

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Diplomová práce

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Adéla Šteřlová

Prvopočáteční čtení a psaní žáka s odlišným mateřským  
jazykem

Olomouc 2023

vedoucí práce: Mgr. Bc. Marcela Otavová, Ph.D.

## **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně. Veškerou použitou literaturu a další informační zdroje uvádím v seznamu literatury.

V Olomouci dne 12. 6. 2023

Adéla Šteflová

## **Poděkování**

Velice děkuji Mgr. Bc. Marcele Otavové, Ph.D. za cenné rady, odborné vedení, podporu a empatický přístup po celou dobu zpracování mé diplomové práce. Taktéž děkuji všem participantům, kteří se zapojili do výzkumu

<b>Úvod</b> .....	<b>7</b>
<b>I. Teoretická část</b> .....	<b>8</b>
<b>1. Prvopočáteční čtení a psaní</b> .....	<b>8</b>
1.1. Kurikulární ukotvení prvopočátečního čtení a psaní .....	8
1.2. Gramotnost .....	9
1.2.1. Čtenářská gramotnost .....	10
1.3. Čtenářská kompetence a čtenářské strategie .....	11
1.3.1. Klasifikace čtenářských strategií .....	11
<b>2. Současná výuka prvopočátečního čtení a psaní</b> .....	<b>14</b>
2.1. Metody ve výuce čtení a psaní .....	14
2.1.1. Metoda analyticko-syntetická.....	14
2.1.2. Genetická metoda .....	17
2.1.3. Globální metoda .....	18
2.1.4. Metoda dobrého startu .....	20
2.1.5. Sfumato.....	21
2.1.6. Metoda párového čtení .....	22
<b>3. Charakteristika žáka mladšího školního věku s důrazem na vývoj v oblasti čtení a psaní</b> .....	<b>24</b>
3.1. Fyzický vývoj .....	24
3.2. Jemná motorika a grafomotorika.....	25
3.3. Kognitivní vývoj.....	26
3.3.1. Vývoj zrakového vnímání .....	27
3.3.2. Vývoj sluchového vnímání .....	28
3.3.3. Vývoj řeči .....	28
3.3.4. Vývoj čtení a psaní .....	29
3.4. Sociální a emocionální vývoj .....	31
<b>4. Učitel elementarista a jeho role v prvním ročníku základní školy</b> .....	<b>33</b>
4.1. Učitel .....	33
4.2. Odborná kvalifikace a pedagogická činnost.....	34
4.3. Třídní učitel .....	35
4.4. Role učitele.....	36
<b>5. Inkluze žáků s odlišným mateřským jazykem na českých školách</b> .....	<b>37</b>
5.1. Žák s odlišným mateřským jazykem .....	37
5.1.1. Legislativní ukotvení .....	37

5.2.	Inkluze žáků s odlišným mateřským jazykem .....	38
5.3.	Podpůrná opatření .....	39
5.4.	Klasifikace podpůrných opatření podle úrovně češtiny jako druhého jazyka .....	40
5.5.	Specifika práce s žáky s odlišným mateřským jazykem.....	42
5.6.	Výuka čtení a psaní u žáka s odlišným mateřským jazykem .....	42
5.7.	Hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem ve výuce .....	43
<b>II.</b>	<b>Empirická část .....</b>	<b>45</b>
<b>6.</b>	<b>Výzkumné šetření .....</b>	<b>45</b>
6.1.	Cíle výzkumné části a výzkumné otázky .....	45
6.2.	Metody sběru a zpracování dat.....	46
6.3.	Popis výzkumného souboru.....	48
6.4.	Charakteristika realizace výzkumu.....	49
6.5.	Analýza a interpretace výsledků výzkumu .....	50
6.6.	Diskuze a závěry výzkumu.....	63
<b>Závěr</b>	<b>.....</b>	<b>65</b>
<b>Bibliografický seznam .....</b>	<b>.....</b>	<b>66</b>
<b>Seznam použitých studií.....</b>	<b>.....</b>	<b>72</b>
<b>Seznam obrázků a tabulek.....</b>	<b>.....</b>	<b>73</b>
<b>Seznam zkratk.....</b>	<b>.....</b>	<b>74</b>
<b>Seznam příloh volně vložených .....</b>	<b>.....</b>	<b>75</b>
<b>Anotace .....</b>	<b>.....</b>	<b>76</b>

## Úvod

V současné multikulturní společnosti je problematika vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem stále více aktuální. Zejména v posledním roce se v souvislosti s migrační vlnou z Ukrajiny české školy musely za relativně krátké časové období vyrovnat s velkým počtem žáků s odlišným mateřským jazykem ve svých třídách. Podnětem pro sepsání této práce pro nás byla zvědavost, jak výuku v odlišném mateřském jazyce zvládají žáci první třídy.

Hlavním cílem diplomové práce je popsat specifika výuky prvopočátečního čtení a psaní u žáka s odlišným mateřským jazykem. Z hlavního cíle vychází tři cíle dílčí. Prvním dílčím cílem je popsat zvláštnosti sluchové a zrakové percepce u žáka s odlišným mateřským jazykem ve vztahu k nácviku čtení a psaní. Druhým dílčím cílem je zjistit, které metody a strategie výuky jsou efektivní pro nácvik čtení a psaní u žáka s odlišným mateřským jazykem. Třetím dílčím cílem je zjistit, jaké organizační formy a didaktické prostředky jsou efektivní pro nácvik čtení a psaní u žáka s odlišným mateřským jazykem.

Naše práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část v pěti kapitolách vymezuje danou problematiku. V první kapitole se věnujeme prvopočátečnímu čtení a psaní z pohledu kurikula a gramotnosti. Ve druhé kapitole popisujeme současnou výuku prvopočátečního čtení a psaní v jejích metodách. Třetí kapitolu tvoří charakteristika žáka mladšího školního věku s důrazem na vývoj v oblasti čtení a psaní. Ve čtvrté kapitole popisujeme učitele elementaristu a jeho roli v prvním ročníku základní školy. V páté kapitole se věnujeme inkluzi žáků s odlišným mateřským jazykem v českých školách. Vzhledem k omezenému množství výzkumů provedených v rámci našeho tématu vycházíme zejména z teoretických zdrojů.

V empirické části volíme cestu kvalitativního výzkumu. Prostřednictvím případové studie žákyně s odlišným mateřským jazykem v první třídě základní školy zkoumáme specifika výuky prvopočátečního čtení a psaní u žáků s odlišným mateřským jazykem. Metodami našeho výzkumu jsou pozorování žákyně v rámci hodin českého jazyka, rozhovor s třídní učitelkou žákyně a dotazník pro rodiče žákyně.

Při analýze sesbíraných dat se zaměřujeme na dovednosti žákyně v rámci prvopočátečního čtení a psaní, vliv komunikace na rozvoj těchto dovedností a organizaci vyučovací hodiny z hlediska efektivity pro nácvik čtení a psaní.

# I. Teoretická část

## 1. Prvopočáteční čtení a psaní

Tato kapitola je zaměřena na specifika prvopočátečního čtení a psaní. V úvodu se zabývá ukotvením prvopočátečního čtení a psaní v rámci kurikulárních dokumentů. Následně se věnuje vymezení pojmu gramotnost, zejména pak čtenářské gramotnosti. Představuje výzkumy, které se zabývají čtenářskými strategiemi využívanými na prvním stupni základní školy.

### 1.1. Kurikulární ukotvení prvopočátečního čtení a psaní

Od roku 2004 se do českého vzdělávacího systému začaly zařazovat nové kurikulární dokumenty, které jsou jak na úrovni státní, tak na úrovni školní. (Toman, 2007). Ve školním roce 2007/2008 se poprvé v České republice začalo vyučovat v 1. a 6. ročníku základních škol podle nového kurikulárního dokumentu. Tímto dokumentem byl Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, dále jen RVP ZV (Fasnerová, 2018). Změna byla realizována v rámci školské reformy, která byla připravována učiteli v souladu s mezinárodní politikou Evropské unie. Do tohoto momentu se zejména na 1. stupni ZŠ vyučovalo dle tří různých programů, kterými byly základní škola, národní škola a obecná škola (Fasnerová, 2018).

Rámcový vzdělávací program představuje počáteční vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů jako celek na úrovni státní. Na této úrovni jsou jednotlivé fáze vzdělávání vymezeny zvláště jako předškolní, základní a střední vzdělávání. Jednotlivé školní instituce si na základě směrnic obsažených v Rámcovém vzdělávacím programu dále vytváří své školní vzdělávací programy (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021). „*Rámcové vzdělávací programy i školní vzdělávací programy jsou veřejné dokumenty přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost.*“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021, s. 5).

Učivo prvopočátečního čtení a psaní je v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání ukotveno v rámci vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Ve výchovně vzdělávacím procesu má tato oblast stěžejní postavení. „*Dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělávání. Jazyková výuka, jejímž cílem je zejména podpora rozvoje komunikačních kompetencí, vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání.*“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021, s. 16). Vzdělávací



oblast Jazyk a jazyková komunikace se dále dělí na tři vzdělávací obory: Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. V rámci těchto vzdělávacích oborů je vzdělávací obsah dělen do dvou období. Učivo pro 1.-3. ročník základní školy je zahrnuto v prvním období. Učivo pro 4.-5. ročník tvoří druhé období. Závěrečné výstupy z každého období jsou formulovány jako očekávané výstupy z pohledu žáka ve smyslu uplatnění osvojeného učiva v praktickém životě. Doporučené učivo RVP ZV se zahrnutím do ŠVP stává závazným (Fasnerová, 2018).

Vzdělávací oblast Český jazyk a literatura se dělí do tří složek: komunikační a slohová výchova, jazyková výchova a literární výchova. V 1. ročníku základní školy se ovšem český jazyk vyučuje jako komplexní celek a jednotlivé vyučovací hodiny se tedy striktně nedělí podle zmíněných složek (Fasnerová, 2018).

V rámci jednotlivých vyučovacích hodin se výuka dělí na část čtení, procvičování grafomotorických znaků a následně nácvik psaní. Důraz je kladen na rozvíjení čtenářské a písařské gramotnosti a její následné zdokonalování. Prostřednictvím gramotnosti si žák postupně vytváří postoj ke čtenářství. Kompetence ke čtení a psaní jsou nezbytnou součástí mezipředmětových vztahů. Žák se bez nich neobejde v žádném vyučovacím předmětu na základní škole a zejména pro budoucí život a uplatnění v něm je prvopočáteční čtení a psaní nepostradatelnou součástí školního vzdělávání (Fasnerová, 2018).

Pro vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace byla v rámci RVP ZV stanovena časová dotace 33 hodiny týdně pro všechny ročníky 1. stupně základních škol. V 1. ročníku základních škol je mateřskému jazyku věnováno 9 hodiny týdně, což vychází zhruba na 2 vyučovací hodiny každý den. S přibývajícimi ročníky počet hodin českého jazyka postupně klesá. RVP ZV ovšem stanovuje 16 disponibilních hodin za týden pro 1.-5. ročník, které je možno využít v kterémkoliv ročníku pro výuku českého jazyka (Fasnerová, 2018).

## **1.2. Gramotnost**

Pojem gramotnost je v původním významu slova spojován s dovednostmi čtení, psaní a počítání. Schopnost ovládat tyto dovednosti je prostředkem a podmínkou úspěchu v mnoha aspektech lidského života. Rozšiřování gramotnosti mezi lidmi a postupné zvyšování její úrovně umožňuje jedinci aktivně se podílet na dění ve společnosti, tvoří dobrý základ prosperity v osobním životě a přispívá tak k prosperitě celé společnosti. Pro úspěšné začlenění jedince do společnosti je nezbytné osvojit si znalosti a dovednosti, které jsou stanovovány rozbořením potřeb společnosti (Najvarová, 2008).

Pedagogický slovník vymezuje gramotnost jako „*komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj. Čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 42).

Gramotnost se vyznačuje svojí komplexností, která spočívá v jejím vlivu na všechny oblasti lidského života. Dle jednotlivých oborů je gramotnost následně charakterizována přívlastkem, který daný obor označuje (Najvarová, 2008).

Pro účely této práce je zásadní gramotnost čtenářská.

### **1.2.1. Čtenářská gramotnost**

Čtenářská gramotnost je podskupinou gramotnosti funkční, která se v nejširším slova smyslu vyznačuje schopností komunikovat. Pokud člověk dokáže pracovat s texty, které pro vyjádření hlavní myšlenky vyžadují myšlenkové operace na kvalitativně vyšší úrovni, bývá takový člověk považován za funkčně gramotného (Najvarová, 2008).

Pojem čtenářská gramotnost se v českém prostředí používá od 90. let 20. století, kdy se k nám dostal ze zahraničí díky mezinárodním výzkumům čtenářské gramotnosti, kterými jsou např. PISA, PIRLS atd. V rámci těchto výzkumů je čtenářská gramotnost definována jako „*schopnost porozumět psanému textu, zabývat se jím, přemýšlet o něm a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti*“ (Palečková, Tomášek, Basl, 2010, s. 12).

Čtenářská gramotnost je více než pouhé čtení a psaní textů a plochá interpretace informací, které jsou v textu obsaženy. Jedná se o složitý proces, jehož výsledkem je porozumění psanému textu a jeho užívání. Přemýšlení o textu rozvíjí vědomosti jedince, přispívá k aktivnímu začlenění jedince do společnosti a v neposlední řadě působí čtení také jako forma zábavy (Procházková, 2006).

Po ukončení základní povinné docházky by měli žáci bezpečně ovládat čtenářské dovednosti a mít je dobře upevněné. Rozvíjet u žáků čtenářskou gramotnost a v raném období školní docházky vytvářet čtenářské dovednosti a návyky je tedy jeden z hlavních cílů výchovně vzdělávacího procesu na základní škole. Při studiu vyšších vzdělávacích stupňů dochází k rozvoji náročnějších čtenářských dovedností, jejichž předpokladem je rozvinuté abstraktní myšlení (Altmanová, 2011).

Zvládnutí dovednosti čtení je podmíněno aktivitou čtenáře založenou na myšlení. Čtení je činností náročnou, jelikož se nejedná o vrozenou funkci mozku, která by byla lidem dána geneticky. Čtení vyžaduje vysokou míru trpělivosti a schopnosti soustředit se po dostatečně dlouhou dobu. Nejen učitel vytváří vhodné podmínky pro čtení. Podpora čtenářství by měla začít už od narození dítěte v jeho rodině. Škola dále navazuje na základy, které dítě ve vztahu ke čtení má. Opravdový rozvoj čtenářské gramotnosti však nastává až ve chvíli, kdy se dítě stává čtenářem příběhů a dokáže se do nich začíst. Nejen v českém jazyce, ale i ve všech ostatních školních předmětech by měli učitelé podporovat čtení žáků prostřednictvím oborových textů, které jsou přiměřené čtenářským dovednostem žáků (Altmanová, 2011).

### **1.3. Čtenářská kompetence a čtenářské strategie**

Čtenářskou kompetenci lze vysvětlit jako ucelený soubor kompetencí, které se skládají z dovednosti čtení, kompetence číst s porozuměním různě obtížné texty a kompetence číst texty literární. Utváření čtenářské kompetence je proces dlouhodobý a zahrnuje také zájmy a potřeby čtenáře, životní a čtenářské zkušenosti, hodnoty, literární vkus a vzdělanost v oblasti literatury (Lederbuchová, 2004; Švrčková, 2011).

Čtenářské strategie lze charakterizovat jako postupy, díky kterým lze dosáhnout lepšímu porozumění textu a zvyšují úroveň čtenářské kompetence. „*Čtenářské strategie jsou vědomé a cílené pokusy kontrolovat a modifikovat čtenářovo dekodování textu, porozumění jednotlivým slovům a celému textu*“ (Afflerbach, Pearson, Paris, 2008).

Rozvoj čtenářských strategií patří ke konkrétním cílům výuky čtení na prvním stupni základní školy. Za předpokladu, že budou použity vhodné postupy, lze rozvíjet čtenářské strategie už v předcházejícím období. Čtenářské strategie umožňují čtenáři pochopit obsah textu, zamýšlet se nad tím a tvořit texty vlastní. Prostřednictvím vhodně zvolených metodických postupů lze u dětí probudit zájem o čtení, což je nejlepším předpokladem pro rozvoj čtenářské gramotnosti (Wildová et al., 2019).

#### **1.3.1. Klasifikace čtenářských strategií**

Čtenářské strategie lze třídit podle různých kritérií. Dělení podle stylu učení a typu čtení pro tuto práci vhodné není, jelikož žáci v první třídě se teprve učí číst a s textem samostatně nepracují. Pro účely této práce je tedy nejvhodnější klasifikace podle fáze čtenářského procesu, kam spadá klasifikace od L. Whitcrofta (2010), která uvádí deset základních čtenářských strategií, které čtenáři napomáhají textu porozumět. Každou z nich je možné podle její povahy

zapojit před začátkem čtení, v průběhu čtení nebo po ukončení čtení. Některé z nich je ovšem možné použít ve více fázích. Jedná se o tyto strategie:

- Hledání souvislostí – žák si uvědomuje souvislosti textu s tím, co už zná
- Kladení otázek – žák si klade otázky k textu v jakékoliv fázi čtení
- Vytváření vizuálních a jiných smyslových představ – žák si na základě své představivosti a fantazie vytváří vlastní představy o informacích z textu
- Usuzování – žák hledá skryté významy
- Vyhledávání nejdůležitějších myšlenek v textu – žák v textu rozlišuje podstatné a nepodstatné informace
- Syntéza – žák spojuje informace nové s předchozími znalostmi a zkušenostmi
- Sledování porozumění – žák v textu nachází potřebné informace, kontroluje porozumění textu
- Předvídání – žák odhaduje další vývoj na základě informací i skrytých významů
- Shrnutí – žák shrnuje všechny zjištěné informace
- Hodnocení – žák po přečtení textu hodnotí jeho obsah i formu

Tomkinsonová (2006) uvádí osm čtenářských strategií. Některé z nich se s předchozí klasifikací shodují. Jedná se o:

- Propojování informací – žák vyvozuje, zobecňuje, hledá význam
- Předpovídání
- Vytváření mentálních obrazů
- Kladení otázek
- Identifikace hlavních myšlenek – žák vybírá důležitá fakta
- Vytváření souhrnů
- Kontrolování
- Hodnocení

Najvarová (2010) ve své studii prezentuje výsledky výzkumu čtenářských strategií žáků prvního stupně základních škol. Výzkum probíhal ve školním roce 2005/2006 u žáků 5. ročníku ve dvou fázích. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak žáci pracují s textem, úroveň jejich úspěšnosti a co ovlivňuje jejich výsledek. Kvalitativního výzkumu se účastnilo 279 žáků ze 14 tříd, kvantitativního 22 žáků (12 dívek a 10 chlapců), kteří v testu čtenářské gramotnosti dopadli buď nejlépe, nebo nejhůře. Zmínění žáci dostali 6 textů (nesouvislý text, souvislý text, návod apod.) s rozličnými doplňujícími úkoly, na které odpovídali. Při pozorování se využilo in-akční metody verbalizace, to znamená, že žák v průběhu plnění úkolů uvažuje nahlas. Každý úkol

doplňovaly otázky směřující k hlubším souvislostem. Na základě polostrukturovaného rozhovoru se zjišťovalo, jaký má žák postoj ke čtení, jak se z textu učí a jak s ním pracuje.

Čtenářské strategie využívali častěji úspěšnější žáci. Často využívali čtenářské strategie shrnování, identifikace hlavních myšlenek, kladení otázek (více než polovina žáků). Kontrolování a hodnocení využívali výrazně méně (10 z 22 žáků). Méně úspěšní žáci si své odpovědi nekontrolovali. Výzkum prokázal, že děti k používání čtenářských dovedností škola systematicky nevede a nepodporuje aktivní práci s textem. Ve školách se upřednostňuje frontální práce s textem nebo předčítání (na úkor tichého čtení). Čtení řídí především učitel, což rozvoji čtenářských gramotností příliš neprospívá. Aby se situace zlepšila, je potřeba změny činit systémově a plánovitě.

## **2. Současná výuka prvopočátečního čtení a psaní**

Jak již z názvu vyplývá, bude se tato kapitola věnovat současným metodám ve výuce čtení a psaní, které jsou dnes běžně využívané ve výuce čtení a psaní v 1. třídě povinné základní docházky. Podstatnou část kapitoly tvoří čtenářské strategie jako prostředek k rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků.

### **2.1. Metody ve výuce čtení a psaní**

V současné době se klade důraz na rozvoj každého žáka individuálně, podporován je přirozený rozvoj jeho intelektu, vrozených schopností a dovedností. Mezi učitelem a žákem se jedná o vztah partnerský, který je založen na vzájemné úctě a spolupráci. Čtení by měl učitel žákům předkládat jako nepostradatelný prostředek a dovednost v životě každého člověka (Fasnerová, 2012).

Jednotlivé konkrétní metody využívané v nácviku počátečního čtení jsou charakterizovány níže.

#### **2.1.1. Metoda analyticko-syntetická**

V padesátých letech dvacátého století se u nás poprvé objevila analyticko-syntetická metoda čtení, která se až do roku 1990 stala jedinou používanou metodou čtení. V roce 1952 byla vypracována „První čítanka“, která byla následně doplněna o „Živou abecedu“ a „Slabikář“. Od roku 1954 se tato učebnice začala používat ve všech našich školách a je hojně využívaná dodnes (Wagnerová, 2000).

Podstatou analyticko-syntetické metody je skládání písmen do slabik a následně do celých slov. Metoda je založena na faktu, že český pravopis je fonetický. Většina slov v českém jazyce se čte stejně, jako se píše. Žáci se při této metodě učí číst a zároveň psát psací formu písmen. Prvním krokem je analýza zvukové podoby slova, tedy rozklad slov na slabiky a následně na hlásky. Opačným procesem je syntéza, při které žáci naopak skládají hlásky do slabik a slabiky do slov. Při výuce analyticko-syntetickou metodou se žáci učí poznávat zároveň všechny čtyři tvary písmen. Podstatným prvkem je využití rytmizace. Upevňování čtení slabik je procesem dlouhodobým, z toho důvodu se u žáků objevuje snížený zájem o čtení, jehož důsledkem se čtenářský výkon žáků zhoršuje (Wildová, 2005).

Nácvik čtení analyticko-syntetickou metodou probíhá ve třech na sebe navazujících obdobích:

- Předslabikářové období – jazyková příprava žáků na čtení
- Slabikářové období – slabičně analytický způsob čtení

- Poslabikářové období – plynulé čtení slov, vět, textu

Předslabikářové období nebo také jazyková příprava žáka na čtení je první etapou nácvičku čtení pomocí analyticko-syntetické metody. V této etapě je stěžejní rozvíjet a zdokonalovat komunikaci žáků, a to především formou didaktických her prostřednictvím spisovného jazyka. V této fázi je prvostupňový učitel jazykovým vzorem pro své žáky. Jeho řeč by měla být bez vady a měla by mít správný rytmus a artikulaci. Prostřednictvím her založených na rozeznávání různých známých i méně známých zvuků se rozvíjí fonemický sluch. Toto období trvá přibližně 6-8 týdnů a je zaměřeno především na rozvoj zrakové a sluchové percepce, pravo-levou orientaci, orientaci v ploše, hledání rozdílů a rozlišování figury a pozadí. Výše zmíněná didaktická hra je také stěžejním prostředkem rozvoje duševních procesů, které jsou pro nácvičku čtení důležité (Křivánek, Wildová, 1998; Fasnerová, 2018).

V této fázi si žáci osvojují první zásobu písmen. Účinnou didaktickou pomůckou v této fázi nácvičku čtení jsou písmena ze skládací abecedy, na kterých se žáci učí chápat princip analýzy a syntézy. Při seznámení s písmeny a hláskami by mělo být zapojeno co nejvíc smyslů, aby došlo k osvojení tvaru písmen. Žáci písmena vidí, slyší, modelují z modelovací hmoty, skládají z kostek, vystřihují z papíru.

Nácvičku samotného čtení probíhá nejprve na otevřených slabikách a vychází z mluvené řeči. Žák musí nejprve umět poznat první hlásku a následně k ní přiřadí grafickou podobu, tedy písmeno. Stejným způsobem postupuje u čtení druhé hlásky, kterou je u otevřených slabik samohláska. Následně žák vysloví obě hlásky jako celou slabiku. Současně žák vidí a upevňuje si grafickou podobu slabiky. Pro nácvičku čtení je tento krok stěžejní a v předslabikářovém období je třeba se mu dostatečně věnovat. Při nácvičku čtení slabik hrozí riziko mechanického čtení, které postupem času žáky demotivuje a nudí. Mechanickému čtení je možné se vyhnout výběrem různorodých aktivit, které budou žáky bavit. Výuka mateřského jazyka se nedělí na gramatiku, literární výuku a slohové vyučování. Všechny tři části jsou zařazovány souhrnně zejména s ohledem na věkové zvláštnosti žáků (Andrýsková, 2015; Fasnerová 2018).

Druhé období, jak již název napovídá, je založeno na práci se slabikářem, ve kterém žáci nacvičují slabičně-analytický způsob čtení. Navazují tak na období předchozí, kde se již žáci částečně s analýzou a syntézou setkali. Do výuky jsou zařazovány různé aktivity na určování počtu slabik a pořadí slabik ve slově a hlásek v slabice. Nově se objevuje čtení dvojslabičných slov s otevřenou slabikou na konci. Začíná se spojováním slabik, které mají v první slabice dlouhou samohlásku (např. máma). Následují slova, jejichž první slabika je tvořena samohláskou (např. Ela). Zároveň s nácvičkou čtení učitel dbá, aby žáci vnímali sdělení čteného, rozvíjí u nich schopnost porozumění textu. Žáci přiřazují ke slovům obrázky, hledají

vhodná slova do vět, učí se slova ve větách používat. V dalším kroku dochází k nácviku čtení dvouslabičných slov se zavřenou slabikou a se dvěma souhláskami na začátku slova. Podstatný je v tomto období také nácvik čtení předložek. Nejprve se žáci učí číst předložky slabičné, následně neslabičné. V neposlední řadě se žáci věnují nácviku čtení slov se slabikotvorným r, l. Čtení slabik se skupinou di-ti-ni/dy-ty-ny je z hlediska metodiky specifické tím, že učitel nezdůrazňuje sluchový rozklad, který by následně vedl k chybnému zápisu, ale vyslovuje vždy slabiku jako celek. Slabikářové období trvá přibližně 22 týdnů (Křivánek, Wildová, 1998; Fasnerová, 2018).

Poslabikářové období nastává na konci školního roku a trvá přibližně 4–8 týdnů podle čtenářské úrovně konkrétní třídy. K nácviku čtení je především využívána čítanka, obsahující texty krásné literatury. Texty jsou uzpůsobeny věkovým zvláštnostem čtenářům, obsahují působivé ilustrace, písmo je přiměřeně velké a zápletka příběhu bývá lehce pochopitelná. Texty jsou určené k dalším aktivitám, které rozvíjí čtenářskou gramotnost žáků. V tomto období by i rodina měla žáka ke čtení vést. Dovednost číst se u každého automatizuje jiným tempem a žáci ve třídě jsou na odlišné čtenářské úrovni oproti svým spolužákům (Fasnerová, 2018).

Analyticko-syntetická metoda čtení je v České republice stále nejčastěji používanou metodou pro nácvik čtení. Pozitivní výsledky jejího využití je však možné nalézt také v zahraničí, a to i v rozvojích zemích světa. V roce 2022 zveřejnil kolektiv autorů Rahmi, Kusuma, Aprinawati výzkum, který se zabýval zlepšením počátečních čtenářských dovedností žáků prostřednictvím analyticko-syntetické metody čtení. Počáteční čtenářské dovednosti jsou předpokladem a klíčem k úspěchu ve školním vzdělávání. Počáteční čtení se týká žáků prvního a druhého ročníku základní školy. Pokud se v tomto období objeví u žáka potíže ve čtení, je pravděpodobné, že bude mít žák problémy také v ostatních vyučovaných předmětech, jelikož čtení je základem pro osvojení všech studijních oborů. Z počátečního čtení také vychází čtenářské dovednosti na vyšší úrovni. Na základě výsledků terénních pozorování provedených v únoru 2021 v 1. třídě státní základní školy v Indonésii vyšlo najevo, že z 19 pozorovaných žáků uměli dobře číst pouze 2 žáci. Zbylých 17 žáků mělo se čtením problémy (nerozlišovali písmena, nedokázali skládat písmena do slov). Při realizaci výzkumu byly posuzovány 3 ukazatelé: čtení písmen, syntéza písmen do slabik, syntéza slabik do slov.

Metodou výzkumu ve třídě byl tzv. akční výzkum, tedy praktický výzkum, jehož cílem je napravit nedostatky ve výuce ve třídě tím, že ve dvou cyklech podnikne určité kroky s cílem zlepšit postupy učení ve třídě profesionálnějším způsobem. Do výzkumu bylo zapojeno 18 žáků 1. ročníku, kteří nebyli vyučováni analyticko-syntetickou metodou čtení.



Po prvním cyklu zavedených opatření se k dobrým čtenářům třídy přidali další dva žáci a po druhém cyklu dokonce 16 žáků dosáhlo výsledků dobrých čtenářů, u kterých se již neobjevovaly potíže se čtením. Na základě výsledků analýzy dat z provedeného výzkumu se dospělo k závěru, že aplikace analyticko-syntetické metody při výuce čtení vede ke zlepšení počátečních čtenářských dovedností žáků prvního stupně (Rahmi, 2022).

### **2.1.2. Genetická metoda**

Za zakladatele genetické metody je považován Josef Kožíšek, který metodu použil ve svém díle *Poupata*. Jedná se o čítanku určenou začínajícím čtenářům. Metoda se zejména v posledních letech stala velmi oblíbenou mezi učiteli, přestože její počátek můžeme najít už v roce 1913. Metoda vychází z historického vývoje písma. Ve školním roce 1995/1996 provedla Jarmila Wagnerová experiment, který měl začínající čtenáře naučit číst genetickou metodou. Experiment měl úspěšný výsledek a byl uznán Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Pro účely experimentu vydala Jarmila Wagnerová učebnici včetně metodické příručky a čítanku s pohádkami, která obsahovala metodický postup pro nácvik čtení pomocí genetické metody.

Principem genetické metody je spojování hlásek do slov. Žáci nejprve nahlas čtou každé písmeno zvlášť a následně provedou syntézu písmen a vysloví celé slovo. Při nácviku učitel zařazuje různé didaktické hry a aktivity, které rozvíjejí sluchovou analýzu a syntézu (Fasnerová, 2018; Hořínková, 2016).

Nácvik čtení genetickou metodou probíhá ve třech na sebe navazujících obdobích.

První období se nazývá průpravné a žáci si v něm mají vytvořit pozitivní motivaci ke čtení. Prostřednictvím pohádek, básniček a říkadél si žáci přirozeně rozvíjí svoji slovní zásobu. V tomto období se předpokládá, že se žáci umějí podepsat hůlkovým písmem a na tuto dovednost se navazuje vyvozováním dalších písmen velké tiskací abecedy. Další písmena žáci odvozují ze jmen rodičů, kamarádů, spolužáků. Nácvik psaní písmen zároveň jde ruku v ruce s jejich čtením.

V tomto období dbá učitel na hláskovou syntézu slov prostřednictvím cviků pro rozvoj fonemického sluchu. Hlavním cílem této etapy je, aby žáci pochopili princip sluchové analýzy a syntézy. Vhodnou aktivitou je hra na tzv. mimozemšťany. Žáci se nejprve učí slova rozkládat (analyzovat). Učitel řekne celé slovo, žáci slovo rozkládají na jednotlivé hlásky („PES“ rozloží na „P-E-S“). Ve druhé fázi říká učitel slova po hláskách, žáci hlásky skládají (syntetizují) do slov a vysloví celé slovo („P-E-S“ dohromady slovo „PES“). Žáci pracují nejprve s jednoslabičnými slovy, postupně se přidávají slova víceslabičná s otevřenou slabikou

následně se slabikou uzavřenou. První fáze genetické metody trvá zhruba šest měsíců. To je doba, za kterou si žáci osvojí celou velkou tiskací abecedu.

Zraková percepce je v tomto období rozvíjena skrze didaktické hry. Žáci se učí psát velká tiskací písmena. Vzhledem k tomu, že se žáci v tomto období věnují pouze jednomu typu písma, jsou schopni velmi brzy samostatně číst i psát, ovšem pouze velké tiskací písmo.

Ve druhém období si žáci stejně jako v období předchozím osvojují čtení a psaní velké tiskací abecedy. Pracují ovšem s čím dál náročnějšími texty. Žáci se v této fázi poprvé setkávají se slabikou, ačkoliv slabika zde není považována za základní jednotku slova. Jedná se o skupiny slabik – di, ti, ni, dy, ty, ny, dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě. Při hláskování slov s těmito slabikami se žáci učí vyslovovat celou slabiku. V rámci druhého období se žáci seznamují také s malou tiskací abecedou. Tímto krokem končí druhé období. Ve školním roce vychází konec druhého období zhruba na konec února.

Ve třetím období dochází k nácvičce jednotázného lineárního písma a jeho propojování s písmem tiskacím. Žáci jsou schopni číst delší texty. Dochází ke zvětšování zrakového pole, díky čemuž jsou schopni číst najednou více slov. Důraz je kladen na rozvíjení čtenářské gramotnosti. Hlasité čtení se střídá se čtením tichým. V tomto období jsou zdatnější čtenáři schopni přečíst první knihy (Fasnerová, 2018).

### **2.1.3. Globální metoda**

Zakladatel globální metody čtení Ovide Decroly používal tuto metodu pro nácvičce čtení u žáků duševně chorých a u žáků předškolního věku. Postupem času se metoda užívala v celém vzdělávacím procesu. Ve třicátých letech 20. století se V. Příhoda a S. Vrána zasadili o využití globální metody čtení na školách v Česku i na Slovensku. V padesátých letech se vlivem jednotného socialistického školství od této metody upustilo. Znovu se globální metoda začala objevovat po roce 1989, nicméně dodnes je využívána spíše sporadicky.

Jedná se o metodu analytickou. Při nácvičce čtení se klade důraz na celek nikoliv na jednotlivé části. Na rozdíl od předchozích dvou metod, kde probíhal nácvičce čtení zároveň s nácvičce psaní, se u globální metody žáci učí nejprve pouze číst. Psaní je omezeno na rozvoj jemné a hrubé motoriky.

Při samotném nácvičce čtení se žáci nejprve učí číst celé slovo na základě obrázku, následně se učí rozkládat slovo na jednotlivá písmena bez předchozí znalosti hlásek a slabik. Žák vnímá celé slovo spolu s jeho významem právě díky využití obrázkové předlohy. Metoda je vhodná už pro žáky předškolního věku ve chvíli, kdy má žák vytvořenou aktivní slovní zásobu a dokáže určit obsah obrázku (Fasnerová, 2018; Navrátilová, 2011; Toman, 2007).

Pro účely současného vzdělávacího systému je nácvik čtení globální metodou rozdělen do pěti etap:

- Průpravné období je první etapou. Obsah výuky je v podstatě shodný s obsahem výuky v přípravném období v rámci analyticko-syntetické metody. Zaměřuje se na rozvíjení paměti, pozornosti, zrakového a sluchového vnímání, vypravování podle obrázků, předcítání. Průpravné období si klade za cíl motivovat žáky pro následný nácvik čtení.
- Období paměti je druhou etapou. Jedná se o nejnáročnější období v rámci globální metody čtení. Bez předchozí znalosti hlásek a slabik jsou žákům předkládány grafické podoby slov. Žáci si tyto obrazy zapamatovávají a postupně jsou schopni tato slova přečíst a porozumět obsahu.
- Období analýzy je třetím obdobím. Žáci se při nácviku čtení opírají o znalosti poměrně velkého množství slov, která se naučili v období předchozím. Nyní jsou však schopni rozlišovat jednotlivé části těchto slov. Všimají si jejich stejných a rozdílných znaků. Učí se hledat slova jako součásti jiných slov. Žáci si v tomto období osvojují všechna velká i malá tiskací písmena.
- Období syntézy je čtvrtým obdobím. Cílem této etapy je, aby byl žák schopen přečíst jakékoliv slovo, i takové, se kterým se dříve nesetkal. Prostřednictvím didaktických her se žáci učí skládat celky z jednotlivých částí. Při tomto procesu dochází u žáků k pochopení principu, že nové celky se vždy skládají ze známých částí. Nácvik čtení je nejprve prováděn na větách, které se skládají ze slov, které žák už zná.
- Období zdokonalování se ve čtení je posledním obdobím. V tomto období žáci zdokonalují své čtecí dovednosti. Učitel se věnuje žákům individuálně a podle potřeb se žáky procvičuje čtení obtížných slov, doplňuje znalost abecedy. Důraz je kladen na schopnost reprodukovat text, který žáci přečetli.

Vzhledem k tomu, že období od počátku průpravné etapy až po samotné čtení je uváděno v rozmezí 6–18 měsíců, může nastat jev, kdy žák ani po uplynutí jednoho školního roku nedokáže ještě číst a psát. Tento jev však nastává zřídka. Globální metoda čtení je ovšem často využívanou metodou ve speciálních třídách pro žáky se zdravotním znevýhodněním či sluchovým postižením. V těchto třídách je na prvním místě výkon žáka před časovým plánem a globální metoda čtení bere v potaz individuální zvláštnosti žáka. Ovšem i v běžných třídách, kde se žáci učí číst globální metodou je reálné zvládnout čtení a psaní během jednoho školního roku. Žáci jsou ve srovnání s jinými metodami ke čtení více motivováni, což podporuje rychlost osvojení dovednosti číst a psát.

## 2.1.4. Metoda dobrého startu

S původní myšlenkou Metody dobrého startu přišla v období první světové války fyzioterapeutka Theá Bugnet. Metoda byla vytvořena pro léčebně-relaxační účinky pro osoby se somatickou poruchou, která se projevuje omezenou hybností. Theá Bugnet se následně v letech 1945–1950 podílela na vytvoření publikace *Le Bon Départ*, v překladu *Dobrý start*, která pomáhala nejen levákům s obtížnou motorikou a obratností (Zelinková, 2000).

V roce 1940 byla Metoda dobrého startu poprvé realizována jako první etapa nácviku čtení a psaní v základní škole v Cannes. Díky velkému počtu následovníků se původní metoda *Le Bon Départ* rozšířila po celé Evropě. Česká verze Metody dobrého startu vychází z polské předlohy vytvořené dětskou klinickou psycholožkou M. Bogdanowicz (Bogdanowicz, Swierkoszova, 1998).

Metodu dobrého startu lze aplikovat již u dětí v předškolním věku. Na začátku školní docházky je metoda vhodná pro rizikové děti, děti se specifickými poruchami učení, chování, i řeči. Díky rytmicko-melodickému charakteru metoda podporuje zvýšení jazykových kompetencí žáků. Pro účely Metody dobrého startu je vhodné využití skupinové organizační formy, kde skupinu může tvořit až 20 žáků (závisí na věku a úrovni žáků). U žáků se specifickými poruchami učení či chování je vhodnější zvolit skupiny o menším počtu žáků (Zelinková, 2000).

Podstatou metody je propojení hudebních činností s grafomotorikou. Metodiku tvoří dvacet pět lekcí, které jsou určené jak dětem se specifickými poruchami učení, tak dětem, u kterých se obtíže v učení nevyskytují. Ke grafickým vzorům jsou vybrány vhodné lidové a autorské dětské písně. Grafické vzory jsou jako lineární předlohy seřazeny od nejjednodušších, které obsahují tečky a čáry, přes obtížnější vlnovky, až po různé liniemi tvořené prostorové obrazce a geometrické tvary. Každá grafická předloha odpovídá konkrétní písni a jejímu rytmickému schématu. Při reprodukci schématu se koncentruje pozornost žáků na obraz a zaostřením oční čočky dochází k vizuální diferenciaci a integraci. V průběhu realizace metody se u žáka utváří lateralizace ruky, zpřesňuje se hrubá i jemná motorika a zlepšují se řečové dovednosti. V závěru lekce žák propojuje provedení grafického vzoru se zpěvem či deklamací příslušné písně (Bogdanowicz, Swierkoszova, 1998).

Každá jednotlivá lekce se dělí na 3 etapy:

- Motorické cviky – tato fáze trvá přibližně 5 minut a žáci si v ní skrze hru rozvíjí jemnou a hrubou motoriku. Ve stoje předvádí pohybem píseň, která je lekci určena. Tato fáze slouží jako motivace.

- Motoricko-akustická cvičení – tato fáze trvá přibližně 10 minut. V této fázi žáci deklamují rytmus písně prostřednictvím hry na tělo (tleskání, plácání do stehů) a vytukáváním rytmu do sáčků a válečků s pískem. Při této činnosti se aktivují obě hemisféry mozku, což pomáhá rozvíjet motoricko-akustické dovednosti.
- Motoricko-akusticko-audiovizuální cvičení – tato fáze trvá zhruba 20 minut. Nyní už deklamaci rytmu písně odpovídá konkrétní grafická předloha (Fasnerová, 2018).

Nezbytnou součástí každé lekce je reflexe žákova výkonu. Při hodnocení je potřeba žáky pozitivně motivovat pochvalou a jejich pokroky posuzovat individuálně. Neméně důležité v rámci hodnocení lekce je sebehodnocení žáků například podle smajlíků s usměvavým nebo zamračeným obličejem (Fasnerová, 2018).

### 2.1.5. Sfumato

Metoda Sfumato neboli metoda splývavého čtení pochází od autorky Márie Navrátilové, která má v pedagogice bohaté dlouholeté zkušenosti a při aplikaci své metodiky pro nácvik čtení a psaní vycházela z metod, které vytvořila při své práci učitelky klavíru a zpěvu. Podpořena předním českým psychologem profesorem Zdeňkem Matějčkem aplikovala více než 10 let svoji metodiku u žáků v prvním ročníku ZŠ. Na výsledcích svých žáků následně ukázala metodu Sfumato jako účinnou a efektivní v systému českého školství. Velmi dobrých výsledků ve čtení pomocí metody Sfumato dosahují jak žáci v běžných školách, tak žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (Fasnerová, 2018).

Metoda splývavého čtení je založena na přenosu smyslových informací a jejich zpracování. Smyslové orgány na sebe při učení navazují v pořadí zrak–hlas–sluch. Při vyvozování písmen se je žáci učí poznávat všemi smysly. Centrální nervová soustava udává čtecí tempo podle rychlosti zpracování smyslových vjemů, u každého žáka je tedy tempo individuální. Žák při čtení drží hlásku až do doby než rozliší hlásku následující a vázaně je propojí. Nácvik přitom působí zpěvně a tento proces je označován jako dlouhá expozice a intonace (Fasnerová, 2018; Navrátilová, 2013).

Autorka metody dělí hlásky do tří skupin podle charakteru zvuku:

- Tóny – mezi tóny patří samohlásky *a, e, i, o, u* a souhlásky *l, m, n, v, r, ř, v, z, ž*. Tyto hlásky nemají žádné přídavné zvuky a jejich výslovnost je doplněna mimickým doprovodem.
- Zvuky – mezi zvuky jsou řazeny hlásky *s, š, f, h, ch*. Tyto hlásky taktéž neobsahují přídavné zvuky.

- Tlačené – mezi tlačené jsou řazeny hlásky *p, b, t, k, d, g, c, č*. Tlačené hlásky jsou ve slově slyšitelné až s následující hláskou. Při samostatném vyslovení obsahují přídatný zvuk. (Navrátilová, 2013).

Nácvik čtení pomocí metody Sfumato probíhá v pěti obdobích. První období se nazývá období OSBUA podle písmen abecedy, se kterými se dítě nyní setkává. V tomto období dochází k vyvozování písmen prostřednictvím všech smyslů. Žáci si osvojují všechny tvary písmen a rozvíjí se u nich jemná motorika. Toto období trvá přibližně tři až čtyři měsíce.

Následuje druhé období, při kterém dochází k syntéze dvou písmen. Žáci se učí písmena skládat na plastové destičky, což napomáhá k fixaci tvarů písmen. Žáci v předstihu před vyslovením načítají písmena periferním viděním, dokud nejsou schopni písmeno rozpoznat a hlásku vyslovit. Důraz je kladen na správnou rovinu hlasu, ve které žák čte.

Ve třetím období je při výuce kladen důraz na porozumění obsahu přečteného. Nyní dochází k syntéze tří hlásek, kdy žák vysloví nahlas pouze první písmeno a v tu samou chvíli si načítá další dvě písmena. Tempo čtení je stále velmi pomalé, což ale neovlivňuje kvalitu čtení. Poprvé se zde také objevují tlačené hlásky, díky kterým se přirozeně zkracují délky samohlásek.

Ve čtvrtém období dochází k syntéze až čtyř hlásek. Žáci se postupně učí číst také samohlásky dlouhé, které jsou při čtení výrazně odlišeny od krátkých. Slova s tlačenými hláskami žáci deklamují pohybově. Podporuje se přirozený přízvuk řeči.

Stěžejním prvkem pátého období je hromadné čtení, při kterém učitel určuje správnou intonaci řeči. Důležitá je především správná intonace první a třetí hlásky ve slově. Později je zařazováno také individuální čtení. Čtení se postupně zrychluje a zlepšuje se dramatický přednes (Navrátilová, 2013).

### **2.1.6. Metoda párového čtení**

Metoda párového čtení pomáhá zlepšit techniku čtení. Žáky, kteří se čtením teprve začínají nebo mají se čtením potíže, motivuje ke čtení a nastavit správný rytmus jazyka. Metoda pochází z Velké Británie, kde se začala rozvíjet v sedmdesátých letech dvacátého století. Děti, kterým rodiče doma četli, měly velký zájem o čtení také ve školách. Metoda navíc přispívá k prohlubování citového vztahu rodičů a dětí.

Podstatou párového čtení je souběžný poslech. Díky tichému čtení se zlepšuje porozumění textu. U párového čtení by měla základ tvořit příjemná atmosféra a dítě by si mělo samo zvolit text, který mu má být předčítán. Metoda vyžaduje vnímavost a ohleduplnost k dítěti od osoby, která s dítětem čte. Při použití metody v systému školství je nezbytný individuální přístup učitele ke čtenáři. Vzhledem k charakteru metody není možné hromadné využití v celé

třídě. Metoda má smysl pouze při reedukaci nebo ve spolupráci s rodinou v domácí přípravě (Fasnerová, 2018).

Při nácvičování čtení metodou párového čtení dbá dospělý, aby hlavním čtenářem bylo dítě. Dítě také udává tempo čtení. Dospělý svým čtením dítě pouze doprovází a čte těsně za dítětem. V takovém případě dítě cítí ve čtení podporu, zároveň je stále aktivní. Pokud dítě cítí, že by rádo zkusilo číst samo, může dospělému předem smluveným signálem naznačit, aby přestal číst, aniž by muselo své čtení přerušit. V jakékoliv fázi čtení se může dospělý k dítěti opět přidat, pokud dítě narazí na problém a potřebuje znovu podporu (Krejčová, 2019).

### **3. Charakteristika žáka mladšího školního věku s důrazem na vývoj v oblasti čtení a psaní**

Následující kapitola poskytuje čtenářům ucelený popis žáka mladšího školního věku. Blíže se zabývá hlediskem kognitivním, sociálním, emocionálním a fyzickým.

Mladší školní věk nebo také střední dětství je obdobím od 6 do 9 let věku dítěte. V tomto období dosahuje dítě školní zralosti. Vstup do školního vzdělávacího systému je také často považován za počátek období mladšího školního věku (Thorová, 2005).

*„Období bývá popisováno jako klidné, změny spíše nenápadné. Tento výklad je však poněkud zavádějící. Střední dětství je důležitou vývojovou fází, ve které dítě musí zvládnout řadu vývojových úkolů. Formuje se sebepojetí, genderová identita (uvědomování si vlastního pohlaví) a postoje ke vzdělávání“* (Thorová, 2005, s. 402).

Z hlediska psychoanalýzy je toto období označováno jako období „latence“, ve které se neudávají žádné významné psychosexuální a emoční změny. Psychologické výzkumy tento výrok ovšem vyvrací tvrzením, že se dítě neustále vyvíjí po všech stránkách osobnosti. Jiné označení pro tento věk je věk střízlivého realismu. Děti předškolního věku poznávají svět na základě svých přání a fantazie, kdežto školák chce poznat pravdu. Zajímá ho, jak svět a věci v něm skutečně fungují. Jeho touha po poznání se prolíná ve čtení, psaní, kresbě i hře. Zpočátku je dítě závislé na informacích, které se dozívá od dospělých, a ty považuje za pravdivé. Tento typ realismu se označuje jako „naivní“. Postupem času dokáže informace kriticky posuzovat a třídit. Dostává se tedy do fáze „kritického realismu“. Každá skutečná činnost, která žákovi umožňuje věci poznávat, prozkoumávat a ověřovat pokusem je pro něho atraktivní. Kdežto ploché předávání informací slovním výkladem vede k nezájmu o učení (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Na začátku školní docházky nastává největší změna v životě dítěte, jelikož si zvyká na plnění školních povinností. Poměrně vysokým tempem vzrůstají také požadavky na dítě, jak ze strany učitelů, tak ze strany rodičů. Tempo nových informací, které musí žák přijímat, bývá často původcem případných školních obtíží, přestože obsah učiva žákovi problémy nečiní (Thorová, 2005).

#### **3.1. Fyzický vývoj**

Z hlediska tělesného vývoje ztrácí v období na počátku mladšího školního věku dětská postava svůj zakulacený tvar. Mění se poměr hlavy a končetin vůči tělu. Růst je stálý. Mezi 7. a 11. rokem dětí se růst zpomaluje a dítě roste zhruba 5 cm za rok. Zvětšuje se množství



podkožního tuku. Přibývá svalové hmoty. I bez existence sekundárních pohlavních znaků lze vidět na postavě dívek a chlapců nápadné změny. V tomto období dochází k výraznému zlepšení jemné i hrubé motoriky a motorické koordinace. Dochází ke zpevnování kostry a nárůstu svalů, díky kterým se zvyšuje tělesná síla. Viditelnou změnou je výměna mléčného chrupu za chrup stálý. V důsledku rychlého vývoje nervové soustavy jsou žáci mladšího školního věku častěji unavení a jejich pozornost je nestálá.

S nástupem školní docházky ubývá v životě žáka pohybové aktivity a začínají převládat statické činnosti. K tomuto jevu dochází navzdory faktu, že motorika žáka dosahuje v tomto období vrcholu a zároveň se jedná o první období tělesné zdatnosti a obratnosti. Dítě si snadno osvojuje různé nové sportovní činnosti. Zvyšuje se jeho vytrvalost, rychlost i koordinace. Reakční schopnost dosahuje maxima. Na konci středního dětství jsou manuální a fyzické dovednosti srovnatelné s výkonem dospělých (Thorová, 2005).

### **3.2. Jemná motorika a grafomotorika**

Při posuzování školní zralosti a připravenosti je jedním z posuzovaných faktorů dosažená úroveň jemné motoriky, grafomotoriky a vizuomotoriky. Informace o vývojové úrovni poskytuje kresba, která je stěžejní pro pozdější nácvik psaní. Nedostatečně vyvinutá grafomotorika se projevuje obtížemi při psaní tvarů písmen, písmo je neúhledné. Taktéž ovlivňuje tempo žáka při psaní. Žák je oproti ostatním spolužákům pozadu, veškerou pozornost věnuje technice psaní a nesoustředí se na obsah psaní, čímž vzrůstá jeho chybovost. Pro dítě může být kreslení také komunikačním prostředkem a formou rehabilitace či terapie. Z dětské kresby lze vyčíst informace o jeho emocionalitě, vztazích, postojích.

Vývoj grafomotoriky je závislý na psychomotorických funkcích (mentální vyspělost, zrakové a prostorové vnímání, paměť, lateralita, pozornost, ...). Významný vliv má úroveň jemné a hrubé motoriky.

Motorika ovlivňuje fyzický vývoj dítěte a na její míře závisí vnímání vlastního těla, prostoru, zrakové vnímání atd. (Bednářová, Šmardová; 2011).

V roce 2016 byl v časopise *Journal of Research in Reading* zveřejněn článek, který informoval o výzkumu, jehož cílem bylo zjistit, zda jemná motorika přispívá k rozvoji čtení. Výzkum vycházel z faktu, že dovednosti jemné motoriky jsou důležitým ukazatelem školní připravenosti. Účastníky výzkumu byly děti, které navštěvovaly poslední ročník mateřské školy. Jednalo se o 144 dětí ve věku 6 let ze 13 mateřských škol v jižním Německu. Výzkum zkoumal u dětí úroveň jemné motoriky, psaní, grafomotorické dovednosti, inteligenci, pozornost, slovní zásobu, fonemický sluch, znalost písmen, schopnost číst. Výsledky analýzy

ukázaly, že jemná motorika souvisí s gramotností méně než grafomotorika. Zjištění nenaznačují, že by schopnosti jemné motoriky hrály významnou roli v raném rozvoji čtení. Nicméně se ukázalo, že pro rozvoj čtení a gramotnost mají zásadní roli grafomotorické dovednosti (Suggate, 2016).

### 3.3. Kognitivní vývoj

Dítě už v předškolním věku na základě své vlastní činnosti chápe souvislosti mezi různými ději. Právě samostatná manipulace s věcmi podporuje vývoj myšlení a od názorné roviny dítě přechází k řešení problému na základě myšlení. Pátrá v paměti a vychází z dřívějších stejných nebo podobných zkušeností. Teprve po dosažení školního věku se dítě dostává do fáze konkrétních logických operací, které nejsou podmíněny předchozí názornou podobou. Konkrétní logické operace se ovšem stále týkají pouze konkrétních věcí, jevů a obsahů (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Děti mladšího školního věku mají potřebu přesvědčit se o pravdivosti informací a jevů na základě vlastní činnosti. K tomu jim ve školním prostředí pomáhají názorné pomůcky a praktické ověřování na konkrétních příkladech. V poznávání se poprvé projevuje decentrace. Na rozdíl od předchozího jediného pohledu na jednu podobu reality, dítě dokáže vidět realitu z různých pohledů a chápe jejich propojenost. Připouští najednou více faktorů, které charakterizují pozorovanou skutečnost. Poznávání je komplexnější a přesnější.

Nově se objevuje schopnost chápat, že objekty i situace jsou schopny různých proměn, ale mají také určité trvalé vlastnosti, které se nemění. U dítěte dochází k pochopení podstaty, která se nemění při změně zjevných znaků. Dítě se postupně učí určovat přibližné fyzikální vlastnosti objektů (výška, váha).

Logické operace jsou reverzibilní (vratné). Žák chápe, že změny nejsou definitivní a neměnné. Rozumí principu opačných operací, které zajistí návrat do původního stavu (např. přidání a ubrání prvků množiny).

Rozvoj logických operací žákům umožňuje nácvik čtení a psaní. Dítě rozpozná vztah mezi písmenem a hláskou. Provádí analýzu slov na slabiky a hlásky. Hlásky a slabiky klasifikuje, třídí, řadí a kombinuje.

Ve chvíli, kdy žák chápe, že počet různých prvků se nemění, i když jsou prvky jinak uspořádané, nastává u něho pochopení pojmu číslo. Při počítání předmětů musí tyto předměty pojit společný znak, aby bylo pro žáka počítání smysluplné.

Žák se postupně začíná orientovat v čase a chápe jeho nevrátlost. Dokáže logicky seřadit různé události, jak jdou za sebou. Orientaci v čase dítěti napomáhá znalost ročních

období, dnů v týdnu a denního režimu. Různé časové úseky si žák převádí na známé děje (např. cesta do školy). Čas odhaduje také pomocí hodin, které se ovšem teprve učí znát a jeho odhad bývá nepřesný.

U žáka mladšího školního věku je dalším podstatným jevem rozvoj metakognice. Žák se učí posuzovat své myšlení a využívá zpětnou vazbu. Zpočátku není schopen objektivně zhodnotit svůj výkon. Často ve své výpovědi přehání nebo slibuje nereálné. Nejedná se ovšem o lež nebo o úmysl podvádět. Dítě svým představám skutečně věří. Jeho nepřesný úsudek je podmíněn nedostatečně vyvinutou metakognicí. Jejím dalším projevem bývá neschopnost změnit postup řešení problému, ačkoliv byl předchozí pokus neúspěšný. Bez pomoci učitele dítě opakuje tentýž chybný postup stále dokola. Na úrovni metakognice závisí také sebehodnocení znalostí a dovedností (Vágnerová, 1999).

### **3.3.1. Vývoj zrakového vnímání**

U žáka mladšího školního věku je z hlediska kognitivního vývoje důležitý rozvoj smyslového vnímání, který zahrnuje žákovy postoje, očekávání, soustředěnost, vytrvalost, předchozí zkušenosti a schopnosti, zájem. Zejména v oblasti zrakového a sluchového vnímání dítě zažívá výrazný posun. Zlepšuje se jeho pozornost, vytrvalost, pečlivost. Vnímání už není podmíněné momentálními přáními a potřebami dítěte, jak tomu bylo v předškolním období. Nyní žák začíná posuzovat okolní svět kriticky, poznává ho po malých částech a zajímají ho veškeré malé detaily. Vnímání je aktivní a vědomé (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Pro požadavky školní výuky je zcela zásadní vývoj vidění nablízko, díky kterému žák rozpoznává detaily. Rozvoj vidění souvisí s akomodací oční čočky, která se mění s věkem dítěte. Teprve kolem 6. roku dítěte je oko schopno ostřit na dostatečné úrovni. Mezi 7. a 8. rokem je dítě schopno rozlišit také podobné detaily. Rozlišování detailů vyžaduje změnu akomodace, při které je zaměstnána pozornost dítěte a činnost je pro žáka namáhavá. Taková činnost by tedy neměla trvat dlouho, jelikož při ní žák rychle pozornost ztrácí. Schopnost koordinace očních pohybů udává zralost či nezralost dítěte pro školní docházku. Zralé dítě koordinuje pohyb očí, aby co nejrychleji obraz rozpoznalo. Nezralé dítě chaoticky skáče očima z detailu na detail a není schopné obraz vnímat jako celek.

Pro rozvoj zrakového vnímání jsou podstatné zkušenosti, díky kterým je žák schopen odhadnout nadcházející obrázek či písmeno ve slově. Školní zralost se z hlediska zrakového vnímání projevuje jako schopnost vnímat celek jako množinu částí, které mezi sebou mají vztahy. Zatímco rozdíl ve směru vertikálním je dítě schopno poznat už v předškolním věku, rozdíl horizontální (rozlišování detailů vpravo a vlevo) vnímá až ve školním věku. Pro

osvojení učiva první třídy je také nezbytná tzv. vizuální sekvenční percepce, která dítěti umožňuje vnímat písmena a číslice ve správném pořadí (Vágnerová, Lisá; 2021).

### **3.3.2. Vývoj sluchového vnímání**

Mezi 5. a 7. rokem dítěte dozrává tzv. fonologická senzitivita, tedy schopnost rozlišovat zvukovou podobu mluvené řeči. Rozlišování hlásek a slabik je zásadní pro výuku čtení a psaní. S mluvenou řečí se děti setkávají denně, proto většina šestiletých dětí fonologickou senzitivitu ovládá. V průběhu první třídy žáci pochopí skutečnost, že se slova skládají z hlásek a slabik v určitém pořadí. Řeč vnímají globálně a postupně se učí slova analyzovat. Do fonologického povědomí patří též vnímání rytmu, které usnadňuje rozlišování celků od sebe.

Na počátku školní docházky jsou žáci schopni rozlišit délku samohlásek. Od 6. roku dítě zvládá postupně rozlišit pořadí slov ve větě a pořadí hlásek ve slovech. Děti mladší rozlišují pouze počáteční a koncové hlásky slova. Pro sluchovou percepci je typické, že jednotlivé podněty žák nevnímá najednou, jak je tomu u zrakového vnímání, ale vnímá je postupně, jak jdou za sebou. Kvalita sluchové percepce závisí také na pozornosti žáka, jelikož verbální podněty netrvají věčně a žák má omezenou dobu, po kterou může podnět vnímat. Není možné se k němu vracet, ledaže by byl podnět zopakován.

Uvedené dovednosti sluchové percepce se nejvíce rozvíjejí až po nástupu do školy. Díky jejich vývoji dozrávají oblasti kůry frontálního a parietálního mozkového laloku, což napomáhá vývoji vizuální sekvenční percepce.

Pro školní výuku je nezbytné propojení zrakového a sluchového vnímání stejně jako koordinace činnosti obou hemisfér. Mnoho činností vyžaduje funkci obou smyslů zároveň. Zejména pro nácvik čtení a psaní je zraková i sluchová percepce zcela zásadní a teprve postupně díky zkušenostem dochází k automatizaci mezismyslových spojení v mozku (Vágnerová, Lisá; 2021).

### **3.3.3. Vývoj řeči**

Další důležitou složkou vývoje dítěte je řeč, která je podmínkou školního úspěchu. Po nástupu do školy se dítěti významně rozšiřuje slovní zásoba. Ve své výpovědi dítě používá složitější věty a souvětí a správnou gramatiku. Dítě rozumí novým významům slov a je schopno je správně užívat ve větách. Současně dochází ke zlepšení artikulace, a to zejména v průběhu první třídy i bez pomoci logopeda. Mezi dětmi jsou přirozeně rozdíly i z hlediska úrovně řeči. Některé děti nerozlišují řeč, kterou mluví ve škole a doma. Ve všech prostředích používají stejnou slovní zásobu a jazykové prostředky. Kdežto u jiných dětí dochází k rozlišování

způsobů komunikace ve škole a v domácím prostředí. Tento jev se týká především žáků z kulturně a sociálně nižších vrstev nebo jiných etnických skupin, které mají často odlišný mateřský jazyk. Z vědeckých výzkumů vyplývá, že takové děti mají nižší šanci na školní úspěch a oproti zbytku třídy zaostávají. Na mnohých školách v současné době vznikají přípravné třídy, které mohou rozdíly aspoň částečně vyrovnat.

Vývoj řeči jde ruku v ruce s vývojem paměti. Krátkodobá i dlouhodobá paměť je oproti předchozímu období stabilnější a nezávislá na momentálních vjemech. Po šestém roce věku dítěte se poprvé objevuje opakování jako záměrná paměťová strategie a postupně přibývají další. V důsledku toho se dítěti zvětšuje množství osvojených informací a nové informace přijímá snáze a dokáže je logicky propojovat a reprodukovat (Langmeier, Krejčířová, 2006).

S vývojem poznávacích procesů souvisí i nový způsob uvažování o slovech. Děti se učí chápat význam slov v různých formách sdělení. Mladší žáci mívají problém s chápáním přenesených významů slov. Slova chápou doslova. Teprve po osmém roce je dítě schopné chápat smysl textu v různých souvislostech. V průběhu školní docházky se dítě učí správně užívat pravidla gramatiky ve verbálním vyjadřování rozumět logice větné stavby (Vágnerová, Lisá; 2021).

### **3.3.4. Vývoj čtení a psaní**

V období nástupu do školy dozrávají schopnosti a dovednosti, které jsou podmínkou pro nácvik čtení a psaní. Jedná se o zrakovou a sluchovou percepci, jemnou motoriku, senzomotorickou koordinaci. Myšlení, které umožňuje vnímat obsah i formu informací se vyvíjí až v pozdějším období. Pro nácvik čtení a psaní je dítě silně motivováno díky svému okolí. Postupem času si dítě uvědomuje vztah mezi mluveným a psaným projevem (Smolík, Seidlová-Málková, 2014).

Vývoj čtení závisí na spojování hlásek do slov a osvojování tvarů písmen a slov. Znalosti písmen předchází fonologické povědomí, kterým se rozumí rozpoznávání hlásek a slabik v mluvené řeči. Už v předškolním věku děti fonémy rozlišují, ačkoliv písmena neznají. V období mladšího školního věku se fonologické povědomí projevuje jako schopnost členit slova na slabiky, propojovat hlásku s příslušným písmenem a uvědomovat si pořadí hlásek ve slovech. Cílem školní výuky je, aby se dítě při čtení dokázalo plně soustředit na obsah čteného. Žáci v první třídě se při čtení potřebují plně soustředit tvarovou podobu slov a často jim utíká právě zmiňovaný obsah. Teprve na přelomu 2. a 3. třídy lze tvrdit, že jsou žáci schopni číst s porozuměním.

Kromě propojování písmen a hlásek, tedy grafické a zvukové podoby, musí dítě umět propojovat také dva způsoby grafického zápisu. V první třídě základní školy se děti učí zároveň číst a psát. Osvojují si tedy najednou písmo tiskací i psací. Na dovednosti psaní se účastní velké množství kognitivních procesů a jazykových dovedností (hláskování, formulace sdělení, uspořádávání vět). Stejně jako čtení, i vývoj psaní probíhá ve dvou fázích. V první třídě se žáci učí grafomotoriku psaní. Veškerou pozornost věnují formální stránce zápisu. Obsah nevnímají. Postupně se učí oddělovat jednotlivá slova věty, což z mluvené řeči není rozpoznatelné, volí slova do vět tak, aby věta dávala smysl. Návik psaní je proces komplexní a dlouhodobý. Ještě na konci 3. třídy má písemný projev žáka nedostatky a vyznačuje se chronologickým popisem, který je úzce spojen s realitou (Vágnerová, Lisá; 2021).

V roce 2018 byl ve 2. a 3. ročníku základních škol proveden výzkum, který vycházel ze všeobecné shody, že dovednosti čtení a psaní se navzájem doplňují. Existuje ovšem málo důkazů o podrobnější souhře mezi dovednostmi na úrovni slov, vět a textu v rámci čtení a psaní. Na začátku školního roku a na konci školního roku byly zkoumány dovednosti čtení a psaní na úrovni slov (dekódování, pravopis), na úrovni vět (čtení a psaní vět) a na úrovni textu (porozumění textu a vyprávění). V rámci výzkumu bylo zapojeno 1160 dětí ve věku 6–9 let, které navštěvovaly 2. a 3. ročník základní školy. Dovednosti v oblasti psaní byly zkoumány pomocí dvou různých pracovních listů. Oba se skládaly ze 4 obrázků, na kterých byl zobrazen příběh. Pod obrázky byly volné řádky, do kterých měl žák zapsat situaci na obrázku. Jeden z obrázků byl nahrazen otazníkem. Úkolem žáka tedy bylo vymyslet si vlastní zvrát zápletky. Úkol byl nastaven tak, aby netrval déle než 45 minut tedy jednu vyučovací hodinu. Čtenářské dovednosti byly ověřovány pomocí IT samovyhodnocovacích adaptivních standardizovaných čtenářských testů, které jsou běžně využívány všemi veřejnými školami v Dánsku. Žáci testy vyplňují na počítači nebo tabletu, vybírají z nabídky odpovědí a testy jsou hodnoceny automaticky. Výsledky obecně ukazují, že v průběhu jednoho školního roku slovní dovednosti ve čtení i psaní predikují rozvoj dovedností na vyšší úrovni u opačné činnosti (čtení ovlivňuje vyšší dovednosti na úrovni psaní a naopak). Výsledky mají důležité důsledky pro výuku čtení a psaní na základní škole. Bylo zjištěno, že existují asociace napříč doménami gramotnosti. Zejména, že dekodování (úroveň slov) silněji koreluje se všemi dovednostmi psaní než ostatní dovednosti čtení, porozumění jazyku (úroveň vět) a porozumění textu (úroveň textu). Podobně je pravopis (úroveň slov) silněji korelován se všemi čtenářskými dovednostmi než jakékoli jiné dovednosti psaní na úrovni vět a textu (Andersen, 2018).

### 3.4. Sociální a emocionální vývoj

Vstup dítěte do školy je významným krokem v začlenění jedince do společnosti. Žák se ve školním prostředí často poprvé setkává s jevy jako je soutěživost, soupeřivost, spolupráce ve dvojici a skupině. Ve škole se zvyrazňují povahové rysy, které udávají, zda se dítě projevuje jako vedoucí nebo se raději podřizuje ostatním (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Učitelé ve školách hodnotí výkon žáka, což vede k častějšímu srovnávání a porovnávání se se spolužáky. U některých dětí se může objevit strach z neúspěchu nebo selhání (tzv. výkonnostní frustrace), který se projevuje nezájmem o překonávání překážek. Dítě se tolik bojí neúspěchu, že raději činnost nebo zadaný úkol vůbec nevykoná. Žák si ještě neumí poradit se svými nedostatky, proto raději hledá nedostatky u svých spolužáků a kamarádů, žalují na sebe, posmívají se jeden druhému, ale kritiku na svoji osobu nepřijímají.

V období středního dětství se u dětí objevují zlozvyky – kousání nehtů, tahání a kroucení vlasů, dotýkání se genitálií, tiky, okusování předmětů. Neméně obvyklé jsou psychosomatické obtíže. Dítě je častěji vystaveno stresu a frustraci, snadno se rozpláče, reaguje negativně. Úkolem dospělých je podporovat děti mladšího školního věku v poznání svých emocí a v práci s nimi. Dítě se potřebuje naučit komunikovat nejen o emocích svých, ale také o emocích druhých. K úspěšnému zvládnutí emocí přispívají dechové a imaginativní techniky, tělesná relaxace a v neposlední řadě hledání pozitiv v každé situaci.

Středem života dítěte zůstává jeho rodina. Dítě ale nově tíhne také k tvoření vztahů s vrstevníky. Oblíbené jsou skupinové hry založené na spolupráci. Žákovo sebepojetí se formuje na základě zpětné vazby a reakcí spolužáků. Dítě si vybírá své kamarády podle společných zájmů. V menší skupině dětí vznikají kamarádské vztahy napříč pohlavími, kdežto ve velkém kolektivu vznikají často ryze dívčí a ryze chlapecké skupiny. O opačné pohlaví se však děti zajímají a hrají si na romantické vztahy. Vztahy ve třídě jsou nestálé, závislé na momentální náladě a emocích. V pokročilejší fázi socializace se objevují skupiny, jejichž členy spojuje tajemství a výlučnost od ostatních. Tyto spolky si vybírají své členy a určují pravidla chování. Tendence vytvářet uzavřené spolky přetrvává u některých jedinců do dospělosti (Thorová, 2015).

Z hlediska sociálních norem a hodnot má dítě z předchozího vývoje v předškolním období povědomí o tom, co je ve společnosti dovoleno, co je zakázáno, co se smí a nesmí. Na základě hodnot je schopno rozlišovat dobré a zlé. Při úsudku vychází ze svého svědomí a pomáhají mu příkazy a zákazy dospělých. Sociální normy a hodnoty jsou prozatím nestálé, nahodilé, závislé na konkrétních situacích a potřebách dítěte. Teprve v průběhu školní

docházky si dítě uvědomuje trvalost hodnotových cílů svého jednání. Dítě operuje pouze s konkrétními hodnotami. Hodnoty abstraktní poznává až s nástupem dalšího vývojového období (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Po nástupu do školy dítě získává ve společnosti novou životní roli. Roli školáka přijímá každé dítě individuálně v závislosti na výhodách či nevýhodách, které mu role přináší v rovině osobní i společenské. V každé společnosti existuje poměrně stálá norma typu žáka, která společnosti vyhovuje. Tento typ představuje ideál potlačující individuální znaky. Od žáka se očekává, že bude splňovat tyto normy. Na základě chování je následně dítě ve škole hodnoceno pozitivně nebo negativně. Role školáka žáka připravuje na budoucí zapojení do společnosti jednak z hlediska profesního, které udává postavení jedince ve společnosti, jednak z hlediska utváření vztahů s vrstevníky. Pokud se žákovi podaří úspěšně zapadnout do kolektivu třídy, pomůže mu tato zkušenost jako dobrý předpoklad pro budoucí přijetí do různých sociálních skupin. V roli žáka je na rozdíl od role spolužáka žák omezován nařízeními školního řádu a vždy je na podřízené pozici. Kdežto v roli spolužáka žák získává prostor a větší svobodu ve své aktivní činnosti. Zpočátku jsou si všichni členové kolektivu rovni. Postupem času se ale kolektiv třídy diferencuje a vznikají role nadřazené a podřazené. Zkušenost se vztahy uvnitř školní třídy je z hlediska společenského pro žáky velkým přínosem (Vágnerová, 1999).



## 4. Učitel elementarista a jeho role v prvním ročníku základní školy

Ačkoliv se o pojmy učitel a učitelská profese zajímá velké množství odborné literatury, zřídka je možné narazit na jejich přesnou definici. Předpokládá se, že pojem učitel je mezi širokou veřejností tak známý, že není potřeba se věnovat jeho výkladu. Opak je pravdou. Následující kapitola se tedy věnuje vymezení základních pojmů.

### 4.1. Učitel

V minulosti byl učitel vnímán jako dobrý člověk s bohatým vzděláním, který disponuje vědomostmi. Ve společnosti byl vážený. Jeho posláním bylo věnovat se mládeži a být pro ni morálním vzorem. Učitel měl přátelským způsobem šířit kulturu a vzdělanost. Od 20. století je učitel předmětem vědeckého zkoumání (Mareš, Gavora, 2004).

Dnes je učitel vnímán jako tvůrce podnětného prostředí pro rozvoj žákovy osobnosti a k získání dovedností. Učitel je průvodcem žáka na jeho cestě za poznáním. *„Být učitelem znamená přijmout zodpovědnost vůči společnosti za vzdělanost mladé generace, za její přípravu pro život a budoucí povolání. Učitelství již nelze považovat za pouhé poslání, ale za náročnou odbornou práci v oblasti vzdělávání a výchovy“* (Vašutová, 2007, s. 7).

Vymezit pojem učitel v obecné rovině je náročné, jelikož obsahy a metody výuky učebních předmětů nejsou stálé, ale postupem času se mění a inovují. Zároveň není učitel jako učitel. Je rozdíl, jestli učitel učí na prvním stupni základní školy elementární čtení, psaní, počítání anebo jestli vzdělává dospělé v odborných oborech. Není tedy jednoduché vystihnout přesnou podstatu učitelství (Vališová, Kasíková, 2007).

Učitelská profese je pro mnohé učitele posláním. *„Být učitelem – stát se nositelem výchovných idejí a ideálu vzdělanosti – znamená být v první řadě osobností. A tomu se v pravém slova smyslu nelze vyučit ani naučit. Věrohodným učitelem se může stát pouze ten, kdo vychovává sám sebe, kdo na sobě zakouší a je schopen prožívat veškerou problematičnost lidské existence, kdo dokáže studovat sám sebe a klade si otázky, zda je schopen vykonat to, co požaduje od jiných“* (Vališová, Kasíková, 2007).

Proces, při kterém se člověk stává učitelem, je dlouhodobý a začíná studiem učitelství. Dříve však, než začne budoucí učitel studovat, tvoří se jeho učitelská identita, a to v momentě, kdy se rozhodne stát učitelem. Identita se vytváří postupně a začíná procesem poznávání sebe sama. Počátek studia učitelství se přisuzuje tzv. startovací identitě, ve které si budoucí učitelé vytváří prvotní představy pojetí výuky na základě svých zkušeností v roli žáka a studenta.

Při následném studiu pedagogiky, psychologie, etiky ve druhém období se vyvíjí tzv. časné pojetí výuky a budoucí učitelé se připravují na následující utváření individuálního pojetí výuky.

Třetí období přichází ke konci studia učitelství. Student reflektuje své zkušenosti z učitelských praxí a formuje si své uvědomované koncepce pojetí výuky (Dytrtová, Krhutová, 2009; Spilková, 2004).

## **4.2. Odborná kvalifikace a pedagogická činnost**

Odborná učitelská kvalifikace zahrnuje přípravné vzdělávání na vysoké škole, proces získávání zkušeností z vlastní učitelské praxe i navazující další vzdělávání pedagogických pracovníků. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR stanovuje standardizované požadavky, které musí každý učitel splňovat, aby byl považován za plně kvalifikovaného pedagoga. Zákon o pedagogických pracovnících obsahuje konkrétní požadavky pro výkon činností pedagogického pracovníka. Těmito požadavky jsou:

- plná způsobilost k právním úkonům
- odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou osoba vykonává
- trestní bezúhonnost
- zdravotní způsobilost
- znalost českého jazyka

Odborná kvalifikace se vztahuje především k odborné činnosti úkonů, díky kterým je možné efektivně dosáhnout výchovných a vzdělávacích výsledků. Učitele jsou přímo odpovědní za výsledky i průběh vzdělávacích procesů. V rámci pedagogické činnosti učitel především:

- diagnostikuje výchovné a vzdělávací potřeby žáků, jejich předpoklady k učení;
- analyzuje a posuzuje podmínky výchovy a vzdělávání v širším společenském kontextu a konkrétní situaci;
- plánuje kurikulum, výuku, výchovné a vzdělávací procesy ve třídě a ve škole;
- řídí učení žáků, jejich kognitivní, sociální a osobnostní rozvoj s ohledem na individualitu každého žáka;
- hodnotí výsledky učení a rozvoje osobnosti žáků;
- komunikuje se žáky, rodiči svých žáků, kolegy, odborníky;
- jde žákům příkladem v utváření systému hodnot a pozitivních postojů k životu, k ostatním lidem a k sobě samému;

- zajišťuje příznivé sociální klima pro výchovu a vzdělávání;
- řeší výchovné situace a problémy;
- má na starosti prevenci negativních sociálních projevů žáků;
- provádí reflexi své činnosti formou sebehodnocení a dále se vzdělává.

Plnění těchto učitelských povinností úzce souvisí s profesní etikou. Do učitelovy práce se promítají jeho osobní vlastnosti, které by měly být vždy v souladu s etikou. Etické chování učitelů napomáhá utvářet kulturu školy. Stanovení etických atributů má své opodstatnění již při posuzování uchazečů o studium učitelství, jelikož mnoho z nich má tyto kvality vepsané ve své osobnosti a je zde předpoklad pro jejich rozvinutí. Kvalifikovaný učitel by měl splňovat následující etické kvality:

- pozitivní přístup k životu, lásku k dětem a životní nadšení;
- schopnost motivovat a být otevřený řešení problémů;
- schopnost komunikovat na kultivované úrovni, vystupovat a jednat;
- empatii, důvěryhodnost, toleranci, spravedlivost, diskrétnost;
- starostlivost, trpělivost, laskavost;
- nápaditost, tvořivost;
- sebeovládání, emocionální rovnováhu;
- sdílení, spolupráce;
- příkladné dodržování pravidel;
- pracovitost, rozhodnost, organizační schopnosti

(Vašutová, 2004).

### 4.3. Třídní učitel

Třídní učitel dostává pověření od ředitele školy k řízení třídy. „*Třídní učitel má funkci poradce, v určitém smyslu administrátora, vychovatele, posuzovatele, komunikátora mezi školou a rodinou, poskytuje odbornou pomoc ve vytváření příznivého, podněcujícího prostředí třídy. Koordinuje práci ostatních učitelů s jeho třídou. Pracuje s jednotlivci i s celou třídou, se skupinami, sleduje změny v kolektivu, intervenuje při řešení problémů*“ (Kolář, 2012, s. 307).

Funkce třídního učitele je nesmírně zodpovědná, jelikož ovlivňuje vytvoření třídního kolektivu a závisí na něm, jak se děti ve školním prostředí cítí. Funkci třídního učitele by měl vykovávat zkušený pedagog, který se již dobře orientuje v třídnických povinnostech. Pro začínající učitel bez zkušeností funkce třídního učitele vzhledem k výše zmíněným důvodům vhodná není.

Situace je jiná na prvním stupni základních škol, kde učitelé učí většinu předmětů v jedné třídě a v mnoha případech se stávají i začínající učitelé třídními učiteli navzdory chybějícím zkušenostem. Pro začínající učitele elementaristy bývá tedy nástup do učitelské praxe často náročný a komplikovaný (Podlahová, 2004).

#### **4.4. Role učitele**

Učitel elementarista má pro své žáky největší význam v prvním ročníku základní školy. V tomto období ho žáci vnímají bez sebemenší kritiky a stává se pro ně životní autoritou. Podle vztahu, který děti v první třídě mají ke svému učiteli, se může odvíjet vztah ke škole a učení na celý život. Pro učitele je první třída obrovskou zodpovědností a závazkem být pro své žáky dobrým učitelem. Míru kvality učitele neudává jen jeho odbornost a délka praxe. Často bývají důležitější kvality, jakými jsou tvořivost, lidskost a vztah k dětem. Aby se učitel elementarista stal pro své žáky v první třídě dobrým a úspěšným učitelem měl by splňovat následující kroky:

- být vzorem pro své žáky;
- do hodin vstupovat s dobrou náladou a dobrou náladu podporovat také u žáků;
- projevovat pozitivní emoce (radost, nadšení);
- oceňovat každou snahu, úsilí;
- přijímat každé z dětí individuálně, respektovat jeho potřeby;
- vzbuzovat u svých žáků důvěru;
- všímat si i drobných změn v chování žáků;
- při komunikaci používat vstřícný a přátelský jazyk;
- oslovovat žáky jejich jmény.

Učitelé by se měli naopak vyvarovat chování, při kterém neshody s rodiči přenáší na své žáky. Nepřípustná je také jakákoliv forma zastrašování a zesměšňování, subjektivní hodnocení. Učitel by měl v hodinách vystupovat jako profesionál, do výuky tedy nepatří jeho momentální rozpoložení a nálady.

Při plánování výuky v první třídě vybírá učitel metody a formy práce přiměřené věku a schopnostem svých žáků. Za nejefektivnější metodu lze považovat tu, která kromě potřebných vědomostí a dovedností pomůže žákům rozvíjet klíčové kompetence, které samotné učení činí snazší. Při vyučovacích hodinách by měl mít žák dostatek prostoru pro sdílení vlastních zkušeností, měl by stavět na dříve získaných znalostech. Výuka má podporovat diskuze jak mezi žákem a učitelem, tak mezi žáky samotnými. Při organizaci výuky by měl učitel vytvářet podmínky pro vzájemnou spolupráci žáků (Krejslová, 2008).

## **5. Inkluze žáků s odlišným mateřským jazykem na českých školách**

Následující kapitola se věnuje vymezení pojmu žák s odlišným mateřským jazykem. Následně popisuje inkluzivní přístup ke vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem, představuje metodické pokyny pro práci, specifika komunikace a hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem.

### **5.1. Žák s odlišným mateřským jazykem**

Častěji než pojem žák s odlišným mateřským jazykem, vysvětluje odborná literatura pojem žák cizinec, který souvisí s právním hlediskem těchto žáků a jejich rodin. Otázka začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem se ovšem týká také dětí ze smíšených manželství nebo dětí imigrantů, kteří již mají české občanství. V takovém případě nelze mluvit o cizincích. Z pedagogického pohledu je zásadnějším faktorem, zda žák mluví a rozumí českému jazyku. Pokud má žák odlišný mateřský jazyk než jeho spolužáci, je pro něho otázka jazyka v mnoha ohledech více omezující než status cizince (Radostný, 2011).

Legislativa operuje pouze s termínem žák cizinec. Podle §16 školského zákona mají ovšem nárok na podpurná opatření také žáci s odlišným mateřským jazykem (META, 2022).

Tato práce pracuje s pojmem žák s odlišným mateřským jazykem (OMJ), jelikož z hlediska inkluze je v tomto případě právě jiný mateřský jazyk určujícím faktorem, který ovlivňuje začlenění žáka do českého vzdělávacího systému.

Pokud do třídy přijde žák s odlišným mateřským jazykem, není podstatné jeho pojmenování. Pro práci s takovým žákem jsou důležité následující informace:

- úroveň českého jazyka;
- odlišnosti mateřského jazyka žáka od českého;
- v kolika letech se dítě přistěhovalo do ČR;
- délka pobytu v ČR;
- předchozí vzdělávání (zkušenosti, úspěchy);
- individuální potřeby žáka.

Tyto informace jsou součástí pedagogické diagnostiky žáka a mělo by k jejich zjištění dojít bezprostředně po příchodu žáka do školy (Inkluzivní škola.cz, 2021).

#### **5.1.1. Legislativní ukotvení**

Z legislativních dokumentů (Úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod, Úmluva o právech dítěte) je patrné, že mezi základní lidská práva patří právo na vzdělání, které

platí pro všechny děti včetně cizinců. Česká republika se v Úmluvě o právech dítěte zavazuje ke zprostředkování povinného a bezplatného základního vzdělání pro všechny děti bez ohledu na rasu, barvu pleti, pohlaví, jazyk, náboženství, politické smýšlení, národnost, etnikum, sociální postavení, majetek, tělesnou nebo duševní nezpůsobilost.

§20 školského zákona zajišťuje rovný přístup v rámci povinné školní docházky na základních školách pro všechny děti bez ohledu na národnost, a to i v případě, kdy není jistý legální pobyt dítěte na území ČR (META, 2022).

## **5.2. Inkluze žáků s odlišným mateřským jazykem**

V souvislosti s přijetím novely školského zákona č. 82/2015 Sb. došlo v českém školství k výrazným změnám, které se týkají přístupu a podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Téma inkluze se tak v školském prostředí začalo skloňovat více než kdy dříve. Pro pochopení významu inkluze je potřeba vysvětlit pojem integrace, ze kterého inkluze vychází. Při integraci žáka do běžné základní školy je tento žák považován za jedince, který se musí přizpůsobit celku (Zilcher, Svoboda, 2019).

Inkluze se více soustředí na jedince a jeho individuální vzdělávací potřeby. V případě inkluze se tedy celek jednotlivci přizpůsobí, aby mohlo dojít ke společnému vzdělávání všech žáků bez rozdílu (Šafránková, 2019).

Původně anglický výraz inclusion znamená zahrnutí neboli příslušnost k celku. „*Inkluze je proces, který se zabývá identifikací a odstraňováním překážek. Při inkluzi jde o přítomnost, účast a úspěch všech žáků a studentů ve vzdělávacím procesu. Zahrnuje všechny žáky, zejména ty skupiny, které mohou být vystaveny riziku opomíjení, vyloučení nebo nedostatečnosti. Inkluze je dále vnímána jako proces, který reaguje na různorodost potřeb všech žáků bez vyloučení jejich účasti ze společného vzdělávání a ponechává otevřenou možnost vlastní volby pro možnosti speciální pomoci těm, kteří ji potřebují. V inkluzivní škole jde o to, aby se zde žáci naučili, jak žít s rozdílností*” (Klenková, Vítková, 2011).

Celosvětově uznávaná definice UNESCO říká, že inkluzivní vzdělávání vychází z práva člověka na kvalitní vzdělávání. Toto vzdělávání splňuje potřeby studujících a zkvalitňuje jejich život. Inkluzivní vzdělávání se zaměřuje na jedince ze znevýhodněných skupin obyvatel. Definice dále charakterizuje cíl inkluzivního vzdělávání, kterým je vymýtit všechny formy diskriminace a podpořit sociální sounáležitost. V celosvětovém měřítku je inkluze velmi progresivní myšlenkou v rozvoji společnosti (UNESCO in Klenková, Vítková, 2011).

Od roku 2004 funguje v České republice nezisková organizace META, o. p. s. jako podpora pro začlenění cizinců do společnosti a žáků s OMJ do českého školství. Zároveň

META poskytuje poradenské služby pro školy a pravidelně vydává aktuální metodické pokyny a materiály do výuky pro žáky s OMJ. Organizace META spravuje web Inkluzivní škola.cz, který mimo jiné informuje o legislativním ukotvení žáků cizinců. Podle ní „*Právo na vzdělání patří mezi základní lidská práva, vyplývající z Úmluvy o ochraně lidských práv a základních svobod, z Úmluvy o právech dítěte a z dalších závazných dokumentů. Toto právo je nutno uplatňovat vůči všem dětem včetně cizinců.*“

Jednou z podmínek inkluze ve školách jsou kvalitní podpůrná opatření, která souvisí s opatřeními v oblasti legislativní, personální, pedagogické, ekonomické a technické. Jsou kladeny nároky na dostatečné vybavení školy, další vzdělávání pedagogů, spolupráce s rodinou, s poradenskými pracovníky školy. Důležitá je také spolupráce žáků na úrovni třídní i školní, při které dochází k vrstevnickému učení, přijímání odlišností druhých (Bartoňová, Vítková, 2010).

### **5.3. Podpůrná opatření**

Podpůrná opatření jsou určena žákům a pedagogům, kteří pro svoji školní práci potřebují upravit podmínky vzdělávání. Cílem je podpořit žáka v oblastech, kde by oproti ostatním žákům mohl mít mírné i závažnější problémy. Tyto problémy mohou být různého charakteru a vycházet z různých oblastí žákova života (nepřípravenost na školu, odlišné životní podmínky, odlišné kulturní prostředí, nepříznivý aktuální zdravotní stav, zdravotní postižení, ...). Školský zákon tato opatření definuje a člení do 5 stupňů podle míry potřebné podpory. I. stupeň podpůrných opatření spadá do kompetencí školy, která opatření navrhuje a poskytuje. II. -V. stupeň je v kompetenci školských poradenských zařízení, která opatření navrhují a dávají škole metodické pokyny pro jejich naplňování.

V případě, kdy k podpoře žáka v jeho obtížích stačí změna pedagogických postupů, volí škola I. stupeň podpůrných opatření. V některých případech je potřeba, aby se na opatřeních domluvilo více pedagogů. Pro takové účely vzniká Plán pedagogické podpory, který obsahuje stručný popis žákových obtíží, vhodné metody práce, návrh na hodnocení žáka. Po třech měsících se sleduje vliv zvolených opatření na úspěch žáka a pokud se projeví, že i se zavedenými opatřeními přetrvávají nebo se dokonce zhoršují žákovy obtíže, obrací se škola na školské poradenské zařízení. Školské poradenské zařízení vyšetří žáka a s ohledem na všechny podklady, se kterými žák přichází (Plán pedagogické podpory, lékařské vyšetření, ...) a následně vydá doporučení ke vzdělávání žáka, kde uvádí konkrétní podpůrná opatření (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2023).

## 5.4. Klasifikace podpůrných opatření podle úrovně češtiny jako druhého jazyka

Pro žáky s odlišným mateřským jazykem se český jazyk stává jazykem druhým. Pro druhý jazyk je charakteristické, že je pro žáka nezbytný z hlediska školní docházky a začlenění do společnosti. Žák si musí poměrně brzy osvojit specifickou slovní zásobu, která je typická pro školní prostředí a setkává se s různými variantami češtiny, což odlišuje druhý jazyk od cizího jazyka, který se cizinci učí běžně z učebnic. Žák s odlišným mateřským jazykem potřebuje dle svých jazykových schopností dlouhodobou podporu nejen při hodinách českého jazyka, ale i při výuce všech ostatních předmětů.

V současnosti existují 3 úrovně češtiny jako druhého jazyka, které zhruba odpovídají úrovním Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERRJ). Úroveň 1 odpovídá úrovni A1, úroveň 2 odpovídá úrovni A2, úroveň 3 odpovídá úrovni B1. Podle zmíněných úrovní se žákovi dostává odpovídajícího stupně podpůrných opatření. *„K určení toho, zda žák potřebuje intenzivní jazykovou podporu, či je schopen zapojit se do vzdělávání v běžné třídě, lze využít jednoduchý orientační test dostupný ze stránek <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kurikulum-cestiny-jako-druheho-jazyka> a <https://cizinci.npi.cz/kurikulum>. Od úrovně 2 je již žák 3. a vyššího ročníku ZŠ schopen účastnit se výuky v běžné třídě, u žáka MŠ a 1. a 2. ročníku ZŠ stačí úroveň 1 (orientačně A1). Pro pedagogickou diagnostiku a orientační určení jazykových úrovní lze také využít výše zmíněné sebehodnotící deskriptory dostupné na <https://ejp.rvp.cz>.“* (Inkluzivní škola.cz, 2022).

Při začlenění žáků s odlišným mateřským jazykem do vzdělávacího systému mají nejjednodušší situaci žáci mateřských škol a žáci první a druhé třídy základních škol. S vyšším stupněm vzdělání rostou požadavky na jazykovou úroveň žáka. Žákům na začátku školní docházky stačí ovládat český jazyk na úrovni 1, aby mohli být začleněni do třídy svých vrstevníků. Významnou roli hraje také, aby se žák cítil dobře po psychické a sociální stránce. Tím lze přispět ke školní úspěšnosti, efektivnímu učení, pozitivnímu klimatu třídy (tamtéž).

### Podpůrná opatření prvního stupně

Podpůrná opatření I. stupně jsou určena žákům, kteří mají úroveň češtiny 3 a vyšší. Zavedená opatření jsou v kompetenci školy, kterou žák navštěvuje. Žák s touto úrovní českého jazyka se zapojuje do diskuze v pomalém tempu bez prvků slangu, dokáže mluvit plyně na téma, které je mu blízké i bez přípravy, odpovídá na dotazy, vyjádří svůj názor. S pomocí učitele pochytí základní myšlenky výkladu vyučované látky. Čte i delší texty s různým tematickým zaměřením. Dokáže napsat slohové cvičení. V psaném projevu žáka se však objevují



gramatické chyby a nesprávná užití jazykových prostředků. Čtení a psaní českých textů souvisí přímo úměrně s mírou osvojení dovedností čtení a psaní.

V rámci této úrovně se klade důraz na dovysvětlení a procvičování probírané látky, podporu komunikace s vrstevníky, začlenění žáka do třídního a školního kolektivu, vytváření sociálních vazeb.

### **Podpůrná opatření druhého stupně**

Podpůrná opatření II. stupně jsou určena žákům s úrovní 2 češtiny jako druhého jazyka. Žák na této jazykové úrovni se při běžné komunikaci zvládne porozumět. S předchozí přípravou dokáže mluvit na téma, které je mu blízké. Psaný i mluvený projev obsahuje velké množství chyb. Žák nedokáže číst s porozuměním. Pro pochopení obsahu potřebuje navést, na co se má v textu zaměřit. V pochopení mu výrazně pomáhají ilustrace, jeho slovní zásoba je omezená. Prostřednictvím spisovné češtiny žák poznává systém jazyka, učí se pracovat s textem skrze čtenářské strategie.

V rámci této úrovně může být posílena výuka českého jazyka. Dále je možno upravit obsah zdělávání prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Dochází k úpravě hodnocení žáka, metod a organizace výuky. Jsou použity speciální učebnice a pomůcky. Žák má nárok na 1 hodinu speciálně pedagogické péče.

### **Podpůrná opatření třetího stupně**

Podpůrná opatření III. stupně jsou určena žákům s úrovní českého jazyka 0 (žák vůbec nemluví česky) nebo 1. Žák na úrovni 0 není schopen komunikace v českém jazyce, neodpovídá na otázky, nerozumí základním frázím, nemá téměř žádnou slovní zásobu, neovládá českou abecedu.

Žák na úrovni 1 se zapojí do rozhovoru, který je veden velmi pomalu, zřetelně a pokud je mu naznačena odpověď. Odpovídá na jednoduché otázky. Mluvený projev je maximálně dvouslovný se silným akcentem cizího jazyka, obsahuje gramatické chyby. Žák rozumí jednoduchým instrukcím, pojmenuje předměty, které zná. Pokud je text v učebnici doplněn o výstižné obrázky, dokáže žák zachytit obsah textu. Píše známá slova a krátká sdělení.

V rámci této úrovně dochází k posílení výuky českého jazyka. Metody výuky jsou voleny tak, aby žákovi umožnily co nejdříve se zapojit do chodu třídy a školy. Výuka je individualizovaná, využívá kooperativní a otevřené učení. Dochází k úpravě obsahu vzdělávání v rámci individuálního vzdělávacího plánu. Pro žáka platí upravené podmínky hodnocení, pracuje se speciálními učebnicemi a pomůckami. Žák má nárok na 2 hodiny speciálně pedagogické péče. Do třídy může být přidělen asistent pedagoga přímo ke konkrétnímu žákovi nebo k více žákům jako sdílený asistent. Výuka žáka může být podpořena

dalším pedagogickým pracovníkem, školním psychologem, školním speciálním pedagogem (Inkluzivní škola.cz, 2022).

## **5.5. Specifika práce s žáky s odlišným mateřským jazykem**

Při příchodu žáka s odlišným mateřským jazykem je důležité co nejdříve splnit minimální cíl, aby měl aspoň pasivní znalost češtiny komunikoval třeba i neverbálně. Nezřídka často se stává, že u žáka přetrvává dlouhé inkubační období a nekomunikuje vůbec. V takovém případě je potřeba vytvořit bezpečné prostředí, kde bude mít žák prostor zažít úspěch. Pozitivně působí také vstřícnost a přijetí ze strany učitele. Pro žáka, který češtině nerozumí vůbec nebo velmi málo je vhodný menší kolektiv, kde je méně hluku a zaznívá méně slov, kterým žák nerozumí. Příliš mnoho zvukových vjemů způsobuje únavu, která se projevuje různě (neaktivita, agrese, nepozornost).

U mladších dětí napomáhá k úspěšnému začlenění do třídního kolektivu hra, při které není potřeba příliš slov, ale nabízí dostatečný kontakt. Může ovšem nastat také případ, kdy se žáci mezi sebou pošťuchují, perou, jsou agresivní. I takové chování může být důsledkem odlišné řeči. Děti nemají jinou možnost, jak spolu navázat kontakt a fyzický kontakt volí jako nejjednodušší cestu k seznámení.

Mezi další úskalí, která učitelé zmiňují při výuce žáků s OMJ jsou:

- nemožnost použít různé nuance v rozhovoru (pochvala, nelibost);
- častá únava žáků, po čase přestávají učitele poslouchat;
- těžko se zavádí nová pravidla, která vyžadují vysvětlení.

Učitelé z praxe radí, že proti těmto obtížím působí účinně podněcovat žákovu činnost bez zbytečného vysvětlování. V tomto případě platí pravidlo, že méně je více. Pokud se dítě bude věnovat adekvátně náročným úkolům, zvládne se soustředit. Vhodné je učení se pomocí reálných předmětů, které si žák může osahat a snadno si tak zapamatuje jejich název a k čemu slouží. Vždy je dobré začít aktivitou, kterou žák zná (hra, úkol), vycházet z jeho života a zkušeností, a postupně zvyšovat obtížnost, přidávat nová slova do jeho slovní zásoby, výuková témata. Na konci by měla výuka směřovat k jasnému výstupu (Nosálová, 2020).

## **5.6. Výuka čtení a psaní u žáka s odlišným mateřským jazykem**

Na základě lektorské a metodické praxe v METĚ a Centru pro integraci cizinců, interních metodik a odborné literatury, vytvořily autorky Zuzana Janoušková, Barbora Nosálová a Michaela Paldusová soubor zásad a tipů při výuce čtení a psaní.

Dovednost čtení propojuje gramatiku, slovní zásobu, komunikaci, porozumění, nácvik mluvení, psaní, výslovnost. Při výuce čtení je vhodné začít motivační aktivitou před samotným čtením, která žáky uvede do tématu. Při prvním čtení žáci v textu výrazně označují slova a výrazy, kterým nerozumí. Učitel žáky navádí k vyhledávání podstatných informací. Ve druhém čtení žáci vyplňují zadání navazujících úkolů a upevňují si slovní zásobu. Po druhém čtení dochází vždy ke společné nebo skupinové kontrole správnosti řešení. Mezi další typy autorky řadí:

- využívání slov, výrazů z běžného života, se kterými se žák setkává na ulici, v obchodě, MHD, ...;
- dialog;
- spojení grafické a zvukové podoby slova;
- hlasité čtení, předčítání;
- zadávání stručných a jasných instrukcí;
- využívání navazujících cvičení k textu;
- nácvik předčtenářských dovedností i s nečtenáři.

Výuka psaní je součástí výuky čtení, mluvení a poslechu. Začíná samotným nácvikem psaní latinkou, následuje nácvik psaní čistě českých písmen (ů, ě). Vrcholem je samostatný písemný projev žáka. Psaní by mělo mít vždy konkrétní cíl a využití. Učíme děti psát to, co opravdu potřebují (jméno, adresa). Výuka psaní začíná mluvením a nácvikem správné výslovnosti slov. Z počátku žáci píšou jednotlivé slabiky, slova. Později se učí postupně psát kratší věty, delší texty, které už znají. V poslední fázi žáci zapisují slova nová (Nosálová a kol., 2020).

## **5.7. Hodnocení žáků s odlišným mateřským jazykem ve výuce**

Vyhláška č. 48/2005 Sb. §15 odst. 6 říká: „*Při hodnocení žáků cizinců, kteří plní v České republice povinnou školní docházku, se úroveň znalosti českého jazyka považuje za závažnou souvislost podle odstavců 2 a 4, která ovlivňuje jejich výkon.*“ (Inkluzivní škola.cz, 2021).

V každém předmětu, ze kterého je žák hodnocen, přihlíží učitel k jeho jazykové úrovni.

Podle přílohy vyhlášky č. 27/2016 Sb. se hodnocení ve 2. a 3. stupni podpůrných opatření odvíjí od specifík žáka (neznalost jazyka, ve kterém se vyučuje). Pro vícejazyčné žáky se stanovují takové podmínky hodnocení, aby mohli dosáhnout osobního pokroku.

Obecně se dá říci, že pro hodnocení vícejazyčných žáků platí několik základních principů hodnocení:

- každý žák je hodnocen individuálně podle svých jazykových schopností a pokroků, a to i v případě, že ještě není vzděláván podle IVP na základě vyšetření v poradenském zařízení;
- žák není nikdy srovnáván s rodilými žáky, ani s dalšími vícejazyčnými žáky;
- hodnocení by žáka mělo motivovat, získává díky němu pojem o svém výkonu a na jeho základě hledá cesty svého dalšího rozvoje;
- ve všech předmětech se zohledňuje neznalost jazyka, ve kterém je předmět vyučován;
- žák je vzděláván spolu s plánem pedagogické podpory, který obsahuje konkrétní cíle, které se u žáka hodnotí;
- žák je v rámci podpůrných opatření 2. a 3. stupně vzděláván spolu s individuálním vzdělávacím plánem, který obsahuje popis způsobu hodnocení výuky.

Forma hodnocení žáka je různá. Hodnocení známkou je pro rodiče žáka s odlišným mateřským jazykem nejsrozumitelnější. V případě slovního hodnocení musí být tato forma ukotvena ve školním řádu. V opačném případě schvaluje slovní hodnocení školská rada. Výhodou slovního hodnocení je možnost popsat žákovy individuální úspěchy a pokroky. Pro rodiče žáka s odlišným mateřským jazykem je vysvědčení doručeno elektronicky, aby si jeho obsah mohli snadno přeložit. Možná je také forma kombinovaná, tedy spojení slovního hodnocení se známkou. Poslední a také nejméně užívanou formou je hodnocení procentuální.

V 1. pololetí školního roku může být žák nehodnocen v případě, že není dostatek podkladů pro hodnocení žáka. META ovšem upozorňuje na možnou demotivaci žáků v případě nehodnocení, jelikož žák tak nedostane informaci o svém pokroku. Hodnocení za 2. pololetí musí proběhnout vždy. Je možné termín hodnocení odložit. Nejzazší termín pro hodnocení 2. pololetí je konec září následujícího školního roku (Inkluzivní škola.cz, 2021).

## II. Empirická část

### 6. Výzkumné šetření

Pro účely výzkumného šetření jsme zvolili kvalitativní výzkum. „*Kvalitativní výzkum umožňuje hloubkový popis jednotlivých případů, ve kterém se sbírá velké množství dat od několika málo jedinců, jedná se tedy o zachycení složitosti jednotlivých případů a popis jejich vztahů v celistvosti.*“ (Hendl, 2005, str. 104).

Cílem kvalitativního výzkumu je podle Hendla (2005) objasnění chování osob, jejich jednání, vzájemné interakce a denní aktivity v konkrétní situaci a konkrétním prostředí. Jedním z nejtypičtějších znaků kvalitativního výzkumu je orientace na subjekt (člověka), kterého umožňuje popsat v těch oblastech, na které se výzkumník soustředí (Skutil, 2011).

Dalšími znaky kvalitativního výzkumu jsou:

- komplexnost,
- hluboké spektrum dat,
- reálné prostředí,
- hluboký vztah mezi výzkumníkem a výzkumným souborem,
- výzkum umožňuje pochopit lidské chování a prožívání,
- sesbíraná data umožňují výzkumníkovi pracovat s vlastní teorií, která je podstatnější než teorie existující (Švaříček a Šedřová, 2007).

Kvalitativní výzkum pracuje zejména s výpověďmi účastníků výzkumu, což ho odlišuje od výzkumu kvantitativního, který pracuje zejména s číselnými hodnotami (Gavora, 2000). Kvalitativní výzkum neumožňuje zobecnování výsledků, jelikož k dosažení výsledků výzkumník nepoužívá žádné statistické a kvantifikační metody. Sběr dat probíhá dlouhodobě a umožňuje intenzivní kontakt s prostředím, hluboké poznání a jemnou analýzu zkoumaných jedinců. Nevýhodou zmiňovaného sběru dat je jeho náročnost, která se projevuje i v pozdější analýze. U analýzy výsledků výzkumu navíc hrozí riziko subjektivního pohledu výzkumníka. Kvalitativní výzkum je typický svou pružností, jedná se o znak, který se u kvantitativního výzkumu nevyskytuje. V praxi pružnost umožňuje upravovat a přidávat výzkumné otázky na základě sesbíraných dat a zkušeností v průběhu výzkumu. (Hendl, 2005).

#### 6.1. Cíle výzkumné části a výzkumné otázky

V této diplomové práci jsme se zabývali problematikou prvopočátečního čtení a psaní žáka s odlišným mateřským jazykem. Jako prostředek ke zkoumání jsme zvolili případovou

studii žáka s odlišným mateřským jazykem. V teoretické části jsme shrnuli teoretická východiska pro empirickou část. Pokusili jsme se o komplexní zachycení výuky prvopočátečního čtení a psaní v první třídě základní školy, charakteristiku žáka mladšího školního věku, popis role učitele elementaristy a zachycení současné situace s inkluzí žáků s odlišným mateřským jazykem.

Pro účely této práce jsme formulovali jeden hlavní cíl, ze kterého vychází tři cíle dílčí.

**Hlavní cíl:** Popsat specifika výuky prvopočátečního čtení a psaní u žáka s odlišným mateřským jazykem.

**Dílčí cíl 1:** Popsat zvláštnosti sluchové a zrakové percepce u žáka s odlišným mateřským jazykem ve vztahu k nácviku čtení a psaní.

**Dílčí cíl 2:** Zjistit, které metody a strategie výuky jsou efektivní pro nácvik čtení a psaní u žáka s odlišným mateřským jazykem.

**Dílčí cíl 3:** Zjistit, jaké organizační formy jsou efektivní pro nácvik čtení a psaní u žáka s odlišným mateřským jazykem.

V praktické části stanovujeme výzkumné otázky, které stanovujeme na základě hlavního cíle diplomové práce. Jedná se o jednu hlavní výzkumnou otázku a tři dílčí výzkumné otázky.

**Hlavní výzkumná otázka:** Jaká jsou specifika výuky prvopočátečního čtení a psaní u žáka s odlišným mateřským jazykem?

**Dílčí výzkumná otázka 1:** Jaké jsou zvláštnosti sluchové a zrakové percepce u žáka s odlišným mateřským jazykem ve vztahu k nácviku čtení a psaní?

**Dílčí výzkumná otázka 2:** Které metody a strategie výuky jsou efektivní pro nácvik čtení a psaní u žáka s odlišným mateřským jazykem?

**Dílčí výzkumná otázka 3:** Které organizační formy jsou efektivní pro nácvik čtení a psaní u žáka s odlišným mateřským jazykem?

## **6.2. Metody sběru a zpracování dat**

Pro účely našeho výzkumu jsme zvolili případovou studii. Jedná se o metodu kvalitativní, která výzkumný soubor zkoumá komplexně, umožňuje ho sledovat, popisovat a vysvětlovat. Sleduje případ v jeho přirozeném prostředí a vnímá ho jako součást komplexního celku. Výzkumník případ zkoumá do hloubky, mezi různými aspekty případu hledá vztahy a souvislosti. Má příznivé podmínky k přesnému určení výsledků výzkumu, díky velkému množství sesbíraných dat. Typickým rysem v případové studii je spojení více metod a informačních zdrojů (Švaříček a Šed'ová, 2007).

Pro úspěšné výsledky výzkumu je zcela zásadní volba případu, na kterém celý výzkum stojí. Při výběru případu se řídíme cílem celého výzkumu. Případ může být jeden, ale můžeme také pracovat s více případy. Pro účely našeho výzkumu jsme zvolili jeden případ, který má výrazné charakteristické rysy. Takový typ případu se nazývá extrémní (Švaříček a Šed'ová, 2007).

Existuje více dělení případových studií. Pro účely naší práce uvádím dělení podle cíle studie. Yin (2009) rozlišuje 4 typy:

- Explanatorní – vysvětluje případ na základě příčin a souvislostí.
- Exploratorní – na základě případu navrhuje teorii, která tvoří základ dalšího zkoumání.
- Evaluační – jejím cílem je případ zhodnotit.
- Deskriptivní – popisuje případ v reálných podmínkách života.

Pro účely našeho výzkumu jsme zvolili poslední zmíněný typ studie.

Za stěžejní metodu sběru dat jsme zvolili zúčastněné pozorování. Tento typ pozorování se využívá zejména při výzkumech ve školních třídách. Výzkumníkovi umožňuje pozorovat sledované jevy v reálném prostředí. Výstupem ze zúčastněného pozorování je detailní popis sledovaných jevů (Švaříček a Šed'ová, 2009).

Pro zaznamenávání sesbíraných dat jsme využili polostrukturované pozorování. Předem jsme si zvolili pozorovací schéma s pozorovanými jevy a jejich indikátory, na které jsme se při pozorování soustředili a do záznamového pozorovacího archu jsme doplňovali detaily, které by pro nás mohly být při analýze dat přínosné.

Druhou metodu jsme zvolili rozhovor. Gavora (2000) rozlišuje tři typy rozhovorů podle charakteru odpovědí. Jedná se o rozhovory:

- Strukturované – připomíná dotazník s pevně danými otázkami i možnostmi odpovědí.
- Polostrukturované – na rozdíl od předchozích vyžadují od respondenta upřesnění odpovědí.
- Nestrukturované – jedná se o dialog, při kterém respondent odpovídá bez omezení a výzkumník rozhovor směřuje k tématu svého výzkumu, pohotově reaguje na odpovědi,

V našem případě se jednalo o polostrukturovaný rozhovor s třídní učitelkou žákyně s odlišným mateřským jazykem. Předem jsme si sestavili seznam otázek, které jsme v průběhu rozhovoru

doplňili otázkami, které z rozhovorů vplynuly. V sestavování otázek jsme vycházeli z pozorovacího schématu, který jsme si stanovili pro účely pozorování.

Tyto metody jsme navíc doplnili o dotazník, který jsme zaslali rodičům žákyně. Jednalo se o rozhovor s otevřenými otázkami, který nám do celého výzkumu přinesl cenná data a informace o rodinném zázemí žákyně a jejích jazykových schopnostech. Gavora (2000) dále kromě dotazníku s otevřenými otázkami rozlišuje další dva typy:

- Dotazníky uzavřené – obsahují varianty odpovědí, ze kterých respondent vybírá.
- Dotazníky polouzavřené – od předchozího typu se liší možností respondenta doplnit svoji odpověď o vysvětlení.

Zpracování dat probíhalo formou otevřeného kódování, při kterém se zjištěné informace nejprve rozeberou na menší části a následně se spojují do nových celků, které spolu tematicky souvisí (Švaříček a Šed'ová, 2009).

Záznamy z pozorování jsme si rozdělili na menší části, kterým jsme přiřadili jednotlivé kódy, z nichž jsme následně vytvořili podkategorie. Podkategorie jsme roztřídili do 3 kategorií:

- dovednosti v oblasti čtení a psaní,
- komunikace,
- organizace výuky.

Stejným způsobem jsme postupovali při analýze rozhovorů a dotazníku, případně jsme vytvořili novou podkategorii, která spadá do zvolených kategorií.

### **6.3. Popis výzkumného souboru**

Do výzkumu byla zapojena žákyně prvního ročníku plnoorganizované základní školy v Praze. V letošním školním roce navštěvují první třídu pouze dvě žákyně s odlišným mateřským jazykem, proto byl výběr případu poměrně omezený. Tím více si vážíme její spolupráce i spolupráce jejích rodičů, kteří nám k celému výzkumu dali na začátku školního roku souhlas. Pro zachování anonymity jsme žákyni zvolili smyšlené jméno Marie.

Marie se narodila v Polsku. Do České republiky se přestěhovala na jaře 2022. Momentálně v ČR pobývá rok. V Polsku Marie navštěvovala více typů předškolního vzdělávání. Nejprve strávila rok v soukromé mateřské škole, následně během 2,5 let navštívila více různých státních mateřských škol. Informace o předškolním vzdělávání uvádíme vzhledem ke skutečnosti, že Marie v nich prošla pestrou výukou cizích jazyků. Po celou dobu předškolního vzdělávání se Marie učila anglický jazyk, který momentálně ovládá na úrovni, kdy výpovědi rozumí a plyně odpovídá. Kromě angličtiny se učila také základy španělštiny a italštiny. Každý z těchto jazyků se učila v jiné mateřské škole. Mariin mateřský jazyk je



polština, kterou dodnes doma výlučně používá při každodenní komunikaci s rodiči. V průběhu letních prázdnin v roce 2022 navštivovala Marie týdenní seznamovací kurz pro děti v Praze, kde se poprvé setkala s češtinou a v září stejného roku nastoupila do prvního ročníku základní školy v Praze.

Marie navštivojuje třídu, ve které je 23 žáků. Ve třídě není jedinou žákyní s odlišným mateřským jazykem. Její spolužačka pochází z Ukrajiny. V ČR ovšem žije delší dobu a navštivovala české předškolní vzdělávání a česky mluvila už před nástupem do školy plynně. Zbytek třídy tvoří žáci, kteří mají češtinu jako mateřský jazyk.

Ve školním vzdělávacím programu školy, kterou Marie navštivojuje, je kladen důraz na výuku jazyků, které mají posílenou časovou dotaci. Výuka anglického jazyka probíhá od první třídy. Žáci v prvním ročníku se učí číst analyticko-syntetickou metodou a dochází k nácviku psaní jednotazného lineárního písma. V prvním ročníku je časová dotace vyučovacího předmětu Český jazyk 8 hodin týdně.

Ve třídě působí asistentka pedagoga v rámci podpůrných opatření pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Paní asistentka ovšem od září pomáhá všem žákům ve třídě a byla pro Marii na začátku školního roku oporou a pomocí při překonávání jazykové bariéry.

#### **6.4. Charakteristika realizace výzkumu**

Pozorování žákyně probíhalo od listopadu do května školního roku 2022/2023. Vzhledem k tématu naší práce, které je zaměřené na vyučovací předmět český jazyk, probíhala všechna pozorování výlučně v rámci tohoto předmětu. Celkem se jednalo o 10 pozorování. Každé pozorování probíhalo v jedné vyučovací hodině. Při pozorování jsme se soustředili na indikátory předem stanovených pozorovaných jevů a záznamový arch jsme doplňovali dalšími poznámkami a komentáři. Předem jsme si stanovili 6 jevů pro pozorování a v každé hodině jsme se soustředili na 3 z nich. Z pozorování nám tedy vzniklo 5 vyplněných pozorovacích archů, které přikládáme v příloze. Pozorovací schéma obsahovalo tyto pozorované jevy:

- komunikace,
- motivace,
- míra porozumění,
- začlenění do kolektivu,
- soustředění,
- dovednosti v oblasti čtení a psaní.

V průběhu uvedených měsíců probíhaly také rozhovory s třídní učitelkou. Rozhovory jsme realizovali celkem 3. První z nich se uskutečnil v polovině listopadu, druhý na začátku února, třetí na konci března. Se souhlasem paní učitelky jsme všechny rozhovory nahrávali na diktafon a následně došlo k jejich přepisu, který uvádíme v příloze.

Před zahájením pozorování a rozhovorů jsme skrze e-mail kontaktovali rodiče Marie, kteří nám dali písemný souhlas se zapojením jejich dcery do výzkumu a rovněž e-mailem jsme jim následně zaslali otevřený dotazník, kterým jsme zjišťovali základní informace o rodinném zázemí a jazykových schopnostech Marie. Veškerá komunikace probíhala v anglickém jazyce. E-mailovou komunikaci jsme zvolili jako nejjednodušší způsob kontaktu s rodiči, kteří českým jazykem nemluví. Otázky v dotazníku zároveň vyžadovali delší čas na rozmyšlení a specifickou slovní zásobu. Komunikace přes e-mail nám zaručila eliminaci možného nepochopení způsobeného jazykovou bariérou.

## 6.5. Analýza a interpretace výsledků výzkumu

Ze sesbíraných dat nám prostřednictvím otevřeného kódování, které uvádíme výše, vznikly tři kategorie. Každá s příslušnými podkategoriemi a konkrétními kódy uvádíme v tabulce níže.

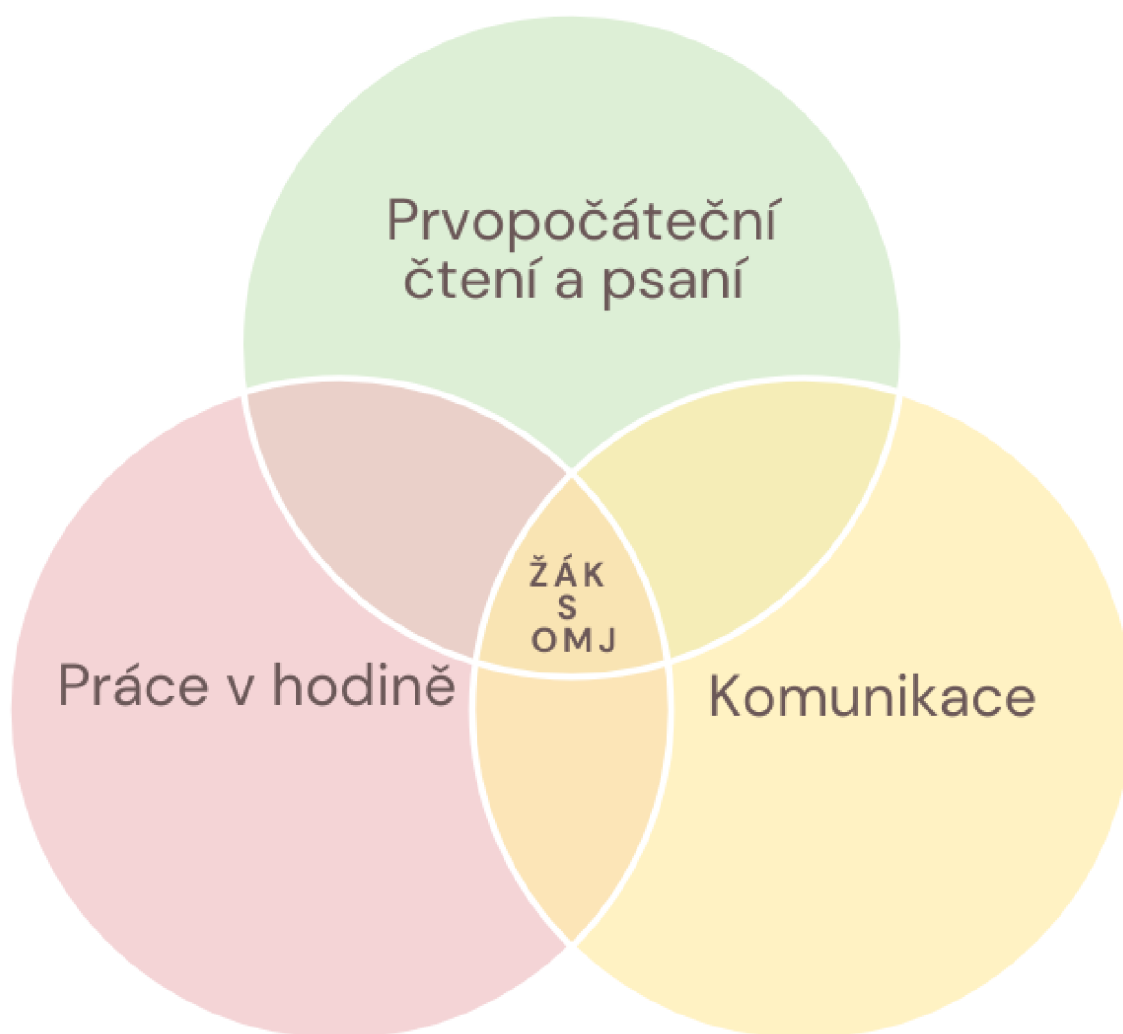
Kategorie	Podkategorie	Kódy
Prvopočáteční čtení a psaní	Dovednosti prvopočátečního čtení	zrková percepce sluchová percepce orientace v textu délka slabik porozumění textu syntéza přízvuk
	Dovednosti prvopočátečního psaní	diktát autodiktát sluchová percepce zrková percepce diakritika chybovost
Komunikace	Komunikace s třídní učitelkou	aktivita v hodině jazyk komunikace

	<b>Komunikace se spolužáky</b>	spolupráce postavení v kolektivu třídy jazyk komunikace skupinová práce hra aktivita
	<b>Úroveň českého jazyka</b>	jazykové pokroky porozumění českému jazyku slovní zásoba přízvuk výslovnost oblasti jazykového znevýhodnění vývoj řeči předškolní vzdělávání
	<b>Jazyk komunikace</b>	český jazyk mateřský jazyk polský jazyk anglický jazyk
<b>Práce v hodině</b>	<b>Aktivita</b>	vystupování před třídou zapojení do her a aktivit pozornost v hodině schopnost zahájit práci schopnost dokončit práci tempo práce pečlivost
	<b>Motivace</b>	projevy radosti z úspěchu projevy při neúspěchu dodržování pravidel hodnocení pochvala
	<b>Organizace výuky</b>	organizační formy metody výuky

		hra individuální přístup skupinová práce spolupráce s asistentkou pedagoga
--	--	--

Tabulka č. 1 Třídění kategorií výzkumu

Kategorie se navzájem ovlivňují a vznikají mezi nimi mnohé příčinné a důsledkové vztahy. Například komunikace v českém jazyce bezesporu napomáhá k osvojení jazyka a rozšíření slovní zásoby, která je žadáným faktorem při nácvičku čtení. Zvolené vyučovací metody a organizační formy výuky ovlivňují práci žáka v hodině jeho pozornost a motivaci. Při procesu vzdělávání, při nácvičku čtení a psaní nevyjímaje, je motivace bezesporu potřebná. Podobných vztahů jsme při analýze dat našli mnoho. Pro přehlednost uvádíme následující grafické schéma vztahů mezi kategoriemi.



Obrázek č. 1 Vztahy mezi kategoriemi výzkumu

## Prvopočáteční čtení a psaní

Prvopočáteční čtení a psaní je stěžejní kategorií našeho výzkumu. V průběhu pozorování a rozhovorů jsme se zaměřili na dovednosti prvopočátečního čtení a psaní žákyně.

### Prvopočáteční čtení

Z prvního rozhovoru s třídní učitelkou jsme se dozvěděli, že Marie už před nástupem do první třídy uměla číst ve svém mateřském jazyce. „*Tak žačka si zvykla na školní docházku hodně rychle. Bylo vidět, že se na školu těšila, vlastně uměla už dopředu číst, takže pro ni některé věci byly hodně snadné a těšila se právě, že se naučí něco nového. Vlastně hodně věci pro ni bylo snadných tím, že si přečetla buď zadání třeba v učebnici nebo třeba zadání při hodnocení* (paní učitelka zmiňuje sebehodnocení, které žáci vyplňují na konci každého týdne). *Některé věci jsou tam napsané a jen velmi málo dětí ze třídy si to dokáže samo přečíst.*“

Paní učitelka zmiňuje, že ačkoliv Marie nastoupila v září do školy s minimální znalostí českého jazyka, velmi rychle si zvykla na nové prostředí a její úroveň českého jazyka se zvyšovala rychlým tempem. „*Ze začátku rozuměla hodně málo, ze začátku září, ale vlastně to mělo hrozně rychlou vzestupnou tendenci. Ona četla hlavně teda ve svém rodném jazyce, ale v češtině tak moc ne, ale vlastně si hned jako by poradila s tou češtinou a zvládla ta slova dát dohromady a tím, že se hodně rychle šžila s tím prostředím u nás a začala pochyťávat nová a nová česká slova, tak tomu vlastně čím dál víc rozumí, co čte, nebo když se potřebuje nějak dorozumět.*“

Ve čtení byla Marie od začátku školního roku před ostatními spolužáky napřed. V průběhu pozorování jsme tedy mohli sledovat vývoj čtení až v období slabikářovém, jelikož vývoj čtení v předslabikářovém období proběhl u Marie už v předškolním vzdělávání, což nám potvrdili také rodiče žákyně v zaslaném dotazníku. „*She had basics of reading and writing in the last year of kindergarten/preschool, and practiced a little bit (but not systematically) with us or with her grandparents, casually during play or everyday life (recognizing single letters, reading signs on the street etc.)*“.

Marie patřila od začátku našeho pozorování k nejlepším čtenářům třídy. Bezpečně rozpoznávala a četla všechna písmena, měla osvojenou syntézu písmen do slabik a syntézu slabik do slov, což se projevovalo tak, že na rozdíl od svých spolužáků, kteří se v listopadu teprve učili spojovat písmena do slabik, Marie četla rovnou celá slova bez chyb a s porozuměním. K tomuto tvrzení uvádíme situaci z hodiny českého jazyka, při které probíhalo již zmiňované sebehodnocení za uplynulý týden. Paní učitelka žákům předčítala názvy předmětů a žáci u každého předmětu vybarvili jednoho z pěti smajlíků, který nejvíce

odpovídal tomu, jak se jim v daném předmětu dařilo. Zatímco žáci pracovali stejným tempem podle vedení paní učitelky, Marie si četla názvy předmětů sama, pracovala napřed. Ve druhé části pracovního listu si samostatně dokázala přečíst otázky: Co se mi dařilo? Co mohu zlepšit? a napsala odpovědi velkými tiskacími písmeny. Jako odpověď na první otázku napsala: „KRESLENÍ“. Na druhou otázku odpověděla: „BIEHÁNÍ“. Ve druhé odpovědi se projevil zvláštnosti sluchové percepce, o kterých se více zmiňujeme u podkategorie prvopočáteční psaní.

Jediná oblast čtení, ve které Marie často chybovala je určování délky slabik ve slově. Myslíme si, že jev může souviset s polským přízvukem, který je ve většině slov na předposlední slabice (Bağ, 2016). Kdežto český přízvuk je na slabice první. Paní učitelka ovšem nevidí tento jev jako zásadní a zmiňuje, že i ostatní žáci dělají v určování délky slabik chyby. *„U délky slabik mám pocit, že občas jako chyby dělá, ale to i ostatní děti a vlastně mi to nepřijde nestandardní.“*

Polský přízvuk se u Marie projevuje v hlasitém čtení. Nejedná se však o překážku, která by ji ve čtení omezovala. Podle slov paní učitelky nemá Marie od začátku roku s hlasitým čtením žádné problémy, nestydí se. Naopak čte ráda, protože si je vědoma, že patří k nejlepším čtenářům třídy. Jediný problém, který paní učitelka v souvislosti s hlasitým čtením uvedla, je nepozornost. *„Čte i nahlas, a to myslím, že není žádný větší problém. Kromě toho teda, že často, když čteme, tak právě neví, kde jsme, když ji vyvoláme.“* Pozornosti v hodině se více věnujeme v kapitole práce v hodině.

Důležitou oblastí nácviku čtení je čtení s porozuměním a orientace v textu. V průběhu našeho pozorování Marie četla s porozuměním vždy. Dokázala v textu vyhledávat informace a odpovídat na otázky týkající se textu. *„Ve čtení zvládá číst bez problému, a i ve většině případů rozumí, co čte.“* *„Často děláme různé doplňování slov do textu, a tak a tam nemá problém rozumět.“*

Při posledním rozhovoru s paní učitelkou v březnu nás zajímalo, jestli dělá Marie ve čtení pokroky. Paní učitelka zmiňuje pokroky v porozumění textu a výslovnosti. *„Spíš v tom porozumění si myslím, že určitě, že jakoby hodně teď ví, co čte, a tak. A i pořád jakoby neustále pracuje na té jako lepší výslovnosti české, aby to nebylo právě s tím jejím polským přízvukem.“*

### **Prvopočáteční psaní**

Naše první pozorování proběhlo v době, kdy žáci prošli grafomotorickou přípravou v pracovním sešitě Živá abeceda a začal nácvik psaní písmen v písance. Marie si hned na začátku školního roku osvojila hygienické návyky psaní a z předškolního vzdělávání ovládala správný úchop tužky. Přechod do písanky zvládla Marie velmi úspěšně, dodržovala velikost

písmen, správný tvar i sklon. Netlačila na tužku a patřila k prvním žákům třídy, kteří mohli přejít na psaní perem. Z vlastní pedagogické praxe vím, že psaní perem je pro prvňáčky jednou z největších motivací, která jim pomáhá se v psaní zlepšovat. V příloze 7 uvádíme fotografie stránek z Mariiny písanky, kde dokazujeme naše tvrzení, že v předslabikářovém období proběhl nácvik psaní u Marie úspěšně.

Při rozhovoru v únoru nám paní učitelka sdělila, že došlo u Marie k regresi v psaní *„Ze začátku školního roku byla hodně dobrá, hrozně dobře se jí dařilo napodobovat ty tvary písmen. Byly jsme i s asistentkou fascinované, že to má úplně stejně jako v té předložce. Ale postupem času mám pocit, že to trošku víc jako fláká, že už jí to nebaví, a tak to odbývá, že se tam zhoršuje.“* Ptali jsme se, jestli může regrese v psaní souviset s motivací. *„Já myslím, že u toho psaní asi jo. Ze začátku jí to šlo samo, a tak nějak nemá už motivaci se zlepšovat a víc stagnovala.“* O motivaci se více zmiňujeme u kategorie práce v hodině.

Při pozorování jsme se zaměřili na další dovednosti psaní, které souvisí se zrakovou a sluchovou percepcí. Jedná se o opisy, přepisy, diktáty a psaní diakritických znamének.

Z pozorování i rozhovorů s paní učitelkou vyplynulo, že Marie od začátku zvládá propojovat psací a tiskací písmo. *„Jo jo, psací i tiskací písmo propojuje bez problémů.“* Často ovšem chybuje v psaní diakritických znamének, zvláště, pokud je ve slově znamének více. V příloze 8 dokládáme příklad práce v písance, kde Marie chybovala v psaní diakritických znamének. Paní učitelka k přepisům a opisům uvádí: *„Zároveň třeba v psaní do písanky je to dobré, protože tam má tu předlohu a píše podle toho. Ale když třeba pak píše hodnocení týdne a píše, co se jí dařilo, tak mi dělá problém to po ní přečíst, protože to není prostě správně česky. A používá tam některá polská slova, nebo některé věci, které bychom v češtině nenapsali. Ona to napíše polskou gramatikou a je to občas náročné.“* Zmíněný problém souvisí se sluchovou percepcí a nejčastěji se projevuje při psaní diktátů. *„Ona má oproti těm ostatním dětem trošku v těch diktátech specifitější problémy, jednak teda s dlouhými a krátkými samohláskami. S tím jako hodně bojuje, že má čárku v tom slově, ale ne na tom správném písmeni, ale tam, kde zrovna není. A i tím, jak má vlastně ten přízvuk, tak je to kolikrát poznat u těch diktátů. Občas je vidět, že si to ještě třeba sama to slovo zopakuje, nebo když i ne při diktátech, ale když to třeba píše něco jakoby co si sama sobě diktuje a zapisuje si to, tak je vidět, že jí ten přízvuk vlastně ovlivňuje v tom, jak to pak napíše, protože pak píše věci jako “tělosfik” a takové, jako co má, prostě z toho přízvuku. Ona si to tak řekne, takže si tak napíše a pak má ty chyby v tom, že to slyší jinak.“* *„Zrovna jsme psali diktát a psala to v takové česko – polštině napůl. Je vidět, že si to asi sama pro sebe to slovo zopakovala a už s tou úpravou svojí.“*

Zajímalo nás, jestli paní učitelka při hodnocení diktátů přihlíží ke skutečnosti, že má Marie odlišný mateřský jazyk. Paní učitelka uvedla, že Marii hodnotí stejně jako ostatní žáky. *„Hodnotím ji stejně jako ostatní děti. V těch diktátech ona tolik chyb právě nemívá, protože tím, že to diktuji já, tak slyší to zadání správně. Takže tam akorát s těmi čárkami bojuje, ale to prostě mi přijde, že to je problém i českých dětí, takže ji hodnotím stejně. A není to, že by měla jako horší známky z diktátů než ostatní.“*

## **Komunikace**

Komunikaci jsme vyčlenili jako samostatnou kategorii v rámci našeho výzkumu, jelikož vidíme potenciál komunikace jako hnací síly pro osvojení jazyka a zvyšování úrovně českého jazyka. Kategorii dělíme do 4 podkategorií.

### **Jazyk komunikace**

Marie pochází z Polska a jejím mateřským jazykem je tedy polština. Z dotazníku, který vyplňovali rodiče Marie jsme se dozvěděli, že Marie mluví doma s rodiči především polsky. Jiné jazyky užívá výjimečně. *„We sometimes use a little English or Czech but just for fun/educational purposes, not as a communication language per se.“*

Jak popisujeme výše, Marie se po celou předškolního vzdělávání učila anglický jazyk, kterým je schopna se nyní plyně domluvit. Dále prošla v mateřských školách základy španělštiny a italštiny. Myslíme si, že fakt, že má Marie bohaté zkušenosti s výukou cizích jazyků z předchozího vzdělávání, může mít pozitivní vliv na osvojování českého jazyka po nástupu do první třídy ZŠ. První setkání Marie s češtinou proběhlo na týdenním seznamovacím kurzu pro děti v Praze, kterého se Marie zúčastnila o letních prázdninách před nástupem do ZŠ. Další výuka českého jazyka proběhla až po nástupu do první třídy.

Paní učitelka v rozhovoru uvedla, že s Marií mluvila od začátku školní docházky výlučně česky. *„Já s ní mluvím vždycky jenom česky. Ale ze začátku září se třeba občas stávalo, že něčemu nerozuměla, a to potom případně řešila asistentka ve třídě a řešila to s ní anglicky. Vždycky, když bylo potřeba, tak občas, když nějaké slovo opravdu bylo vidět, že neví vůbec, co to znamená. A bylo to podstatné, tak zkusila paní asistentka přejít do angličtiny a pomoci tím.“*

### **Úroveň českého jazyka**

Paní učitelka nám v rozhovoru popsala, počáteční úroveň českého jazyka Marie v souvislosti s nácvikem čtení. Zmiňuje, že ji v nácviku čtení českých slov pomáhala zvětšující se česká slovní zásoba. *„Ze začátku rozuměla hodně málo ze začátku září, ale vlastně to mělo hrozně rychlou jako vzestupnou tendenci. Ona četla hlavně teda jako ve svém rodném jazyce, ale v češtině tak moc ne, ale vlastně si hned poradila s tou češtinou a zvládla ta slova dát*



*dohromady a tím, že hodně rychle se sžila s tím prostředím u nás a začala pochyťovat nová a nová česká slova, tak tím víc tomu vlastně rozumí, co čte, nebo co když se potřebuje nějak dorozumět.“*

Při pozorování nás zajímalo, jestli Marie rozumí zadání úkolů v češtině. Z pěti uskutečněných pozorování rozuměla Marie zadání ve 3 případech bez problémů. Z pozorování, které proběhlo v prosinci máme dokonce poznámku, že si Marie četla zadání úkolů sama napřed a samostatně vyplnila zadaný úkol. Jednalo se o cvičení ve slabikáři, ve kterém žáci určovali, zda jsou daná slova v čísle jednotném či množném. K porozumění zadání se paní učitelka vyjádřila následovně: *„Občas se stává, že nerozumí. Občas se stává, že se to naopak přečte napřed a už ví, co má dělat, ale občas se stává, že nerozumí, nebo spíše, což teda asi nesouvisí úplně s tou jazykovou bariérou, ale že třeba úplně jakoby nevnímá zrovna. Je trošku v nějakém svém světě a občas ji musíme jakoby vícekrát opakovat, co zrovna děláme. Případně když si opravdu s tím neví rady, tak pak jí paní asistentka s tím pomáhá.“*

Zajímalo nás, jak Marie reaguje v případě, že zadání nerozumí. Na základě pozorování jsme usoudili, že ve většině případů Marie pasivně čeká na pomoc paní asistentky, ale aktivně se o pomoc nepřihlásí, což nám také potvrdila paní učitelka. *„Takže většinou tím, že nic nedělá. A pak za ní přijde asistentka a vysvětluje jí znovu, nebo se ujišťuje, že rozuměla zadání. Většinou to není, že by se sama ozvala. Někdy se sama ozve, ale ve většině případů spíš je vidět, že nic nedělá anebo začne dělat něco úplně jiného, třeba si kreslit nebo odběhne k něčemu jinému.“* Otázku pozornosti zmiňovala paní učitelka v našich rozhovorech často. Více se jí věnujeme v kategorii práce v hodině.

V rámci pozorování jsme nezaznamenali, že by ve vyučování existovala oblast, ve které by byla Marie jazykově znevýhodněná oproti ostatním dětem ve třídě. Paní učitelka se k jazykovému znevýhodnění v prvním rozhovoru vyjadřuje následovně: *„Předtím jsem to nějak víc nesledovala tím, že vlastně, co by jí nejvíc asi jako mohlo dělat problémy, je ten český jazyk. Ale vlastně číst umí a psaní jí nedělá žádný problém zatím. Problém nevnímám. Možná mírně třeba v prvouce, co se týče nějaké jako slovní zásoby, že občas třeba nemá úplně ta správná slova, neví, jak se to řekne třeba něco česky, ale nikdy nějak výrazně a vlastně se tím aspoň tu slovní zásobu rozšiřuje. Když to neví a dozví se, jak se to řekne česky.“* Při rozhovoru v únoru se paní učitelka vyjádřila podobně. *„Ona teď teda bohužel chybí, ale začali jsme teď v prvouce, dělat jarní květiny a tak, a tam si právě říkám, jak moc vlastně zná třeba ty pojmenování těch květin vlastně v češtině, že asi nemá moc šanci to poznat. Tak to si myslím, že taková ta pojmenování v konkrétních oblastech typu právě jarní květiny nebo měsíce v roce, tak to myslím, že jí možná jako bude asi trochu omezovat“.*

Při posledním rozhovoru s paní učitelkou nás zajímaly Mariiny pokroky v úrovni češtiny. Paní učitelka opět zmínila vliv slovní zásoby na úroveň porozumění. „*No mně přijde, že udělala jako obrovský pokrok. Pamatuji si první den právě ve škole, když jsme se jí na něco ptali a nebyli jsme si ani jako jistí, jestli nám právě rozumí, tak teď rozumí naprosto bez problémů, a i právě v té češtině. Na to, jak krátce vlastně jako česky mluví, tak má velikou slovní zásobu. Podle mě tím, že právě mluví s dětmi česky, tak se jí ta slovní zásoba neustále hrozně moc rozšiřuje, takže jí ta čeština nedělá žádné velké problémy v té komunikaci. A ve škole mluví jakoby jenom s dětmi.*“

V souvislosti s jazykovými pokroky se v průběhu školního roku také snížila potřeba Marie spolupracovat s paní asistentkou. „*To bylo hlavně ze začátku školního roku, teď v poslední době už jako maximálně nějak výjimečně, když s něčím potřebuje pomoci, ale ze začátku školního roku to bylo tak jako intenzivnější, že si asistentka často ověřovala, jestli Marie rozumí a ví, co má dělat. Ale teď už víme, že rozumí a ví, co má dělat. Takže spíš opravdu, když má nějaký konkrétní problém, s čím potřebuje poradit jinak ne.*“

#### **Komunikace s třídní učitelkou**

Komunikace s třídní učitelkou souvisí s aktivitou v hodině, které se věnujeme v kategorii práce v hodině. V průběhu pozorování jsme si všimli, jestli se Marie v hodině hlásí a aktivně s paní učitelkou komunikuje. Tyto indikátory můžeme obecně shrnout skutečností, že se Marie v hodině hlásí ve většině případů, když chce odpovědět na otázku paní učitelky. Při odpovídání na otázky byla aktivní při každém našem pozorování. S paní učitelkou ale v hodině jinou interakci nemá. Sama od sebe aktivně nekomunikuje a nedoptává se v případě, že v hodině nějakému sdělení nerozumí. V komunikaci v hodině tedy bývá spíše pasivní. Vždy používá v komunikaci s paní učitelkou češtinu.

Dále nás zajímalo, jak probíhá komunikace mezi paní učitelkou a rodiči Marie. Paní učitelka sdělila, že v komunikaci s rodiči volí většinou angličtinu, a to hlavně při e-mailové komunikaci. Popsala nám také, jak probíhají hromadné i individuální schůzky s rodiči. „*Na třídních schůzkách, když mluvím celou třídní schůzku v češtině, tak mi často říkají, že většinou většinou rozuměli a jen u něčeho se chtějí ujistit, jestli rozuměli správně. Tedy na té tripartitě to byla trošku legrační. Tam jsme mluvili, já jsem rodičům na začátku řekla, že budeme mluvit, že já budu mluvit česky a že kdyby nerozuměli, ať se případně zeptají. Ale pak, když jsem po Marii chtěla, aby třeba rodičům vysvětlila, jakým způsobem se vlastně hodnotí v nějakém pracovním listu, tak Marie jim to pak vysvětlovala třeba v polštině.*“ Zmiňované tripartity proběhly v průběhu měsíce listopadu. V tu dobu měla za sebou Marie necelé 3 měsíce výuky češtiny.

Překvapilo nás, že si za poměrně krátkou dobu osvojila Marie češtinu natolik, že zvládla rodičům překládat do polštiny, co paní učitelka říká.

### **Komunikace se spolužáky**

Při prvním rozhovoru s paní učitelkou nás zajímalo, jak probíhalo začlenění Marie do kolektivu třídy. Paní učitelka popsala, že si Marie bezprostředně po nástupu do první třídy ve třídě našla kamarádku a v kolektivu dětí je oblíbená. I přes počáteční jazykovou bariéru začala Marie s ostatními dětmi ihned komunikovat, a právě komunikace se spolužáky ji pomáhá nejvíce ve zvyšování jazykové úrovně. *„Tak to začlenění bylo pro mě překvapivě úplně jako bez jakéhokoliv minimálního problému. Vlastně téměř okamžitě si našla nejlepší kamarádku ve třídě, která jí má hrozně ráda a která se po ní ptá kdykoliv je Marie někde, u zubaře, nebo když chybí. Strašně rychle se skamarádila s těmi ostatními holčičkami ve třídě a přijde mi, že to je to, co jí nejvíce pomáhá si v té třídě zvyknout a naučit se tu češtinu. Když mluví s těmi dětmi česky a je pozvaná na nějaké jejich narozeninové oslavy a podobně, tak mám z toho hroznou radost, že jí to dává jako větší jistotu a víc jí to pak nutí mluvit v té češtině a učit se ta česká slova.“*

O přestávkách před začátkem pozorovaných hodin jsme téměř vždy Marii zastihli uprostřed hry s kamarádkami. Často to byla právě Marie, která vymýšlela hru, nabízela novou činnost ostatním a veškerý volný čas ve škole trávila v kolektivu dětí. Také paní učitelka nám potvrdila, že Marie bývá ve hře s dětmi velmi aktivní. *„Rozhodně. Marie určitě není ten, co by se nechal od ostatních do něčeho tahat, ale spíš chce sama přispívat do té hry svými nápady.“*

Zajímalo nás, zda nebude jazyková bariéra Marii limitovat při vystupování před třídou. Nezaznamenali jsme však sebemenší známky studu nebo obav mluvit před třídou. V únoru jsme byli svědky situace, kdy žáci v ranním komunitním kruhu odpovídali po jednom na otázku „V čem bych chtěl být lepší?“ Mariina odpověď v češtině sice nebyla gramaticky správná, ale bez zaváhání odpověděla: *„Chtěla bych se zlepšit v klavíry.“* Na vystupování před třídou jsme se ptali také paní učitelky. *„Vůbec jí to nedělá problém. Naopak. My většinou máme v kruhu nějakou otázku a děti na ni postupně odpovídají. Marie třeba neví úplně vždycky hned, ale potřebuje nějaký čas, trochu si to rozmyslet, ale potom ráda odpovídá a potom často se ještě děti hlásí, že chtějí k té své odpovědi ještě něco doplnit a Marie téměř vždycky mezi těmi, co ještě chce něco doplnit. K té svojí odpovědi a nedělá jí problém mluvit před spolužáky.“*

Také náš poslední rozhovor s paní učitelkou nám potvrdil naši domněnku, že je Marie v kolektivu třídy oblíbená. *„Já myslím, že Marie v kolektivu nemá sebemenší problém. Má jednu nejlepší kamarádku ve třídě, se kterou tráví čas opravdu hodně výrazně, hrají si spolu,*

*ale zároveň prostě i se všemi ostatními, hlavně teda holčičkami, strašně dobře vychází. Hrají si spolu o přestávkách v družině, navštěvují se doma. A tam není nic neobvyklého.“*

Významným indikátorem pozorovaných jevů byla spolupráce se spolužáky při vyučování. V průběhu analýzy dat jsme ovšem vztah tohoto indikátoru s aktivitou, motivací a udržení pozornosti Marie ve výuce, proto se jí blíže věnujeme v kategorii práce v hodině.

## **Práce v hodině**

Kategorii práce v hodině dělíme do tří podkategorií, které spolu úzce souvisí a vzájemně se prolínají. Stejně tak témata, která řadíme do této kategorie ovlivňují kategorii prvopočáteční čtení a psaní a kategorii komunikace, a naopak jsou jimi ovlivňována.

### **Aktivita**

O aktivitě v hodině jsme se zmiňovali v rámci podkategorie úroveň českého jazyka. Paní učitelka v rozhovoru popsala, že je Marie při frontální výuce spíše pasivní. *„Mně přijde, že Marie jako sama od sebe se moc nehlásí, že by jako chtěla odpovídat, nebo chtěla něco říkat, to většinou ne. Je taková spíš jako pasivnější a když chci, aby se zapojila, tak ji musím víc jako vyvolávat a ptát se jí jako cíleně přímo jí.“*

V průběhu pozorování vyplynulo, že neaktivita Marie při výuce často souvisí s nedostatkem pozornosti. Ve třech z pěti pozorovaných hodin Marie nedávala pozor, když paní učitelka zadávala pokyny třídě a ve zbylých dvou hodinách Marie poslouchala zadání úkolu jen částečně během hodiny. V důsledku nenaplnění tohoto indikátoru Marie ve čtyřech z pěti pozorování nebyla schopna sama zahájit práci, kterou paní učitelka žákům zadala. Při rozhovoru jsme se paní učitelky ptali, jestli je Marie schopna zahájit sama činnost v hodině. *„Řekla bych tak v 80 % případů ne a musím speciálně jí říct: „Marie, otevři si tu učebnici, Marie, už pracujeme!“ Většinou potřebuje opravdu oslovit a slyšet svoje jméno, aby začala něco dělat.“* Dále jsme se paní učitelky ptali, jestli neschopnost zahájit práci souvisí s tím, že Marie zadání nerozumí. Paní učitelka toto tvrzení vyvrátila a neaktivitu Marie při samostatné práci v hodině přisuzuje nedostatku pozornosti. *„Myslím, že nevnímá. Třeba si kreslí, nebo dělá něco, co nepatří do té hodiny. Má nějakého plyšáka třeba. Ona je hodně fixovaná na hračky, takže si v tu chvíli třeba zrovna hraje.“*

Při zadávání práce žákům volí paní učitelka u Marie individuální přístup. *„No už jsem se naučila, že ji musím všechno říkat prostě zvlášť konkrétně, protože když zadávám nějakou práci jakoby dohromady celé třídě, tak to Marie většinou neudělá na první pokus. I když říkám takové věci jako jenom otevřete si učebnici, nebo tak, tak musím ještě říct speciálně, Marie, otevři si učebnici a pak to udělá, když to řeknu úplně ve stejné formulaci, ale mluvím na ni*

*konkrétně. Když nemluví na ni konkrétně tak na ty pokyny tolik nereaguje, nebo jí to trvá prostě déle, než si všimne, že něco děláme dalšího.“*

V kontextu prvopočátečního čtení paní učitelka zmiňuje, že se nepozornost u Marie promítá zejména ve čtení. Marie nemá se čtením problémy a nestydí se číst nahlas před třídou. Když jí ale paní učitelka vyvolá, tak ve většině případů, neví, kde se zrovna čte, protože nedává pozor.

Dalším důsledkem toho, že Marie často nezačíná činnost bezprostředně po zadání úkolu, je delší čas, který Marie potřebuje na dokončení úkolu. Jinými slovy Marie činnost později začne a později skončí než ostatní děti. Paní učitelka zmiňuje, že pomalejší tempo práce souvisí s pečlivostí, která se promítá do mnoha činností. *„Přijde mi, že její tempo je mírně pomalejší, než je ten průměr, ale zase občas je to je to o to pečlivější, třeba v písance. Když píšeme, tak je ne výrazně pomalejší, ale je pomalejší, ale zároveň to má strašně pečlivě a úhledně napsané. Takže je to na úkor té pečlivosti, ale mírně pomalejší to tempo je.“*

### **Motivace**

V otázce motivace nás zajímalo, jak probíhala adaptace žákyně na školní prostředí na začátku školní docházky. Paní učitelka popsala prvotní školní nadšení Marie následovně: *„Tak žačka si zvykla na školní docházku hodně rychle. Bylo vidět, že se na školu těšila, vlastně uměla už dopředu číst, takže pro ni některé věci byly hodně snadné a těšila se právě, že se naučí něco nového. I když jsem mluvila s jejími rodiči, tak mluvili o tom, že jí škola v to září hodně bavila a každý den se tam těšila.“* Při rozhovoru v únoru nám paní učitelka sdělila, že motivace a nadšení pro školu u Marie stále přetrvává. Ptali jsme se, jestli Marii baví plnit zadané úkoly při výuce. *„Myslím si, že určitě. Je hodně právě pečlivá v těch úkolech. A myslím, že jí hodně záleží i na známkách, že je to pro ni taky jako velká motivace, že dostává ty dobré známky. Opravdu je vidět, že jí to ve škole baví a že se do školy těší. Rodiče to říkali i teď na té tripartitě, že opravdu má školu ráda a těší se nejenom jako na to učení. Ona má ráda ty výzvy, takže nemá ráda, když je něco pro ni hodně snadné, to spíš jako bojkotuje, ale když je to nějaká výzva pro ni, tak jí to hrozně baví a těší se i na ty kamarádky, které si tady našla.“*

Předchozí tvrzení, že Marii motivují výzvy, a naopak demotivují příliš snadné úkoly se ukázalo na příkladu psaní do písanky, ve kterém se Marie na konci prvního pololetí zhoršila. Paní učitelka uvedla, že Marie s psaním neměla od začátku roku problém, psaní pro ni nebylo výzvou a přestala tedy mít motivaci se zlepšovat. Při našem pozorování v listopadu nastala situace, kdy žáci vyplňovali sebehodnotící pracovní list. U každého předmětu měli za úkol vybarvit smajlíka, který nejvíce odpovídá jejich sebehodnocení. Marie u předmětu anglický jazyk vybarvila smajlíka, který se nejvíce mračil. Ptali jsme se následně paní učitelky, čím

mohlo být sebehodnocení ovlivněno, jelikož nás zarazilo, že se Marie takto hodnotí v předmětu, který bezpečně ovládá. Paní učitelka uvedla, že právě tím, že Marie anglicky mluví, tak pro ni předmět není atraktivní, nevidí v něm výzvu a v hodinách se nudí.

Obecně můžeme říct, že pro Marii jsou největší motivací dobré známky, pochvala od paní učitelky a velkou hnací silou jejího výkonu je soutěživost s ostatními dětmi. *„Já myslím, že je motivovaná, jak kdy podle toho, jakou má náladu, jak se jí chce. A motivují ji asi nejvíc známky si myslím, že jí jako jde o to, aby měla dobré známky, případně i nějaká jako trochu třeba soutěživost s ostatními. Trošku měla takovou tendenci jako srovnávat se s těmi ostatními dětmi, jestli to zvládla líp nebo ne.“*

### **Organizace výuky**

V následující kapitole se prolíná více témat, kterým jsme se věnovali v kapitolách předchozích. Pro přehlednost jsme se rozhodli jí vyčlenit jako samostatnou podkapitolu. Nejčastější formou výuky je ve třídě, kterou Marie navštěvuje, frontální výuka. V předchozích kapitolách jsme zmínili, že Marie při hodinách, které jsou vedeny frontálně, často ztrácí pozornost, neposlouchá zadání práce a důsledkem je pak její neaktivita a pasivní přístup k učení. Paní učitelka se k využívaným organizačním formám vyjadřuje následovně: *„My to různě střídáme. Nejčastěji pracujeme hromadně nebo skupinové a nějaký speciální přístup k ní nepoužívám kromě toho, že jí občas zvlášť zdůrazňuji, že už jsme začali dělat něco jiného a ona ještě dělá předchozí aktivitu.“*

Práce ve skupinách se naopak osvědčila jako vhodná. Marie mívá při práci ve skupině dětí vedoucí slovo. Přestože z počátku roku její znalost českého jazyka byla velmi malá, zapojovala se do skupinové práce bez problémů. Toto tvrzení dokládáme výpovědí paní učitelky. *„Ale když třeba je nějaká jako skupinová práce a Marie pracuje na tom ve dvojici nebo ve skupince, tak to jakoby se zapojuje bez problémů, a i bývá mezi těmi jako vůdčími, kdo to pak tu skupinku táhnou a organizují, co se bude jako dělat.“* *„S dětmi spolupracuje bez problémů.“*

Při výuce paní učitelka k Marii přistupuje individuálně při zadávání úkolů. Případně se Marii věnuje paní asistentka, která Marii pomáhá udržet v hodině pozornost.

Ptali jsme se paní učitelky, zda se jí osvědčili nějaké konkrétní didaktické prostředky a metody, které Marii pomohli při výuce českého jazyka. *„Já myslím, že je hodně motivovaná dobrými známkami, to si myslím, že je pro ni velká motivace, a to nám funguje. Obecně funguje pochvala. A tak že. Tak to je pro ni největší motivace a jinak jsem nic speciálního nepoužívala.“* Z našeho pozorování usuzujeme, že vhodnou metodou výuky pro nácvik čtení a psaní je pro Marii hra. Hry jsou pro Marii výzvou, která tvoří hnací motor jejího školního vzdělávání a její

motivace učit se nové věci. Hrou s vrstevníky tráví volný čas o přestávkách. Prostřednictvím her Marie od začátku roku s vrstevníky komunikuje a hra stírá rozdíly, které tvoří její odlišný mateřský jazyk.

Marie má ráda výzvy v učení. Příliš snadná zadání ji demotivují a nudí. Úkoly, které vyžadují aktivní tvořivý přístup ji naopak lákají a ukázaly se jako vhodná strategie výuky žákyně s odlišným mateřským jazykem v mnoha oblastech vzdělávání.

## **6.6. Diskuze a závěry výzkumu**

V této kapitole prezentujeme klíčové informace výzkumu, kterými odpovídáme na výzkumné otázky. Výsledky výzkumu vycházejí z interpretace získaných informací, které jsme rozdělili do tří základních kategorií.

Hlavní cílem této práce bylo popsat specifika výuky prvopočátečního čtení a psaní u žáka s odlišným mateřským jazykem. Z tohoto cíle vyplynula hlavní výzkumná otázka: Jaká jsou specifika výuky prvopočátečního čtení a psaní u žáka s odlišným mateřským jazykem? Vzhledem k faktu, že si žákyně osvojila dovednost čtení již v předškolním vzdělávání, nemohli jsme v rámci výzkumu sledovat specifika nácviku prvopočátečního čtení. Na začátku realizace našeho výzkumu se žákyně nacházela ve fázi čtení, kdy dokázala samostatně číst celá slova bez potřeby číst slova po slabikách. I přes omezenou znalost českého jazyka dokázala žákyně od začátku školního roku číst texty s porozuměním a bez problémů plnila navazující úkoly. Jediná oblast, která se ve čtení promítla jako možný důsledek odlišného mateřského jazyka byla určování délky slabik ve slově. Myslíme si, že zmíněné specifikum má původ v polském přízvuku, který je na jiné pozici ve slově než v českém jazyce a souvisí se sluchovou percepcí.

V rámci prvopočátečního psaní jsme specifika našli více než v rámci čtení. Na počátku školního roku byl nácvik psaní u Marie velmi úspěšný. Marie patřila k nejlepším žákům ve třídě a jako jedna z prvních mohla v psaní přejít z obyčejné tužky na psaní perem. Po tomto úspěchu se však Marie v psaní jednotažného lineárního písma výrazně zhoršila. Její zhoršení mělo původ v nedostatečné motivaci. Pro Marii přestalo být psaní výzvou. V rámci dovedností prvopočátečního psaní Marie často chybovala v psaní diakritických znamének ve slovech. Výraznějším specifikem bylo kombinování českých a polských slov. Zmíněné problémy se neobjevovaly při přepisech a opisech, které souvisí se zrakovou percepcí, ale při diktátech, které mají základ ve sluchové percepci. Problémy se vyskytovaly méně často, pokud slova a věty diktovala paní učitelka. Častý výskyt chyb byl však v případě autodiktátu, kdy žákyně chtěla psát svá vlastní sdělení.

Uvedenými specifiky jsme odpověděli na první dílčí otázku výzkumu, která zněla: Jaké jsou zvláštnosti sluchové a zrakové percepce u žáka s odlišným mateřským jazykem ve vztahu k nácviku čtení a psaní? Tato otázka vychází z prvního dílčího cíle, kterým bylo popsat zvláštnosti sluchové a zrakové percepce u žáka s odlišným mateřským jazykem ve vztahu k nácviku čtení a psaní. Zvláštnosti zrakové percepce u žáka s odlišným mateřským jazykem jsme ve srovnání se žáky, jejichž mateřským jazykem je čeština, nenašli. Zvláštnosti sluchové percepce se projevili v neschopnosti určit délku slabiky a v psaní diakritických znamének. Další zvláštností bylo chybné psaní slov v diktátech a autodiktátech způsobené kombinací českého a polského jazyka.

Druhým dílčím cílem výzkumu bylo zjistit, které metody a strategie výuky jsou efektivní pro nácvik čtení a psaní u žáka s odlišným mateřským jazykem. Z tohoto cíle vyplynula výzkumná otázka, které metody a strategie výuky jsou efektivní pro nácvik čtení a psaní u žáka s odlišným mateřským jazykem? Zjistili jsme, že zejména z počátku školního roku se při výuce osvědčila spolupráce žákyně s asistentkou pedagoga, která se žákyni věnovala v případech, kdy nerozuměla zadání práce. Při zadávání práce paní učitelka volí individuální přístup, který Marii pomáhá v hodinách udržet pozornost a být aktivní. Z výzkumu vyplynulo, že žákyně pro svoji aktivní práci v hodině potřebuje vhodně zvolenou motivaci. Paní učitelce se při práci s ní nejvíce osvědčily úkoly, které jsou pro Marii výzvou a vidí v nich potřebu zapojit své vlastní úsilí. V případě, že je pro ni zadání příliš snadné, je v jeho plnění neaktivní nebo jej předem vzdá. Účinnou motivací jsou pro Marii také známky a častá pochvala od paní učitelky. Vhodnou metodou výuky pro nácvik čtení a psaní je didaktická hra, ve které Marie uplatňuje svoji přirozenou soutěživost. Prostřednictvím her se spolužáky si Marie od počátku školního roku zvyšovala svoji jazykovou úroveň češtiny a zvětšující se slovní zásoba ji pomáhala při nácviku čtení a psaní.

Třetím dílčím cílem výzkumu bylo zjistit, jaké organizační formy jsou efektivní pro nácvik čtení a psaní u žáka s odlišným mateřským jazykem. K tomuto cíli náleží výzkumná otázka, které organizační formy jsou efektivní pro nácvik čtení a psaní u žáka s odlišným mateřským jazykem? Z našeho výzkumu vyplynulo, že efektivní organizační formou pro nácvik čtení a psaní je skupinová výuka. Při spolupráci se spolužáky je Marie aktivní, ve skupině má hlavní slovo a zlepšuje si své komunikační schopnosti v českém jazyce.



## Závěr

Tato práce se zabývala prvopočátečním čtením a psaním žáka s odlišným mateřským jazykem. Hlavním cílem bylo popsat specifika výuky prvopočátečního čtení a psaní u žáka s odlišným mateřským jazykem. Z hlavního cíle vyplynuly tři cíle dílčí. Prvním dílčím cílem bylo popsat zvláštnosti sluchové a zrakové percepce u žáka s odlišným mateřským jazykem ve vztahu k nácviku čtení a psaní. Druhým dílčím cílem bylo zjistit, které metody a strategie výuky jsou efektivní pro nácvik čtení a psaní u žáka s odlišným mateřským jazykem. Třetím dílčím cílem bylo zjistit, jaké organizační formy jsou efektivní pro nácvik čtení a psaní u žáka s odlišným mateřským jazykem. Hlavní cíl práce byl naplněn. Žákyně nastoupila do české školy v době, kdy už měla osvojené základy čtení z předškolního vzdělávání a dokázala číst celá slova v polském jazyce. Při nácviku čtení v předslabikářovém období byla tedy žákyně v dovednostech čtení napřed v rámci třídy. Tento fakt považuji za limit práce, jelikož se některá specifika prvopočátečního čtení u žáka s odlišným mateřským jazykem nemusela projevit nebo je vyvážily již osvojené dovednosti. Zbylé cíle byly naplněny. Za nejpřínosnější výsledek našeho výzkumu považuji zjištění, že pro nácvik čtení a psaní měla zásadní pozitivní vliv komunikace se spolužáky, díky které si žákyně velmi rychle osvojila český jazyk, jak po gramatické, tak po lexikologické stránce. Z tohoto důvodu usuzuji, že nejefektivnější organizační formou pro nácvik čtení a psaní je skupinová výuka. Zvládnutí jazyka a hladký průběh adaptace na školní prostředí pro mě bylo překvapením.

Práce mi přinesla zejména vhled do specifik výuky žáka s odlišným mateřským jazykem. Téma žáků s odlišným mateřským jazykem je samo o sobě v českém školním prostředí aktuální a je pravděpodobné, že ve své pedagogické praxi v budoucnu budu v roli učitele žáka s odlišným mateřským jazykem. Díky zpracování teoretické části jsem se dozvěděla o neziskové organizaci META, o. p. s., která poskytuje poradenské služby pro školy a vydává metodické pokyny pro práci se žáky s OMJ. Velkým přínosem pro mě byla také realizace výzkumu a jeho následné zpracování.

Vzhledem k tomu, že jsem se v rámci výzkumu vydala cestou případové studie jednoho žáka s odlišným mateřským jazykem, vidím potenciál pro navazující výzkum ve formě případové studie více žáků s odlišným mateřským jazykem, přičemž by se mateřské jazyky žáků lišily a výzkum by mohl přinést zajímavé výsledky v porovnání těchto žáků z hlediska jazykových pokroků v českém jazyce. Takový výzkum by mohl přinést obecné zásady a postupy pro práci se žáky s OMJ.

## Bibliografický seznam

1. AFFLERBACH, Peter, P. David PEARSON a Scott G. PARIS. Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher* [online]. 2008, 61(5), 364-373 [cit. 2023-06-06]. ISSN 00340561. Dostupné z: doi:10.1598/RT.61.5.1
2. ALTMANOVÁ, Jitka. Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka / kolektiv autorů. 2011. ISBN 9788086856988.
3. ANDRÝSKOVÁ, L. Metodický průvodce k Živé abecedě, Slabikáři a Písankám s kocourem Samem: včetně pokynů k sadě Živá abeceda, Slabikář, První psaní, písanky pro metodu Píšeme nevázaným písmem Nova Script. Brno, 2015.
4. BAŁ, Piotr. Gramatyka języka polskiego. Zarys popularny. Warszawa: Wiedza powszechna. 2016. ISBN: 978-83-63556-63-1.
5. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.
6. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy. Brno: Computer Press, 2010. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569-4.
7. BOGDANOWICZ, M., SWIERKOSZOVÁ, J. Metoda dobrého startu. Ostrava-Svinov: Kasimo, 1998. 79 s. ISBN 80-902497-0-1.
8. FASNEROVÁ, M.: Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3143-7.
9. FASNEROVÁ, Martina. Prvopočáteční čtení a psaní. Praha: Grada, 2018. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0289-1.
10. DĚTI S OMJ = VÍCEJAZYČNÉ DĚTI. Inkluzivní škola.cz [online]. [cit. 2023-05-04]. Dostupné z: [https://inkluzivniskola.cz/deti-s-omj\\_vicejazycne\\_deti](https://inkluzivniskola.cz/deti-s-omj_vicejazycne_deti)

11. DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. Učitel: příprava na profesi. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.
12. GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.
13. HENDL, Jan. 2005. Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
14. HODNOCENÍ ŽÁKŮ S OMJ. Inkluzivní škola.cz [online]. 14. 12. 2022 [cit. 2023-05-17]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/zs-hodnoceni-zaku-s-omj>
15. KLENKOVÁ, Jiřina; VÍTKOVÁ, Marie. Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 386 s. ISBN 9788021057319.
16. KOLÁŘ, Zdeněk. Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
17. KREISLOVÁ, Zdenka. Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2038-8.
18. KREJČOVÁ, Lenka. Dyslexie: psychologické souvislosti. Praha: Grada 2019. ISSN 978-80-271-2410-7.
19. KŘIVÁNEK, Z.; WILDOVÁ, R. Didaktika prvopočátečního čtení a psaní. Praha, 1998.
20. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
21. LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-86898-01-6.

22. Legislativa. META [online]. [cit. 2023-05-04]. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/odborna-verejnost/legislativa/>
23. MAREŠ, J. a GAVORA, P. Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. Pedagogika. 2004, roč. LIV
24. METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-653-6.
25. METODICKÉ DOPORUČENÍ PRO POSKYTOVÁNÍ SLUŽEB ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍ ŽÁKŮM S NEDOSTATEČNOU ZNALOSTÍ VYUČOVACÍHO JAZYKA (A Z ODLIŠNÉHO KULTURNÍHO PROSTŘEDÍ). 2. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2022.
26. NAJVAROVÁ, V. Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. Pedagogická Orientace [online]. 2008, 18(1) [cit. 2022-09-18]. ISSN 12114669.
27. NAVRÁTILOVÁ, M. a kol. Metodika Sfumato – Teoretická východiska. 1. vyd. ABC Music v.o.s., 2013, 89 s. Bez ISBN.
28. NOSÁLOVÁ, Barbora, Jana ZAORALOVÁ, Petra LACINOVÁ, Markéta SLEZÁKOVÁ, Zuzana JANOUŠKOVÁ a Hana MLYNÁŘOVÁ, 2020. Učíme češtinu jako druhý jazyk: průvodce pro učitele [online]. 2. Praha: META, o.p.s [cit. 2023-05-10]. ISBN 978-80-88171-28-7. Dostupné z: [https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2021/01/metodika\\_sazba\\_v12\\_dotisk\\_naweb\\_jednostrany.pdf](https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2021/01/metodika_sazba_v12_dotisk_naweb_jednostrany.pdf)
29. PODLAHOVÁ, L. První kroky učitele. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8.
30. Podpůrná opatření. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2023-05-10]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni#otazka1>

31. PROCHÁZKOVÁ, I. Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet? Výzkumný ústav pedagogický v Praze, [cit. 2022-09-24]. Dostupné na <http://www.rvp.cz/clanek/74/446>.
32. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. 2009. Pedagogický slovník. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
33. RADOSTNÝ, Lukáš. Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách. Praha: Meta – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.
34. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
35. SKUTIL, Martin. 2011. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.
36. SMOLÍK, F., SEIDLOVÁ-MÁLKOVÁ, G. 2014. Vývoj jazykových schopností v předškolním věku. Praha: Grada.
37. SPILKOVÁ, Vladimíra. Současné proměny vzdělávání učitelů. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
38. SUGGATE, Sebastian Paul, Eva PUFKE a Heidrun STOEGER, 2018. Do fine motor skills contribute to early reading development?. Journal of Research i Reading [online]. 41(1), 1 - 19 [cit. 2023-06-06]. Dostupné z: doi:doi: 10.1111/1467-9817.12081
39. ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. Pedagogika. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5511-3.
40. ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
41. ŠVRČKOVÁ, Marie, 2011. Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti. 1. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7464-020-9.

42. THOROVÁ, Kateřina. Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
43. TOMAN, Jaroslav. Didaktika čtení a primární literární výchovy. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007, 116 s. ISBN 978-807-3940-386.
44. TOMPKINS, G. E. Literacy for the 21st Century. A Balanced Approach. USA : Pearson Education, 2006. ISBN 0-13-119076-8.
45. VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-803-4.
46. VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.
47. VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.
48. VAŠUTOVÁ, J. Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi. Praha: Univerzita Karlova v Praze-Pedagogická fakulta, 2007, ISBN 978-80-247-2863-6.2903-849.
49. Vyhláška č. 482005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In.: 2021, 48/2005 Sb. Dostupné také z: <https://inkluzivniskola.cz/vyhlaska-48>
50. WAGNEROVÁ, J. Vývoj českého slabikáře od nejstarších dob do současnosti. 2. vyd. Plzeň: PedF ZČU, 2000, 110 s. ISBN 80-708-2585-5.
51. WILDOVÁ, R. Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti. Praha: PedF UK, 2005, 2013 s. ISBN 80-7290-228-8.

52. WILDOVÁ, Radka et al. Rozvoj čtenářské pregramotnosti prostřednictvím čtenářských strategií: Metodická příručka pro učitele mateřských škol pro práci s pohádkou a pověstí. Vyd. 1. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2019. ISBN 978-80-7603-123-4.
53. WHITCROFT, Ladislava. Čtenářská gramotnost – Čtenářské strategie [online]. [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cgstrategie/ctenarske-strategie-2>.
54. YIN, Robert K. Case study research: design and methods [online]. 4th ed. Los Angeles: Sage, 2009 [cit. 2023-05-13]. Applied social research methods series, vol. 5. ISBN 978-1-4129-6099-1. Dostupné z: <http://cemosstudent.se>
55. ZELINKOVÁ, O. Metoda Dobrého startu-jedna z možností rozvíjení psychomotoriky. In HELUS, Zdeněk a Stanislav ŠTECH. Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2000. ISSN 0031-3815.
56. ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

## Seznam použitých studií

1. ANDERSEN, Simon Calmar, Mette Vedsgaard CHRISTENSEN, Helena Skyt NIELSEN, Mette Kjærgaard THOMSEN, Torkil ØSTERBYE a Meredith L. ROWE. How reading and writing support each other across a school year in primary school children. *Contemporary Educational Psychology* [online]. 2018, 55, 129-138 [cit. 2023-06-06]. ISSN 0361476X. Dostupné z: doi: 10.1016/j.cedpsych.2018.09.005
2. NAJVAROVÁ, Veronika. Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy. *Pedagogická orientace: Vědecký časopis České pedagogické společnosti*. Masaryk University Faculty of Education Institute for Research in School Education, 2010, 20(3), 49-65. ISSN 1805-9511.
3. PALEČKOVÁ, Jana, TOMÁŠEK Vladislav a BASL Josef, 2010. Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst? 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 978-802-1106-086.
4. RAHMI, S., Y. Y. KUSUMA a I. APRINAWATI. The Improving Beginning Reading Skills Using Structural Analytic Synthetic (SAS) Methods in Elementary Schools. *Edumaspul: Jurnal Pendidikan* [online]. 2022, 6(2), 2153–2160 [cit. 2023-06-06]. Dostupné z: doi: <https://doi.org/10.33487/edumaspul.v6i2.4520>



## **Seznam obrázků a tabulek**

Obrázek č. 1 Vztahy mezi kategoriemi výzkumu .....	50
Tabulka č. 1 Třídění kategorií výzkumu .....	49

## **Seznam zkratek**

a kol. – a kolektiv

ČR – Česká republika

IT – informační technologie

IVP – individuální vzdělávací plán

OMJ – odlišný mateřský jazyk

MHD – městská hromadná doprava

MŠ – mateřská škola

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SERRJ – Společenský evropský referenční rámec pro jazyky

ŠVP – Školní vzdělávací program

ZŠ – základní škola

## **Seznam příloh volně vložených**

Příloha 1 Přepis rozhovoru s třídní učitelkou – listopad

Příloha 2 Přepis rozhovoru s třídní učitelkou – únor

Příloha 3 Přepis rozhovoru s třídní učitelkou – březen

Příloha 4 Dotazník pro rodiče žákyně

Příloha 5 Pozorovací archy

Příloha 6 Proces kódování

Příloha 7 Ukázka práce žáka – písanka

Příloha 8 Ukázka práce žáka – písanka

Příloha 9 Informovaný souhlas rodiče

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Adéla Šteřlová
<b>Katedra:</b>	Katedra primární a preprimární pedagogiky
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Bc. Marcela Otavová, Ph. D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2023
<b>Název práce:</b>	Prvopočáteční čtení a psaní žáka s odlišným mateřským jazykem
<b>Název v angličtině:</b>	The Beginning of Reading and Writing of Pupils with a Different Native Language
<b>Anotace práce:</b>	Tato práce se zabývá prvopočátečním čtením a psaním žáka s odlišným mateřským jazykem. Hlavním cílem práce je popsat specifika výuky prvopočátečního čtení a psaní u žáka s odlišným mateřským jazykem. Teoretická část představuje prvopočáteční čtení a psaní z pohledu kurikula a gramotnosti, současných metod ncviku. Charakterizuje žáka mladšího školního věku, roli učitele elementaristy a popisuje inkluzi žáků s odlišným mateřským jazykem. Empirická část představuje případovou studii žáka s odlišným mateřským jazykem.
<b>Klíčová slova:</b>	Prvopočáteční čtení, prvopočáteční psaní, odlišný mateřský jazyk, inkluze, komunikace, práce v hodině
<b>Anotace v angličtině:</b>	This thesis deals with the elementary reading and writing of a learner with a different native language. The main aim of the thesis is to describe the specifics of teaching elementary reading and writing to a pupil with a different native language. The theoretical part introduces first reading and writing from the perspective of curriculum and literacy, current methods of practice. It characterizes the younger school-age pupil, the role of the elementary teacher and describes the inclusion of pupils with a different native language. The empirical part presents a case study of a pupil with a different mother tongue.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Elementary reading, elementary writing, different native language, inclusion, communication, work in class

<b>Přílohy volně vložené:</b>	Příloha 1 Přepis rozhovoru s třídní učitelkou – listopad Příloha 2 Přepis rozhovoru s třídní učitelkou – únor Příloha 3 Přepis rozhovoru s třídní učitelkou – březen Příloha 4 Dotazník pro rodiče žákyně Příloha 5 Pozorovací archy Příloha 6 Proces kódování Příloha 7 Ukázka práce žáka – písanka Příloha 8 Ukázka práce žáka – písanka Příloha 9 Informovaný souhlas rodiče
<b>Rozsah práce:</b>	75 stran + přílohy
<b>Jazyk:</b>	Český