uplatnění – efektivně pracovat s informacemi v cizím jazyce.

Metody výuky: slovní, expoziční, reproduktivní, srovnávací, syntetická

Formy výuky: kooperativní, skupinová, hromadná, individuální

Učivo a učební úlohy: viz níže

U: *Who would like to recap the activity of last lesson? What was the task?*

Expecting answer: Last lesson, you put us together in groups. Our task was to ask questions to find what we percept from the picture. When we finished, we helped our colleagues from our team to read the text and to find the most important content which explains the given feature.

You have 10 more minutes to complete it and to recap the result in your group. Each of you makes notes on own paper to be ready to further interpret it. If you need any help, do not hesitate to ask me.

U: *Now everyone from each group will pick from the hat a color. This color will symbolize your new group. We have a group of blue, red, yellow, green and black. Now the task is firstly to explain in Czech or in English your topic on which you worked last lesson to your colleagues of a new group and make notes of other topics done by your colleagues. Secondly, think of usage of this in real life and write together examples from real life.*

U: Now you have a list of all features of perception, which are important for your daily life. Before we start another activity, I would like to have a feedback from you of this activity. Answer me:

Kdo pracuje rád ve skupině? Komu bylo prostředí skupiny příjemné?

Co bylo výhodou pracovat ve skupině? Co naopak nevýhodou?

Jak jste si rozdělili role?

Co jsi musel/a udělat pro to, abyste zadaný úkol úspěšně vyřešili?

Vznikly nějaké komplikace? Jak jste je řešily?

Zdál se Vám text těžký? Použili jste často slovník?

Jak se vám pracovalo s texty rozdílného jazyka?

Bavilo Vás to?

Co vám tato aktivita přinesla?

Zpětná vazba je zařazena z toho důvodu, že práce žáků ve skupině je hodně samostatná a vyžaduje velkou iniciativu všech zúčastněných. Žáci pracují s textem, který vyžaduje již vyšší jazykovou úroveň. Při této aktivitě tak může vzniknout spousta pozitivních ale i negativních situací. Zpětnou vazbou se žák podělí o dojmy a zjistí, že podobné vnímání mají i ostatní, nebo jen někteří studenti. Podpoříme tak žákovo sebevědomí a prokázáním zájmu o jeho osobu ho motivujeme k další práci, která by pro něj měla být přínosná a užitečná. Zpětnou vazbu vedeme v češtině, aby žáci mohli bez omezení vyjádřit své pocity a dojmy.

As you could find out, everyone perceives this activity in a different way. You mentioned that the text was/wasn't difficult. This is your subjective perception. The objective perception is that the text was more difficult because of new content, vocabulary, grammatical phrases

. U: What is the difference between subjective perception and objective perception? Can you give me some hints of differences between these two types of perception?

subjektivní vnímání	objektivní vnímání

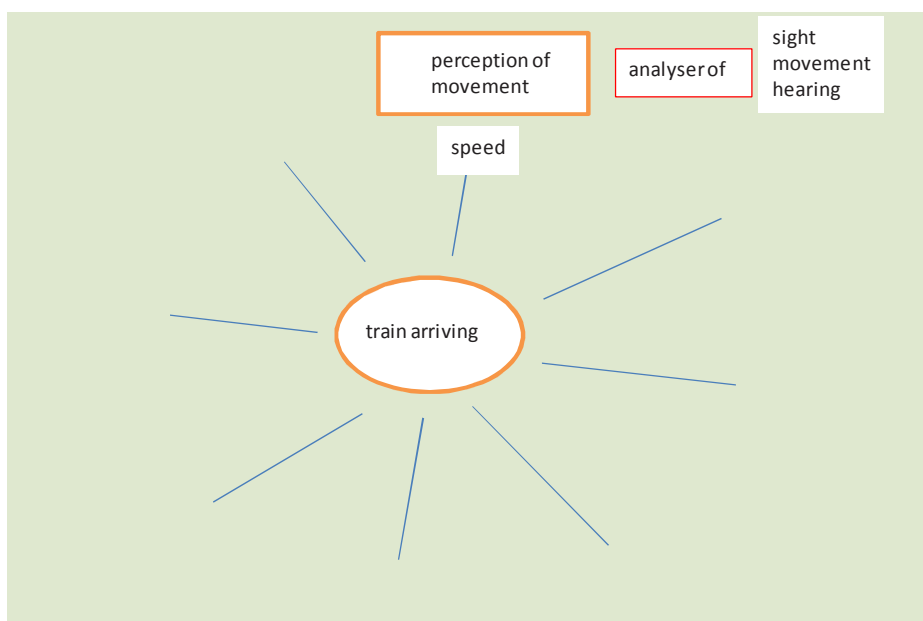
U: In pairs, try to think, how can perception and sensation influence our behaving?

To answer you can use the text below

T: Importance of Sensation and Perception in Daily Life

Sensations and perceptions shape the way humans see the world. The ability to take in information from reality and process it in meaningful ways allows people to form worldviews that **help** them **to understand life** and make wise decisions. A **lack** or loss **of sensations**, such as blindness or deafness, creates a gap in the experience and **makes it harder to understand** events fully. A **perception failure** leads to misinterpretation of life and **an inability to respond adequately** to the current situation.

U: What can we perceive? Imagine you are standing on a train station and the train is arriving? Dictate me what you can perceive.

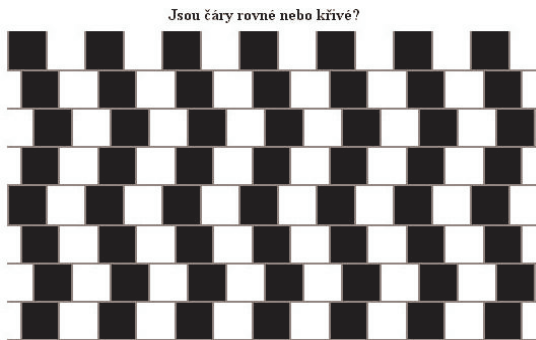


U: What conclusion about perceiving we can say?

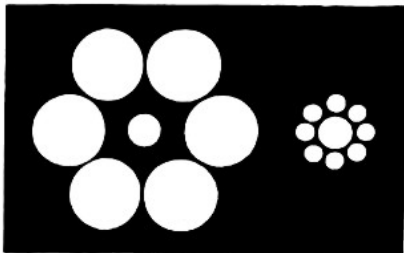
U: Sometimes we perceive something, what we think is reality but it is not. We are talking about Illusion. What is a Czech word for this term?

U: Look at pictures below and answer these questions?

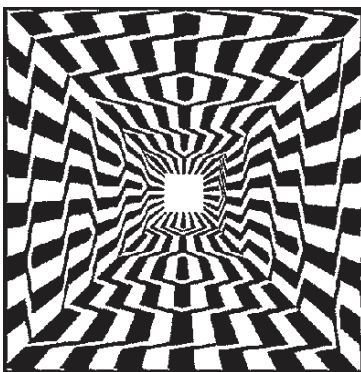
U: Are the lines straight?



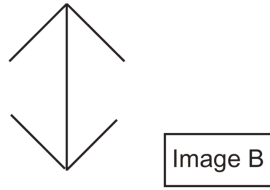
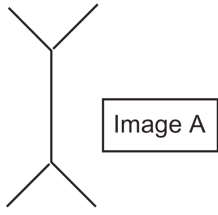
U: Is the circle in the middle the same size as the right one?



U: Are the lines straight?



U: Are the lines the same size?



U: For the next lesson, try to find on the internet, what the illusions are and how we can explain them.

Závěr

Diplomová práce se věnuje integraci cizího jazyka do výuky psychologie. Jak již bylo zmíněno, je to velmi aktuální téma, které ale zatím není prakticky zpracováno v takové míře, aby dávalo snadný obraz o tom, jakým způsobem tento přístup prakticky uchopit. CLIL jako inovační metoda se může potýkat s mnoha úskalími. Nekompetentnost učitelů, chybějící materiály, strach z neznámého, časová náročnost na přípravu hodin a dalších. Dovoluji si ale podotknout, že důvodů, proč nezkusit metodu, která mění náhled výuky, se může jevit mnoho. Měli bychom ale myslet na to, co to žákovi přinese a zda mu výukou pomocí CLIL můžeme ulehčit přípravu na budoucí povolání a interakci s okolím, které na něj klade své nároky. Abychom dosáhli plurilingvismu, aby každý jedinec kromě mateřského jazyka hovořil dalšími dvěma cizími jazyky, musíme přijmout změny ve vzdělávání. Ty jsou již zakotveny v Rámcových vzdělávacích programech. Dávají nám větší možnost rozhodovat o metodě, formě výuky ale i učivu, neboť to je dáno jen rámcově. RVP charakterizují očekávané výstupy jako cíle, které má žák dosáhnout. Důraz je kladen na komunikativní kompetenci. Jistě si všichni čtenáři vybaví, jaký je hlavní problém všech Čechů v jazycích. Po mnohaleté výuce na základní škole a střední škole, všichni ovládají gramatiku, píšou, a dokáží poslouchat jednoduché speciálně namluvené rozhovory. Málokdo ale dokáže komunikovat. Metoda CLIL zařazuje komunikativní kompetenci na první místo. Žáci mají možnost při výuce neustále používat cizí jazyk v přirozeném prostředí bez nátlaku na gramatickou správnost. Jde hlavně o plynulost řeči a o obsahovou správnost.

Projdeme-li tedy všemi úskalími, které počátky tohoto přístupu mohou přinášet, pocítíme a poznáme na žácích touhu po učení pro život důležitých a uplatnitelných poznatků, motivaci a nárůst sebevědomí v komunikaci nejen ve svém mateřském jazyce, ale i v jazyce cizím. Bude tak dosaženo duality cílů, které si CLIL klade za cíl.

K dosažení těchto cílů využíváme takové formy výuky, při kterých je žák podněcován k aktivitě. Jde zejména o kooperativní formu výuky. Abychom zajistili přenesení obsahu k žákovi co nejjednodušším a nejuchopitelnějším způsobem, využíváme mnoho metod, zejména aktivizujících. Důležité je také budovat bezpečné a obohacující prostředí, které vzbudí v žácích důvěru a touhu po poznání. Bez autentických materiálů a logické návaznosti aktivit a obsahů se neobejdeme. Významnou roli při výuce metodou CLIL hraje plánování výuky. Ač tento přístup dává velkou volnost uživatelům, musí být formován na základě

principů, které jsou základními pilíři pro dosažení úspěchu. Bez řádného naplánování se výuka může snadno stát zmatenou a pro žáka nepřínosnou.

Jednotlivá témata vyučovacích hodin byla stanovena na základě ŠVP konkrétní školy. V potaz byly vzaty očekávané výstupy jak jazykové, tak i předmětové. Abychom žáky vtáhli do tématu a aktivovali, zvolila jsem téma Robotů, pomocí nichž hovoříme o Senzorických procesech a vnímání. Žák si tak uvědomí spojení tématu s realitou.

Teoretická část ani praktická část se nezabývá hodnocením. Je z důvodu obsáhlosti tématu, pro které v naší práci není dostatek prostoru, abychom ji komplexně vyložili. Hodnocení však chápeme jako jednu z významných složek, které se podílí na formování žáka a úrovni jeho znalostí. V každé hodině by měli být stanoveny očekávané výstupy, na základě kterých si je žák schopen zanalyzovat, zda dosáhl daného výstupu a tím splnil cíl. Metoda hodnocení může ale fungovat i na bázi stanovení otázek: co umím, co se chci naučit a zda jsem toho dosáhl.

Diplomová práce si kladla za cíl objasnit a podat ucelený souhrn informací o integraci cizího jazyka do výuky nejazykového předmětu přístupem známým pod zkratkou CLIL („Content and Language Integrated Learning“) a aplikovat poznatky do vyučovacích jednotek podle zvolených témat. Tyto tematicky vytvořené vyučovací jednotky byly aplikovány na ŠVP Soukromé sportovní a podnikatelské střední školy v Plzni, kde měla autorka možnost vykonávat praxi. Cíle pokládáme za splněné.

Resumé

V diplomové práci se zabýváme výukovou metodou CLIL. CLIL je akronymem pro Content and Language Integrated Learning . Tento inovativní přístup si klade za cíl integrovat do výuky obsah i jazyk. Zdůrazňuje dualitu cílů. Práce je rozdělena na dvě části. Teoretická část se věnuje charakteristice současné situace ve vzdělávání, Rámcovým vzdělávacím programům na jednotlivých typech středních škol, postavení předmětů anglický jazyk a psychologie v Rámcovém vzdělávacím programu, integraci a jejímu významu, výukové formě CLIL jakožto způsobu integrace jazyka do nejazykového předmětu, cílové skupině- žáci střední školy a činitelům výuky. Druhá část je Praktická část, kde jsou aplikovány poznatky z teoretické části do jednotlivých témat vyučovacích hodin. V závěru jsou poznatky shrnuty.

In this Diploma thesis we are engaged in teaching CLIL. CLIL is an acronym for Content and Language Integrated Learning. This innovative approach aims to integrate the teaching content and language. It emphasizes the duality of goals. The work is divided into two parts. The theoretical part deals with the characteristics of the current situation in Czech education and general educational programs for various types of secondary schools, the position of English and Psychology subjects in national educational framework, with integration and its importance, with the form of CLIL as a way of integrating language into non-language subject. It also deals with the target-group -students of secondary school and with agents of education. The second part is the practical part, where the theoretical knowledge of various topics in the lessons is applied. In conclusion, the findings are summarized.

Použitá literatura

1. BENEŠOVÁ, Barbora. Metoda CLIL: Krátký pohled do historie, využití metody clil v Evropě, přínosy a úskalí používání metody ve výuce. In: *Národní institut pro další vzdělávání* [online]. n.d. [cit. 2012-06-16]. Dostupné z: http://clil.nidv.cz/dokument_2.html
2. Clil Matrix: European CLIL Milestones. [online]. n.d. [cit. 2012-06-16]. Dostupné z: http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/EN/CLIL_milestones_EN.htm
3. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR): The Common European Framework in its political and educational context. In: *Council of Europe* [online]. Cambridge University Press, 2002 [cit. 2012-06-16]. Dostupné z: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
4. Communication from the commission to the council, the European parliament, the economic and social committee and the committee of the regions: Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006. In: [online]. Brusel, 2003 [cit. 2012-06-16]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf
5. Content and Language Integrated Learning v ČR: CLIL. *MŠMT* [online]. 2009 [cit. 2012-06-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/content-and-language-integrated-learning-v-cr?lang=1>
6. Council of Europe: Education and languages. *European Language Portfolio* [online]. [cit. 2012-06-16]. Dostupné z: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Portfolio_en.asp (European language portfolio, online)
7. COYLE, D, P HOOD a D MARSH. *CLIL: Content and language integrated learning*. Velká Británie: Cambridge university press, 2010. ISBN 978-521-11298-7.
8. Česká republika. Bílá kniha: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. In: Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>

9. Český statistický úřad: Cizinci:Vzdělávání. *Český statistický úřad* [online]. 2011, 24.4.2012 [cit. 2012-06-16]. Dostupné z:
http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_vzdelavani
10. DALTON-PUFFER, Ch. Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms. Amsterdam : John Benjamins B. V., 2007. ISBN 978-90-272-1981-7.
11. Darn, S. (2006). CLIL: A lesson framework
http://www.stevedarn.com/?Writings::CLIL%3A_A_Lesson_Framework
12. DELORS, Jacques. *Learning: The treasure within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the twenty first century* [online]. Paris, 1996 [cit. 2012-06-16]. ISBN 92-3-103274-7. Dostupné z:
http://www.unesco.org/delors/delors_e.pdf
13. Doc. RNDr. Jarmila Novotná, CSc.. Pojetí CLIL a bilingvní výuky. *Metodický portál: Články* [online]. 01. 06. 2010, [cit. 2012-06-16]. Dostupný z WWW:
<<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/8879/POJETI-CLIL-A-BILINGVNI-VYUKY.html>>. ISSN 1802-4785.
14. DVOŘÁKOVÁ, Markéta. Projektové vyučování jako možnost integrace obsahu vyučování. In: VALIŠOVÁ, Alena. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha: Karolinum, 2004, s. 227-234. ISBN 80-246-0914-2.
15. EJP: Evropské jazykové portfolio. [online]. [cit. 2012-06-16]. Dostupné z:
<http://ejp.rvp.cz/>
16. FIGEL, Ján. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe* [online]. Brusel: Eurydice, 2006 [cit. 2012-06-16]. ISBN ISBN 92-79-00580-4. Dostupné z: http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-in-europe_en.pdf
17. HESOVÁ, Alena. Integrace ve výuce. *Metodický portál: Články* [online]. 27. 05. 2011, [cit. 2012-06-16]. Dostupný z WWW:
<<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/12039/INTEGRACE-VE-VYUCE.html>>. ISSN 1802-4785.
18. HŘÍCHOVÁ, M., NOVOTNÁ, L., MIŇHOVÁ, J. *Vývojová psychologie pro učitele*. Plzeň : FPE ZČU, 1998.

19. JAHNOVÁ, Pavlína. Co by mělo předcházet uvedení přístupu CLIL do školy. *Metodický portál: Články*[online]. 28. 02. 2011, [cit. 2012-06-13]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/10195/CO-BY-MELO-PREDCHAZET-UVEDENI-PRISTUPU-CLIL-DO-SKOLY.html>>. ISSN 1802-4785.
20. Kalhous, Z., Obst, O., & kol. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
21. KLEČKOVÁ, Gabriela. Kompetence CLIL učitele. *Metodický portál: Články* [online]. 12. 08. 2011, [cit. 2012-06-13]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/13093/KOMPETENCE-CLIL-UCITELE.html>>. ISSN 1802-4785.
22. KNECHT, P., ŠUMAVSKÁ G. *Moderní odborná škola: Názory učitelů pilotních škol na kurikulární reformu*[online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2011 [cit. 2012-06-16]. ISBN 978-80-86856-96-4. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/KURIKULUM/moderni_odborna_skola.pdf
23. KOSÍKOVÁ, . Kritéria evaluace vyučovacího procesu. *Metodický portál: Články* [online]. 03. 08. 2008, [cit. 2012-06-16]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/2474/KRITERIA-EVALUACE-VYUCOVACIHO-PROCESU.html>>. ISSN 1802-4785.
24. KOSÍKOVÁ, Věra a Monika HOLEČKOVÁ. AUTORITA UČITELE NA SŠ. In: *SOUČASNÉ METODOLOGICKÉ PŘÍSTUPY A STRATEGIE PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU* [online]. 2006 [cit. 2012-06-16]. Dostupné z: <http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/133/133.pdf>
25. KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodiagnostické aspekty*. 1. vyd. České Budějovice: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1.
26. KREJČÍKOVÁ, Eliška. *Vývojová psychologie pro učitele: Určeno pro posl. fak. pedagog.* 1. vyd. Praha: SPN, 1986. 110 s.
27. KUBŮ, Monika. *VÝZKUM IMPLEMENTACE METODY CLIL V ČR 2011* [online]. Národní institut pro vzdělávání, 2011 [cit. 2012-06-16].
28. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003.
29. MAŇÁK, Josef. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. *Pedagogický výzkum v teorii a praxi*, 12. ISBN 978-80-7315-175-1.

30. MARSH, D a G LANGÉ. *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages* [online]. Jyväskylä, Finland: UniCom, 2000 [cit. 2012-06-16]. ISBN 951-39-0765-1. Dostupné z: <http://www.clilcompendium.com/1uk.pdf>
31. Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE – The European dimension. Actions, trends and foresight potential. UniCOM. [cit. 2012-06-13], 2010, from http://ec.europa.eu/languages/documents/doc491_en.pdf
32. MAŠKOVÁ, Irena. Realizace jazykové politiky EU v ČR. *Metodický portál: Články* [online]. 31. 08. 2004, [cit. 2012-06-16]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/74/REALIZACE-JAZYKOVE-POLITIKY-EU-V-CR.html>>. ISSN 1802-4785.
33. MEHISTO, P, D MARSH a M FRIGOLS. *Uncovering CLIL*. Velká Británie: Macmillan, 2008. ISBN 978-0-230-027-19-0.
34. Národní plán výuky cizích jazyků. In: *MŠMT* [online]. 2006 [cit. 2012-06-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/narodni-plan-vyuky-cizich-jazyku?highlightWords=n%C3%A1rodn%C3%AD+pl%C3%A1n+v%C3%BDuky>
35. NOVOTNÁ, Jarmila. CLIL – Žáci se neučí cizí jazyk, ale učí se v něm myslet. *Metodický portál: Články* [online]. 16. 03. 2011, [cit. 2012-06-13]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/10085/CLIL---ZACI-SE-NEUCI-CIZI-JAZYK-ALE-UCI-SE-V-NEM-MYSLET.html>>. ISSN 1802-4785.
36. PAVESI, Maria. Teaching through a foreign language: A guide for teachers and schools to using foreign languages in content teaching. [online]. 2001 [cit. 2012-06-16].]. Dostupné z: <http://www.ub.edu/filoan/CLIL/teachers.pdf>
37. PODROUŽEK, Ladislav. *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2002. ISBN 80-7238-157-1.
38. RAKOUŠOVÁ, Alena. *Integrace obsahu vyučování v primární škole: Integrované slovní úlohy napříč předměty*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2529-1.
39. *Rámcový vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2009. 105 s. [cit. 2012-06-16]. Dostupné z WWW: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/pilotn%C3%AD-verze-R%C3%A1mcov%C3%A9ho-vzd%C4%9B%C3%A1vac%C3%ADho-programu-pro-dvojjazy%C4%8Dn%C3%A1-gymn%C3%A1zia.pdf.pdf>>.

40. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 100 s. [cit. 2012-06-16]. Dostupné z WWW: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf. ISBN 978-80-87000-11-3.
41. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 63-41-M/01Ekonomika a podnikání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 79 s. [cit. 2012-06-16]. Dostupné z WWW: <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%206341M01%20Ekonomika%20a%20podnikani.pdf>.
42. SKÁCELOVÁ, P. *Analýza realizované vzdělávací nabídky středních škol ve školních rocích 1998/99, 2003/2004 a 2008/09*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2010.
43. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Společný evropský referenční rámec pro jazyky* [online]. Council of Europe, 2001 [cit. 2012-06-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>
44. ŠVARC, Petr. *Integrace IVT na gymnáziu. Metodický portál: Články* [online]. 09. 03. 2009, [cit. 2012-06-27]. Dostupný z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/g/3037/INTEGRACE-IVT-NA-GYMNAZIU.html>. ISSN 1802-4785.
45. ŠVP: *Firemní management a marketing. Sportovní a podnikatelská střední škola* [online]. 2009 [cit. 2012-06-28]. Dostupné z: <http://www.sapss-plzen.cz/products/produkt-1/>
46. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0. Macek
47. VÁVRA, Jaroslav. *Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů?*. *Metodický portál: Články* [online]. 05. 05. 2011, [cit. 2012-06-16]. Dostupný z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/PROC-A-K-CEMU-TAXONOMIE-VZDELAVACICH-CILU.html>. ISSN 1802-4785.

Zdroje praktické části:

HOLEČEK, Václav, Jana MIŇHOVÁ a Pavel PRUNNER. *Psychologie pro*

právníky. Dobrá Voda: Aleš Čenek, 2003. ISBN 80-86-473-50-3.

<http://www.audiblox2000.com/sensation-perception.htm>

[http://highered.mcgraw-](http://highered.mcgraw-hill.com/sites/0070960526/information_center_view0/sample_chapter.html)

[hill.com/sites/0070960526/information center view0/sample chapter.html](http://highered.mcgraw-hill.com/sites/0070960526/information_center_view0/sample_chapter.html)

http://activity.ntsec.gov.tw/lifeworld/english/content/brain_cc11.html

<http://www.hometrainingtools.com/skin-touch/a/1388/>

<http://medical-dictionary.thefreedictionary.com/Chemoreceptors>

<http://derit.kx.cz/klamy.html>

http://opticke.klamy.misto.cz/ostatni_klamy.htm

<http://www.aber.ac.uk/media/Modules/MC10220/visper03.html>

<http://counsellingcentral.com/psychology-definition-of-the-week-selective-perception/>

<http://academics.tjhsst.edu/psych/oldPsych/perception/figure.html>

[http://en.wikipedia.org/wiki/Figure% E2% 80% 93ground_\(perception\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Figure%E2%80%93ground_(perception))

<http://encyclopedia2.thefreedictionary.com/visual+closure>

<http://www.usask.ca/education/coursework/skaalid/theory/gestalt/closure.htm>

<http://www.slideshare.net/guest370e9/sensation-perception-presentation-638100>

<http://moodle.rockyview.ab.ca/mod/book/view.php?id=56719&chapterid=20862>

http://www.ehow.com/info_8731797_sensations-perception-important-person.html

<http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=851355>

Seznam příloh

Příloha č. 1 Pracovní list: Úvodní hodina

Příloha č. 2 Pracovní list: Téma: Smysly, smyslové orgány, reflex

Příloha č. 3 Pracovní list: Téma: Reflexní oblouk, receptory

Příloha č. 4 Pracovní list: Téma: Čítí a počítky, vlastnosti a intenzita podnětů

Příloha č. 5 Pracovní list: Téma: Vnímání - charakteristika a vlastnosti

Příloha č. 6 Pracovní list: Téma: Vnímání- typy a druhy, smyslové klamy