UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Anna Stýblová

Specifika v psaném projevu žáků 4. třídy bilingvní základní školy

Ostrava, 2022

Vedoucí práce: PhDr. Renata Mlčáková, Ph.D.

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem Specifika v psaném projevu žáků 4. třídy bilingvní základní školy vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a uvedla jsem všechny použité zdroje a literaturu.

V Olomouci dne …… …….

Anna Stýblová

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala PhDr. Renatě Mlčákové, PhD. za odborné vedení mé diplomové práce, za cenné rady, ochotu a vstřícnost, a hlavně za všechen věnovaný čas. Dále bych ráda poděkovala základní škole, na které jsem mohla realizovat svůj výzkum, za vřelé přijetí a ochotnou spolupráci. Jmenovitě bych ráda poděkovala paní učitelce, která mě seznámila s chodem školy, vyšla mi vstříc, vždy trpělivě odpovídala na mé dotazy a nechala mě pracovat se svou třídou. V neposlední řadě bych ráda poděkovala své rodině, přátelům a příteli za podporu a trpělivost.

Obsah

Úvod ... 6
TEORETICKÁ ČÁST ... 7
1. Bilingvismus ... 7
1.1. Typy bilingvismu ... 8
1.2. Nejčastější mýty o bilingvismu ... 10
1.3. Jazyková specifika bilingvních jedinců ... 13
2. Bilingvní vzdělávání ... 14
2.1. Bilingvní výuka ... 15
2.2. Bilingvní program ... 16
2.3. CLIL ... 16
2.4. Bilingvní základní školy ... 17
2.5. Bilingvní žák ... 23
2.6. Žák s odlišným mateřským jazykem ... 24
3. Podpůrná opatření pro bilingvní žáky ... 25
3.1. Plán pedagogické podpory ... 36
3.2. Pedagogická intervence a předmět speciálně pedagogické péče ... 36
3.3. Individuální vzdělávací plán ... 37
4. Pedagogický pracovník ... 38
4.1. Učitel ... 38
4.2. Speciální pedagog ... 39
4.3. Rodilý mluvčí ... 39
4.4. Asistent pedagoga ... 40
5. Vybrané poznatky z psaní ... 42
PRAKTICKÁ ČÁST ... 44
6. Metodologie výzkumu ... 44
6.1. Výzkumné cíle a otázky ... 44
6.2. Výzkumné metody ... 45
6.3. Organizace šetření ... 46
6.4. Výzkumný vzorek ... 47
7. Průběh šetření ... 50
7.1. Výsledky šetření ... 51
Odchylka č. 1: Zápis slova podle jeho výslovnosti ... 51
Odchylka č. 2: Zápis slova podle pravopisu jiného slova ... 56
Odchylka č. 3: Nesprávná diakritika ... 57

Odchylka č. 4: Pravopisné odchylky z neznalosti pravidel pravopisu 60
Odchylka č. 5: Nesprávné tvary psacího písma 63
Odchylka č. 6: Epenteze 66
Odchylka č. 7: Redukce písmen 67
Odchylka č. 8: Transpozice 71
Odchylka č. 9: Psaní velkých písmen 72
Odchylka č. 10: Shoda přísudku s podmětem 77
Odchylka č. 11: Odchylky ve skladbě věty 81
Odchylka č. 12: Morfologické odchylky 84
Odchylka č. 13: Opakování slov nebo části slova v textu 90
Odchylka č. 14: Specifika v písemném projevu 91
8. Shrnutí a interpretace výsledků výzkumu 95
8.1. Analýza a interpretace výsledků výzkumu 95
8.2. Shrnutí 99
8.3. Limity 101
Závěr 102
Literatura 103
Elektronické zdroje 105
Seznam zkratek 108
Seznam obrázků 109
Seznam tabulek 113
Seznam příloh 114

Úvod

Bilingvismus je tématem, kterým se v dnešní době zabývá čím dál tím více lidí, z široké veřejnosti ale i odborníků. V České republice dlouho toto téma nebylo příliš řešeno, proto ani v dnešní době neexistuje jednotná definice. S bilingvismem souvisí bilingvní výchova a vzdělávání, kolem kterých panuje spousta mýtů, právě z neznalosti tohoto tématu. V České republice navíc neexistují žádné standardizované postupy vzdělávání bilingvních žáků. Z těchto důvodů jsme se rozhodli tímto tématem zabývat.

Předkládaná diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy týkající se problematiky bilingvismu a bilingvního vzdělávání a uceleně shrnuty všechny možnosti bilingvního vzdělávání, se kterými se v České republice můžeme setkat. Dále jsou v teoretické části definována podpůrná opatření, která jsou poskytována bilingvním žákům a žákům-cizincům a pedagogičtí pracovníci. V poslední teoretické kapitole jsou vymezeny pro tuto práci důležité kapitoly z oblasti psaného projevu a tím se stává teoretická část uceleným východiskem pro následný výzkum.

Cílem praktické části diplomové práce pak bylo analyzovat písemný projev žáků, a to v českém i anglickém jazyce, a zjistit jeho specifika. Důvodem bylo množství názorů, že bilingvně vzdělávaní žáci se nemohou dobře naučit ani jeden jazyk, případně že mají problémy v obou jazycích.

Touto prací jsme chtěli dojít k výsledkům, které by ukázaly, jaká jsou specifika v psaném projevu bilingvních žáků v obou jazycích vzdělávání, kterými jsou v tomto případě čeština a angličtina. S výsledky bychom rádi seznámili učitele pracující s žáky v bilingvní základní škole, protože se domníváme, že by mohly být využity k přesnému zaměření na problémové oblasti v každém z jazyků a posunout tak psaný projev žáků na vyšší úroveň.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Bilingvismus

Bilingvismus je téma, kterým se v současné době zabývá čím dál tím více odborníků z různých oblastí. Je to z důvodu, že stav, kdy člověk ovládá pouze jeden jazyk, tedy monolingvismus, již v dnešní společnosti není tak častý. Většina lidí na světě ovládá více než jeden jazyk, i z toho důvodu, že je to v současné moderní době nezbytné. Proto čím dál častěji mluvíme o bilingvních, trilingvních či multilingvních osobách, a to i včetně dětí.

Definic bilingvismu existuje velké množství a žádná není úplně přesná, protože se zaměřuje pouze na jeden druh dvojjazyčnosti. Také je nutno zmínit, že česká nebo slovenská odborná literatura se problematice bilingvismu věnuje výrazně méně a také kratší dobu než literatura zahraniční, a to především proto, že je v České republice statisticky méně bilingvních osob než v některých jiných zemích, kde má bilingvismus osob dlouhodobější tradici.

Některé definice bilingvních osob jsou hodně široké jako například definice Johna Macnamara: „*Osoby, které mají jazykové schopnosti, byť jen na minimální úrovni, i v druhém jazyce.*“ (Macnamara, 1967, s. 55) Do této definice můžeme zahrnout v podstatě každého, kdo se ve škole učí nebo učil nějaký další jazyk a je schopný v něm například číst. Nicméně tato definice je značně zastaralá. Oproti tomu některé další definice jsou velmi konkrétní, nezahrnují tak všechny složky bilingvismu, ale na druhou stranu jasně definují skupinu osob, které se týkají.

Právě Bloomfield (1933) definoval bilingvismus velmi konkrétně jako „*schopnost ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího.*“ (Bloomfield, 1933, s. 56) Podle této definice by ale naopak nebyl bilingvní téměř nikdo, protože obvykle bilingvní osoba neovládá oba jazyky ve všech složkách jazyka (čtení, psaní, mluvení) na úrovni rodilého mluvčího, myšleno monolingvní osoby s daným mateřským jazykem. Často například psaná forma jazyka, který není jazykem většinové společnosti, a tak není jazykem vzdělávání, není na příliš dobré úrovni.

Mezi novější definice patří ta v Pedagogickém slovníku: „*Dvojjazyčnost, schopnost jedince mluvit dvěma jazyky.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 25), která je opět velmi obecná, protože nespecifikuje ani dobu osvojení si druhého jazyka, míru znalosti nebo třeba způsob osvojení jazyka. Podobnou definici najdeme i v Cambridgském slovníku anglického jazyka, která v překladu zní: „*Bilingvismus je schopnost používat dva jazyky stejně dobře*.“ V Novém encyklopedickém slovníku češtiny najdeme opět velmi podobnou definici bilingvismu, nicméně kromě schopnosti mluvit dvěma jazyky zmiňuje ještě schopnost myslet v daném

jazyce: „*Z hlediska psycholingvistiky schopnost jedince užívat běžně dva jazyky, schopnost myslet v jednom nebo druhém jazyce*“ (Nebeská, 201 in Karlík, Nekula, Pleskalová) Z psychologického pohledu je bilingvismus „*schopnost mluvit přibližně stejně plynně dvěma jazyky*.“ (Hartl a Hartlová, 2010, s. 64) V Akademickém slovníku cizích slov (Petráčková, Kraus, 1995) najdeme definici „*aktivní užívání dvou jazyků (zpravidla mateřského a cizího) společností nebo jednotlivcem*“, která zmiňuje bilingvismus u společnosti nebo jednotlivce, čímž se dostáváme k různým typům bilingvismu.

1.1. Typy bilingvismu

Bilingvismus lze rozdělit podle různých kritérií. Každý typ bilingvismu bude dále specifikovaný, protože se v této práci budeme věnovat žákům, kteří jsou všichni bilingvní, ale každý spadá do různé kategorie bilingvismu.

Dělením bilingvismu se zabývá například publikace Bilingvismus a interkulturní komunikace (Morgensternová, Šulcová, Schöll, 2011), kde najdeme základní rozdělení na bilingvismus individuální a společenský (kolektivní), tedy dělení podle počtu jedinců, kteří jsou do tohoto jevu zahrnuti.

Bilingvismus společenský neboli **kolektivní** se týká hlavně zemí, kde je více oficiálních jazyků a část společnosti (i když většinou menšina) hovoří všemi těmito oficiálními jazyky. Obvykle se tyto jazyky využívají každý k jinému účelu – například jeden jazyk je využíván k oficiální komunikaci v zaměstnání, médiích a druhý jazyk ke komunikaci doma. Mezi bilingvní nebo dokonce multilingvní země patří například Kanada, kde se používá angličtina a francouzština, Švýcarsko, které má oficiální jazyky němčinu, italštinu, francouzštinu a rétorománštinu, Finsko, kde část obyvatel používá finštinu a švédštinu, či Velká Británie, kde je využívána menšinově například welština nebo skotština a to obvykle právě pouze ke komunikaci v užších sociálních kontaktech. Avšak to, že má daná země více oficiálních jazyků, je tedy bilingvní či multilingvní, neznamená, že všichni její obyvatelé jsou automaticky bilingvní/multilingvní. Například v Kanadě, podle kanadských webových stránek Úřadu komisaře pro oficiální jazyky[1], oba jazyky, tedy angličtinu i francouzštinu, používá pouze přibližně 18% obyvatel.

[1] https://www.clo-ocol.gc.ca/en/statistics/canada

Když užíváme termín bilingvismus, obvykle právě v kontextu bilingvismu **individuálního**. To znamená, že daný jedinec užívá o jeden jazyk více než okolní společnost. Tato osoba je buď jediná v dané oblasti, ale často se jedná o bilingvní rodinu.

Rozdělit bilingvismus můžeme také podle úrovně ovládání jazyka na **receptivní** a **produktivní** bilingvismus. Ovládání jazyka je schopnost, kterou tvoří mnoho oblastí a u bilingvních osob mohou být rozvinuté jen některé v každém z jazyků. Receptivní dovednosti jsou porozumění v mluvené řeči a čtení. Produktivní dovednosti jsou mluva a psaní. Pokud bilingvní osoba má receptivní dovednosti, znamená to, že jazyku rozumí, ale sám jej aktivně nepoužívá, protože obvykle v daném jazyce sám mluvit neumí. V souvislosti s receptivním bilingvismem hovoříme o pasivní znalosti daného jazyka. Naopak u produktivního bilingvismu hovoříme o aktivní znalosti jazyka. Pokud má jedinec produktivní dovednosti, obvykle má i receptivní. Výjimkou může být, pokud například na dítě hovoří daným jazykem pouze rodič a jinde se s jazykem nesetkává, tak může nastat situace, kdy jazyku v jiných situacích a s jinými osobami nebude rozumět, protože je zvyklé pouze na jednoho konkrétního mluvčího. Proto je vhodné rozvíjet jazyk u dítěte ve všech oblastech a zajistit kontakt s jazykem i mimo domov.

Bilingvismus můžeme rozdělit podle způsobu osvojení jazyků na **přirozený** (primární) a **umělý** (sekundární nebo také školní), tedy podle toho, zda osvojování probíhá přirozeně nebo cílenou systematickou výukou. **Přirozený** bilingvismus znamená, že se mluvčí učí oba jazyky v přirozené komunikaci, nejde o cílenou výuku daného jazyka. Tento případ se týká většinou dětí, jejichž rodiče mluví různými jazyky, případně dětí, jejichž rodiče sice mluví stejným jazykem, ale žijí v zemi, kde je jiný většinový jazyk, a tak se dítě přirozeně učí i ten. **Umělý** (někdy také školní) bilingvismus je výsledkem výuky cizího jazyka obvykle ve škole. Podstatou je cílená formální systematická výuka cizího jazyka. Hall definoval bilingvismus jako „*alespoň nějaké znalosti a částečné ovládání gramatické struktury druhého jazyka*“. (Skutnabb-Kangas, 1984) Takováto definice právě podporuje umělý bilingvismus, protože v dnešní době se většina lidí ve škole naučí druhý jazyk v dostatečné míře, aby v daném jazyce uměli promluvit i porozumět, i když třeba ne zcela korektně.

Další možností rozdělení bilingvismu je podle věku osvojení jazyků, tedy věku osvojování druhého jazyka. Rozlišujeme bilingvismus **simultánní** (souběžný), kdy si dítě osvojuje druhý jazyk již od narození, případně ve velmi nízkém věku. Pokud si druhý jazyk jedinec osvojuje později, tedy již po získání jazykových kompetencí v prvním jazyce, hovoříme o bilingvismu **sukcesivním** (následném, konsekutivním). Hranice mezi simultánním a sukcesivním

osvojováním jazyka se velmi těžko stanovuje. McLaughlin (1978) stanovil hranici pro sukcesivní bilingvismus na 3 roky, nicméně mezi dítětem, které bylo vystaveno více jazykům od narození a dítětem, které se s dalším jazykem setkalo až například ve dvou letech, bude bezpochyby rozdíl. Jelikož je ale vývoj každého bilingvního dítěte velmi individuální a tato práce se nezabývá přesnými detaily vývoje bilingvních dětí, stačí nám výše zmíněná definice, kdy o sukcesivním bilingvismu hovoříme v případě, že si dítě jazyk osvojí až po získání jazykových kompetencí v prvním jazyce.

Posledním typem dělení bilingvismu je dělení podle rovnováhy mezi jazyky, a to na dominantní a vyvážený. Toto dělení se týká jazykových kompetencí jedince v obou jazycích. Bilingvismus **vyvážený** znamená, že se u jedince oba jazyky vyvíjely rovnoměrně a daná osoba je ovládá na stejné (vysoké) úrovni. Tento typ bilingvismu je velice vzácný. Mnohem častější je bilingvismus s **dominancí jednoho z jazyků**. Jedinec v tomto případě neovládá oba jazyka stejně, ale jeden jazyk u něj převládá. Převládat může jazyk většinové společnosti, protože se s ním setkává častěji a ve vzdělávacím procesu, nebo se může stát, že jedinec dobře ovládá oba jazyky v mluvené podobě, ale pouze jeden v psané podobě.

1.2.Nejčastější mýty o bilingvismu

O bilingvismu panuje ve společnosti spoustu mýtů. V České republice je to způsobeno hlavně tím, že se s bilingvními dětmi setkáváme málo, i když v dnešní době jich stále přibývá. Lidé tedy nemají zkušenost s vývojem bilingvních dětí a ani s bilingvní výchovou či vzděláváním a zároveň osvojování si více jazyků najednou je předmětem výzkumu teprve krátkou dobu. Jazykový vývoj bilingvních dětí je tedy stále předmětem studují, nicméně již existují studie a závěry, které definují, jak u bilingvních dětí probíhá jazykový vývoj a co je v normě, nicméně okolí to často vnímá jako něco negativního, protože srovnává vývoj bilingvních a monolingvních dětí, který zákonitě musí být rozdílný. Obvykle jsou tedy mýty o bilingvismu negativního charakteru a nejsou nijak vědecky podloženy. Vybrali jsme některé mýty o bilingvismu z Listů klinické logopedie. (Durdilová, 2017)

Mýtus 1: Opožděný vývoj řeči u bilingvních dětí je považován za narušenou komunikační schopnost.

Tento mýtus vzniknul nejspíše tím, že osvojování si dvou či více jazyků trvá přirozeně déle, a proto dítě může být v jednom z jazyků na nižší úrovni než jeho monolingvní vrstevníci. Při osvojování si jazyka je důležitá intenzita zkušenosti s jazykem. Bilingvní dítě má přirozeně

méně často zkušenost s oběma jazyky, protože se setkává se dvěma najednou, což nelze hodnotit jako opožděný vývoj řeči. (Durdilová, 2017) Dítě si také musí osvojit dva jazyky, a to nejen slovní zásobu ale i gramatiku, musí se naučit jazyky oddělovat, kdy který jazyk využívat a mnoho dalšího a to všechno může vést k pomalejšímu nástupu řeči.

V České republice nicméně neexistují standardizované logopedické testy, které by se daly využít při práci s bilingvními dětmi nebo dětmi a žáky cizinci. Touto problematikou se navíc nezabývá příliš mnoho odborníků, a tak stále nejsou ustálené postupy, jak při logopedii s bilingvními osobami postupovat, případně jak diagnostikovat problémy.

Mýtus 2: Jazyk, kterým se mluví doma, bude mít negativní vliv na naučení se jazyka školního, pokud se jazyky liší

Je sice pravda, že jazyk, který dítě již zná může ovlivňovat učení druhému jazyku, nicméně nemusí to být negativně. Naopak mu domácí jazyk může pomoci při osvojování si některých aspektů druhého jazyka, mohou mít podobnou gramatiku nebo slovní zásobu. (Grosjean, 2010)

Mýtus 3: U bilingvních dětí je vyšší pravděpodobnost vzniku specifických poruch učení.

Žádným výzkumem nebyla tato myšlenka potvrzena. Tento mýtus pravděpodobně vzniknul z důvodu, že stejně jako vývoj řeči, může být i osvojování trivia u bilingvního dítěte zpomaleno. Pokud se bilingvní dítě vzdělává v bilingvní škole, znamená to, že se učí číst a psát ve dvou jazycích zároveň a to může, stejně jako nejprve u učení mluvené podoby jazyka, způsobovat prvotní obtíže a může osvojování si psané a čtené podoby jazyka trvat déle. To ale neznamená, že můžeme tyto obtíže označit za specifické poruchy učení.

Mýtus 4: Slovní zásoba bilingvních dětí je obvykle snížena oproti jejich monolingvním vrstevníkům

Existují dva přístupy k hodnocení slovní zásoby u bilingvních osob – totální a konceptuální. Totální pracuje se všemi slovy, které dítě ovládá v každém z jazyků, dohromady. Konceptuální hodnocení počítá pouze ta slova, která dítě ovládá v obou jazycích zároveň. Většina autorů včetně Hoff a Core (2015) ale doporučuje užívání totálního hodnocení, jelikož dítě je obvykle od malička vystavováno oběma jazykům v různé intenzitě, a i třeba v různých situacích, což vede k tomu, že dítě v obou jazycích nemá stejnou slovní zásobu a konceptuální hodnocení by následně nezohledňovalo spoustu slov. Ani dospělé osoby nemají identické schopnosti v obou jazycích, jeden z jazyků bývá dominantnější, a tedy i slovní zásoba je na vyšší úrovni. Jak bylo zmíněno u mýtu 1, bilingvní děti jsou oběma jazykům vystavovány v menší míře než dítě, které

je vystavováno pouze jednomu jazyku, a to má za příčinu jak pomalejší rozšiřování slovní zásoby v každém z jazyků, tak i potíže v sémantické jazykové rovině.

Mýtus 5: Bilingvní výchova dítěte má správně probíhat v modelu jeden mluvčí-jeden jazyk

Bilingvní výchova může probíhat několika způsoby. Mezi metody bilingvní výchovy patří situační bilingvismus, tedy jazyk, kterým na dítě rodina mluví je určen situací či místem. Možností, jak tuto metodu využít, je hodně například doma se mluví anglicky a venku česky, nebo v přítomnosti dalších osob se mluví česky, ale když je dítě jen s rodiči tak anglicky. Další možností je, že jsou rodiče cizinci a mluví na dítě jen jedním jazykem a druhý jazyk si dítě osvojuje během vzdělávání, tedy dítě se s druhým jazykem setkává ve škole, s kamarády a v okolní společnosti. Další a určitě ne poslední metodou je právě jeden mluvčí-jeden jazyk. Metoda One Person One Language – jedna osoba, jeden jazyk spočívá v tom, že každý rodič na dítě mluví svým mateřským jazykem. A tohoto modelu se obvykle drží i zbytek rodiny, tedy česky mluvící mluví na dítě pouze česky a anglicky mluvící osoby pouze anglicky. Pokud jsou v této metodě všichni důslední, dítě se pravděpodobně naučí oba jazyky velmi dobře a přibližně na stejné úrovni. Záleží opět na množství podnětů v daném jazyce, tedy pokud mluví s maminkou česky, žije v česku a s tatínkem mluví anglicky pouze večer, bude angličtinu ovládat méně než češtinu. Dítě velmi brzy pochopí, s kým má jakým jazykem mluvit, a tak nemývá problémy s dorozumíváním. (Durdilová, 2017)

Existuje tedy mnoho způsobů a žádný způsob není „ten správný“. Záleží na rodičích, jakou výchovu si pro své dítě zvolí a co jim v danou chvíli vyhovuje. Často záleží i na situaci, ve které se rodina nachází. Jinou metodu si zvolí rodiče cizinci v České republice a jinou rodiče, kteří mluví každý jiným jazykem a tomu druhému nerozumí a může pro ně být metoda jeden mluvčí-jeden jazyk náročná, protože když maminka mluví s dítětem česky, tatínek je automaticky vyloučen z konverzace. Naopak když spolu rodiče mluví anglicky, může dojít k tomu, že budou raději i s dítětem mluvit anglicky a spoléhat na to, že se češtinu naučí ve škole.

Mýtus 6: Míchání jazyků je u bilingvistů známkou lenosti

Míchání jazyků nebo jazykové výpůjčky budou definovány v další kapitole. Tento jev je ale v komunikaci bilingvních osob zcela běžný. V některých situacích se například lépe hodí některý výraz z druhého jazyka a je pro jedince lepší jej použít než překládat. (Grosjean, 2010)

Mýtus 7: Děti vychovávané bilingvně budou vždycky míchat oba jazyky

Tento mýtus souvisí s předchozím, kde jsme míchání jazyků označili za zcela běžnou věc v komunikaci bilingvních jedinců. Nicméně bilingvní osoby přesně ví, kdy si mohou dovolit míchání jazyků. Děti se tyto situace učí rozeznávat a brzy se naučí, které situace vyžadují používání pouze jednoho jazyka, například u babičky nesmí používat angličtinu, protože babička mluví jen česky a dítě se pak většinou snaží držet pouze češtiny. Je nutné děti vystavovat reálným monolingvním situacím, nestačí pouze předstírat, že druhý jazyk neumíme, to se pak dítě může přestat snažit úplně. (Grosjean, 2010)

1.3. Jazyková specifika bilingvních jedinců

Jak vyplývá i z objasnění některých mýtů o bilingvismu, bilingvní jedinci mají mírně odlišný řečový vývoj od monolingvistů. Rozdíl spočívá v učení se rozlišovat dva jazykové kódy. Působením dvou či i více jazyků na jedince dochází k určitým specifikům, které se u monolingvistů neobjevují. Lachout (2017) uvádí tyto jevy: interference, střídání jazykových kódů tzv. code-switching, míchání jazyků tzv. code-mixing a jazykové výpůjčky. Tyto jevy jsou obvykle více viditelné v mluveném projevu bilingvních jedinců, ale můžeme se s nimi setkat i v písemném projevu. Většina lidí, včetně rodičů, je často považuje za něco negativního a mají pocit, že dítě je působením dvou či více jazyků zmatené, ale tyto specifika jsou jen součástí procesu oddělování jazykových systémů a jsou tak zcela běžné a normální. (Harding, Riley, 2008)

Interference je ovlivňování jednoho jazyka tím druhým, tedy odchylka v aktuálně používaném jazyce vlivem druhého jazyka. V praxi obvykle bilingvní jedinci mají jeden jazyk dominantní a ten pak ovlivňuje ten slabší. Dle Tamburelli a kol. (2014) může vést interference ke třem jevům, zaprvé transferu – tedy zapojení gramatiky jednoho jazyka do druhého, dále pak opoždění – kdy si dítě jeden jazyk osvojuje rychleji a v důsledku toho si pomaleji osvojuje ten druhý, a naopak urychlení – kdy se některé oblasti vyvíjí rychleji než u monolingvistů. Interference bývá nevědomá a způsobuje nesprávné užití jazyka.

Code-switching neboli **míchání jazyků** je nejvíce typické právě pro bilingvní děti a žáky. Jedinec je schopný míchat jazyky v promluvě, a to bez narušení plynulosti řeči či změny rychlosti. Bilingvní jedinci nic nepřekládají, ale právě přepínají jazykový kód. Code-switching je tedy dovednost velmi pozitivní. Cílem bilingvní výuky bývá právě naučit žáky přepínat mezi jazyky bez překládání a bez přerušení toku myšlenek a řeči. Lachout (2017, s. 84) uvádí code-

switching na příkladu věty „*Mamma, kannst du mir bitte koupit zmrzlinu?*“ – tedy „*Mami, můžeš mi prosím koupit zmrzlinu?*“

Code-mixing je podobný code-switchingu, ale není to přepínání mezi jazyky, nýbrž využití prvků jednoho jazyka v druhém. Objevuje se u malých dětí z bilingvních rodin a u mladších školních dětí, následně by měl tento jev spíše vymizet. Děti často používají gramatická pravidla jednoho jazyka, ale slova vkládají z druhého. Příkladem může být skloňování anglického slovíčka podle českých pádů. Děti si tedy uvědomují, že existují různá gramatická pravidla v obou jazycích a dodržují gramatickou strukturu, jen využijí i prvek z druhého jazyka.

Jazykové výpůjčky (loanword) jsou v dnešní době běžné i pro monolingvní jedince. Jazyková výpůjčka spočívá ve „vypůjčení“ slova z cizího jazyka. K jazykové výpůjčce může dojít nevědomě, ale častěji k ní dochází vědomě, kdy se daný výraz v jednom jazyce hodí do konkrétní výpovědi více než jeho překlad. (Lachout, 2017)

2. Bilingvní vzdělávání

Existuje mnoho způsobů bilingvního vzdělávání, které se realizuje ve všech stupních vzdělávací soustavy.

Gošová (2011) na Metodickém portálu rvp.cz vykládá pojem takto: „*Bilingvní vzdělávání se zpravidla realizuje plně nebo částečně v cizím jazyce, přičemž je kladen důraz na rozvoj cizího, ale i mateřského jazyka. Bilingvní vzdělávání může v nejširším slova smyslu znamenat používání dvou jazyků ve škole nebo jiném vzdělávacím kontextu*.“ Bilingvní vzdělávání tedy znamená vznik umělého bilingvismu u žáků, jak bylo zmíněno v definicích různých typů bilingvismu. Děti a žáci se učí druhý jazyk přirozeně, a ne cílenou výukou jazyka, nicméně osvojují si jej sukcesivně, tedy po zvládnutí jazykových kompetencí ve svém mateřském jazyce.

Bilingvní vzdělávání není ve světě žádnou novinkou, naopak má v některých zemích velmi dlouhou tradici. Tradičně je bilingvní vzdělávání realizováno v zemích, kde je více oficiálních jazyků. Takovouto zemí je například Kanada, kde v 70. a 80. letech probíhal experiment s tzv. imerzními jazykovými programy. Ty měly ve školách zajišťovat výuku francouzštiny a francouzských reálií. Důvodem zavedení těchto programů byla původně potřeba rodičů dětí, aby ovládaly plynně i francouzštinu. Imerzní programy spočívají v tom, že žáci jsou nejdříve vyučováni ve svém slabším jazyce, to znamená, že v 1.-3. třídě probíhá výuka ve slabším jazyce a postupně přibývá výuky i v silnějším jazyce. Programy byly úspěšné a rozšířily se po celé

Kanadě. Tyto jazykové programy později ovlivnily některé typy bilingvních vzdělávacích programů v Evropě. (García, 2009, s. 237)

V České republice se také začaly využívat metody bilingvního vzdělávání, a to i pro žáky, kteří pocházejí z monolingvního rodinného prostředí. Bilingvní vzdělávání se v ČR realizuje podle Pokynu ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), který stanovuje v souladu s ustanovením §13 odst. 3 zákona č 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), postup pro vydání rozhodnutí o povolení výuky některých předmětů, nebo části jejich vzdělávacího obsahu v cizím jazyce ze dne 15. července 2008.

V tomto pokynu MŠMT jsou stanoveny podmínky, za kterých bude ministerstvo povolovat výuku některých předmětů v cizím jazyce základním a středním školám a základním uměleckým školám, které jsou zapsané ve školském rejstříku, a to vždy od 1. září daného školního roku v případě podání žádosti o povolení výuky v cizím jazyce do 28. února předchozího školního roku. Dále jsou upraveny náležitosti žádosti, podmínky pro vydání rozhodnutí o povolení výuky některých předmětů v cizím jazyce, mezi kterými je hned jako bod (1) stanoveno, že ministerstvo nebude povolovat výuku českého jazyka v cizím jazyce a výuku cizích jazyků v jiném cizím jazyce. Důležitým bodem je také nemožnost vyučovat v cizím jazyce vzdělávací obsah vztahující se k České republice ve vzdělávacích oblastech Dějepis, Zeměpis a Člověk a jeho svět v RVP. V článku 5 jsou sepsány předpoklady a požadavky na odbornou kvalifikaci a jazykovou úroveň pedagogických pracovníků účastnících se bilingvního vzdělávání.

2.1. Bilingvní výuka

V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 25) najdeme definici bilingvní výuky: „*Výuka zaměřená na to, aby si žáci vytvořili komunikační kompetenci v jiném jazyce, než je jejich mateřský. U nás realizována na několika alternativních školách, v nichž se všechny nebo některé předměty vyučují v cizím jazyce, např. na gymnáziích s dvojjazyčnými třídami nebo gymnáziích připravujících žáky na mezinárodní bakalariátu.*“

Díky této definic vidíme mírné rozdíly mezi bilingvní výukou a učením se druhého/dalšího jazyka ve školním prostředí. Hlavním rozdílem mezi bilingvním vzděláváním a výukou cizího jazyka je využití těchto jazyků. Při bilingvním vzdělávání se běžně využívají dva jazyky ve všech aspektech výuky, při výuce cizího jazyka se využívá převážně jen jeden jazyk. Rozdíly

jsou i v oblasti užívání jazyka. Bilingvní vzdělávání používá i cizí jazyk jako prostředek k předávání informací, hodnocení, ke sdělování instrukcí, kdežto výuka cizího jazyka se zaměřuje na výuku jazyka jako předmětu, kde se žáci zabývají gramatikou, slovní zásobou a dalšími aspekty jazyka. Rozdílem je také akademický cíl. Cílem bilingvního vzdělávání je vzdělávat bilingvně a být schopen fungovat skrze kultury, cílem výuky cizího jazyka je naučit další jazyk a seznámit s další kulturou. (García, 2009, s. 5)

2.2. Bilingvní program

V České republice také existují základní školy, které využívají bilingvní programy. Většinou fungují tak, že na běžné základní škole existuje třída, kde probíhá bilingvní výuka, hlavní výuka probíhá v českém jazyce a část výuky v druhém vyučovacím jazyce. Rozdíl je tedy hlavně ten, že dvěma jazyky jsou vyučováni pouze někteří žáci.

Běžně se v praxi bilingvní školy a školy s bilingvním programem nijak nerozlišují. I školy realizující bilingvní výuku jen u části žáků musí postupovat podle Pokynu MŠMT o povolení výuky některých předmětů nebo části jejich vzdělávacího obsahu v cizím jazyce.

2.3. CLIL

Termín CLIL (CLIL = „Content and Language Integrated Learning“) neboli obsahově a jazykově integrované učení je jedním ze způsobů výuky nejazykových předmětů v cizím jazyce, tedy určitá možnost bilingvního vzdělávání. Podstatou CLIL je propojení výuky cizího jazyka a výuky konkrétního předmětu. Cizí jazyk se stává prostředkem pro výuku vzdělávacího obsahu daného předmětu. (Baladová, Sladkovská, 2009)

CLIL odráží vývoj dnešní společnosti, kdy se spoustu oborů a disciplín prolíná, obohacuje, proto je vhodné i propojení výuky jednotlivých předmětů. Tuto potřebu prolínání předmětů reflektují i současná kurikula a tuto integraci vyučovacích předmětů umožňují. (Šmídová, 2012)

CLIL dělíme na dvě formy, tzv. „hard“ CLIL a „soft“ CLIL. V prvním případě jde o výuku nejazykového předmětu v cizím jazyce, kde učitel klade důraz hlavně na znalosti předmětu nikoli jazyka. To znamená, že učitel usiluje hlavně o předání informací z daného předmětu a osvojení si jazyka je „pouze“ bonusem. V případě „soft“ CLIL je cizí jazyk využíván buď méně často nebo třeba jen část roku, během probírání určitého tématu a podobně. Učitel zde dbá na prohloubení znalostí jak ve vyučovaném předmětu, tak v cizím jazyce. To znamená, že využívá

nejazykový předmět k výuce cizího jazyka, tedy například obohacení slovní zásoby, ale i cizího jazyka k výuce nejazykového předmětu, tedy osvojení si znalostí, reálií. (Ball, Kelly, Clegg, 2015) Výběr obsahu nejazykového předmětu je tak podřízen jazyku. „Soft“ CLIL proto častěji vyučují učitelé cizího jazyka, kteří na nějakém konkrétním vybraném tématu nejazykového předmětu učí jazyk. V tomto případě může například dějepis učit nejazykový učitel a při probírání vybraného obsahu nastoupí jazykový učitel a vyučuje metodou CLIL. Naopak „hard“ CLIL často vyučují učitelé s aprobací v daném nejazykovém předmětu, a to buď v kombinaci s jazykovým předmětem nebo s velmi dobrou znalostí cizího jazyka. (Šmídová, 2012)

Výuka žáků v cizím jazyce může probíhat v jednom ale i ve více vyučovacích předmětů. Navíc výuka daného předmětu v cizím jazyce může být sice i celoroční, ale může být zaměřena pouze na konkrétní témata či oblasti učiva, nebo může být využívána pouze část roku. Je možné například využít metodu CLIL v každém ročníku na jiný předmět, kdy si žáci takto osvojí základní terminologii různých předmětů. V České republice bývá CLIL využíván právě spíše při osvojování jazyka prostřednictvím předmětu, kdy se žáci učí například v prvouce nová slovíčka do angličtiny, tedy rozvíjí jazyk, nicméně tato hodina nepřináší žákům příliš nových znalostí z prvouky, protože dané pojmy již v češtině znají. Nicméně se s tím pojí největší výhoda CLIL, což je výuka cizího jazyka v přirozeném prostředí nenásilnou cestou. Žáci si osvojují znalosti vyučovacího předmětu a zároveň se učí používat cizí jazyk v různých oblastech a situacích, což může být velkým přínosem pro další vzdělávání, osobní život i budoucí povolání. Před využitím CLIL ve výuce je dobré, aby žáci měli výuku cizího jazyka jako samostatného předmětu.

Využití metody CLIL musí být zapojeno do Školního vzdělávacího programu (ŠVP), je nutné naplnit očekávané výstupy v cizím jazyce ale i v nejazykovém předmětu, zároveň zachovat minimální časové dotace cizího jazyka a nejazykového předmětu dle Rámcového vzdělávacího programu (RVP), nepřekročit týdenní maximální časové dotace dle RVP pro daný ročník a poslední podmínkou je sehnat kvalifikovaného učitele pro výuku metodou CLIL, což může být největším problémem. (Baladová, Sladkovská, 2009)

2.4. Bilingvní základní školy

Jak již bylo řečeno, bilingvní vzdělávání může být realizováno mnoha způsoby. Bilingvní výuka je v České republice dostupná na všech stupních vzdělávání, existuje již mnoho mateřských, základních i středních škol, které aplikují právě bilingvní výuku. Tato práce se

zaměřuje na výuku na prvním stupni základní školy, proto se zaměříme výhradně na bilingvní základní školy.

Na bilingvní základní škole probíhá výuka ve dvou vyučovacích jazycích. Nejčastěji je druhým jazykem angličtina, ale například v pohraničních oblastech to může být polština či němčina. Vzdělávání je zde realizováno s odkazem na české kurikulární dokumenty, tedy hlavně Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) a hlavním vyučovacím jazykem je jazyk český. Tyto školy byly původně určeny hlavně žákům cizincům, případně žákům, kteří pochází z bilingvního rodinného prostředí. Například v Moravskoslezském kraji, který sousedí s Polskem, je několik škol, které vyučují jak v českém, tak v polském jazyce. Na webových stránkách Moravskoslezského kraje[2] je zveřejněn jejich seznam. Kromě těchto bilingvních škol se zde nachází i několik škol vyučujících pouze v Polském jazyce.

Takovéto školy vznikly z důvodu mísení národností a jazyků na hranicích dvou států. V celé České republice ale roste zájem o vzdělávání dětí ve dvou jazycích, i když jsou oba rodiče hovoří česky. Tito rodiče mají obvykle zájem o vzdělávání svých dětí v českém a anglickém jazyce. Zároveň v posledních letech přibývá přistěhovalců a z toho plynoucí mísení národností a následně také jazyků nejen v pohraničí. Z tohoto důvodu vzniká mnoho dalších škol, které nabízí bilingvní vzdělávání. Bilingvními programy a zařazením metody CLIL reagují školy na poptávku výuky dětí cizímu jazyku už od velmi nízkého věku a zároveň v co nejvíce přirozeném prostředí.

Úplný seznam bilingvních základní škol a základních škol využívající bilingvní program či CLIL není nikde uceleně sepsán. Některé kraje mají na svých webových stránkách v oblasti školství uveden seznam bilingvních škol, také lze některé takové školy najít na webových stránkách Atlas školství nebo v přehledu škol v daném městě.

Z těchto různých zdrojů je vytvořena následující tabulka shrnující bilingvní základní školy, nicméně nelze spolehlivě ověřit, zda jsou zde uvedeny opravdu všechny. S každým dalším školním rokem navíc přibývá škol, které otevírají bilingvní třídy nebo velmi výrazně zařazují do výuky metodu CLIL, proto se může, a pravděpodobně i bude, seznam velice rychle rozšiřovat. Všechny školy mají informace o bilingvní výuce uvedeny na svých webových stránkách, které jsou následně uvedeny u každé školy. V posledním sloupci jsou uvedeny jazyky, ve kterých se bilingvní výuka na dané škole realizuje.

[2] https://www.msk.cz/temata/skolstvi/polske_skolstvi.html

Zařízení	Adresa	Jazyky
GALILEO SCHOOL – bilingvní mateřská a základní škola, s.r.o. http://www.galileoschool.cz/	Jana Čapka 2555 738 01 Frýdek Okres: Frýdek Místek	ČJ, AJ
Ostrčilova Bilingual School – součástí Základní škola a mateřská škola Ostrava, Ostrčilova 10, příspěvková organizace https://www.zsostrcilova.cz/cs/bilingual-school	Ostrčilova 10 702 00 Ostrava	ČJ, AJ
Základní škola Hello, s.r.o. https://www.helloskola.cz/cs/kontakty	Čs. Exilu 491/23 708 00 Ostrava Poruba	ČJ, AJ
Střední škola, základní škola a mateřská škola Monty School https://montyskola.cz/	Španielova 6227/3 708 00 Ostrava Poruba	ČJ, AJ
Základní škola generála Zdeňka Škarvady, příspěvková organizace https://zs-skarvady831.cz/uvod/	Porubská 10/831 708 00 Ostrava – Poruba	ČJ, AJ
Základní škola a mateřská škola Ostrava-Zábřeh https://www.zskosmonautu13.cz/	Kosmonautů 2217/15 700 30 Ostrava-Zábřeh	ČJ, AJ
Mateřská škola a základní škola Sofia School s.r.o. https://sofiaschool.cz/	Navrátilova 69 250 90 Jirny	ČJ, AJ
Základní škola Compass https://zs-compass.cz/	K Zeleným domkům 178/38 149 00 Praha 4 - Kunratice	ČJ, AJ
Základní škola Wonderland Academy https://www.wonderlandacademy.cz/homepage-wa	Mílová 697 142 00 Praha 4 – Libuš	ČJ, AJ
Základní škola Duhovka, s r.o. https://www.duhovkaskola.cz/	Nad Kajetánkou 134/9 169 00 Praha 6 – Břevnov	ČJ, AJ
Základní škola GENIUS School https://www.genius-school.cz/zs	Dolnokrčská 2029/54a 140 00 Praha 4 – Krč	ČJ, AJ
Základní a mateřská škola Petra Strozziho https://www.zs-strozziho.cz/	Za Invalidovnou 3 186 00 Praha 8 – Karlín	ČJ, AJ
Základní a mateřská škola A. Čermáka https://www.zscermaka.cz/uvod.html	Antonína Čermáka 1022/6 160 00 Praha 6 – Bubeneč	ČJ, AJ
Základní a mateřská škola Angel	Angelova 3183/15	ČJ, AJ

https://www.zsangel.cz/	148 00 Praha 412 – Modřany	
Základní škola J. Gutha-Jarkovského https://new.truhla.cz/zakladniskola/	Truhlářská 22 110 00 Praha 1	ČJ, IT
Mateřská škola a Základní škola U vrbiček s.r.o. https://www.uvrbicek.cz/	Táhlá 1809/1 147 00 Praha 4 – Braník	ČJ, AJ
Královská mateřská škola a základní škola, s.r.o. https://www.skolatroja.cz/cesko-anglicka-dvojjazycna-vyuka/	Trojská 218/92 171 00 Praha 7 – Troja	ČJ, AJ
Základní škola a Mateřská škola Věry Čáslavské https://www.zsverycaslavske.cz/	Šantrochova 1800/2 162 00 Praha 6 – Břevnov	ČJ, AJ
Anglická základní škola, Mendlovo náměstí 1/3, Brno https://www.skolskykomplex.cz/anglicka-zakladni-skola/	Mendlovo náměstí 1/3 603 00 Brno – Staré Brno	ČJ, AJ
Základní škola Volyňka, z. s. https://skola-volynka.cz/volyne/	Zámecká 723 Volyně Okres: Strakonice	ČJ, AJ
Základní škola Hranice, Tř. 1. máje, příspěvková organizace https://zsmaje.cz/?page_id=4874	Tř. 1. máje 357 753 01 Hranice	ČJ, AJ

Tabulka 1: Seznam bilingvních základních škol a škol s bilingvním programem v ČR

Mezi školy, kde se realizuje bilingvní výuka, patří také mezinárodní školy. Mezinárodní školy fungují podle zahraničního nebo mezinárodního vzdělávacího programu, který je odlišný od země, ve které se škola nachází. Původně byly určeny pro žáky cizince, aby mohly navštěvovat školu, kde se vyučuje podle kurikula jejich rodné země a učí se v jejich rodném jazyce. Nicméně v dnešní době, kdy je poptávka právě po bilingvním vzdělávání, nabízejí obvykle i třídy, kde je realizována právě bilingvní výuka podle zahraničního a zároveň českého kurikula, což znamená, že zde žáci mohou plnit povinnou školní docházku podle českého školského zákona. V případě, že by žák Čech navštěvoval mezinárodní školu, která nenabízí i výuku podle českého kurikula, musel by svou povinnou školní docházku plnit na některé běžné české základní škole a docházet tam na pravidelné přezkoušení. (Koubová, 2019)

Mezinárodní školy existují již dlouhou dobu, byly vytvořeny jako národní školy mimo domov pro žáky, kteří žijí v cizí zemi. Z tohoto důvodu mezinárodní školy vznikaly obvykle při

ambasádách, ale dnes to již není pravidlem. V České republice je jich nejvíce v Praze a většina se kromě českého kurikula řídí americkým nebo britským, tedy druhým vyučovacím jazykem je angličtina, nicméně existuje i několik jiných mezinárodních škol jako například japonská, bulharská nebo německá. Seznam mezinárodních škol v ČR je uveden v tabulce č. 2. Tento seznam uvádí MŠMT na svých webových stránkách[3], některé z těchto škol ale neposkytují základní vzdělání. Veškeré další informace o školách jsou uvedeny na jejich webových stránkách, které jsou u každé školy uvedeny. V poslední kolonce tabulky je uveden jazyk, kterým se na dané škole vyučuje, mimo program vedený i podle českého kurikula, který je v češtině. V případě uvedeného anglického jazyka je využívané britské nebo americké kurikulum, nicméně řada škol jej kombinuje, proto není jasně uvedeno, podle kterého se škola řídí. V případě ostatních zemí, je cizojazyčné kurikulum jasně dané.

Zařízení	Adresa	Jazyk
The International School of Brno https://www.isob.cz/	Čejkovická 4339 628 00 Brno	AJ
American Academy in Brno https://americanacademy.com/cs/o-nas/	Dominkánské náměstí 656 Brno	AJ
Česká Britská Mezinárodní škola a mateřská škola v Olomouci https://www.ischool.cz/cz/	Sokolovská 76/6 779 00 Olomouc	AJ
PORG International School https://www.porginternationalschool.com/en/	Rostislavova 1246 703 00 Ostrava Vítkovice	AJ
The Ostrava International School https://tois.world/domu/	Ostrčilova 19/2925 702 00 Ostrava	AJ
The Internatonal School of Prague https://www.isp.cz/	Nebušická 700 160 00 Praha 6	AJ
Meridian International School – základní škola (primary) https://meridianedu.cz/directors-welcome/	Frýdlantská 1350 182 00 Praha 8	AJ
Christian International School of Prague https://www.cisprague.org/	Legerova 1878 120 00 Praha 2	AJ

[3] https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/seznam-zahranicnich-skol-s-vydanym-povolenim-k-plneni-1-1

Prague British International School https://www.nordangliaeducation.com/schools/prague/british-international	K Lesu 558/2 142 00 Praha 4	AJ
The Interantional Montessori School of Prague https://www.montessori.cz/	Hrudičkova 2107 148 00 Praha	AJ
Park Lane International School https://www.parklane-is.com/	Valdštejnská 151 118 00 Praha 1	AJ
Bulharská základní škola a gymnázium Dr. Petra Berona http://www.bgschool.eu/contact.html	Rychtářská 1 160 00 Praha 6	BG
Japonská škola v Praze http://www.jpschool.cz/cz/	Skuteckého 1388 163 00 Praha 6	JA
American Academy in Prague/Brno https://americanacademy.com/	Svatoslavova 333/4 140 00 Praha 4	AJ
Basis International School Prague https://basisprague.cz/home	Podolská 54 147 00 Praha 4	AJ
Riverside School Prague https://www.riversideschool.cz/	Roztocká 43 Praha 6	AJ
Central Point https://www.greatschool.cz/our-school-cp	Fibichova 2 130 00 Praha 3	AJ
Německá škola v Praze – zahraniční škola a gymnázium https://www.dsp-praha.org/cs/	Schwarzenberská 1 158 00 Praha 5	NJ
Lycée français de Prague https://lfp.cz/	Drtinova 7 150 00 Praha 5	FR
Střední všeobecně vzdělávací škola s rozšířeným vyučováním cizích jazyků při Velvyslanectví Ruské federace v České republice http://www.ruschoolcz.com/	Krupkovo náměstí 1 160 00 Praha 6	RU
Townshend International School https://www.townshend.cz/	Hradčany 1070 373 41 Hluboká nad Vltavou	AJ

Tabulka 2: Seznam mezinárodních škol v ČR dostupný z webových stránek MŠMT

Pro děti a žáky, kteří vyrůstají v bilingvním prostředí mimo území České republiky, jsou určeny české školy v zahraničí, kde se vyučuje v češtině. Existují i různé skupiny a kluby, které

poskytují vzdělávání v češtině nad rámec výuky v cizojazyčné škole. Nejvíce českých škol, školek, skupin a kubů se podle webových stránek O bilingvní výchově[4] nachází ve Velké Británii, USA a Německu, ale existují i ve Švýcarsku, Itálii, Řecku, Austrálii, Egyptě, Kanadě či na Islandu.

Součástí spousty bilingvních základních škol je i mateřská škola (MŠ). Žáci se tak setkávají s bilingvním vzděláváním již ve velmi nízkém věku a jazyk si tak dobře osvojí velmi brzy. To pak usnadňuje jejich další vzdělávání ve dvou jazycích.

2.5. Bilingvní žák

K definici bilingvního žáka je nutné znát definici žáka. Žák je označení pro osobu v roli vyučovaného subjektu, a to bez ohledu na věk, proto tedy žákem může být jak dítě, tak i dospělý. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) Pojem žák ve smyslu dítě navštěvující základní školu se využívá velmi často. Užití termínu žák pro označení dospělé osoby se obvykle neužívá, nicméně v české terminologii není jiný neutrálnější termín, který by dospělého v roli vyučovaného subjektu označoval. V anglickém jazyce je pro tyto osoby používán termín „learner“, v překladu „učící se člověk“. (Mareš, Gavora, 1999)

Tak jako je mnoho definic bilingvismu, tak existuje i mnoho definic bilingvního žáka. Obecně lze říci, že bilingvní žák navštěvuje bilingvní školu. Může být bilingvní, když do školy nastupuje, ale může se bilingvním stát až právě díky bilingvnímu vzdělávání.

Bilingvní žáci se dají rozdělit do několika skupin. První skupinou jsou žáci, kteří pochází z monolingvní rodiny, ovládají pouze jeden jazyk, ale jejich rodiče se rozhodli pro bilingvní vzdělávání, právě aby rozšířili znalosti jazyka svých dětí. Spousta rodičů usiluje o výuku jazyků od velmi nízkého věku a často se tedy rozhodnou dítě dát již do bilingvní mateřské školy.

Další skupinou jsou žáci, kteří pochází z bilingvní rodiny, tedy jeden rodič mluví například česky a druhý anglicky. Doma tedy používají dva jazyky a rodiče chtějí, aby si dítě osvojovalo i ve škole oba dva. To je častý příklad právě v pohraničních bilingvních školách, kde například rodiny česko-polské chtějí, aby jejich dítě ovládalo oba jazyky přibližně na stejné úrovni, a tak využijí vzdělávání v obou jazycích. Také může nastat situace, že každý rodič má svůj mateřský jazyk, ale mezi sebou se dorozumívají dalším jazykem, často angličtinou. Tím se dítě stává

[4] https://www.bilingvni-vychova.com/ceske-a-slovenske-skupinky-kluby-skolky-a-skoly-v-zahranici/

multilingvním a rodiče využívají bilingvní vzdělávání opět proto, aby alespoň dva jazyky ovládalo na dobré úrovni a také nejen v mluvené podobě, kterou zná z domu.

Třetí skupinou žáků v bilingvním vzdělávání jsou žáci cizinci. To jsou žáci, kteří přišli do České republiky společně s rodiči z cizí země, ani rodiče ani dítě tedy neovládá český jazyk, a proto by pro něj bylo obtížné zařadit se do běžné základní školy. V bilingvní škole může využít své znalosti druhého jazyka, například pokud přichází z Velké Británie, bude alespoň v hodinách vyučovaných v anglickém jazyce, všemu rozumět, navíc se lépe začlení do školního prostředí, když některým učitelům rozumí, a i děti jsou zvyklé komunikovat v anglickém jazyce. Bilingvní vzdělávání ale využívají i žáci cizinci, kteří neovládají ani jeden z vyučovacích jazyků. Většinou to bývá proto, že rodiče ovládají alespoň minimálně právě angličtinu, a jsou tak schopni alespoň oni komunikovat se školou a učiteli. Žák má tedy odlišný mateřský jazyk než jeho spolužáci, odlišný jazyk od jazyka vyučovacího, a vyžaduje jazykovou podporu.

2.6. Žák s odlišným mateřským jazykem

K přesné definici je nutné znát pojem mateřský jazyk: „*jazyk, který si člověk osvojuje jako první.*“ (Sloboda in Karlík, Nekula, Pleskalová, 2016) Žák s odlišným mateřským jazykem (OMJ) je pak v širším pojetí žák, jehož mateřský jazyk,, který používá doma a ve volném čase, neodpovídá jazyku vyučovacímu, tedy v našem případě češtině.

V české literatuře se užívá kromě pojmu žák s odlišným mateřským jazykem také pojem žák cizinec. Tento pojem se využíval, protože statisticky je nejvíce žáků vyžadujících jazykovou podporu, právě z ciziny. Nicméně dnes se již častěji využívá pojem žák s odlišným mateřským jazykem, neboť přibývá žáků, kteří potřebují jazykovou podporu ve škole, ale nemají cizí státní příslušnost, nepřichází ze zahraničí. Další skupinou žáků s OMJ jsou žáci rodičů cizinců, které se narodily už v České republice. Děti tak sice vyrostly v ČR, ale doma hovoří jiným jazykem a s češtinou se setkávají až ve vzdělávacím procesu. Tento případ nastává i u dětí z bilingvních rodin, kde ani jedním jazykem není čeština.

Pro žáka s odlišným mateřským jazykem je tedy vyučovací jazyk cizí a učí se češtinu jako druhý jazyk. Navíc vzniká jazyková bariéra mezi žákem a učitelem a taky mezi žákem a spolužáky. Jazyková bariéra je tak překážkou nejen školnímu úspěchu ale i úspěšnému začlenění do kolektivu a fungování ve škole. Pokud je navíc žák cizinec, je zde také kulturní bariéra, která může být překážkou socializace.

3. Podpůrná opatření pro bilingvní žáky

V rámci novely školského zákona je upravován systém péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Tito žáci jsou vzděláváni s využitím podpůrných opatření, která mají vyrovnávat jejich potíže při vzdělávání a kompenzovat právě jejich speciální vzdělávací potřeby. V zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) jsou tito žáci jasně definováni: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.*“

Dále jsou zde v §16 také definována podpůrná opatření. *„Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.*“

V souvislosti s bilingvními žáky nejsou nikde konkrétní podpůrná opatření přesně definována. Ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. jsou ale uvedeni žáci s neznalostí/nedostatečnou znalostí češtiny jako vyučovacího jazyka, kteří jsou považováni za žáky s SVP a tak mají na podpůrná opatření nárok. Pod tento termín by mohli spadat jak žáci bilingvní, kteří mají jako dominantní jazyk jiný než vyučovací nebo ani jeden z jimi osvojených jazyků není čeština, tak žáci cizinci. V těchto případech pak tito žáci vystupují jako žáci s odlišným mateřským jazykem, než je ten vyučovací, a mají nárok na podporu.

Nárok na podpůrná opatření mají tedy mimo jiné také žáci základní školy s neznalostí či nedostatečnou znalostí češtiny jako vyučovacího jazyka, a to bez ohledu na státní příslušnost, délku vzdělávání v ČR či jiná kritéria. Zároveň jsou legislativně zavedena specifická opatření na podporu začleňování, včetně výuky českého jazyka a to podle §20 odst. 5 školského zákona, kde je definováno, že krajský úřad podle místa pobytu žáka ve spolupráci se zřizovatelem školy zajistí „*a) bezplatnou přípravu k jejich začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám těchto žáků, b) podle možností ve spolupráci se zeměmi původu žáka podporu výuky mateřského jazyka a kultury země jeho původu, která bude koordinována s běžnou výukou v základní škole.*“ Písmeno b) se týká jen žáků, jejichž rodiče jsou státními příslušníky jiného členského státu Evropské unie (EU). Žádné z těchto opatření se ale netýká žáků s OMJ s českým občanstvím.

Tuto bezplatnou přípravu k začlenění do základního vzdělávání, zahrnující i výuku českého jazyka přizpůsobenou potřebám žákům-cizincům poskytují školy k tomuto určené. Odkazy na seznamy těchto škol v každém kraji jsou k nahlédnutí na webových stránkách Inkluzivní škola[5]. Například v Moravskoslezském kraji je 23 takových škol, konkrétně v okrese Ostrava jsou 2.

Žáci s OMJ nepotřebují jen nadstandartní výuku češtiny, ale zároveň podporu i v ostatních předmětech, kde bez dobré znalosti češtiny nejsou úspěšní. Proto je žákům s OMJ poskytovaná dlouhodobá podpora ve výuce.

Žáci s nedostatečnou znalostí češtiny mohou využívat podpůrná opatření 1. až 3. stupně. Podpůrná opatření 1. stupně uplatňuje škola i bez doporučení pedagogicko-psychologické poradny (PPP), k uplatnění 2. – 5. stupně podpůrných opatření je nutné doporučení PPP nebo speciálněpedagogického centra (SPC). V dnešní době v České republice neexistuje diagnostický nástroj, který by mohl být využit při diagnostice znalosti češtiny dětí cizinců a bilingvních dětí. Na webových stránkách inkluzivniskola.cz[6] je nicméně doporučení pro školy, jak provést diagnostiku úrovně češtiny. Nabízí balíček pomůcek od společnosti META, o.p.s., který nemá zjistit přesnou jazykovou úroveň dítěte ve všech jazykových dovednostech, ale zjistit orientační úroveň daných dovedností, která dále pomůže stanovit míru potřebné podpory a stanovit cíle pro jednotlivé děti.

Podpůrná opatření 1. stupně jsou určena žákům s pokročilou znalostí češtiny, kteří potřebují jen mírnou podporu, 2. stupeň podpůrných opatření je určen pro žáky s nedostatečnou znalostí češtiny a 3. stupeň je vhodný pro žáky s neznalostí češtiny. Mohou zde spadat úpravy metod výuky a organizace vzdělávání, hodnocení. Přehled konkrétních podpůrných opatření pro žáky s nedostatečnou znalostí češtiny uvádí webová stránka inkluzivniskola.cz.

[5] https://www.inkluzivniskola.cz/seznam-ZS-poskytujicich-bezplatnou-jazykovou-p%C5%99%C3%ADpravu
[6] https://inkluzivniskola.cz/

PŘEHLED PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ PRO ŽÁKY S NEDOSTATEČNOU ZNALOSTÍ ČEŠTINY

1. STUPEŇ PO	2. STUPEŇ PO	3. STUPEŇ PO
Vhodný pro děti s dobrou komunikační úrovní češtiny, které potřebují podporu zejména k tomu, aby mohly rozvíjet akademický jazyk.	Vhodný pro děti s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, tj. pro děti s úrovní češtiny přibližně na A2-B2.	Vhodný pro děti s neznalostí vyučovacího jazyka, tj. pro děti s nulovou nebo jen velmi malou znalostí češtiny, přibližně na úrovni A0-A2.
Plán pedagogické podpory - ke stanovení jasných cílů podpory a jejich průběžnému vyhodnocování	**3 hodiny ČDJ/týden** (max. 120 za rok) - Výuka ČDJ probíhá zejména v rámci volných hodin, případně se využívají disponibilní hodiny, vždy v rámci nejvyššího počtu povinných vyučovacích hodin.	**3 hodiny ČDJ/týden** (max. 200 za rok) - Výuka ČDJ probíhá zejména v rámci volných hodin, případně se využívají disponibilní hodiny, vždy v rámci nejvyššího počtu povinných vyučovacích hodin.
Uzpůsobení metod výuky v jednotlivých předmětech, podpora v rozvoji akademického jazyka.	**IVP a hodnocení** - ke stanovení individuálních vzdělávacích cílů (obsah + jazyk) v jednotlivých předmětech; v rámci IVP lze **upravit obsah vzdělávání** a **přizpůsobit organizaci a metody výuky**	**IVP a hodnocení** - ke stanovení individuálních vzdělávacích cílů (obsah + jazyk) v jednotlivých předmětech; v rámci IVP lze **upravit obsah vzdělávání** a **přizpůsobit organizaci a metody výuky**
Pedagogická intervence	**Speciální učebnice a pomůcky** (učebnice ČDJ, slovníky, aplikace apod.)	**Speciální učebnice a pomůcky** (učebnice ČDJ, slovníky, aplikace apod.)
		Asistent pedagoga
		Prodloužení délky základního vzdělání o 1 rok. - Toto řešení je vhodné pro děti, které po příjezdu do ČR nastoupí do 9. ročníku, ale z důvodu jazykové neznalosti se nedokáží zapojit do výuky. Děti v tomto věku je ale lepší rovnou zařadit o ročník níže, a to s ohledem na blížící se přijímací zkoušky na střední školu.

Obrázek 1 - Přehled podpůrných opatření pro žáky s nedostatečnou znalostí češtiny dostupný z https://inkluzivniskola.cz/jazykova-podpora-dle-paragrafu-16

Podpůrná opatření vhodná pro žáky s odlišným mateřským jazykem jsou zařazena do Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění. Jako druh sociálního znevýhodnění je zde kulturní odlišnost a jiný mateřský jazyk. Specifickou překážkou v učení je tedy OMJ nebo špatná znalost českého jazyka, případně nedostatečná znalost obsahů vzdělávání v české škole. Těchto žáků se týká spousta oblastí podpory definována v Katalogu podpůrných opatření v části Karty podpůrných opatření. (Felcmanová, Habrová, 2015) Dále jsou stručně definována ta opatření, která se týkají výhradně žáků s OMJ nebo žáků cizinců, případně žáků pocházejících z odlišného kulturního prostředí. Označení čísly vychází z označení v Kartách podpůrných opatření.

1. Organizace výuky

1.1 Úprava režimu výuky (časová a místní)

Ve třídě je možnost jinak uspořádat nábytek, využít další pracovní místo pro samostatnou práci žáka nebo upravit délku vyučovacích jednotek či začátek vyučování dle individuálních potřeb.

1.2 Další pracovní místo pro žáka (ve třídě i mimo třídu)

Další pracovní místo může žák využívat pro samostatnou práci individuálním tempem, práci s využitím odlišných učebních materiálů nebo například pro práci s asistentem pedagoga.

1.3 Jiné prostorové uspořádání výuky

Učitel má možnost uspořádat třídu podle specifických a aktuálních potřeb žáků, například lavice do tvaru písmene U či seskupit lavice do malých skupinek. Opatření může pomoci kontaktu žáka s učitelem i ostatními žáky nebo také zohlednit obtíže žáka v komunikaci.

1.4 Úprava zasedacího pořádku

Opatření spočívá v nalezení vhodného místa pro žáka s SVP, obvykle blízko učitele, ale také dále od oken i dveří.

1.5 Snížení počtu žáků ve třídě

Snížením počtu žáků ve třídě je možné lépe individualizovat výuku a přizpůsobit ji i žákům s SVP. Menší počet žáků ve třídě přispívá vytváření pozitivního třídního klimatu.

2. Modifikace vyučovacích metod a forem

2.1 Způsoby výuky adekvátní pedagogické situaci (2.1.1 Skupinová výuka, 2.1.2 Vizualizace obsahu a procesu vzdělávání, 2.1.3 Cílené vytváření prostoru a příležitostí pro seberealizaci žáků, 2.1.4 Podpora jazykových kompetencí ve všech předmětech)

U žáků s OMJ obvykle nestačí pouze výklad učiva a je nutné podpořit předávání informací například vizualizací obsahu vzdělávání pomocí obrazového materiálu, videí. Dále lze využít slovníčky pojmů nebo tabulky shrnující podstatné informace. Materiál by měl rozvíjet slovní zásobu a nabízet nové informace ve srozumitelné formě. Na to navazuje *Podpora jazykových kompetencí ve všech předmětech*, kde právě díky vizualizaci obsahu rozšiřujeme slovní zásobu žáka v češtině a zároveň mu umožňujeme zorientovat se v učivu, a i se o něm vyjadřovat. Je nutné toto realizovat ve všech předmětech, protože každý předmět má svou specifickou slovní zásobu, která je nezbytná pro vzdělávání. Zároveň je nutné žáky podpořit ve schopnostech vyjadřovat se, diskutovat, interpretovat své myšlenky a názory.

2.2 Individuální práce se žákem (2.2.1 Individualizace časové dotace pro práci při výuce)

Individuální práce s žákem spočívá v individuálním přístupu, respektování aktuálních potřeb a diferenciaci výuky. Individuální přístup k žákům vyžaduje větší míru plánování a přípravu

materiálů. Každý žák může mít svůj učební plán, podle kterého se řídí a ví, co se bude kdy učit a k čemu mu to je. Toto opatření lze použít již v 1. stupni podpůrných opatření, kdy učitel může zařazovat volitelné aktivity v rámci běžné výuky.

2.3 Strukturalizace výuky

Strukturalizace výuky pomáhá žákovi lépe se orientovat ve škole i ve výuce pomocí vizuálních pomůcek nebo postupů usnadňujících orientaci v programu dne, požadavcích i v prostorách školy. U žáků s OMJ se strukturalizace výuky využívá hlavně v počáteční fázi jejich pobytu ve škole. Žáci mohou využívat obrázkový rozvrh, piktogramy k označení částí školy, obrázky k označení různých činností a úkolů, které mají seřazené tak, jak půjdou za sebou. Žákům můžeme přizpůsobit i třídu, kde budou jednotlivé části označeny obrázky či piktogramy znázorňující určité činnosti, které se zde mají odehrávat.

2.4 Kooperativní učení (2.4.1 Skupinová práce podporující komunikaci)

Kooperativní učení spočívá ve vytváření menších skupinek žáků, které společně pracují na zadaných úkolech a je nutná jejich spolupráce. Toto podpůrné opatření napomáhá utváření pozitivního třídního klimatu zlepšení vztahů mezi žáky, navíc skupinová práce podporuje komunikaci mezi žáky a rozvíjí tak jazykové dovednosti žáka s OMJ.

2.9 Pravidelná kontrola pochopení osvojovaného učiva

Podpůrné opatření spočívající v pravidelné kontrole pochopení osvojovaného učiva je u žáků s OMJ velice důležité, protože pomáhá zjistit chyby z neporozumění nebo z chybného zápisu a odhalit případné nezachycení důležitých informací. Žáci s OMJ si mohou vytvářet slovníky pojmů k danému tématu, tabulky s obrázky a pojmy nebo třeba slovníky s překladem do jejich mateřského jazyka. Učitel by měl pravidelně ověřovat, zda žák rozumí probíranému učivu, k čemuž kromě jiného může u žáků s OMJ využívat obrázky, schémata či myšlenkové mapy.

3. Intervence

3.1 Spolupráce rodiny a školy (3.1.1 Zahájení spolupráce rodiny a školy, 3.1.2 průběžná spolupráce rodiny a školy)

Opatření má napomoct vytvoření atmosféry důvěry mezi rodiči a pedagogy a podpořit efektivní komunikaci a spolupráci školy s rodinou žáka.

3.2 Rozvoj jazykových kompetencí (splývá s opatřením 3.2.6 Jazyková podpora v češtině jako druhém jazyce)

Spousta opatření lze využívat i u žáků s jiným sociálním znevýhodněním, nicméně v rámci intervence je zde spousta specifik přímo pro žáky s OMJ. Rozvoj jazykových kompetencí v 1. stupni podpůrných opatření u žáků s omezenou znalostí češtiny začíná od výuky slov a frází nejlépe využitelných v běžném životě (oslovení, pozdrav, poděkování, orientace ve škole, pokyny učitele). Nová slovní zásoba musí být doplněna obrázky, aby žák lépe pochopil význam, což se prolíná s opatřením *Vizualizace obsahu a procesu vzdělávání*. Zároveň by komunikace měla být doplněna gesty, mimikou a dalšími neverbálními prostředky. Žák může využívat slovníky, encyklopedie, učebnice češtiny jako cizího jazyka nebo gramatické přehledy, přehledy pojmů s obrázky a podobně. V 2. stupni podpůrných opatření je žákovi nabídnuta pomoc s rozvojem jazykových kompetencí i nad rámec výuky individuálně nebo ve skupině. Ve 3. stupni podpůrných opatření se již zapojují externí odborníci či organizace zabývající se vzděláváním cizinců, také školské poradenské zařízení a další. Ve 3. stupni podpůrných opatření se také využívá individuální vzdělávací plán.

Ještě konkrétněji je toto opatření zpracováno v bodu *Jazyková podpora v češtině jako druhém jazyce*, který se týká čistě žáků s OMJ. Toto opatření se využívá poté, co u žáka přetrvávají problémy plynoucí z nedostatečné znalosti češtiny i po absolvování jazykové přípravy dle bodu podpory *Jazyková příprava pro žáky s OMJ* taktéž uvedeném v Katalogu podpůrných opatření. V 1. stupni podpůrných opatření vyučující kontroluje, zda žák s OMJ rozumí výuce, zadání úkolů, připravuje aktivity, kterých se může účastnit i žák s OMJ a žáka individuálně podporuje ve výuce. V 2. a 3. stupni podpůrných opatření žák mimo vše uvedené v 1. stupni podpůrných opatření dochází třikrát týdně na výuku češtiny jako druhého jazyka.

3.4 Intervence nad rámec běžné výuky (3.4.1 Jazyková příprava pro žáky s OMJ, 3.4.2 Využití tlumočnických služeb)

Jak již bylo zmíněno výše, žák bez znalosti češtiny má nárok na jazykovou přípravu podle §20 školského zákona. Aplikace tohoto podpůrného opatření je různorodá a záleží hlavně na počtu žáků s OMJ v dané škole. V případě většího počtu žáků s OMJ může probíhat jazyková příprava hromadně namísto běžné výuky. V případě menšího počtu žáků s OMJ je vypracován plán výuky češtiny jako druhého jazyka obvykle na osm týdnů, ale délka je vždy individuální. Výuku může provádět učitel kvalifikovaný pro výuku češtiny jako druhého jazyka nebo externí lektor. Toto opatření je realizováno až od 2. stupně podpůrných opatření. Podpůrné opatření spočívající ve využití tlumočnických služeb nezávisí na stupni podpůrných opatření daného žáka, ale na aktuální potřebě žáka či jeho rodičů. Tlumočnické služby se využívají většinou

v počátcích spolupráce s žákem a rodiči, tedy při příchodu žáka do školy a později v případě řešení konkrétních problémů.

3.7.2 Podpora zvládání emoční zátěže spojené s nástupem do školy

Toto opatření spočívá v zajištění úspěšného začlenění žáka do školního prostředí. Nástup do školy, ať už do první třídy, nebo do školy, ve které žák nerozumí vyučovacímu jazyku, je náročný. Škola by měla žákovi pomoct se začleněním do kolektivu a s orientací ve škole.

4. Pomůcky

4.1. Didaktické pomůcky (4.1.1 Výukové materiály pro žáky s odlišným mateřským jazykem)

„*Didaktické pomůcky jsou předměty, které zprostředkovávají a napodobují realitu způsobem, kterému žáci rozumějí, napomáhají k větší názornosti a usnadňují výuku.*“ (Habrová in Felcmanová, Habrová, 2015) Využití pomůcek žákovi pomáhá lépe porozumět učivu, které se pro něj také stává zajímavějším. Zároveň pro žáka s OMJ mohou být pomůcky jediným způsobem dorozumívání ve škole.

Pro žáky s nedostatečnou znalostí češtiny, ať už z důvodu bilingvní výchovy nebo odlišného mateřského jazyka, kteří se tedy češtinu učí jako druhý jazyk existuje několik učebnic českého jazyka pro cizince. Tyto učebnice, uvedené v tabulce č. 3 a jsou sepsány v příručce Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách, kterou vydala společnost META o.s. – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, dostupná z webu Inkluzivní škola[7]. Seznam těchto publikací a učebnic můžeme najít také v Katalogu podpůrných opatření – *dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění.*

Autoři	Název	Nakladatelství, rok vydání
Dousková, J., Štenclová K., Fraňková L.	Česky vesele a hezky	Centa, 2005
Hanzová M.	Učíme se česky 1	Pansofia
Kamiš K.	Učíme se česky 2	Pansofia
Hrubá J.	Čeština pro děti cizinců	MSD, spol.s r.o., Brno 2004

[7] https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/zaci_s_omj_v_ceskych_skolach_0.pdf

Kotyková S., Lejnarová I.	Čeština pro malé cizince 1/2	Knižní klub, Praha 2005
Škodová S.	Domino. Český jazyk pro malé cizince 1, 2 (Pracovní sešit)	Wolters Kluwer ČR, a.s. 2010

Tabulka 3: Seznam publikací a učebnic pro žáky cizince

Pro žáky s OMJ jsou na stejném místě doporučeny ještě další učebnice a publikace uvedené v tabulce č. 4.

Autoři	Název	Nakladatelství, rok vydání
Bezděková J.	Učíme naše děti mluvit	SEVT 2008
Dvořák J.	Moje první kniha předškoláka a prvňáka	Nakladatelství Svojtka 2006
Kubátová K.	Přírodověda – pracovní sešit 2. díl, pro 1. stupeň ZŠ praktické	Parta
Mrázková D.	Můj medvěd Flóra	Baobab 2007
Nováková I.	Zábavný pravopis	Portál 2009
Pávková B.	Logopedické pexeso a obrázkové čtení B - P - N - D - F - V – K	Computer Press 2008
Pokorná V.	Šimonovy pracovní listy	Portál 2007
Přikrylová M.	Barevné kamínky – Co vidíš, co slyšíš, co dovedeš: Můj domov	Fortuna 2002
Rufertová H.	Poznávej lidi a život v zemi, v níž žiješ	Fortuna 2002
Schrimpfová J. M.	Můj první slovník českého jazyka	Plzeň, Fraus 2008
Šup R.	Učíme se číst s porozuměním	SEVT 1995
	Pracovní sešit pro nápravu vývojových poruch učení v českém jazyce I. (pro 2. a 3. r.)	Tobiáš
Zelinková O.	Cvičení pro dyslektiky I.-VI. – Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek	
	Série pracovních listů na český jazyk (6. – 9. ročník)	Nakladatelství Septima
	Časopis Mateřídouška	Czech News Center

	Časopis Čtyřlístek	Čtyřlístek s.r.o.

Tabulka 4: Seznam učebnic a publikací pro žáky s odlišným mateřským jazykem

4.2 Speciální didaktické pomůcky

Speciální didaktické pomůcky jsou přizpůsobeny žákovi, kterému pomáhají snižovat závislost na pomoci druhých, rozvíjet spolupráci nebo zmírňovat žákovy deficity. Mezi speciální didaktické pomůcky můžeme zařadit například názorné pomůcky a modely, materiály pro podporu čtení s porozuměním, vizualizované a strukturalizované přehledy učiva nebo interaktivní učebnice pro výuku českého jazyka, ale i notebooky nebo tablety s výukovými programy nebo pro použití překladových slovníků.

5. Úprava obsahu vzdělávání

5.1 Respektování specifik žáka (5.1.1 Podpora rozvoje mateřského jazyka u žáků s OMJ)

Žák pocházející z kulturně odlišného prostředí může mít potíže se začleněním. Toto opatření má napomoct respektování specifických potřeb žáka, zlepšit připravenost učitele i spolužáků na kulturní specifika v projevu žáka, chápat kulturní odlišnosti a respektovat je.

Žáci s OMJ by měli mít možnost se dále rozvíjet nejen ve vyučovacím, ale i ve svém mateřském jazyce, a tím i dále poznávat svou vlastní kulturu. Jak již bylo v této kapitole zmíněno, žáci původem ze státu EU mají nárok na podporu výuky mateřského jazyka a kultury země původu. (§20 odst. 5 písm. b) zákona č. 561/2004 Sb.)

5.2 Úprava obsahu a rozsahu učiva

Toto opatření, kdy je redukován obsah i rozsah učiva, je u žáků s OMJ realizováno pouze dočasně ihned po nástupu do české školy. Důležité je nastavit rozsah a obsah učiva odpovídající možnostem žáka a předejít tak jeho dlouhodobému selhávání.

5.5 Obohacování učiva

Opatření spočívá v obohacení učiva o oblast interkulturních dovedností, uvědomování si vlastní osobnosti a vztahu k jiným kulturám. Žáci by měli být v dnešním globalizovaném světě schopni respektovat jiné kultury a pozitivně vnímat různorodost.

6. Hodnocení

6.1.1 Diferenciace učebních cílů dle možností žáků

Opatření spočívá ve volbě učebních cílů odpovídajícím možnostem žáka a volbě vhodných aktivit, kterými je ověřeno dosažení cíle. Učební cíle musí být formulovány konkrétně a srozumitelně, tak aby byly měřitelné a podle možností žáků.

6.2 Podmínky a metody dlouhodobého sledování žáků

Díky dlouhodobém sledování žáka učitelé získávají představu o jeho pokrocích a mohou k němu dále individuálně přistupovat a stanovit další vzdělávací cíle a metody a jak jich dosáhnout, což dále vede k žákově rychlejším a větším pokrokům a školnímu úspěchu. Dlouhodobé sledování spočívá ve vstupní analýze potřeb žáka, práci s týdenními či měsíčními plány, vedení žákovského portfolia, sestavení plánu pedagogické podpory nebo individuálního vzdělávacího plánu.

6.3 Rozšířené formy hodnocení

Rozšíření forem hodnocení umožňuje zohlednit individuální potřeby žáka. Mezi rozšířené formy hodnocení patří: „*rozšířené slovní hodnocení, kombinované hodnocení, kriteriální hodnocení a hodnocení klíčových kompetencí žáka*“. (Felcmanová, Krahulová in Felcmanová, Habrová, 2015)

7. Příprava na výuku

7.1 Jiné formy přípravy na výuku

Opatření má pomoct vytvořit vhodné podmínky pro domácí přípravu žáka jako sdělit jasné informace o domácí práci, nabídnout možnost domácí přípravy ve škole či zařazení individuálních domácích úkolů.

8. Podpora sociální a zdravotní

8.4 Spolupráce s externími poskytovateli služeb

Spolupráce školy s externími odborníky napomáhá efektivnímu řešení specifických situací při vzdělávání žáků. Škola má možnost předat užitečné kontakty na odborníky a odborná pracoviště či organizace, které mohou žákovi i jeho rodině pomoct a mohou se stát i mediátory komunikace školy a rodiny. Mezi tyto odborníky patří například speciální pedagogové, logopedi, terénní sociální pracovníci, psychologové, pracovníci krizové intervence a další.

9. Práce s třídním kolektivem

9.1.5 Příprava na příchod a následná adaptační fáze po příchodu žáka s SVP do třídy

Příchod žáka s OMJ do běžné školy je náročný nejen pro žáka a jeho rodinu, ale i pro učitele a nové spolužáky, proto je nutné je na tuto situaci dopředu připravit a předejít tak zbytečným nedorozuměním. Adaptační proces může trvat i poměrně dlouho, a i na to je nutné se připravit.

9.1.8 Využití „PEER“ efektu (posílení vazeb napříč ročníky a stupni vzdělávání)

Peer program neboli vrstevnický program je systém primární prevence, kdy cílem je vytvořit síť podpory a pomoci žákům. Peer aktivisté jsou proškolení žáci, kteří následně přenáší své zkušenosti a ovlivňují své vrstevníky a mladší spolužáky. Peer efekt posiluje vazby mezi třídou i ročníky a navozuje důvěrné pozitivní školní klima.

9.1.9 Systematická podpora osobnostně-sociálního rozvoje žáků

Osobnostní a sociální výchova může být realizována jako předmět nebo v rámci výuky jiných předmětů. Osobnostně-sociální rozvoj žáků pomáhá například budování vzájemných vztahů, lepší spolupráci a vhodnému řešení konfliktů.

Ministerstvo školství vydalo ke vzdělávání žáků cizinců, respektive žáků s odlišným mateřským jazykem několik metodických materiálů jako je:

- Možnosti podpory žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka v systému školství ČR
- Metodický materiál MŠMT k poskytování bezplatné jazykové přípravy v předškolním a základním vzdělávání od 1. září 2021
- Metodické doporučení pro poskytování služeb školských poradenských zařízení žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (a z odlišného kulturního prostředí)
- Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání[8]

Dalším místem, kde lze získat více informací a který může přinést jistou podporu pedagogickým pracovníkům je Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince[9], který spravuje Národní pedagogický institut ČR. Zde najdeme spoustu podpůrných materiálů a informací, které mohou pedagogičtí pracovníci využít. Zároveň zde můžeme najít i kontakty na odborníky na žáky s OMJ v každém kraji. Na těchto stránkách jsou

[8] https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/support-measures-learners-early-childhood-and-school-education-17_cs
[9] https://cizinci.npi.cz/

i pohromadě všechny legislativní dokumenty týkající se této problematiky a také třeba kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání.

3.1. Plán pedagogické podpory

Plán pedagogické podpory (PLPP) je využíván v 1. stupni podpůrných opatření a je definován v §10 vyhlášky č. 27/2016 Sb. PLPP zpracovává škola a zahrnuje popis obtíží a speciálních vzdělávacích potřeb žáka, podpůrná opatření 1. stupně, stanovení cílů podpory a způsobu vyhodnocování naplňování plánu.

Plán pedagogické podpory je přímá podpora žáka školou. PLPP nemusí být vytvářen, pokud postačuje přímá podpora žáka ve výuce učitelem nebo jiným pedagogickým pracovníkem. Pokud je ale nutná součinnost více pedagogických pracovníků, nebo pokud doposud využívaná přímá podpora žáka nedostačuje, zpracovává se právě plán pedagogické podpory.

3.2. Pedagogická intervence a předmět speciálně pedagogické péče

Pedagogická intervence je definována ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. jako jedna z forem podpůrných opatření 1. stupně, kterou poskytuje škola a obvykle ji využívá více žáků. Podle §4a vyhlášky č. 27/2016 Sb. „*slouží pedagogická intervence zejména k podpoře vzdělávání žáka s SVP ve vyučovacích předmětech, kde je třeba posílit jeho vzdělávání, ke kompenzaci nedostatečné domácí přípravy na výuku a k rozvoji učebního stylu žáka*“.

Předmět speciálně pedagogické péče (PSPP) je již konkrétní forma intervence využívaná od 2. stupně podpůrných opatření. Předmět speciálně pedagogické péče je zajišťován pedagogickými pracovníky, speciálními pedagogy či psychology školy nebo školského poradenského zařízení. Ve 2. stupni podpůrných opatření je PSPP v rozsahu jedna hodina týdně ve skupinách maximálně po čtyřech žácích. Reedukace probíhá individuálně v případě, že není možno žáka zařadit do skupiny. Ve 2. stupni se podle Přílohy č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb. zaměřuje na „*nápravy v oblasti logopedických obtíží, řečové výchovy, specifických poruch učení, rozvoj grafomotorických dovedností, rozvoj vizuálně percepčních dovedností, zdravotní tělesné výchovy, na nácvik sociální komunikace*“. Ve 3. stupni podpůrných opatření je rozsah předmětu speciálně pedagogické péče dvě hodiny týdně, opět ve skupinách maximálně po čtyřech žácích. Obsah předmětu vychází ze specifických obtíží žáků, které lze určitým

způsobem redukovat. Ve 4. stupni podpůrných opatření je rozsah předmětu tři hodiny týdně a v 5. stupni čtyři hodiny týdně.

3.3. Individuální vzdělávací plán

Vzdělávání podle individuální vzdělávacího plánu (IVP) povoluje ředitel školy na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení (ŠPZ) žákovi s SVP nebo s mimořádným nadáním na žádost jeho zákonného zástupce a zletilému žákovi s SVP nebo s mimořádným nadáním na jeho žádost. Ve středním nebo vyšším odborném vzdělávání může ředitel školy povolit vzdělávání podle IVP i z jiného závažného důvodu, případně žákovi, který je sportovním reprezentantem České republiky. (§18 zákona č. 561/2004 Sb.)

V této práci se věnujeme prvnímu stupni základní školy, proto se budeme zabývat IVP jakožto podpůrným opatřením pro žáky s SVP či s mimořádným nadáním. Podpůrná opatření přesněji definuje vyhláška č 27/2016 Sb., kde je individuální vzdělávací plán pro žáky se SVP upraven v §3. IVP zpracovává škola na základě doporučení školského poradenského zařízení a ve spolupráci s ŠPZ, žákem nebo zákonným zástupcem žáka. Jeho následné provádění zajišťuje škola.

Individuální vzdělávací plán musí vycházet z ŠVP a je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Obsahuje údaje o druzích a stupních podpůrných opatření poskytovaných v kombinaci s tímto plánem, identifikační údaje žáka, údaje o pedagogických pracovnících, úpravy obsahu vzdělávání, časové a obsahové rozvržení vzdělávání, úpravy metod a forem výuky a hodnocení žáka a případné úpravy očekávaných výstupů. (§3 odst. 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb.)

Dle §5 vyhlášky č. 27/2016 Sb. se individuální vzdělávací plán zpracovává bez zbytečných odkladů, nejpozději do 1 měsíce od obdržení doporučení a žádosti žáka či zákonného zástupce. IVP může být různě upravován a doplňován v průběhu školního roku, a to podle potřeb žáka.

4. Pedagogický pracovník

Pedagogický pracovník je širší pojem pro definici pedagoga jako učitele na všech stupních a typech škol. Podle Pedagogického slovníku může být pedagog definován také jako teoretik, odborník v pedagogické vědě a výzkumu. Obecně lze říci, že pedagogický pracovník je profese. Tato profese je podle MŠMT regulovaným povoláním a pro regulované povolání jsou předepsány právními předpisy požadavky, které musí osoba vykonávající toto povolání splňovat. Podrobnosti o pedagogických pracovnících upravuje zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovních a změně některých zákonů ve znění pozdějších předpisů.

V zákoně č. 563/2004 Sb. je pedagogický pracovník definována v §2 odst. 1 jako „*ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního předpisu (dále jen „přímá pedagogická činnost“)*“. Přímou pedagogickou činnost pak vykonává například učitel, vychovatel, speciální pedagog, asistent pedagoga nebo třeba metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně.

Mezi základní předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka, definované taktéž v zákoně č. 563/2004 Sb. v §3 odst. 1, jsou bezúhonnost, zdravotní způsobilost, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, plná způsobilost k právním úkonům a znalost českého jazyka. Znalost českého jazyka se nicméně nevyžaduje u osoby, která bude buď působit na škole s jiným vyučovacím jazykem, nebo která vyučuje cizí jazyk nebo konverzaci v cizím jazyce. (§4 odst. 4 písm. a) a c) zákona č. 563/2004 Sb.) To znamená, že právě na bilingvních školách se po učitelích vyučujících v cizím jazyce nevyžaduje znalost českého jazyka, proto jsou učiteli obvykle rodilí mluvčí, cizinci, kteří češtinu většinou vůbec neznají.

4.1. Učitel

Učitel je „*jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 261) Práce učitele spočívá ve výuce žáků, konkrétní činnosti se odvíjí od stupně a typu školy. Je hlavním subjektem vzdělávání, je zodpovědný za organizaci vyučovacího procesu, řídí a hodnotí proces učení, koordinuje činnosti žáků, pomáhá žákům osvojit si znalosti a dovednosti, také má vliv na vývoj osobnosti. Požadavky pro získání odborné kvalifikace pro výkon činnosti učitele jsou různé

podle typu školy, na které působí a všechny jsou definovány v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

4.2. Speciální pedagog

Dalším pedagogickým pracovníkem je vedle učitele speciální pedagog. V dnešní době nabývá na důležitosti zejména z důvodu integrace a inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol. Speciální pedagog má vzdělání a kvalifikaci pro práci s žáky s SVP a to jak ve školách, tak ve školách zřízených pro žáky s SVP, nebo například ve speciálněpedagogických centrech. Předpoklady pro výkon činnosti speciálního pedagoga jsou definovány v §18 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

4.3. Rodilý mluvčí

Rodilí mluvčí (angl. native speaker) jsou na bilingvních školách obvykle nedílnou součástí pedagogického sboru. Rodilí mluvčí je dle definice z Cambridge dictionary (2022) v překladu „*někdo, kdo mluví určitým jazykem od narození, místo aby se jej učil jako dítě či dospělý*“. To znamená, že využívá a ovládá svůj rodný, mateřský, jazyk.

Ve školství se pojem rodilý mluvčí používá ve stejném významu, tedy osoba ovládající velmi dobře svůj mateřský jazyk. Dokonce i jednou z podmínek pro výkon činnosti pedagogického pracovníka je znalost českého jazyka, znalost na úrovni rodilého mluvčího, tedy velmi dobrá znalost češtiny. (§3 zákona č. 563/2004 Sb.) Nicméně běžně učitele neoznačujeme jako rodilé mluvčí, i když jimi v českém jazyce jsou. Tento pojem využíváme ve spojitosti s učiteli, jejichž mateřským jazykem není čeština ale jiný jazyk. Tyto osoby mohou vyučovat právě na bilingvních nebo třeba mezinárodních školách. Vzhledem k tomu, že tito jedinci obvykle neznají češtinu, nerozumí ani nemluví česky, mohou žákům nabídnout výuku čistě v cizím jazyce. Žáci si tedy osvojují nejen konkrétní znalosti daného předmětu, ale učí se i porozumět pokynům, zadání a komunikaci o běžných každodenních tématech v cizím jazyce. Navíc rodilý mluvčí nabízí žákům možnost slyšet a osvojit si i správný přízvuk daného cizího jazyka.

Rodilý mluvčí mohou pocházet z jakékoli země, kde se hovoří jazykem, který škola využívá k bilingvní výuce. Rodilý mluvčí by měl ovládat svůj jazyk na velmi dobré úrovni. Výuka rodilých mluvčí bývá pro žáky obtížnější, protože nemají možnost využít svůj mateřský jazyk,

pokud něčemu nerozumí. Někteří rodilý mluvčí dávají možnost žákům využít v hodinách například slovník.

4.4. Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je poměrně nová profese, která se v českém školství objevuje od 90. let 20. století. Nejvíce asistentů pedagoga je na základních školách, ale působí i ve školách mateřských a středních nebo také v dětských domovech či výchovných a diagnostických ústavech. (Němec, 2021) Asistent pedagoga je taktéž pedagogickým pracovníkem vykonávající přímou pedagogickou činnost, a to ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci s SVP, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace. Podrobnosti práce asistenta pedagoga jsou sepsány ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., kde je uvedeno například, že asistent pracuje podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a pomáhá mu při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje aktivní zapojení žáka do všech činností v rámci vzdělávání a podporuje pedagogického pracovníka při vzdělávání žáka či žáků s SVP v rozsahu podpůrného opatření. Asistent zajišťuje zejména pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga, pomoc při adaptaci žáků s SVP na školní prostředí, pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků s SVP nebo například pomoc při komunikaci s žáky, zákonnými zástupci a komunitou, ze které žák pochází. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Předpoklady a podmínky pro vykonávání funkce asistenta pedagoga jsou uvedeny v zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících v §20. K získání odborné kvalifikace na pozici asistenta pedagoga je mnoho možností od absolvování vysokoškolského studia v oblasti pedagogických věd přes vyšší odborné vzdělání získané ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením nebo studiem pro asistenty pedagoga nebo i středním vzděláním s maturitní zkouškou v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením. Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích ve škole, školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a na jiných obdobných místech může získat odbornou kvalifikaci i pouze základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga.

Asistent pedagoga je jedním z podpůrných opatření, které lze připsat žákům s SVP s přiznaným 3. a vyšším stupněm podpůrných opatření. Ve 3. stupni podpůrných opatření není pro žáka nezbytná přítomnost asistenta po celou dobu vyučování, proto může být využíván pro více žáků, a to jak se stejnými speciálními vzdělávacími potřebami, ale i různého druhu. Rozsah podpory

se stanovuje podle náročnosti podpory. Ve 4. stupni PO již žák vyžaduje větší rozsah podpory, tudíž rozsah pedagogické činnosti asistenta pedagoga odpovídá době vzdělávání ve škole. V 5. stupni podpůrných opatření opět rozsah činnosti odpovídá vzdělávání ve škole. Rozsah podpory je 36 hodin týdně přímé pedagogické činnosti, odpovídá tedy celé výuce žáka. (Příloha č. 1 k vyhlášce č. 27/2016 Sb.)

5. Vybrané poznatky z psaní

K uvedení do problematiky psaného jazyka využiji článek paní doktorky Mlčákové (2018): „*Psaný jazyk je jednou ze tří forem jazykového systému. Propojuje tři komponenty: psanou expresi, dovednost hláskovat i uplatnit pravopis a rukopis. Psaní představuje nejsložitější výkon jazykového systému. V posloupnosti vývoje jazyka se psaní obvykle učíme nejpozději.“* Naopak mluvený jazyk si děti osvojují ve velmi nízkém věku a v přirozeném prostředí. Psanou podobu jazyka se pak většina osob učí cíleně a systematicky ve škole. Hlavním rozdílem mezi mluveným a psaným projevem je, že psaný projev je trvalý, i když se k němu většinou lze vrátit a opravit jej, doplnit či upřesnit. Výsledný psaný projev je pak možné považovat za neměnný. (Jílková, 2005)

Podle Pence je psaní (1961, s. 3) „*pracovní proces, jímž graficky zaznamenáváme myšlenky nebo řeč buď vlastní (např. v dopise, ve slohovém úkolu, v odborném pojednání, v románu atd.), nebo cizí (např. ve škole při diktátu, při přednášce, při opisování literárních nebo vědeckých prací apod.)*“. Obdobnou definici používá i Love a Webb (2009) „*Psaní je naučená komplexní schopnost, která vyžaduje převedení symbolů mluvené řeči na symboly řeči psané*.“

„*Znalost grafémů*[10] *a schopnost vybavit si a správně napsat grafém v čase k tomu určeném považujeme za předpoklad úspěchu v psaní.*“ (Mlčáková, 2018) V případě, že žák tvar grafému nezná nebo nad ním dlouho přemýšlí, ztrácí pak čas na analýzu slova v hlásky, zápis grafémů ve správném pořadí a aplikaci pravopisných pravidel včetně následné kontroly správnosti slova. (Mlčáková, 2018)

Jiránek (1955) rozlišuje dvě složky psaní – grafickou a pravopisnou, které spolu úzce souvisí. Grafická složka zahrnuje tvary písmene a jejich spojů, přítlakem a podobně. Pravopisná složka psaní se zabývá zapisováním myšlenek s uplatněním pravopisných pravidel. Pravopis neboli ortografie je „*souhrn pravidel o používání písmen a diakritických znamének při zaznamenávání jazykových projevů.*“ (Petráčková, Kraus, 1995, s. 550) Pravopisně správně je text napsaný tak, že slyšený nebo viděný podnět je převeden ve stejné kvalitě a stejném pořadí v příslušná písmena či slova. (Jiránek, 1955)

V písemném projevu se ale mohou vyskytovat, a vyskytují, určité chyby a odchylky nejen v pravopise, ale také v gramatice. Gramatika je „*nauka o stavbě jazyka, o jazykových*

[10] Grafém = základní strukturní jednotka písemné podoby jazyka, písemný znak (Petráčková, Kraus, 1995, s. 270)

prostředcích spojujících slova ve věty a o výstavbě textu, zahrnující syntax a v některých jazycích morfologii“ (Petráčková, Kraus, 1995, s 270) a zahrnuje tedy syntax (skladbu), což je „*nauka o mluvnické stavbě vět a souvětí*“ (Kraus, Petráčková, 1995, s. 726) a v češtině i morfologii neboli tvarosloví.

Gramatická pravidla se tvořila přirozeně během dlouhého časového úseku, a proto rodilým mluvčím obvykle nedělají problémy. Mezi gramatické odchylky, které se objevují nejčastěji patří ty morfologické, tedy odchylky v časování a skloňování. Pravopisná pravidla pak byla vytvořena uměle, kdy bylo odborníky rozhodnuto, jak bude dané pravidlo vypadat. Chyby v pravopise jsou proto častější a také naprosto běžné, protože tato pravidla nejsou přirozená a musí se je i rodilí mluvčí cíleně učit. (Didacticus)

K procvičování a kontrole pravopisných znalostí se často využívá diktát. **Diktát** je „*předříkávání nebo předčítání textu k zapisování*.“ (Petráčková, Kraus, 1995, s. 166) Diktát je až posledním článkem činností věnovaných výuce pravopisu. Nejdříve je možno napsat s žáky diktát cvičný a až následně diktát kontrolní, který slouží k prověření znalostí. (Polák, 2012)

Kontrolní diktát může být sestaven z izolovaných nenavazujících vět nebo slovních spojení, ale častěji bývá souvislým textem, který může být například úryvkem z literárního díla. Při výběru vhodného textu je nutné zohlednit také rozsah textu, množství pravopisných jevů a jejich frekvenci. Dále je důležité dodržovat určité zásady při diktování, přečíst celý text před začátkem psaní, ujistit se, že mu žáci rozumí, následně diktovat pomalu po jednotlivých větách, mluvit nahlas a zřetelně a na závěr celý text ještě jednou přečíst. (Polák, 2012)

K procvičování gramatické složky psaného jazyka je vhodné například kreativní nebo volné psaní. V obou případech žáci trénují formulaci vět a vyjadřování vlastních myšlenek v psané podobě s užitím správných gramatických pravidel.

Kreativní psaní nebo také tvůrčí psaní je ve školním prostředí chápáno jako činnost, jejímž produktem je originální text, který odráží osobnost a individuální styl konkrétního žáka. (Nová, 2012)

Volné psaní je brainstormingovou metodu, kdy žáci píší po určitý čas celými větami vše, co je k danému tématu napadá. (Kovaříková, 2014) Je to metoda kritického myšlení, která pomáhá například rozvíjet slovní zásobu, formulovat slova i věty, vyjadřovat své myšlenky, rozvíjet fantazii, pohotovost a představivost nebo držet se tématu. Žáci by následně neměli být nuceni texty číst. Svůj text ostatním přečte nebo zveřejní jen ten, kdo o to má zájem.

PRAKTICKÁ ČÁST

6. Metodologie výzkumu

K získání potřebných informací a dosažení cílů praktické části jsme využili studium odborné literatury, které přispělo k pochopení dané problematiky.

Při zpracování praktické části diplomové práce jsme využili kvalitativně orientovaný výzkum. Kvalitativní výzkum je typ pedagogického výzkumu, který dle Chrásky (2007, s. 32) „*zdůrazňuje subjektivní aspekty jednání lidí, a tudíž kvalitativně orientované výzkumy připouštějí existenci více realit*“. Často se provádí v delším časovém úseku, klade důraz na intenzivní kontakt s účastníky výzkumu v terénu, v jejich přirozeném prostředí v různých situacích. Sběr dat a analýza probíhají současně. Výsledkem kvalitativního výzkumu je popis jednotlivých případů.

Mezi výhody a přednosti kvalitativního výzkumu patří zkoumání fenoménu v přirozeném prostředí, možnost pružně reagovat na aktuální situace a místní podmínky, možnost získat podrobný popis jedince, skupiny či událostí a získat vhled do určité problematiky. Kvalitativní výzkum má i své nevýhody jako například obtížnější testování hypotéz a teorie, navíc získaná znalost nemusí být zobecnitelná na populaci nebo do jiného prostředí. Kvalitativní výzkum je také snadněji ovlivněn samotným výzkumníkem a jeho názory či postoji. (Hendl, 2016)

6.1. Výzkumné cíle a otázky

Jako hlavní cíl diplomové práce *Specifika v psaném projevu žáků 4. třídy bilingvní základní školy* jsme si stanovili analyzovat psaný projev v českém a anglickém jazyce u žáků bilingvní základní školy a zjistit jeho specifika.

Na základě výše uvedeného hlavního cíle výzkumného šetření byly stanoveny následující výzkumné otázky vztahující se ke sledovaným žákům:

- Jaké jsou nejčastější odchylky v písemném projevu u žáků v českém jazyce?
- Jaké jsou nejčastější odchylky v písemném projevu u žáků v anglickém jazyce?
- Objevují se odchylky v pravopise i gramatice?
- Liší se písemný projev žáků pocházejících z monolingvní rodiny, bilingvní rodiny a žáků-cizinců?

6.2. Výzkumné metody

V rámci praktické části diplomové práce autorka k získání potřebných psaných projevů žáků kreativní psaní, volné psaní a diktát.

Po domluvě s třídními učiteli dostávali žáci zadávány úkoly v podobě kreativního psaní v českém jazyce, psaní krátkých příběhů na libovolné téma v anglickém jazyce, psaní krátkých textů o knihách, učitelích a podobných běžných jednoduchých tématech v anglickém jazyce a dále žáci psali diktáty v českém i anglickém jazyce.

Kreativní psaní

Kreativní nebo také tvůrčí psaní je dobře uplatnitelné jako samostatný předmět nebo jako didaktická metoda v různých předmětech, projektech i jiných školních aktivitách. Nejčastěji je kreativní psaní propojeno s výukou slohu. Ve výuce slohu byl historicky vždy kladen důraz hlavně na mechanické osvojení si stylu psaní, přesné dodržování postupů. Žáci většinou neměli příliš možnost uplatnit vlastní fantazii a vlastní přínos do psaného projevu. Zdeněk Kožmín vydal roku 1995 revoluční příručku Tvořivý sloh, která předcházela rozšíření tvůrčího psaní v českých školách. (Nová, 2012) V dnešní době je opět kladen důraz na rozvoj kreativního myšlení, čemuž právě tato metoda písemného projevu pomáhá.

Žáci čtvrté třídy znají kreativní psaní již ze minulého školního roku, kdy jej začala jejich třídní učitelka pravidelně využívat. Ve čtvrté třídě dostávají zadaná témata již častěji. Žáci postupně prodlužují svůj písemný projev a zlepšují jeho obsahovou stránku. Některá témata vyžadují značnou dávku kreativního myšlení a fantazie, jiná vyžadují spíše zamyšlení se nad danou problematikou a vyjádření možných pozitiv a negativ. V anglickém jazyce dostávají žáci témata buďto čistě fantazijní ve smyslu vymyšlení příběhu, nebo naopak popisná jako popis knihy, učitele, svého zážitku a podobně. V některých případech se jedná spíše o **volné psaní**, což je brainstormingová metodu, kdy žáci píší po určitý čas celými větami vše, co je k danému tématu napadá. (Kovaříková, 2014) Tuto metodu někdy využívají v anglickém jazyce, kde mají na dané téma během krátké časového úseku napsat co nejvíce textu.

Diktát

Diktát je podle Akademického slovníku cizích slov „*předříkávání nebo předčítání textu k zapisování*“ nebo také „*text, který se píše nebo se má zapsat na základě diktování*“. Ve školní prostředí se diktát využívá k ověření znalostí daných gramatických pravidel. V anglickém jazyce zde učitel využívá diktát hlavně k ověření správného hláskování slov.

Žáci slyší diktát nejdříve celý, následně jej učitel čte pomalu po větách či souslovích a na závěr přečte celý text ještě jednou. Žáci mají na kontrolu diktátu vždy dostatek času a žáci se specifickými poruchami učení píší jen každou druhou větu/sousloví/slovo a na kontrolu mají o něco delší čas. V diktátu nicméně nejsou viditelné jen chyby v právě probírané a testované gramatice, ale i jiné nedostatky jako například nedodržování diakritiky nebo redukci hlásek.

6.3. Organizace šetření

Realizace výzkumného šetření probíhala na základní škole, která zajišťuje bilingvní výuku na prvním stupni již 13 let. Tato bilingvní základní škola byla vybrána, protože je to škola s dlouhou tradicí bilingvního vzdělávání všech věkových kategorií. Druhým jazykem je zde angličtina a bilingvní výuku zajišťují formou přítomnosti rodilých mluvčích pocházejících většinou z Velké Británie. Ve většině hodin jsou tedy přítomni vždy dva učitelé – Čech a anglicky mluvící rodilý mluvčí. Zároveň na škole působí asistenti pedagoga, to znamená, že na relativně malý počet žáků jsou obvykle dva učitelé a žákům se tak dostává velmi individuální péče. Třídy jsou tvořeny maximálně 16 žáky a každá má svého třídního učitele Čecha a zároveň i anglicky mluvícího třídního učitele. Celý koncept výuky je postavený na přátelské atmosféře, kde žáci nemají problém přijít za kterýmkoliv učitelem pro radu či s žádostí o pomoc.

Každý den začíná ranním kruhem, který je vedený některé dny v češtině a jiné v angličtině. Ostatní předměty jsou podle rozvrhu vedeny někdy v českém jazyce a jindy v anglickém, výjimkou je český jazyk, který je vždy vedený českým učitelem v českém jazyce. V pátek se v hodinách realizuje takzvaný „finishing“, což znamená, že žáci dodělávají vše, co nestihli v hodinách během týdne. Každý tedy individuálně pracuje na svých restech, má možnost se poradit s učitelem, doptat se na věci, kterým neporozuměl. Cílem je, aby všichni žáci na konci týdne rozuměli probrané látce, měli dodělaná všechna cvičení a zároveň si také připomněli nové informace z celého týdne. Výhodou je, že i žáci, kteří jsou v něčem pomalejší, mají možnost vše řádně dokončit. To je výhoda pro žáky s odlišným mateřským jazykem nebo pro žáky se specifickými poruchami učení, kteří jsou v některých oblastech pomalejší a takto nezůstanou pozadu.

Ve škole funguje způsob individuálního doučování, které je zajišťováno učiteli dané třídy. To znamená, že žák, který v něčem selhává, nebo potřebuje jednorázově něco doučit, přestože nemá žádný jiný problém, ale byl například delší dobu nemocný nebo je pro něj dané téma obtížné, má možnost individuální výuky v odpoledních nebo ranních hodinách. Někteří žáci

s přiznanými podpůrnými opatřeními mají zajištěn předmět speciálně pedagogické péče, který sice není zaměřený na doučování, nicméně speciální pedagožka s žáky pracuje tak, aby do cvičení zahrnula i konkrétní učivo, které zrovna probírají v hodinách, využívá příklad z hodiny, a řídí se informacemi od učitele.

6.4. Výzkumný vzorek

V praktické části diplomové práce se autorka zaměřila na spolupráci s patnácti žáky čtvrté třídy bilingvní základní školy. S výběrem účastníků výzkumu jí pomohla paní ředitelka, která doporučila ke spolupráci určenou paní učitelku a zároveň speciální pedagožku. Třída má mezi sebou velmi dobré vztahy, a to i s třídní učitelkou a učitelem, navíc jsou zvyklí na pobyt další osoby ve třídě. Tato třída má navíc velmi pestré složení.

Jako výzkumný vzorek autorka zvolila žáky čtvrté třídy také proto, že v této chvíli již žáci zvládli překonat případné občasné prvotní obtíže s výukou ve dvou jazycích a zároveň jsou ve většině případů jednoznačně diagnostikované specifické poruchy učení, které mohou mít na psaný projev vliv.

Kolektiv třídy spolu tráví čas jak ve škole a v zájmových kroužcích, tak i svůj volný čas mimo školu. Spousta žáků se zná z mateřské školy, někteří dokonce již z jeslí. Rodiče, kteří se rozhodli vybrat pro své dítě bilingvní vzdělávání často volili tuto možnost již v nízkém věku a tato škola nabízí jesle, mateřskou i základní školu a následně i školu střední, proto je možné, aby se žáci znali již dlouhou dobu. Jsou zde ale i žáci, kteří na školu přestoupili později. Ž5 se ke třídě přidala až na začátku třetí třídy a Ž9 a Ž14 až ve čtvrté třídě, všichni tři přestoupili z běžné základní školy.

Souhrnné informace o žácích jsou uvedeny v tabulce č. 6, kde jsou žáci z důvodu zachování anonymity označeni značkami Ž jako žák a následně číslem. Ve čtvrté třídě je celkem patnáct žáků a z toho sedm děvčat a osm chlapců. V průběhu března 2022 se do třídy přidal ještě jeden chlapec z Ukrajiny, hovořící pouze ukrajinsky, který již nebyl zahrnut do výzkumu. Žáci jsou ve většině případů děti českých rodičů, nicméně jsou zde i dva žáci s korejskou státní příslušností, jejichž mateřským jazykem je korejština, s češtinou se setkali až v základní škole a zároveň i angličtina je pro ně dalším cizím jazykem.

Dvě dívky pochází z bilingvní rodiny, jedna má matku Češku a otce z Jihoafrické republiky hovořícího pouze anglicky, druhá má otce z Chorvatska, který ovšem ovládá i češtinu.

V případě druhé dívky využívá v rodinném kruhu hlavně češtinu, chorvatštině rozumí, ale aktivně ji nepoužívá. Jedna z žákyň pochází ze slovensky mluvící rodiny a s češtinou se setkává jen v okolní společnosti a ve škole.

Žádný z žáků neměl odklad školní docházky. Čtyři žáci mají přiznaná podpůrná opatření z PPP a to konkrétně 2. stupně. Tito žáci mají diagnostikované specifické poruchy učení. Ž2 má dyslexii a dysgrafii, Ž6 pouze dyslexii, Ž9 pouze dysgrafii a Ž8 má diagnostikovanou dyskalkulii, dyslexii i dysgrafii.

Žák	Pohlaví	Věk	Odklad ŠD	Státní příslušnost	Mateřský jazyk	Bilingvismus od dětství	PO + stupeň
Ž1	Ch	10 let 1 měsíc	NE	Česká	čeština	NE	NE
Ž2	Ch	10 let 7 měsíců	NE	Česká	čeština	NE	ANO 2. stupeň
Ž3	D	10 let 5 měsíců	NE	Česká	čeština, chorvatština	ANO	NE
Ž4	Ch	10 let 2 měsíce	NE	Česká	čeština	NE	NE
Ž5	D	10 let	NE	Česká	čeština	NE	NE
Ž6	D	10 let 5 měsíců	NE	Česká	čeština, angličtina	ANO	ANO 2. stupeň
Ž7	D	10 let 1 měsíc	NE	Korejská	korejština	NE	NE
Ž8	D	9 let 11 měsíců	NE	Česká	čeština	NE	ANO 2. stupeň
Ž9	Ch	10 let 8 měsíců	NE	Česká	čeština	NE	ANO 2. stupeň
Ž10	Ch	10 let 1 měsíc	NE	Česká	čeština	NE	NE
Ž11	Ch	9 let 11 měsíců	NE	Korejská	korejština	NE	NE
Ž12	D	9 let 8 měsíců	NE	Česká	čeština	NE	NE

Ž13	D	10 let	NE	Česká	slovenština	ANO	NE
Ž14	Ch	10 let 4 měsíce	NE	Česká	čeština	NE	NE
Ž15	Ch	10 let 5 měsíců	NE	Česká	čeština	NE	NE

Tabulka 5: Charakteristika výzkumného vzorku

Při shromažďování potřebných údajů o respondentech autorka využila nahlédnutí do třídní knihy. Všechny údaje o respondentech získala se souhlasem zákonných zástupců žáků na základě podepsání informovaného souhlasu, i se souhlasem třídních učitelů a ředitelky školy.

7. Průběh šetření

Výzkumné šetření probíhalo od června roku 2021 do března roku 2022. Šetření bylo možné uskutečnit na základě domluvy s ředitelkou školy. V první etapě autorka práce kontaktovala paní ředitelku v měsíci dubnu roku 2021, se kterou následovalo osobní setkání v květnu roku 2021, při které se domluvily na spolupráci. Při osobním setkání byla autorka práce seznámena i s třídní učitelkou tehdy ještě třetí třídy, která souhlasila s výzkumným šetřením ve své třídě a nabídla podporu a pomoc při realizaci výzkumu. V červnu 2021 autorka navázala kontakt se třídou, seznámila se s žáky a absolvovala náslechy ve třídě. Tato fáze šetření probíhala z důvodu seznámení se s chodem bilingvní základní školy a postupem při vzdělávání žáků.

V září 2021 prostřednictvím tištěného formuláře (Příloha číslo 1 a 2) autorka zažádala zákonné zástupce o zařazení žáků do výzkumného šetření. Ve formuláři byli zákonní zástupci seznámeni s průběhem, obsahem a plánovaným cílem šetření. Autorka práce se písemně zaručila zachovat diskrétnost při manipulaci se získanými daty a zachovat anonymitu žáků i samotné školy. Veškeré dokumenty a získaná data jsou uloženy u autorky práce.

Po získání podepsaných informovaných souhlasů o zařazení žáků do výzkumného šetření se autorka spolu s třídní učitelkou domluvila, jak bude s žáky pracovat a získala základní informace o žácích z třídní knihy. Následně autorka od září 2021 do března 2022 navštěvovala třídu průběžně, zajišťovala si další materiály a informovala se o třídě. V září 2021 se také domluvila s druhým třídním učitelem, rodilým mluvčím, na spolupráci při získávání potřebných materiálů od žáků. K získání písemných projevů žáků následně využila sešity kreativního psaní, diktátové sešity anglického i českého jazyka, sešity anglického jazyka a listy k záznamu přečtených knih.

Žáci dostávali zadáno kreativní psaní přibližně jednou za měsíc, nicméně pokud se objevilo nějaké aktuální téma, které by mohli zpracovat, tak někdy i častěji. Na každý tento úkol měli vždy alespoň týden, s výjimkou kratších písemných projevů například na téma „Můj víkend“, které zpracovávali přes víkend. Žáci, kteří byli v průběhu zadávání delší dobu nemocní, nemuseli tyto úkoly dodělávat, proto někteří žáci nemají všechna témata zpracována. Jinak byl ale úkol vždy povinný pro všechny.

V anglickém jazyce žáci zpracovávali písemné projevy méně často, protože jsou pro ně náročnější než ústní projev. Žáci psali pravidelně diktáty na slovní zásobu, nepravidelně pak záznam o knize (tzv. „bookreport“), kde shrnuli svou přečtenou knihu napsanou v anglickém

jazyce a taktéž nepravidelně psali krátké příběhy (tzv. „short story“), které dostávali zadány buď uvedením první věty nebo na nějaké konkrétní téma.

Diktáty v českém jazyce žáci psali většinou pravidelně každou středu, v anglickém jazyce učitel diktáty využíval po probrání určitého tématu.

7.1. Výsledky šetření

Žáci jsou zvyklí se písemně vyjadřovat jak v českém, tak anglickém jazyce, proto je úroveň textů většinou velmi dobrá. Výjimku tvoří žáci s odlišným mateřským jazykem, což je Ž11 a Ž7, těm dělá problém slovosled nebo správné pojmenování věcí a skutečností, někdy zvolí nevhodné slovo či slovní spojení. Pravopisné chyby se objevují jak v češtině, tak v angličtině u všech žáků. Konkrétní odchylky v psaném projevu žáků jsme seskupili podle jejich typu.

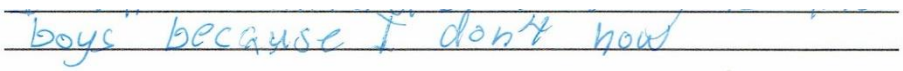
Odchylka č. 1: Zápis slova podle jeho výslovnosti

V angličtině nemusí být pravopisné chyby v psaném projevu způsobeny jen neznalostí pravopisných pravidel, ale žák často píše slovo tak, jak jej zná z mluvené angličtiny, protože v té většina žáků nemá žádné větší problémy. Anglický jazyk má rozdílnou výslovnost od psané podoby slov, což v češtině není běžné, proto v tomto žáci častěji chybují. Příkladem je slovo „*go*“, v překladu „*jít*“. Výslovnost slova „*go*“ je /gəʊ/, proto Ž13 napsala „*gou*“.

Ž1 napsal „*litel*“, ale správný zápis je „*little*“. Slovo „*little*“ („*malý*“) se čte /ˈlɪt.əl/ a tak se snažil to co nejlépe převést do psané podoby.

Obrázek 2-Ž1, AJ, slovo – little

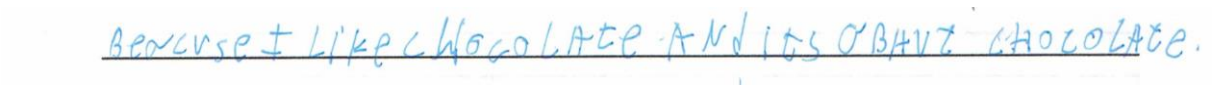
Ž3 napsala „*I don't now*“, ale pravopisně správně se tato věta zapíše „*I don't know*“, tedy žákyně vynechala K na začátku slova „*know*“, protože při jeho výslovnosti je K neznělé.



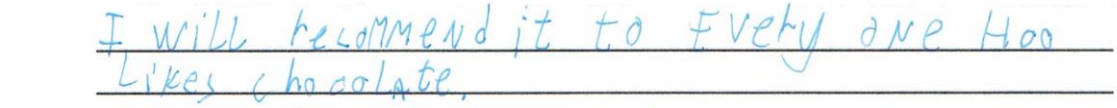
Obrázek 3-Ž3, AJ, slovo – know

V další ukázce můžeme vidět, že Ž10 nesprávně napsal předložku „*about*“ (v překladu „*o*“). Výslovnost je /əˈbaʊt/, proto žák napsal slovo přibližně podle jemu známé výslovnosti. Ve stejném textu se objevuje další odchylka u slova „*who*“, které podle jeho správné výslovnosti

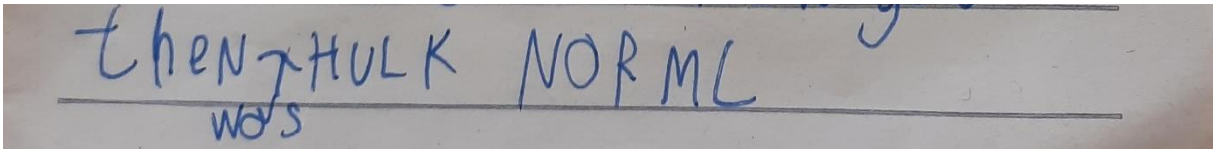
/hu:/, zapsal jako „*hoo*“. Žák zde ví, že v anglickém jazyce neexistují čárky a kroužky nad písmenem U, proto využil znalost jiných slov, kde se délka hlásky vyjadřuje právě zdvojením písmene O, například ve slově „*too*“ (/tu:/) ve významu „*také*“. V dalším textu žák zapsal nesprávně slovo „*normal*“, které podle správné výslovnosti napsal bez písmene A.



Obrázek 4-Ž10, AJ, slovo – about

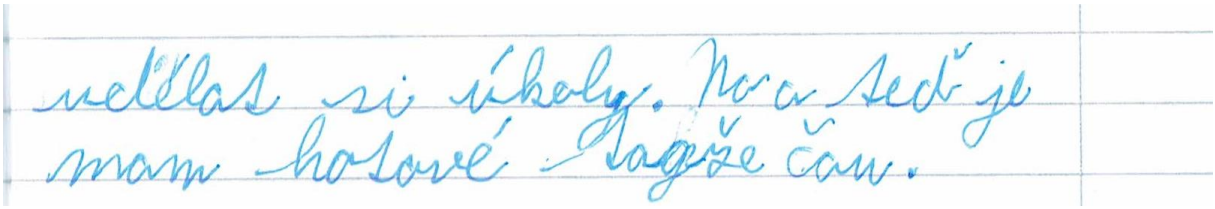


Obrázek 5-Ž10, AJ, slovo – who



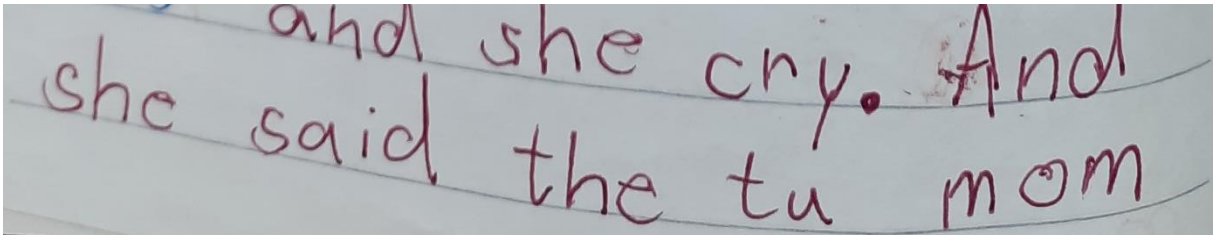
Obrázek 6-Ž10, AJ, slovo – normal

Tyto odchylky můžeme najít ale i v českém psaném projevu. Opět Ž10 chyboval i v českém jazyce, když ve slově „*takže*“ napsal G namísto K.

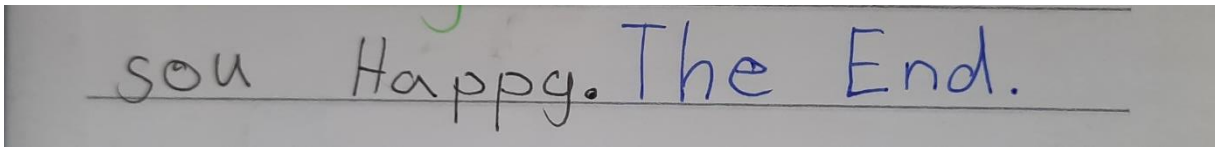


Obrázek 7-Ž10, ČJ, slovo – takže

Ž13 napsala předložku „*to*“ (ve významu „*k*“) jako „*tu*“ podle správné výslovnosti /tu/. Ve stejném textu také „*sou*“ namísto správného „*so*“ opět podle výslovnosti /sou/.

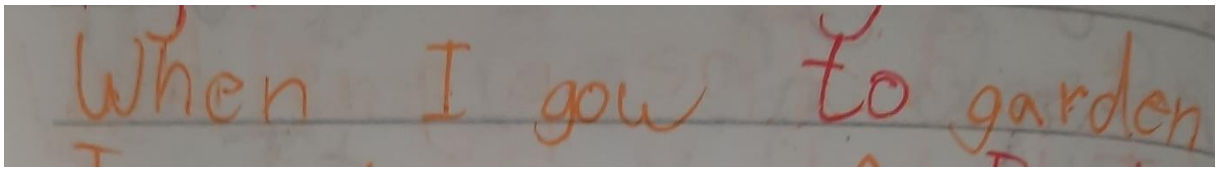


Obrázek 8-Ž13, AJ, slovo – tu

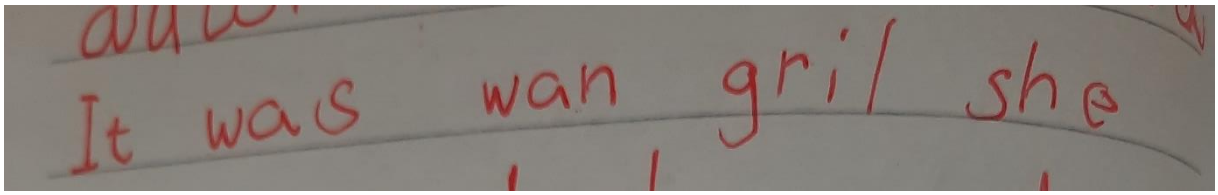


Obrázek 9-Ž13, AJ, slovo – so

Stejnou odchylku najdeme i v další ukázce, kde napsala „*gou*“ namísto „*go*“, opět podle výslovnosti /goʊ/. Taktéž Ž13 chtěla napsat slovo „*one*“, ve významu „*jedna*“, které se čte /wʌn/, takže slovo zapsala „*wan*“.

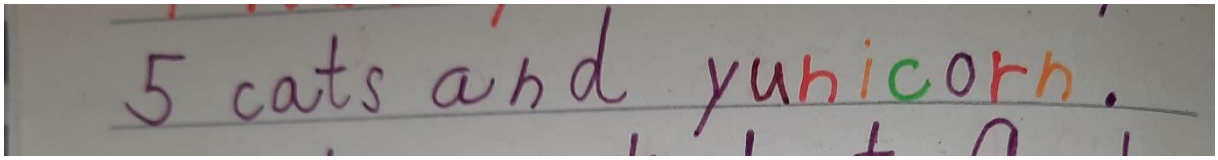


Obrázek 10-Ž13, AJ, slovo – go

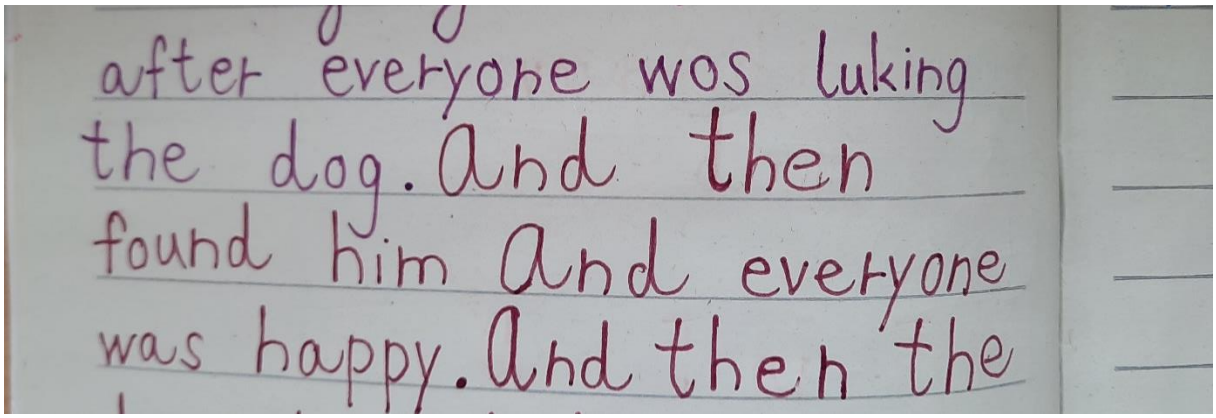


Obrázek 11-Ž13, AJ, slovo – one

Podle dobře osvojené výslovnosti postupovala i Ž5, která napsala slovo „*unicorn*“ jako „*yunicorn*“, protože na začátku slyší při výslovnosti J /ˈjuː.nɪ.kɔːn/ a v anglickém jazyce se ypsilon na začátku slova čte obvykle právě jako J. To svědčí o dobré znalosti angličtiny, kdy zná pravidla výslovnosti, neznala ale pravopis tohoto konkrétního slova. V tomto stejném textu se žákyně odchýlila od správného zápisu slov v několika dalších případech, kdy opět napsala slova tak, jak se vyslovují, což ovšem v anglickém jazyce většinou neplatí. Slovní spojení se správným zápisem „*was looking*“ se vyslovuje přesně tak, jak žákyně napsala, tedy „*wos luking*“. Nesprávně zapsané slovo „*was*“ má ovšem jen jednou, podruhé v další větě slovo napsala již správně.

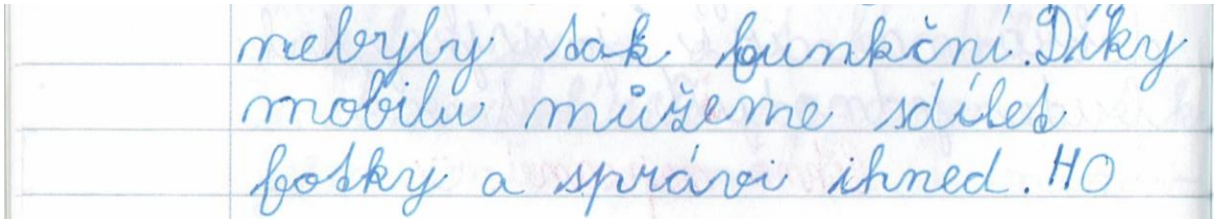


Obrázek 12-Ž5, AJ, slovo – unicorn

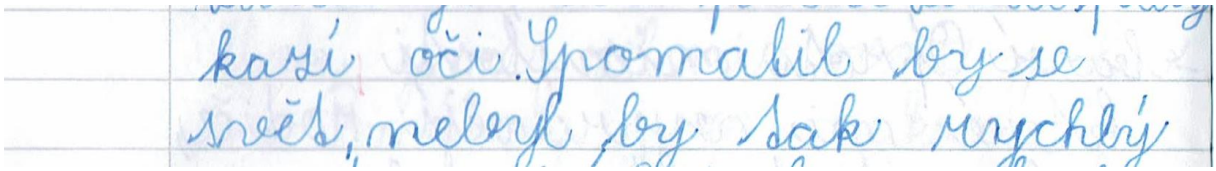


Obrázek 13-Ž5, AJ, slovo – was looking

Obdobná odchylka u Ž5 se objevuje i v českém jazyce, kdy ve slově „*zprávy*“ napsala na začátku slova písmeno S a stejně tak ve slově „*zpomalil*“.

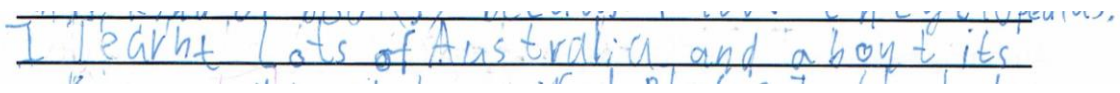


Obrázek 14-Ž5, ČJ, slovo – zprávy

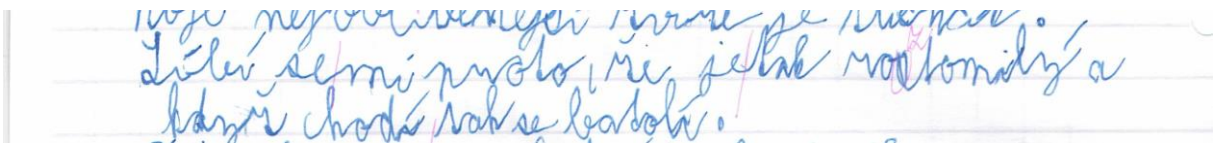


Obrázek 15-Ž5, ČJ, slovo – zpomalil

Zápis slova podle výslovnosti můžeme najít i u Ž2. Žák dobře použil minulý čas slovesa „*learn*“, tedy správně „*learned*“, protože v minulém čase se k pravidelnému slovesu přidává koncovka „*-ed*“, ale napsal jej podle výslovnosti /lɜːnt/ s T na konci. Tento žák i v českém jazyce zapisuje některá slova podle jejich výslovnosti. V další ukázce ve slově „*roztomilý*“ napsal S namísto Z a následně zapsal slovo „*většinou*“ s Č namísto TŠ.



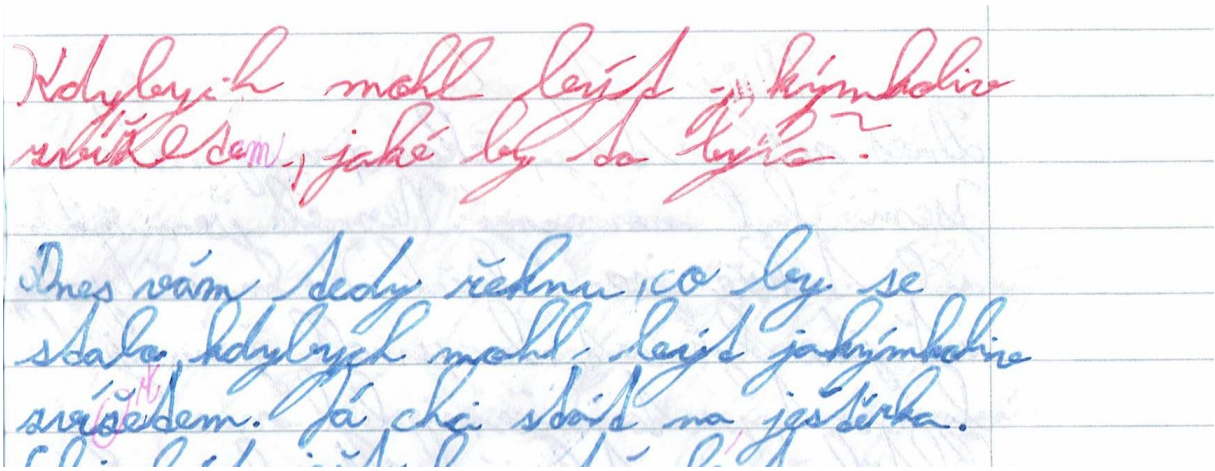
Obrázek 16-Ž2, AJ, slovo – learned



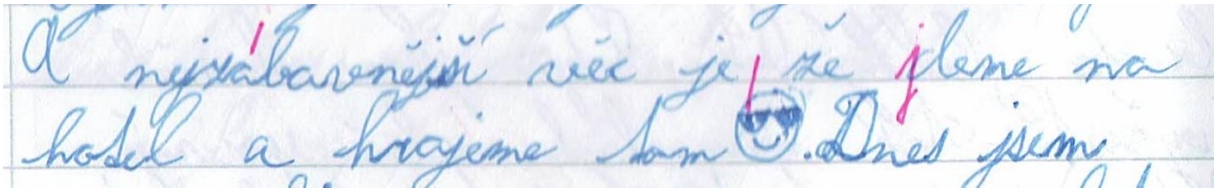
Obrázek 17-Ž2, ČJ, slovo – roztomilý

Obrázek 18-Ž2, ČJ, slovo – většinou

Tuto odchylku, kdy žák napíše slovo podle jemu známé výslovnosti, můžeme tedy najít i v českém jazyce, i když je to méně časté, protože v češtině se slova píší a vyslovují většinou stejně. Nicméně žáci, kteří mají češtinu jako cizí jazyk, mohou mít i se zápisem českých slov větší problémy. Ž11 píše slovo „*zvíře*“ s Ž namísto Ř, protože mu činí problémy hlásku Ř i vyslovit. V druhé ukázce můžeme vidět špatný zápis slova „*jdeme*“ bez úvodního písmene J, protože při výslovnosti slyší až důraz na hlásce D.

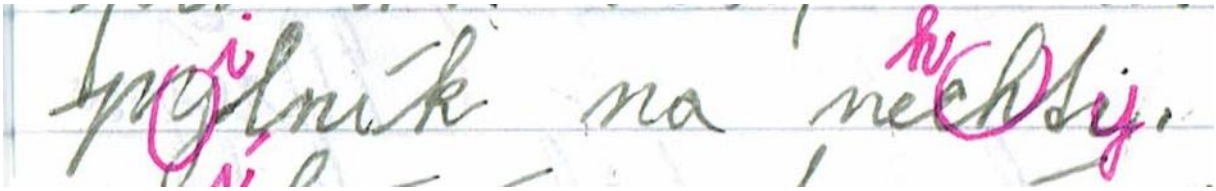


Obrázek 19-Ž11, ČJ, slovo – zvířetem



Obrázek 20-Ž11, ČJ, slovo – jdeme

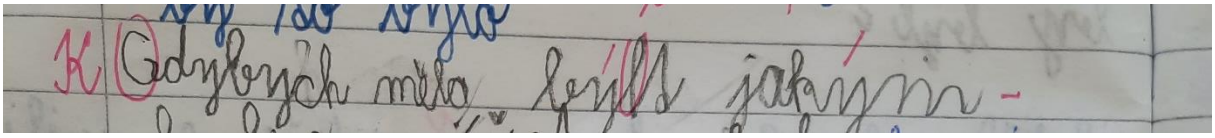
Ž7 taktéž podle výslovnosti píše „*nehty*“ s písmenem CH a také slovo „*škod*“ s T na konci. Oba tito žáci jsou korejské národnosti a jejich mateřským jazykem není čeština, nýbrž korejština.



Obrázek 21-Ž7, ČJ, slovo – nehty

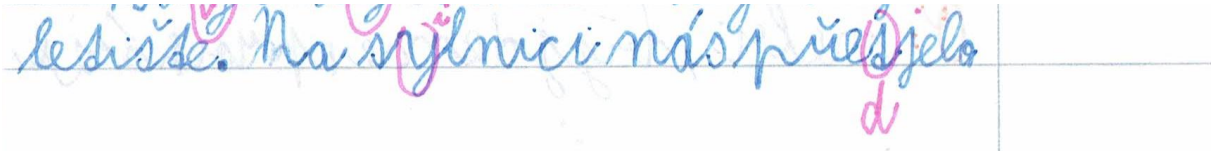
Obrázek 22-Ž7, ČJ, slovo – škod

Přesto, jak už bylo vidět v některých ukázkách, takovéto odchylky od správného zápisu najdeme i u žáků s češtinou jako mateřským jazykem. Ž8 zapsala slovo „*kdybych*“ s písmenem G na začátku slova.



Obrázek 23-Ž8, ČJ, slovo – kdybych

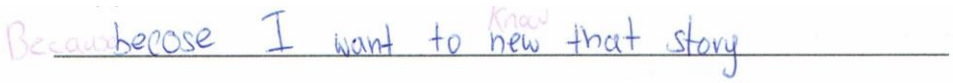
U Ž14 vidíme odchylku ve slově „*předjelo*“, kde zapsal písmeno T v předponě „*před*“.



Obrázek 24-Ž14, ČJ, slovo – předjelo

Odchylka č. 2: Zápis slova podle pravopisu jiného slova

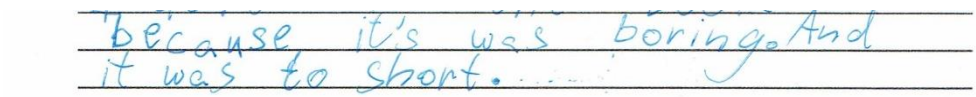
Žák zapisuje jedno slovo podle pravopisu jiného slova stejně nebo podobně znějícího při výslovnosti. Na příkladu slova „*knew*“ vyslovující se /nju:/, které žák zapsal jako slovo „*new*“, taktéž s výslovností /nju:/.



Obrázek 25-Ž13, AJ, slovo – knew

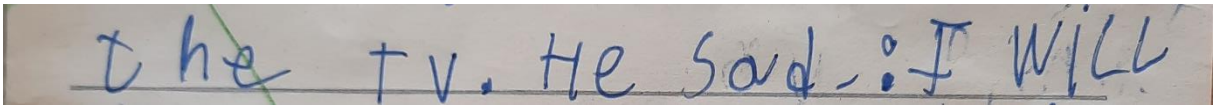
Žáci z bilingvní základní školy mají velkou slovní zásobu, nicméně v psaném projevu umí používat menší množství těchto slov. Proto se stává, že zapíší slovo podle zápisu slova stejně nebo podobně znějícího, čistě proto, že když tato slova čtou, zní stejně. Slovo lze tedy izolovaně považovat za správně zapsané, ale v kontextu nedává smysl.

Dalším příkladem je slovo „*too*“ ve významu „*také*“, které Ž13 zapsala jako „*to*“, což je předložka „*k*“, protože výslovnost je podobná. Pravopis by mohl být považován za správný, ale v jiném významu slova, proto je v této větě pravopis nesprávný.

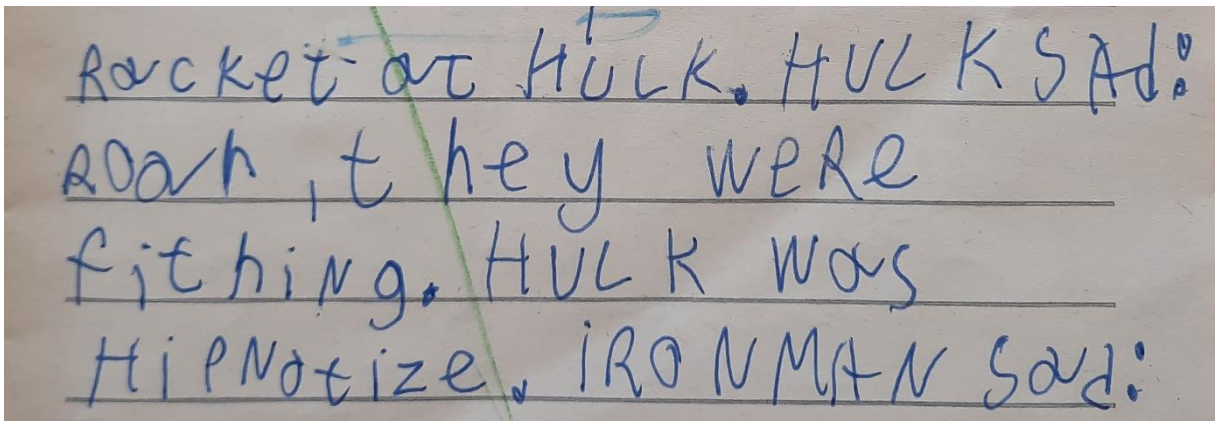


Obrázek 26-Ž13, AJ, slovo – too

Ž10 chtěl vyjádřit větu „*On řekl*“, tedy „*He said*“, ale napsal slovo smutný, tedy „*sad*“. Výslovnost těchto dvou slov je opět velmi podobná, slovo „*said*“ se vyslovuje jako /sed/ a slovo „*sad*“ /sæd/, proto žák třeba ani při kontrolním čtení na chybu nepřijde. Navíc tuto chybu v textu zopakoval ještě dvakrát, je tedy jasné, že se řídil výslovností, kterou si je jistý, a nikoli gramatickými pravidly, kdy by hledal správný tvar slovesa „*say*“ v minulém čase.

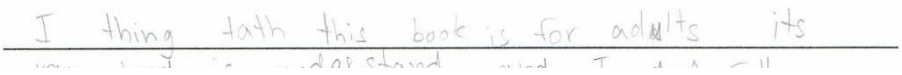


Obrázek 27-Ž10, AJ, slovo – said



Obrázek 28-Ž10, AJ, slovo – said

Ž3 použila ve větě slovo „*thing*“, vyslovující se /θɪŋ/, což znamená„*věc*“, ale ve významu této věty zde slovo nedává smysl. Žákyně mluví o tom, že si myslí, že je kniha vhodná pro dospělé. Proto zde mělo být správně zapsáno sloveso „*myslet*“, tedy „*think*“, které se píše s K na konci, ale vyslovuje se velmi podobně /θɪŋk/.



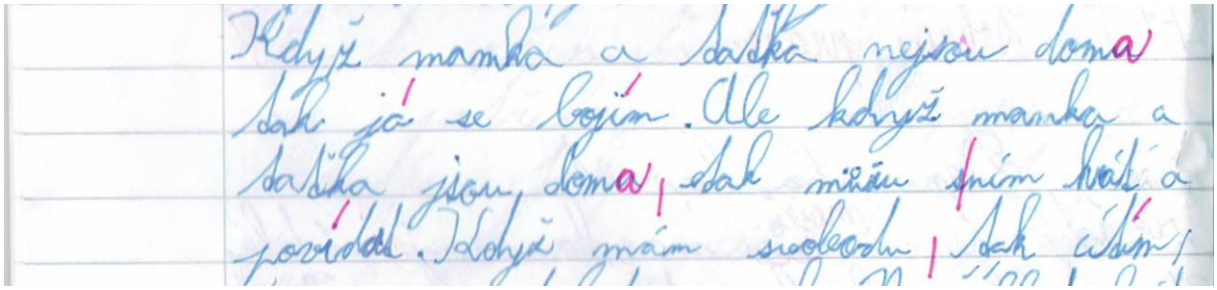
Obrázek 29-Ž3, AJ, slovo – think

Odchylka č. 3: Nesprávná diakritika

Diakritický pravopis řeší rozpor mezi počtem grafémů a větší počtem českých fonémů pomocí diakritik, čárek a teček nad písmeny. Háčky a čárky mají tedy funkci rozlišovací, kdy znaménko

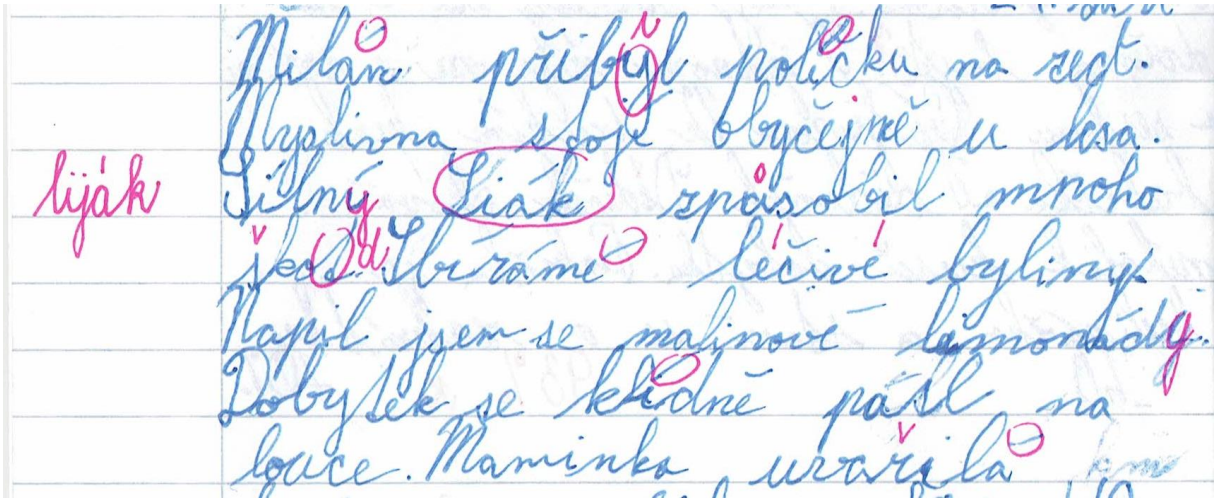
nad písmenem (či v jeho okolí) nejčastěji značí odlišnou výslovnost. (Pleskalová in Karlík, Nekula, Pleskalová, 2016)

S diakritikou mají potíže i žáci s odlišným mateřským jazykem. V češtině je někdy náročné rozlišit, jestli je hláska krátká nebo dlouhá, navíc mohou na diakritická znaménka i zapomínat, protože v jejich mateřském jazyce neexistují. V první ukázce Ž11 napsal několik slov s krátkou samohláskou, přestože zde patří dlouhá, konkrétně ve slovech „*já, bojím, povídat, cítím“*.



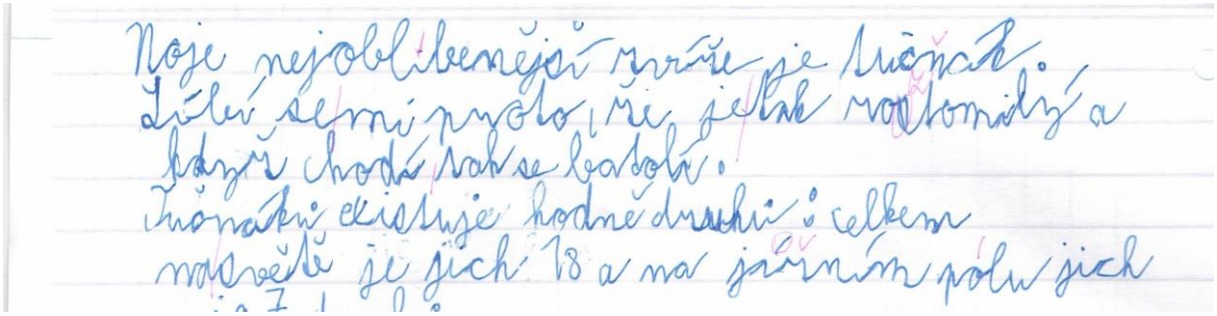
Obrázek 30-Ž11, ČJ, slova – já, bojím, povídat, cítím

V ukázce z diktátu Ž7 vidíme taktéž několik nesprávně zapsaných délek písmen – ve slovech „*Milan, poličku, obyčejně, způsobil, sbíráme, léčivé, klidně“* a *„uvařila“*. Zde můžeme vidět, že žákyně zaměňuje i krátké samohlásky za dlouhé, v slovech „*Milan, poličku, klidně“* a „*uvařila“*. Zároveň jsou zde dvě slova, kde zapomněla napsat háček nad písmenem – „*škod, uvařila“*. Ve slově „*obyčejně*“ jí chybí tečka na písmenem J.



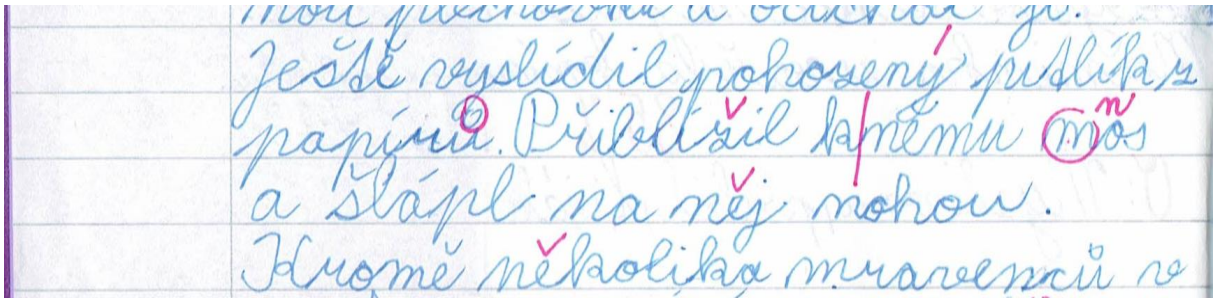
Obrázek 31-Ž7, ČJ, slova – Milan, poličku, obyčejně, způsobil, škod, léčivé, klidně, uvařila

S diakritikou mají problémy i žáci s češtinou jako mateřským jazykem. Někteří žáci mají specifické poruchy učení a tyto chyby se u nich vyskytují častěji. V první ukázce je Ž2, který několikrát zapomíná háček nad písmeny, konkrétně ve slovech „*tučňák“* a *„jižním“*. V textu se mu také stalo, že špatně určil délku hlásek ve slovech „*nejoblíbenější*“, „*jižním*“ a „*pólu*“.



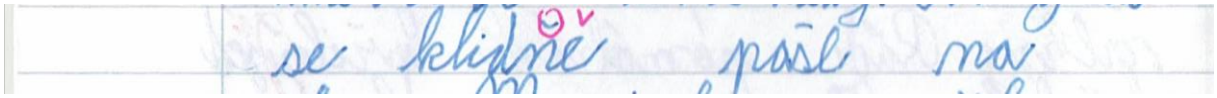
Obrázek 32-Ž2, ČJ, slova – tučňák, jižním, nejoblíbenější, pólu

Ž6 s dysgrafií chybovala dvakrát v jedné větě, kde pokaždé nesprávně určila délku samohlásky – ve slově „*pohozený“* napsala krátké Y a ve slově „*papíru*“ naopak dlouhé U. Následně ve slově „*přiblížil*“ zapomněla na háček nad písmenem Ž a stejně tak ve slově „*něj*“ a „*několika*“ háček nad E.

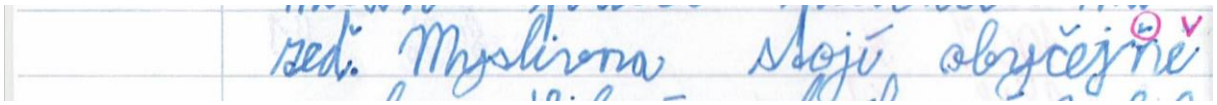


Obrázek 33-Ž6, ČJ, slova – pohozený, papíru, přiblížil, něj, několika

Specifickou odchylkou je v češtině psaní háčků tam, kde již nejsou potřeba. Podle pravidel pravopisu je dáno, že pokud máme například slovo „*dítě*“, píšeme háček pouze nad E a již ne nad T. S tímto má problém Ž4, který ve slovech „*klidně*“ a „*obyčejně*“ zapsal háček nad nesprávné písmeno.

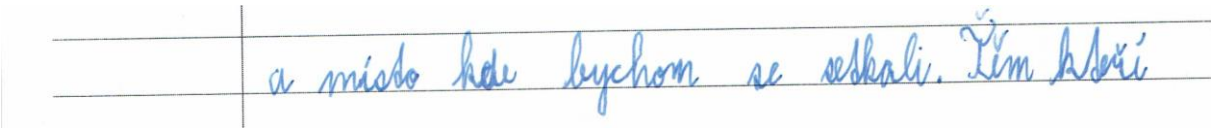


Obrázek 34-Ž4, ČJ, slovo – klidně



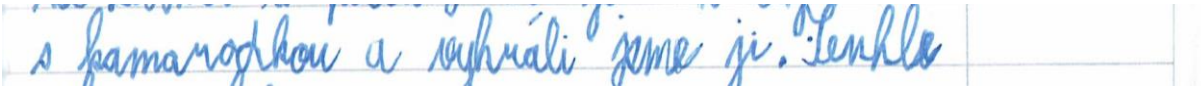
Obrázek 35-Ž4, ČJ, slovo – obyčejně

Stejnou odchylku od správného pravopisu vidíme i u Ž15 ve slově „těm“, který ale použil háček hned dvakrát.



Obrázek 36-Ž15, ČJ, slovo – těm

Ž15 také opomněl napsat čárku nad A ve slově „*kamarádkou*“. Dále žákovi chybí háčky ve slovech „*ted*‘“ a „*už*“



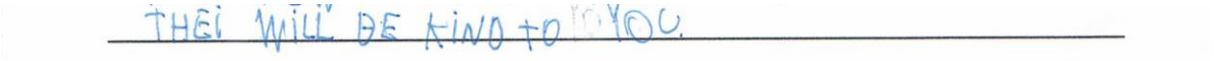
Obrázek 37-Ž15, ČJ, slovo – kamarádkou

Obrázek 38-Ž15, ČJ, slova – teď, už

Odchylka č. 4: Pravopisné odchylky z neznalosti pravidel pravopisu

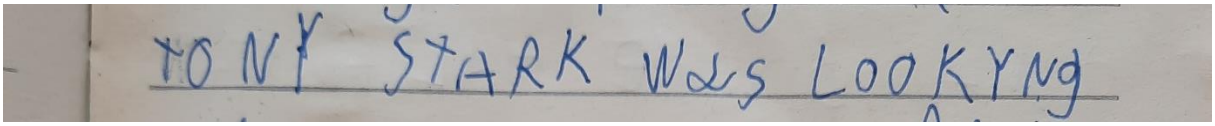
Běžnou odchylkou jak v českém, tak anglickém jazyce je odchylka v pravopise, kdy žák zcela očividně nezná pravidla pravopisu. Například v českém jazyce známe velmi časté odchylky v měkkém a tvrdém y/i, například když ve slově „*maminka*“ napíše tvrdé Y.

V první ukázce vidíme slovo „*they*“, které se píše v angličtině s tvrdým Y na konci. Ž9 použil slovo ve větě správně, ale jeho pravopis je špatný, protože použil na konci měkké I.



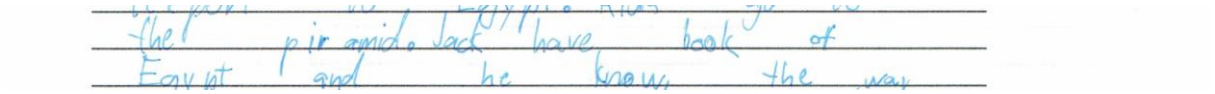
Obrázek 39-Ž9, AJ, slovo – they

Podobnou odchylku můžeme vidět i u Ž10, který použil ve slově „*looking*“ tvrdé Y.



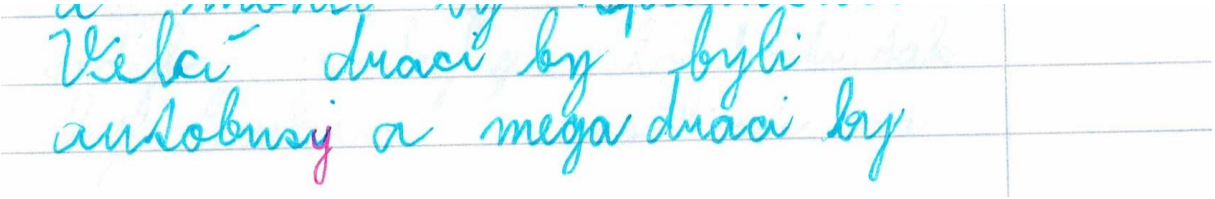
Obrázek 40-Ž10, AJ, slovo – looking

Taktéž odchylku v psaní y/i můžeme vidět u Ž1, který napsal slovo „*pyramid*“ s měkkým I po P, přestože i v češtině se píše „*pyramida*“ s tvrdým Y.



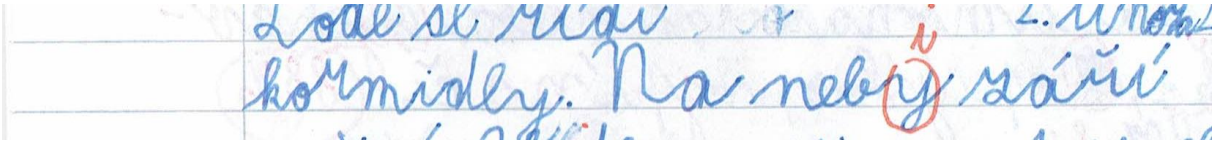
Obrázek 41-Ž1, AJ, slovo – pyramid

Ž1 také chyboval v psaní tvrdého a měkkého i/y v českém jazyce, když ve slově „*autobusy*“ napsal koncové měkké I.

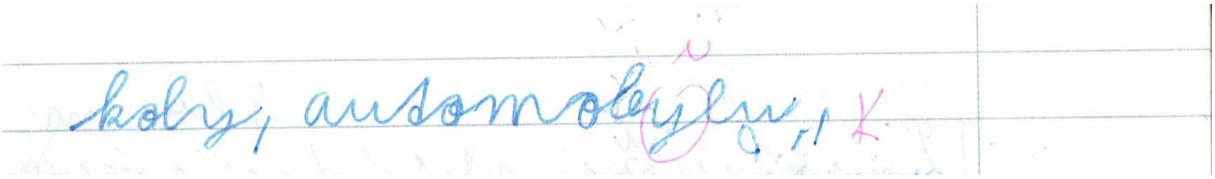


Obrázek 42-Ž1, ČJ, slovo – autobusy

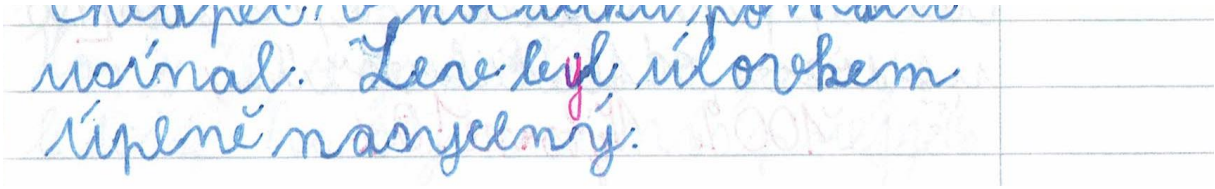
Ž14 nesprávně napsal slovo „nebi“, kde po B napsal tvrdé Y. Také ve slově „automobily“ napsal nesprávně po B tvrdé Y nebo ve slovese „byl“, které taktéž napsal s měkkým I.



Obrázek 43-Ž14, ČJ, slovo – nebi

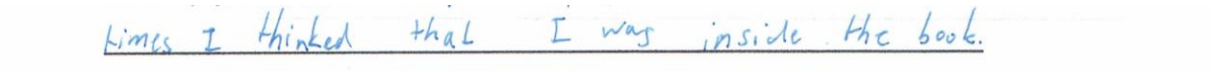


Obrázek 44-Ž14, ČJ, slovo – automobily

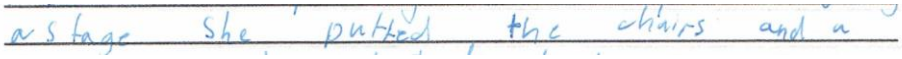


Obrázek 45-Ž14, ČJ, slovo – byl

Ž7 v textu použila sloveso „*think*“ v minulém čase, ale nepoužila jeho správný nepravidelný tvar, využila jen přidání koncovky „*-ed*“, která se využívá v minulém čase u pravidelných sloves. Správně by sloveso „*think*“ bylo v minulém čase zapsáno „*thought*“. Také u slovesa „*put*“ postupovala přidáním koncovky „*-ed*“, nicméně je to opět nepravidelné sloveso, které má v minulém čase tvar „*put*“.

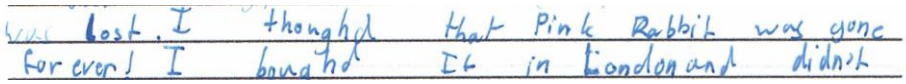


Obrázek 46-Ž7, AJ, slovo – thought



Obrázek 47-Ž7, AJ, slovo – put

Ž7 ve stejném textu použila správně minulý čas nepravidelných sloves, ale zapsala je podle stejného postupu špatně. V ukázce vidíme „*thoughd*“ a „*boughd*“, ani jeden z těchto tvarů není správně. Tyto slovesa jsou nepravidelná, proto mají specifický tvar minulého času, nicméně na konci se píše T nikoli D.

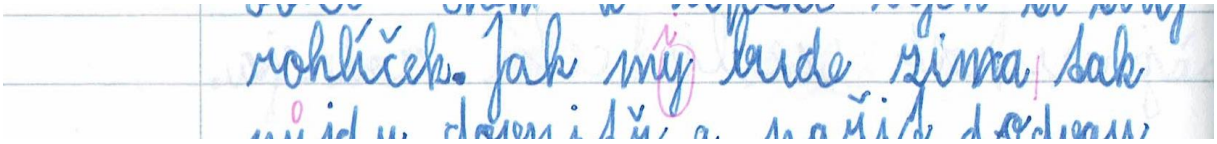


Obrázek 48-Ž7, AJ, slovo – thought, bought

Odchylka od pravopisu se u Ž7 vyskytuje i v českém jazyce, kdy ve slově „*vidlička*“ napsala tvrdé Y po V.

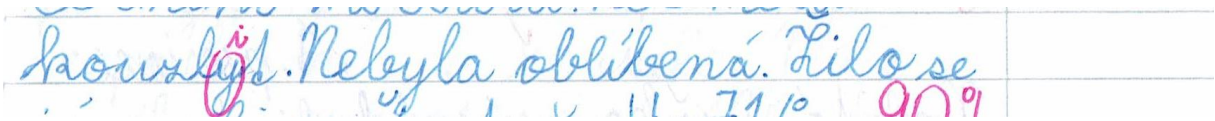
Obrázek 49-Ž7, ČJ, slovo – vidlička

Ž15 zapsal slovo „*mi*“ s tvrdým Y. Touto záměnou změnil význam slova, který do dané věty nepatří, proto je jasné, že má slovo zapsáno nesprávně.



Obrázek 50-Ž15, ČJ, slovo – mi

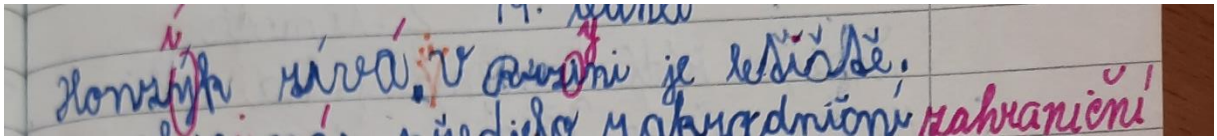
Ž6 napsala ve slově „*kouzlit*“ tvrdé Y po L, přestože ve čtvrté třídě již zná i vyjmenovaná slova po L.



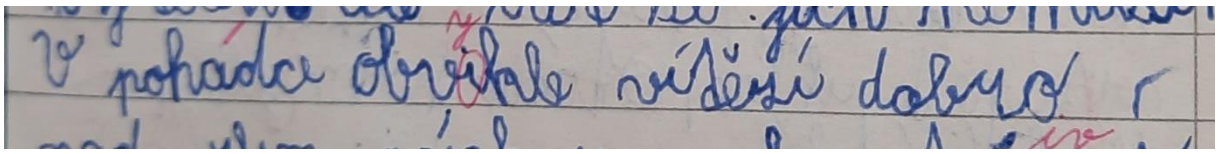
Obrázek 51-Ž6, ČJ, slovo – kouzlit

Ž8 se odchyluje od správného pravopisu hned několikrát. V prvním případě zapsala jméno „*Honzík*“ s tvrdým Y. V dalším slově „*obvykle*“ napsala naopak měkké I. V další ukázce

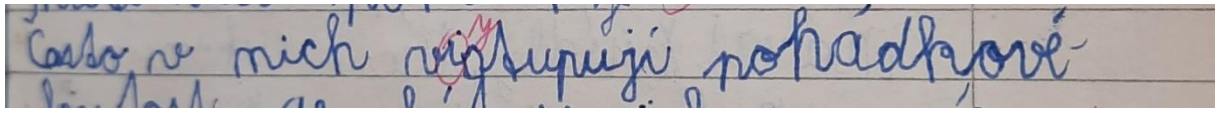
pramení odchylka od správného zápisu z neznalosti vyjmenovaných slov, kdy slovo „vystupují“ napíše s měkkým I.



Obrázek 52-Ž8, ČJ, slovo – Honzík



Obrázek 53-Ž8, ČJ, slovo – obvykle

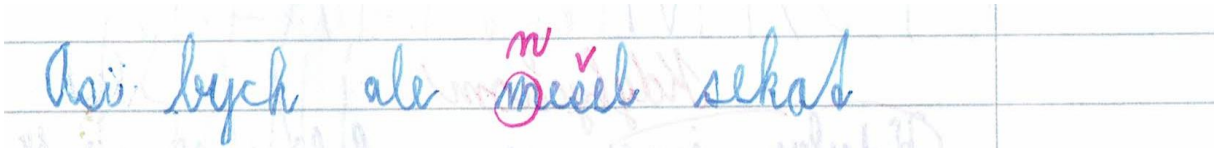


Obrázek 54-Ž8, ČJ, slovo – vystupují

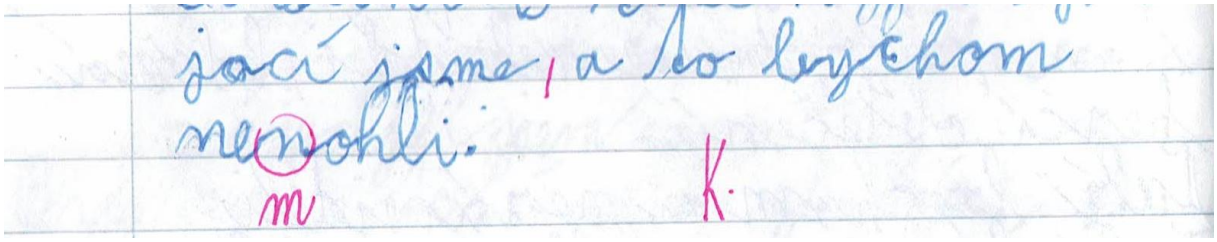
Odchylka č. 5: Nesprávné tvary psacího písma

Další odchylkou od správného zápisu slov je nesprávně zapsaný tvar psacího písmene. Žáci čtvrté třídy by měli mít psací písmo již perfektně zvládnuté, přesto se stává, že v něm chybují. Někteří žáci využívají běžně při psaní tiskací písmo a následně při psaní psacího již nevědí, jak se některá písmena píší. Často také zaměňují psací písmena za jiná.

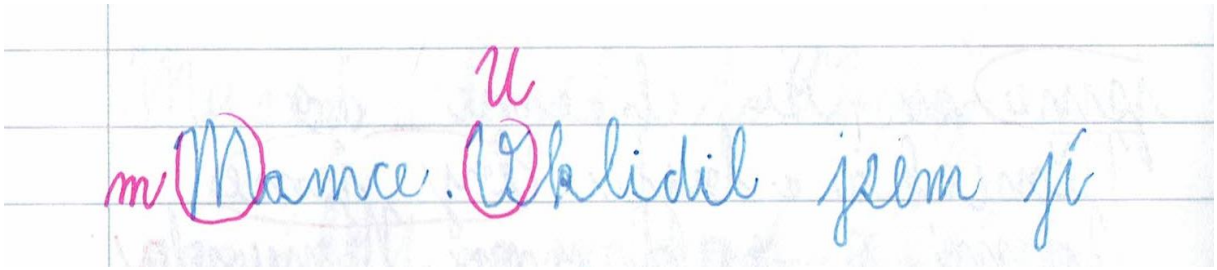
Ž15 namísto písmene N ve slově „*nešel*“ zapsal písmeno M a také naopak ve slově „*nemohli*“ nahradil M písmenem N. Dále nesprávně zapsal velké písmeno U, které zapsal jako velké písmeno V a také velké písmeno T zapsal jako S ve slovech „*Tenhle*“ a „*Taky*“.



Obrázek 55-Ž15, ČJ, slovo – nešel

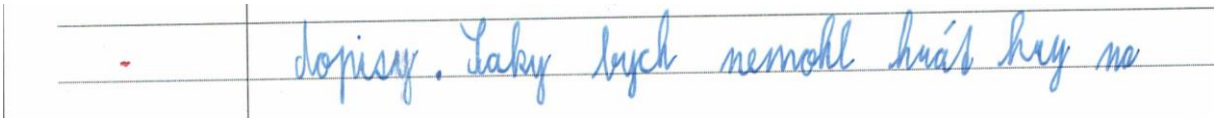


Obrázek 56, Ž15, ČJ, slovo – nemohli



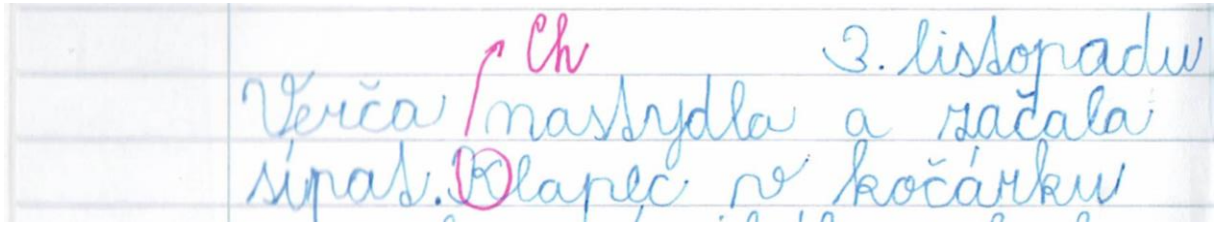
Obrázek 57-Ž15, ČJ, slovo – Uklidil

Obrázek 58-Ž15, ČJ, slovo – Tenhle

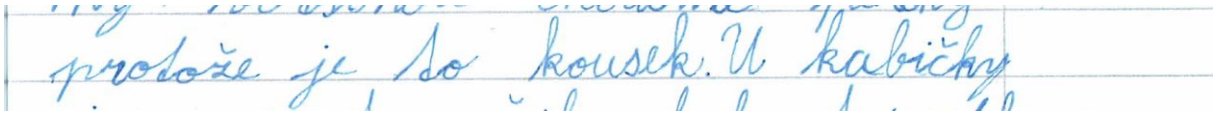


Obrázek 59-Ž15, ČJ, slovo – Taky

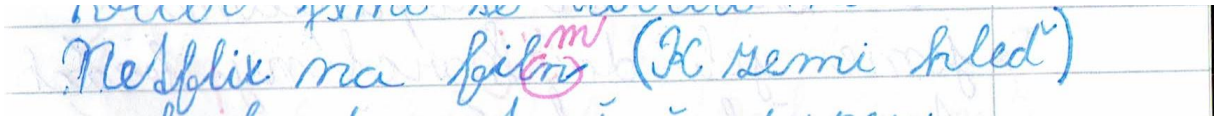
Ž5 namísto písmene CH napsala velké písmeno K ve slově „*Chlapec*“, nebo v jiném textu namísto malého B napsala malé K ve slově „*babičky*“. Ž5 také namísto malého písmene M napsala malé N ve slovech „*film*“ a „*mamkou*".



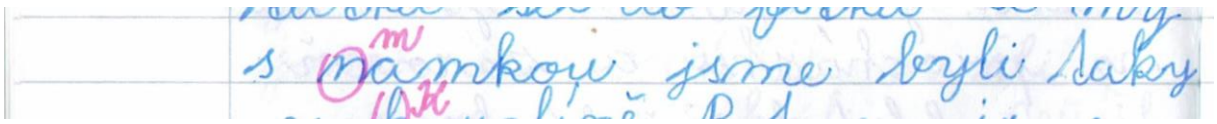
Obrázek 60-Ž5, ČJ, slovo – Chlapec



Obrázek 61, Ž5, ČJ, slovo – babičky

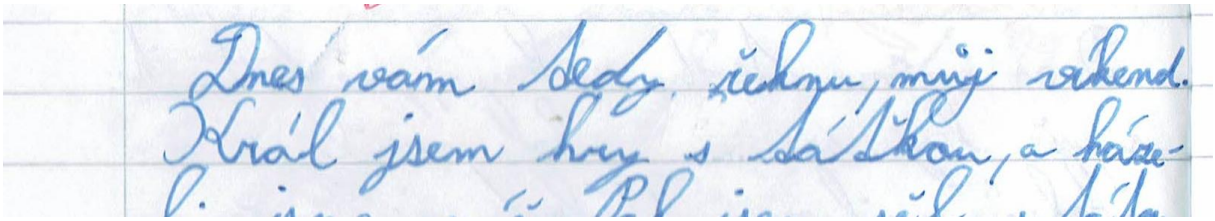


Obrázek 62-Ž5, ČJ, slovo – film

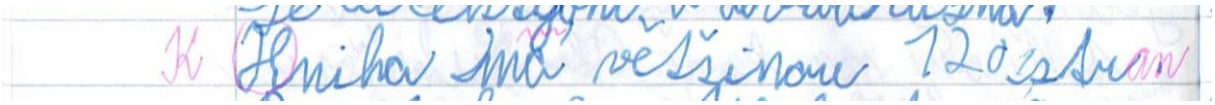


Obrázek 63-Ž5, ČJ, slovo – mamkou

Ž11 ve slově „*Hrál*“ písmeno H velkým písmenem K. Přesně opačně postupoval Ž10, který ve slově „*Kniha*“ nahradil velké písmeno K velkým písmenem H.



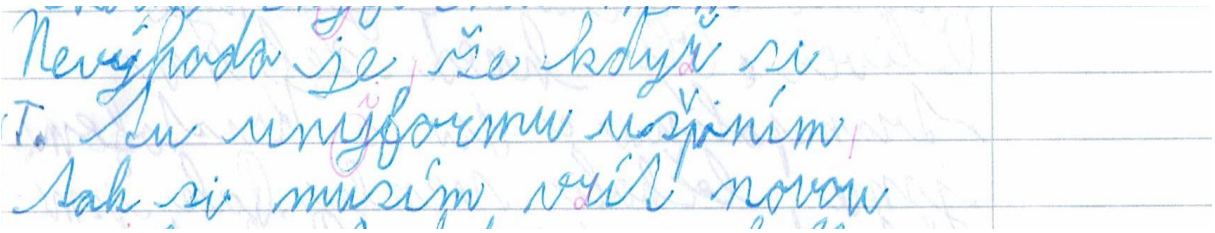
Obrázek 64-Ž11, ČJ, slovo – Hrál



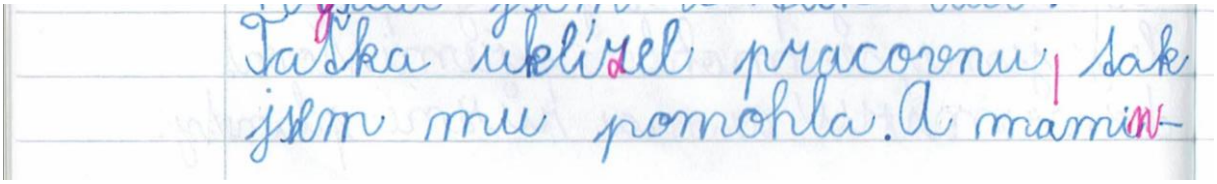
Obrázek 65-Ž10, ČJ, slovo – Kniha

Ž10 také napsal místo písmene Ž písmeno Ř ve slově „*užil*“, stejně tak ve slově „*když*“ a obdobně ve slově „*vzít*“, kde namísto písmene Z napsal R. Taktéž záměnu písmene Z za R můžeme vidět i u Ž5 ve slově „*uklízel*“.

Obrázek 66-Ž10, ČJ, slovo – užil



Obrázek 67-Ž10, ČJ, slova – když, vzít



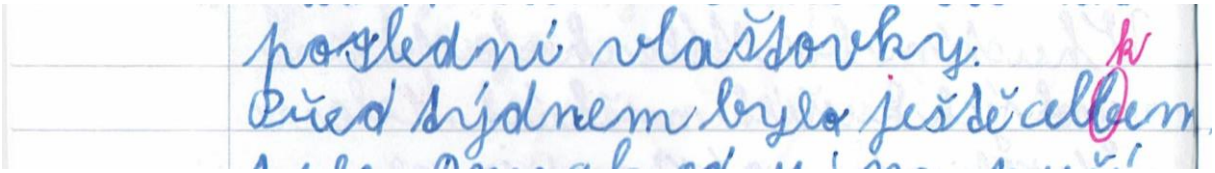
Obrázek 68-Ž5, ČJ, slovo – uklízel

Ž1 ve slově „*dopravním*“ napsal namísto malého A písmeno O.

Obrázek 69-Ž1, ČJ, slovo – dopravním

Ž4 zapsal velké písmeno L jako velké Z ve slově „*Lysá*“ a Ž14 ve slově „*celkem*“ napsal namísto malého K malé písmeno B.

Obrázek 70-Ž4, ČJ, slovo – Lysá

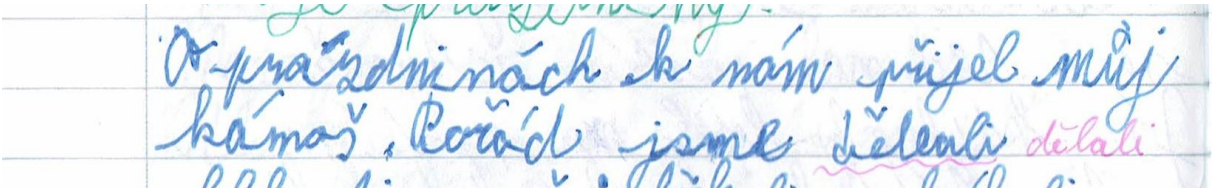


Obrázek 71-Ž14, ČJ, slovo – celkem

Odchylka č. 6: Epenteze

V textu se občasně objevují i specifické dysortografické chyby, přestože daný žák dysortografii nemá diagnostikovanou. Epenteze, tedy vkládání nadbytečných písmen do slov, je jednou z těchto chyb.

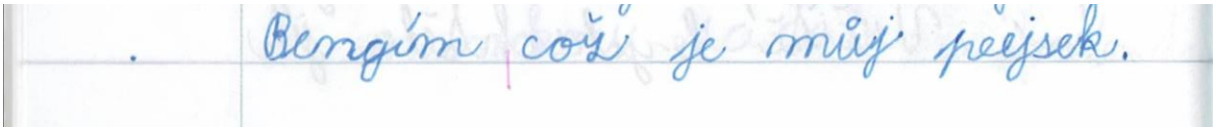
Ž10 například vložil do slova „*dělali*“ nadbytečné písmeno E. Stejnou odchylku můžeme najít i v anglickém jazyce, kde ve slově „*chocolate*“ vložil nadbytečná písmeno L.



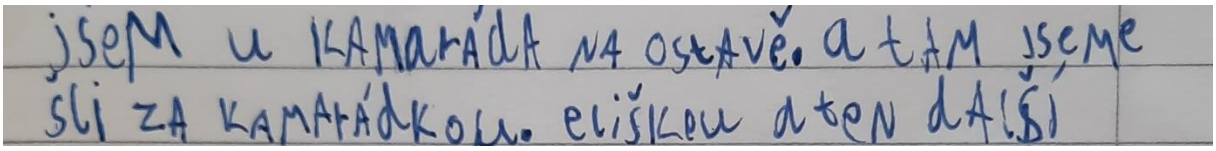
Obrázek 72-Ž10, ČJ, slovo – dělali

Obrázek 73-Ž10, AJ, slovo – chocolate

Ž5 do slova „*pejsek*“ vložila navíc jedno další E. V další u ukázce Ž8 přidala další písmeno E do slova „*jsme*“.

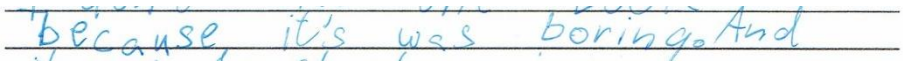


Obrázek 74-Ž5, ČJ, slovo – pejsek

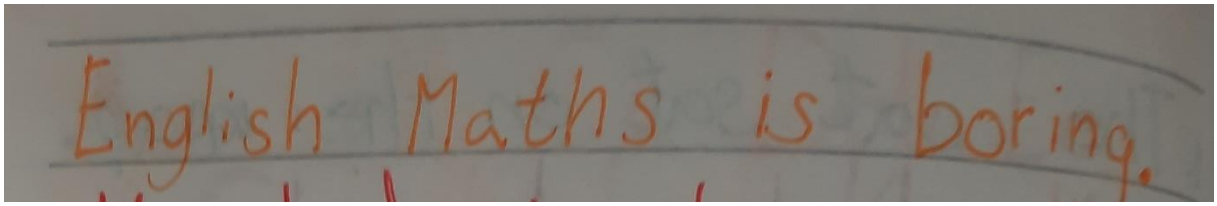


Obrázek 75-Ž8, ČJ, slovo – jsme

Podobnou odchylku můžeme vidět i v další ukázce, kdy Ž13 použila nadbytečný apostrof a S. Žákyně měla na mysli větu „*It was boring*“, tedy „*Bylo to nudné*“. Správně použila minulý čas slovesa být („*was*“), ale napsala „*it's*“, tedy složeninu slov „*it*“ a „*is*“ namísto pouhého „*it*“. Taktéž nadbytečné písmeno vložila do slova „*Math*“, kde nakonec přidala S, které zde nepatří.

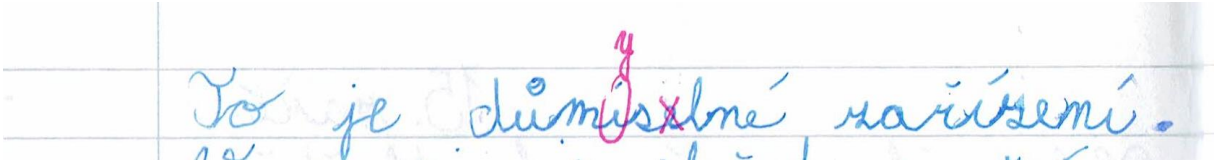


Obrázek 76-Ž13, AJ, slovo – It



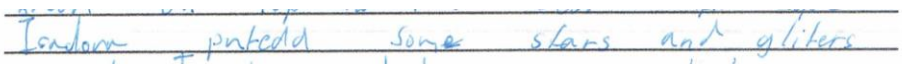
Obrázek 77-Ž13, AJ, slovo – Math

V další ukázce můžeme vidět odchylku od Ž13 v českém jazyce, kde do slova „*důmyslné*“ vložila nadbytečné E. Nicméně mateřským jazykem této žákyně je slovenština, s češtinou se setkala až ve vzdělávacím procesu, a slovensky se slovo „*důmyslné*“ napíše „*dômyselné*“, takže tato odchylka je nejspíše způsobena pouze neznalostí daného slova v českém jazyce.



Obrázek 78-Ž13, ČJ, slovo – důmyslné

Ž7 zapsala při tvoření minulého času od slovesa „*put*“ koncovku „*-ed*“ s dvěma D.

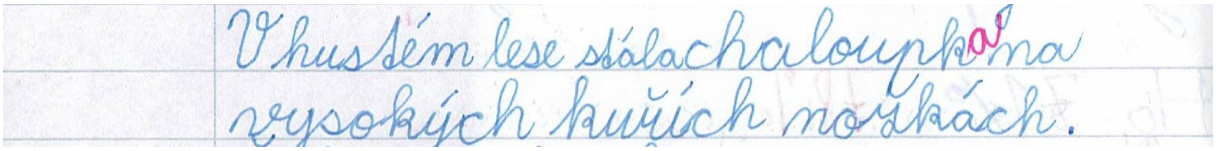


Obrázek 79-Ž7, AJ, slovo – putedd

Odchylka č. 7: Redukce písmen

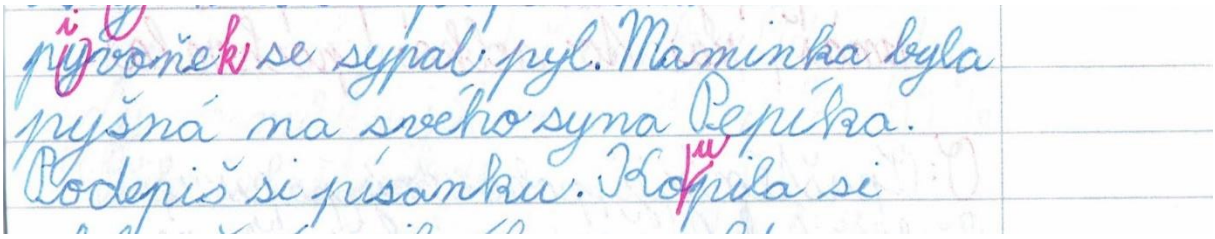
Kromě epenteze můžeme v textech žáků najít také redukci hlásek ve slově. V ukázce můžeme vidět, že Ž6 vynechala koncové písmeno A ve slově „*chaloupka*“, dále pak ve slově „*nad*“

vynechala koncové D a taktéž koncové písmeno vynechala ve slově „*pivoněk*“. Uprostřed slova vynechala písmeno U ve slově „*koupila*“.



Obrázek 80-Ž6, ČJ, slovo – chaloupka

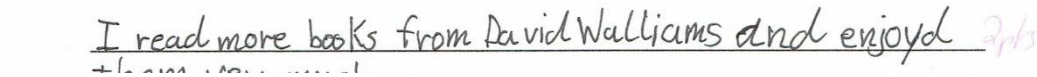
Obrázek 81-Ž6, ČJ, slovo – nad



Obrázek 82-Ž6, ČJ, slova – pivoněk, koupila

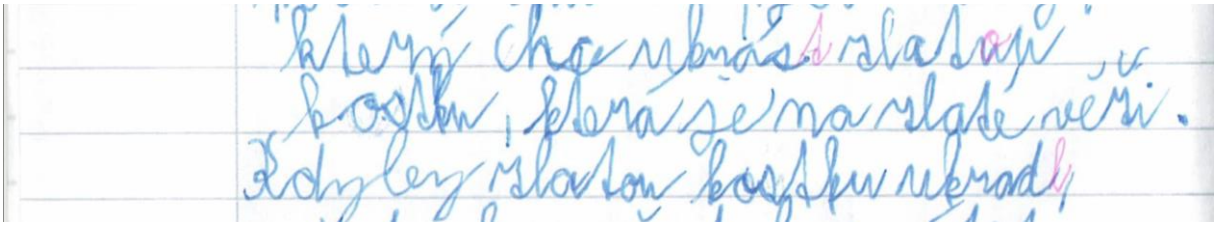
I v anglických textech, například u Ž6, můžeme nalézt redukci hlásek. Nejprve vynechala ve slově „*there*“ koncové E a také minulý čas slovesa „*enjoy*“ zapsala jako „*enjoyd*“ a vynechala tak písmeno E v koncovce minulého času „*-ed*“.

Obrázek 83-Ž6, AJ, slovo – there



Obrázek 84-Ž6, AJ, slovo – enjoyed

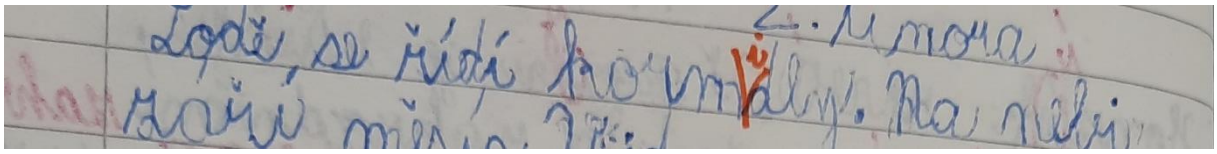
V další ukázce Ž2 vynechal poslední písmeno ve slovech „*ukrást*“ a „*ukradl*“ a následně vynechal písmeno E ve slově „*detektivové*“.



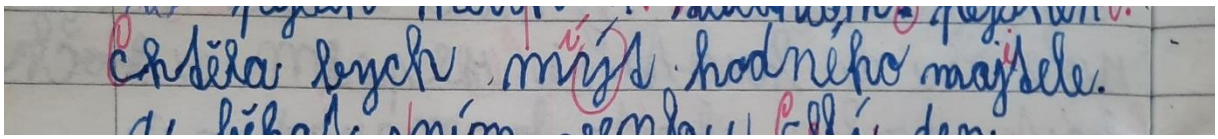
Obrázek 85-Ž2, ČJ, slova – ukrást, ukradl

Obrázek 86-Ž2, ČJ, slovo – detektivové

Ž8 vynechala písmeno dokonce uprostřed slova a ve slově „*kormidly*“ vynechala I. V druhé ukázce vynechala písmeno I ve slově „*majitele*“.



Obrázek 87-Ž8, ČJ, slovo – kormidly

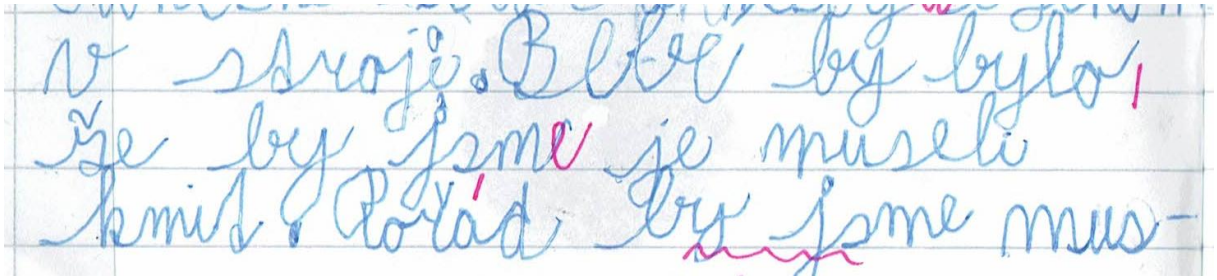


Obrázek 88-Ž8, ČJ, slovo – majitelé

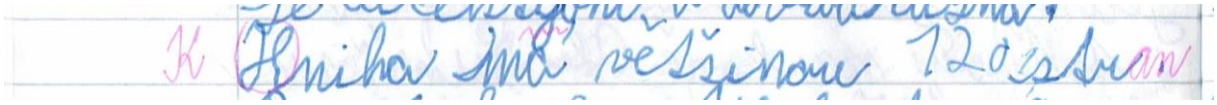
Uprostřed slova „*nejoblíbenější*“ vynechal Ž15 písmeno L.

Obrázek 89-Ž15, ČJ, slovo – nejoblíbenější

Ž10 vynechal v jedné větě hned dvě písmena, a to ve slovech „*jsme*“ koncové E a slově „*krmit*“ písmeno R. V druhé ukázce vynechal dokonce dvě písmena ve slově „*stran*“.

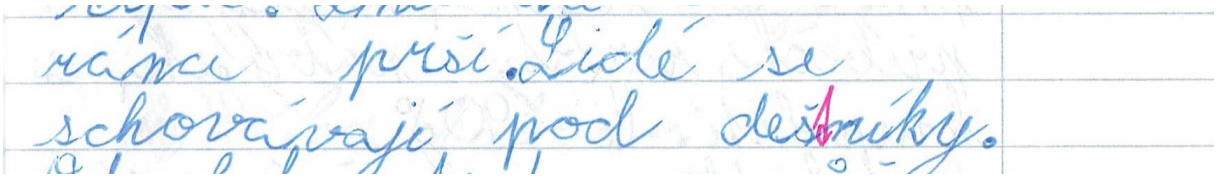


Obrázek 90-Ž10, ČJ, slova – jsme, krmit



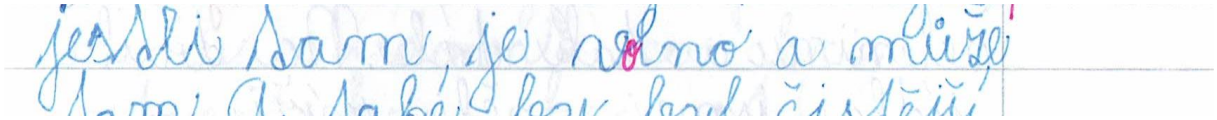
Obrázek 91-Ž10, ČJ, slovo – stran

Ž13 zase vynechala písmeno T ve slově „*deštníky*“.



Obrázek 92-Ž13, ČJ, slovo – deštníky

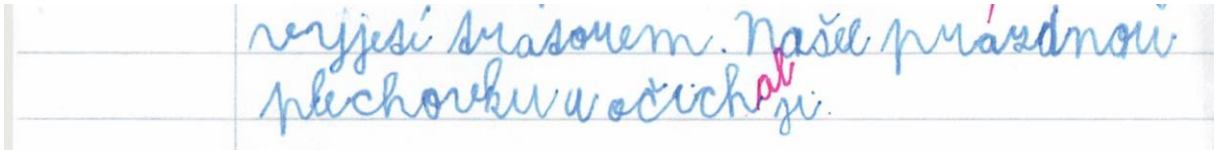
Ž5 pak vynechala ve slově „volno“ první písmeno O a také ve slově „*konkrétně*“ písmeno R.



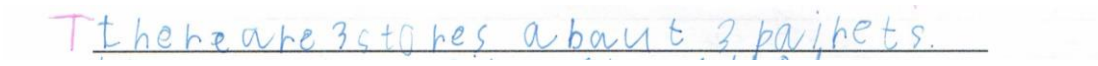
Obrázek 93-Ž5, ČJ, slovo – volno

Obrázek 94-Ž5, ČJ, slovo – konkrétně

Také Ž14 vynechal písmena ve slově „*očichal*“, kde nedopsal poslední písmena AL. Tento žák redukuje hlásky také v anglickém jazyce, kde ve slově „*stories*“, ve významu „*příběhy*“ vynechal písmeno I.



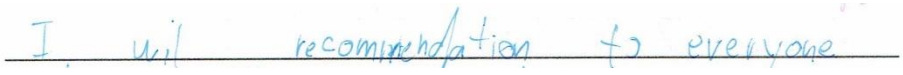
Obrázek 95-Ž14, ČJ, slovo – očichal



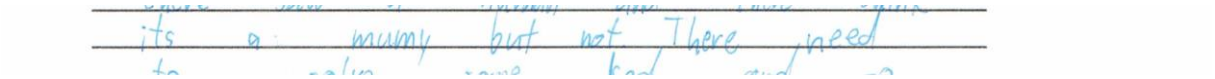
Obrázek 96-Ž14, AJ, slovo – stories

Také Ž1 vynechal ve slově „*představte*“ písmeno Ř. Redukci hlásek můžeme u Ž1 vidět i v anglickém jazyce. Ž1 ve slově „*will*“ napsal pouze jedno L namísto dvou. V dalším textu vidíme chybu ve slově „*mummy*“, protože slovo „*mumie“* se v angličtině píše s dvěma M uprostřed slova.

Obrázek 97-Ž1, ČJ, slovo – Představte

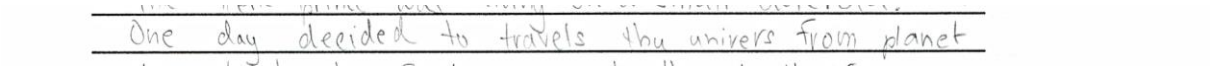


Obrázek 98-Ž1, AJ, slovo – will



Obrázek 99-Ž1, AJ, slovo – mummy

Ž3 vynechala poslední písmeno ve slově „*universe*“. Ž12 vynechala taktéž koncové písmeno ve slově „*already*“.

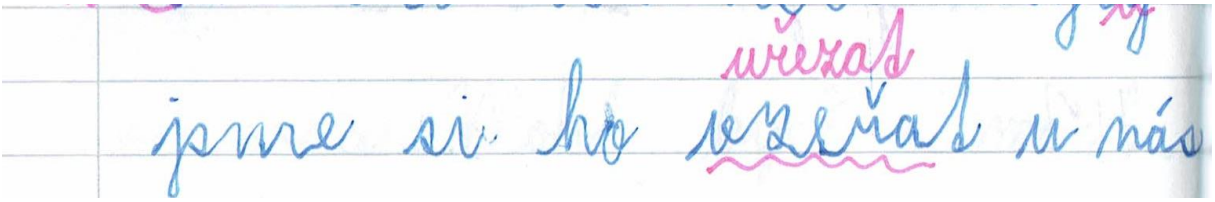


Obrázek 100-Ž3, AJ, slovo – universe

Obrázek 101-Ž12, AJ, slovo – already

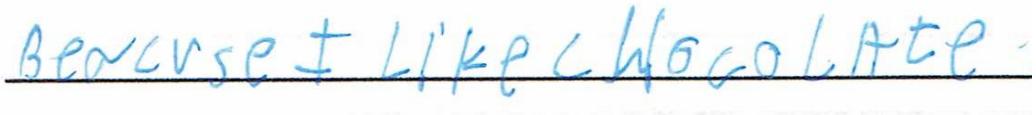
Odchylka č. 8: Transpozice

V ukázkách písemného projevu můžeme najít i transpozici, kdy žák vymění pořadí písmen ve slově. Například Ž15 vyměnil písmena Z a Ř ve slově „*uřezat*“



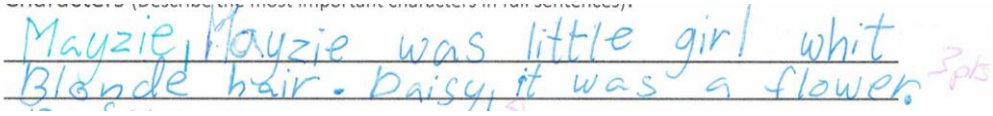
Obrázek 102-Ž15, AJ, slovo – uřezat

Ž10 ve slově „*because*“ vyměnil písmena C a A.

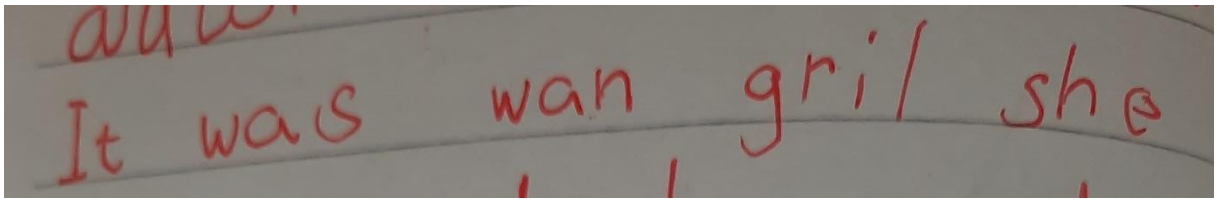


Obrázek 103-Ž10, AJ, slovo – because

Dalším příkladem je Ž13, která vyměnila písmena ve slově „*with*“ (ve významu předložky „s“) a napsala „*whit*“. Slovo „*whit*“ v překladu znamená „*velmi malé množství*“, nicméně žákyně toto slovo velmi pravděpodobně neznala, navíc by v kontextu nedávalo smysl. Dále pak Ž13 nesprávně zapsala slovo „*girl*“, kde vyměnila písmena R a I.

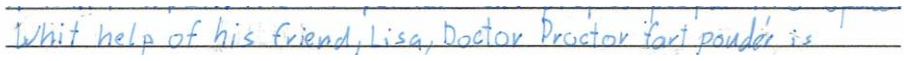


Obrázek 104-Ž13, AJ, slovo – with



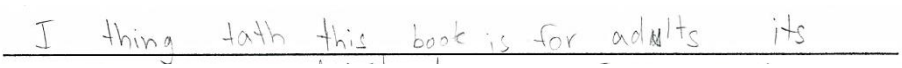
Obrázek 105-Ž13, AJ, slovo – girl

Taktéž ve slově „*with*“ vyměnila písmena i Ž12, která opět vytvořila slovo „*whit*“, nicméně ani zde by toto slovo nedávalo smysl.



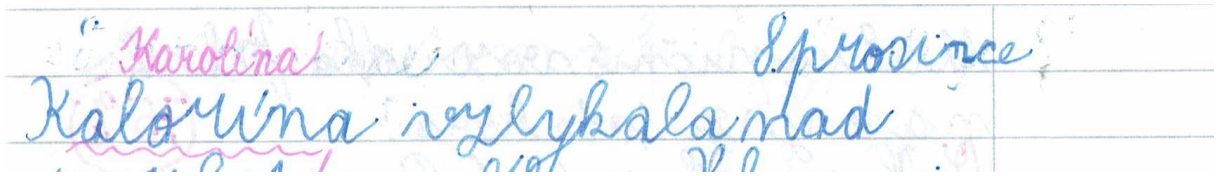
Obrázek 106-Ž12, AJ, slovo – with

Ž3 zapsala slovo „*that*“ s přehozením písmene H na konec slova jako „*tath*“.



Obrázek 107-Ž3, AJ, slovo – that

V ukázce Ž14 vyměnil písmena R a L ve slově Karolína.

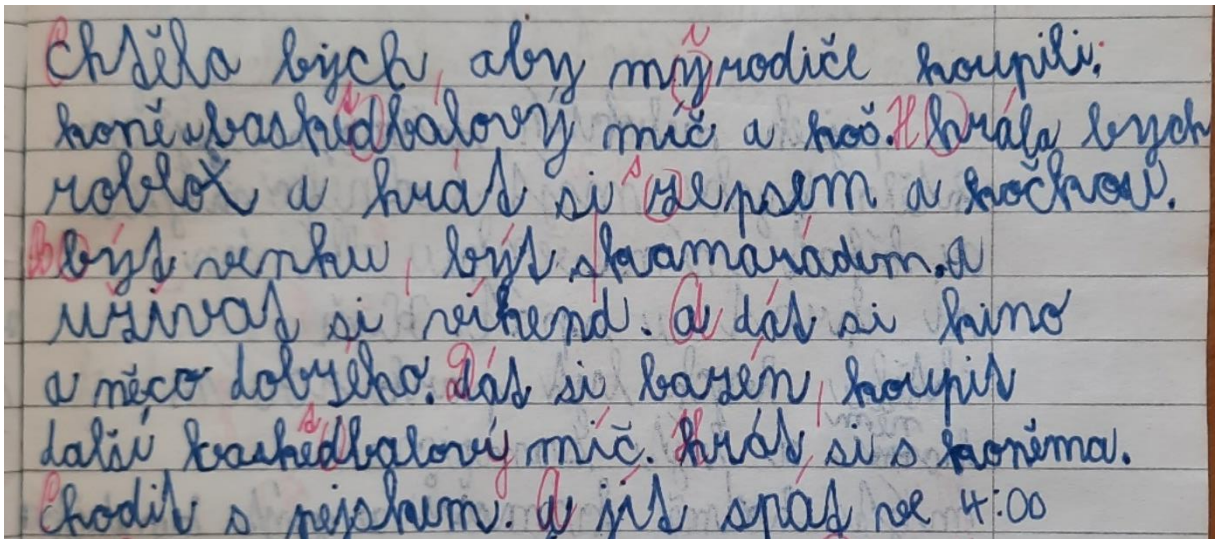


Obrázek 108-Ž14, ČJ, slovo – Karolína

Odchylka č. 9: Psaní velkých písmen

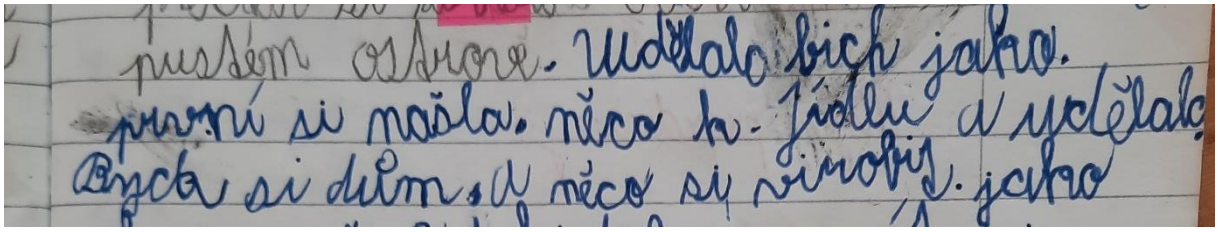
Odchylka od pravopisně správného psaní velkých písmen se objevuje u velkého množství žáků, a to jak při psaní velkých písmen na začátku věty, tak u psaní vlastních jmen. Odchylky se objevují i v českém i anglickém jazyce, přestože většina pravidel pro psaní velkých písmen se v obou jazycích shoduje.

V ukázce můžeme vidět Ž8, která mnohokrát nedodržela psaní velkého písmene na začátku věty ve slovech „*Chtěla, Hrála, Být, A dát, Dát, Hrát, Chodit, A jít*“.



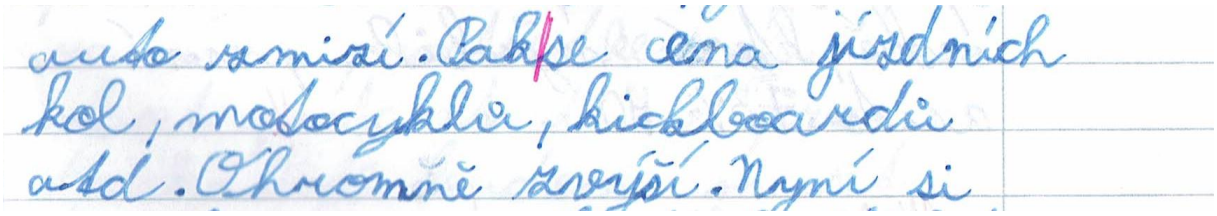
Obrázek 109-Ž8, ČJ, slova – Chtěla, Hrála, Být, A dát, Dát, Hrát, Chodit, A jít"

Ž8 dává tečku i na místa, kde neukončuje větu, ale všude tam, kde se jí to zdá vhodné. Zároveň velmi málo píše velká písmena. Když je jí pravidlo velkého písmene na začátku věty připomenuto, použije velké písmeno i po tečce, která neukončuje větu a do textu nepatří. Například v ukázce můžeme vidět, že v jedné větě „*Udělala bych jako první si našla něco k jídlu a udělala bych si dům*." napsala čtyřikrát tečku. Jedna je správně na konci věty, ale ostatní jsou náhodně rozmístěny za slovy „*jako*", „*našla*" a „*k*". Velké písmeno použila správně na začátku věty, po tečce z věty minulé a pak také uprostřed ve slově „*jídlu*", protože následovalo opět po tečce, nicméně zde nemělo být velké písmeno, protože zde neměla být ani tečka, stejně tak slovo „*bych*" nemělo začínat velkým písmenem, protože nezačíná novou větu.

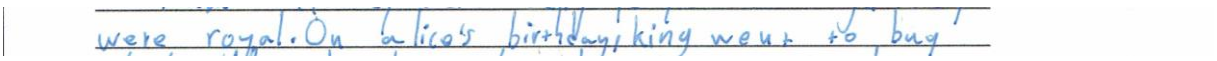


Obrázek 110-Ž8, ČJ, slova – Jídlu, bych

Toto slepé dodržování psaní velkého písmene za tečkou se objevilo také u Ž11. Ten ví, že po tečce na konci věty následuje velké písmeno, proto jej použil, nicméně už si neuvědomil, že tato tečka neukončuje větu a tedy slovem „*ohromně*" nezačíná věta nová a nemá zde být velké písmeno. Žák také chyboval v psaní velkého písmene v anglickém jazyce, konkrétně ve vlastním jméně „*Alice's*".

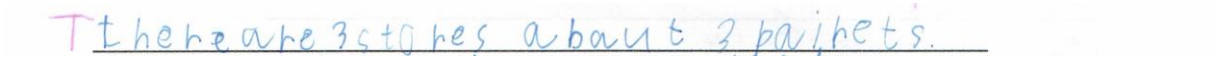


Obrázek 111-Ž11, ČJ, slovo – Ohromně



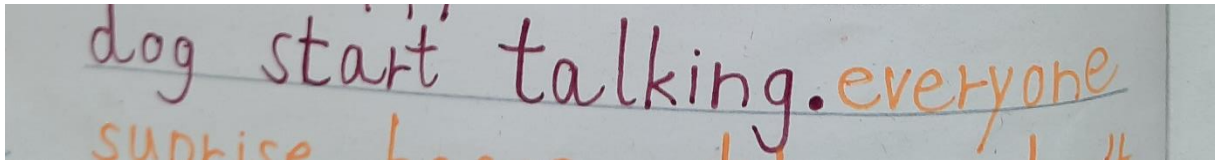
Obrázek 112-Ž11, AJ, slovo – Alice's

Ž14 nenapsal velké písmeno na začátku věty.



Obrázek 113-Ž14, AJ, slovo – There

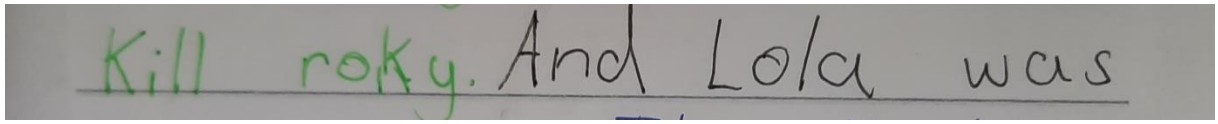
U Ž5 můžeme v druhé ukázce vidět, že nenapsala velké písmeno na začátku věty ve slově „*Everyone*“ a v jiném textu ve slově „*Because*“.



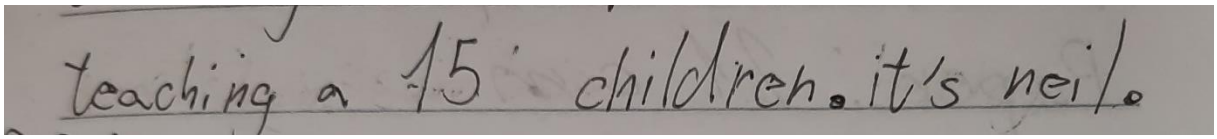
Obrázek 114-Ž5, AJ, slovo – Everyone

Obrázek 115-Ž5, AJ, slovo – Because

Stejně tak žáci nesprávně píší velká písmena u vlastních názvů, přestože u jmen či místních názvů se píše velké písmeno v češtině i v angličtině. Ž13 napsala jméno „*Roky*“ s malým R, přestože dále v textu již jméno „*Lola*“ napsala správně. V další ukázce napsala Ž13 malé písmeno jak na začátku věty „*It's*“, tak ve vlastním jméně „*Neil*“.

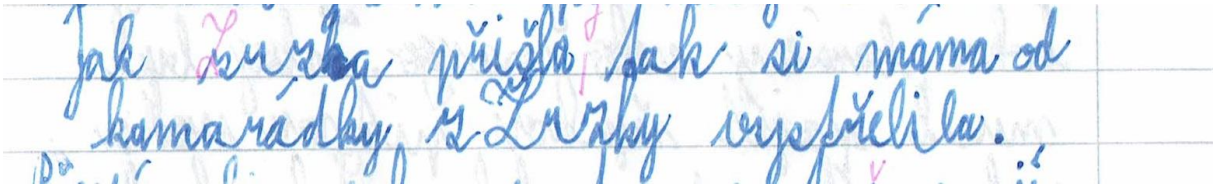


Obrázek 116-Ž13, AJ, slovo – Roky



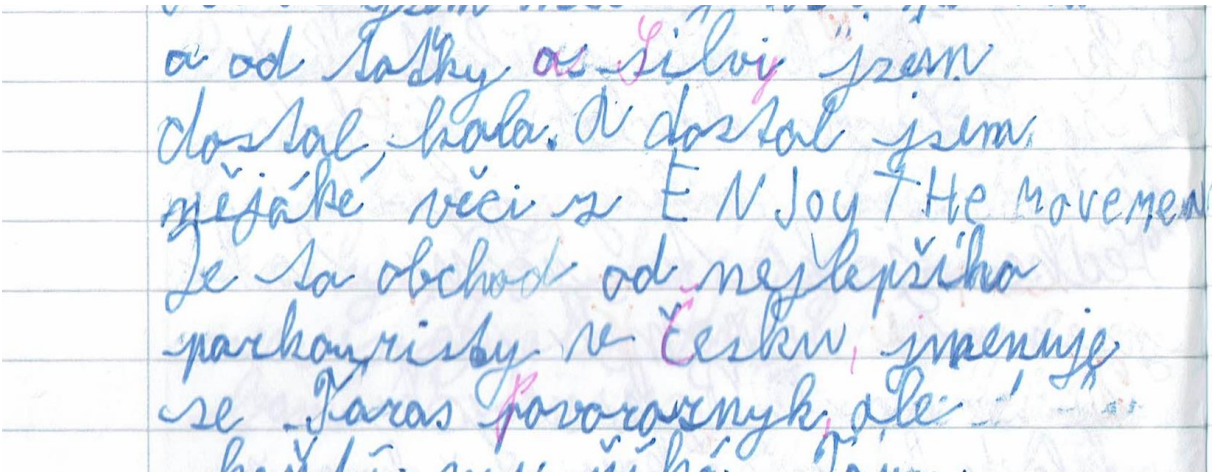
Obrázek 117-Ž13, AJ, slovo – It's, Neil

Ž15 opět nesprávně napsal vlastní jméno, když ve jméně „*Zuzka*“ začal malým Z. Na dalším řádku můžeme vidět, že opět začal psát jméno malým písmenem, ale včas si to uvědomil a začal psát znovu již velkým písmenem.

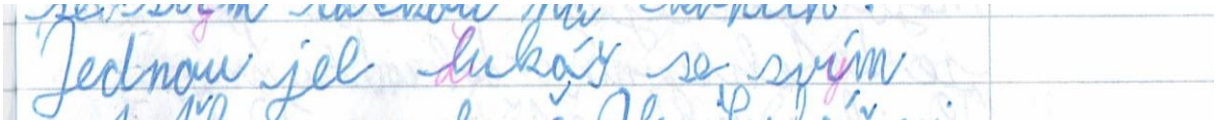


Obrázek 118-Ž15, ČJ, slovo – Zuzka

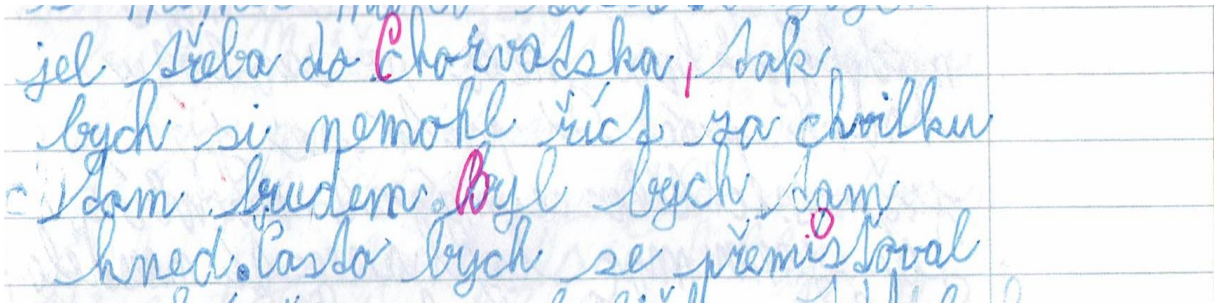
V další ukázce Ž10 udělal hned tři chyby v psaní velkých písmen u podstatných jmen vlastních. Nejprve napsal malé písmeno ve jméně „*Silva*“, pak ve slově „*Česku*“ a nakonec v příjmení „*Povoroznyk*“. V další ukázce pak ve jméně „*Lukáš*“ opět napsal malé písmeno. V další ukázce má opět malé počáteční písmeno CH ve slově „*Chorvatska*“ a také nedodržel velké písmeno na začátku věty u slova „*Byl*“.



Obrázek 119-Ž10, ČJ, slova – Silvy, Česku, Povoroznyk

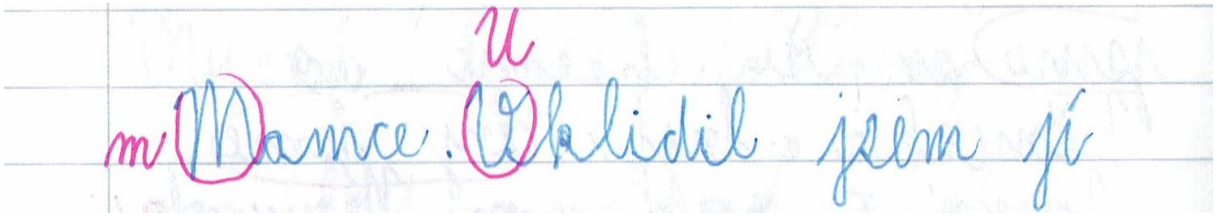


Obrázek 120-Ž10, ČJ, slovo – Lukáš



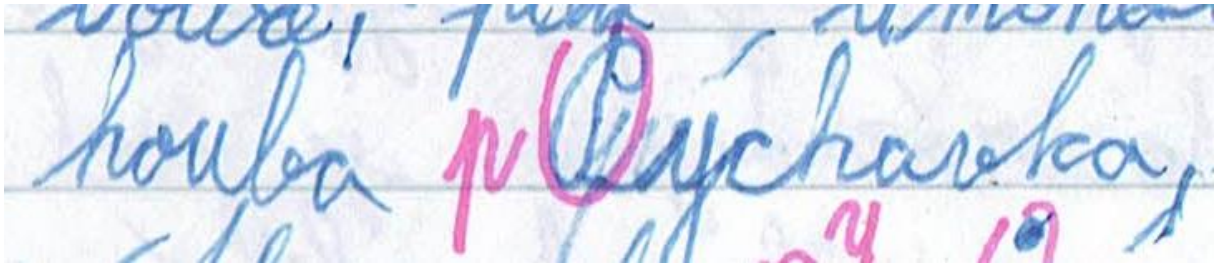
Obrázek 121-Ž10, ČJ, slovo – Chorvatska, Byl

Naopak Ž15 napsal velké písmeno i ve slově „*mamce*“, přestože to není vlastní jméno.



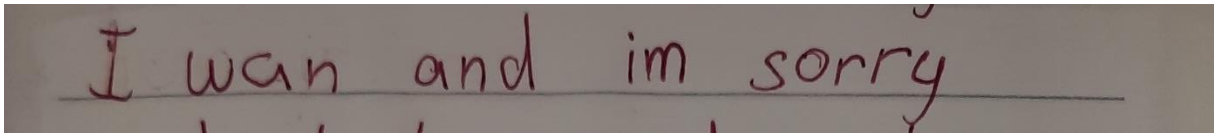
Obrázek 122-Ž15, ČJ, slovo – mamce

Ž7 s odlišným mateřským jazykem napsala velké písmeno ve jméně obecném „*pýchavka*“, protože tento pojem nezná a usoudila, že když se takto ta houba jmenuje, měl by název začínat velkým písmenem.



Obrázek 123-Ž7, ČJ, slovo – pýchavka

V anglickém jazyce se píše velké písmeno například i u některých slov jako „*I*“ (ve významu „*já*“) a to ve všech podobách a spojeních. Ž13 ve větě správně napsala velké písmeno na začátku věty, což odpovídá i velkému písmenu ve slově „*já*“, ale v druhé části věty již napsala ve spojení „*I am*“ (zkráceně „*I'm*) písmeno malé, protože v češtině by tam velké písmeno již být nemělo, nicméně stále se jedná o slovo „*I*“, které musí být vždy velkým písmenem.

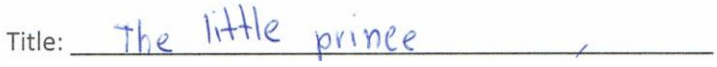


Obrázek 124-Ž13, AJ, slovo – I'm

Stejně postupovala i Ž12, která taktéž nedodržela psaní velkého písmene v zájmenu „*I*“ ve významu „*já*“.

Obrázek 125-Ž12, AJ, slovo – I

Ž3 zapsala v angličtině název knihy „*Malý princ*“ jako „*The little prince*“. Použila tedy velké písmeno pouze v prvním slově, tedy u určitého členu „*The*“. Nicméně v angličtině platí pravidlo, že názvy uměleckých děl jako knih, filmů nebo třeba písní se píší vždy velkými písmeny. Správně tedy měla zapsat název „*The Little Prince*“, vše velkými písmeny, ale žákyně postupovala podle pravidel pravopisu velkých písmen v češtině, kde se zpravidla píše velkým písmenem pouze první slovo v názvu knih.



Obrázek 126-Ž3, AJ, slova – The Little Prince

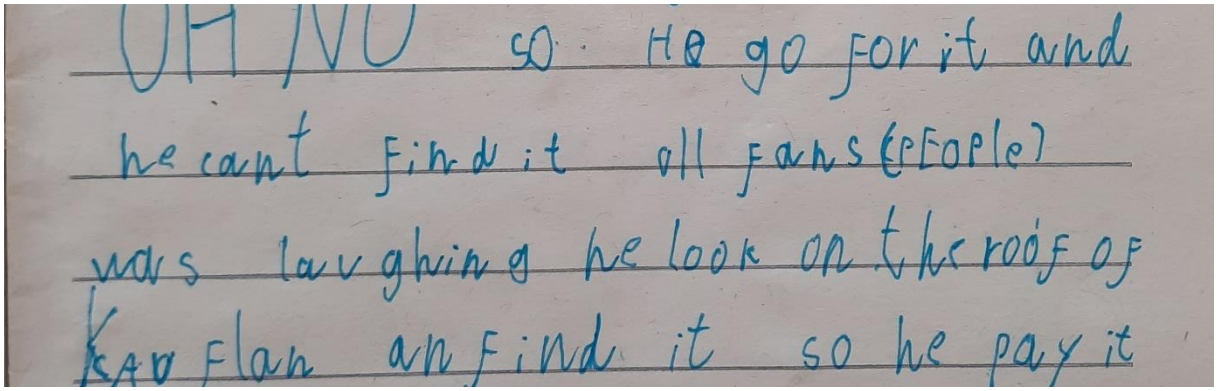
Gramatické odchylky – Druhou oblastí, ve které se objevují odchylky od spisovné češtiny či spisovné angličtiny, je gramatika. Gramatiku dělíme na morfologii a syntax a v obou oblastech se objevují odchylky. V gramatice mají v daném jazyce větší problémy osoby, pro něž tento jazyk není jazykem mateřským.

Odchylka č. 10: Shoda přísudku s podmětem

Příkladem gramatické odchylky do korektní formy je právě odchylka od správného tvaru shody přísudku s podmětem. Shoda přísudku s podmětem zahrnuje shodu slovesných tvarů v přísudku, ale shodovat se musí i příčestí činná a trpná, tvary přídavných jmen v přísudku, jména v pozici přívlastků a jmenné tvary v doplňku. (Internetová jazyková příručka, 2008 - 2021)

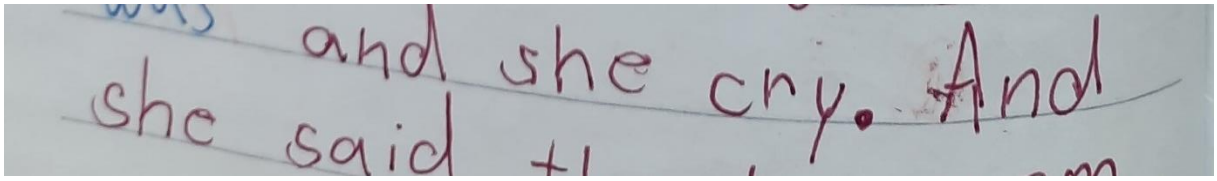
V angličtině je shoda přísudku s podmětem o něco jednodušší, ale přesto se zde objevuje odchylka od správného zápisu. V anglickém jazyce platí, že u 3. osoby jednotného čísla se ke slovesu přidává koncovka „*-s*“, což žáci často nedodržují. Například „*On zpívá.*“ zapíšeme „*He sings.*“, kdežto „*Já zpívám.*“ by bylo „*I sing.*“.

V první ukázce vidíme, že Ž15 několikrát vynechal koncovku „*-s*“ a to konkrétně ve spojení „*He go*“ namísto „*He goes*“, „*He look*“ namísto „*He looks*“ a „*He pay*“ namísto „*He pays*“.



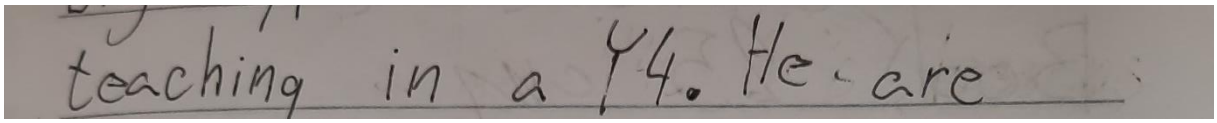
Obrázek 127-Ž15, AJ, slova – goes, looks, pays

Také Ž13 nepoužila koncovku „-s“ u slovesa „*cry*“.



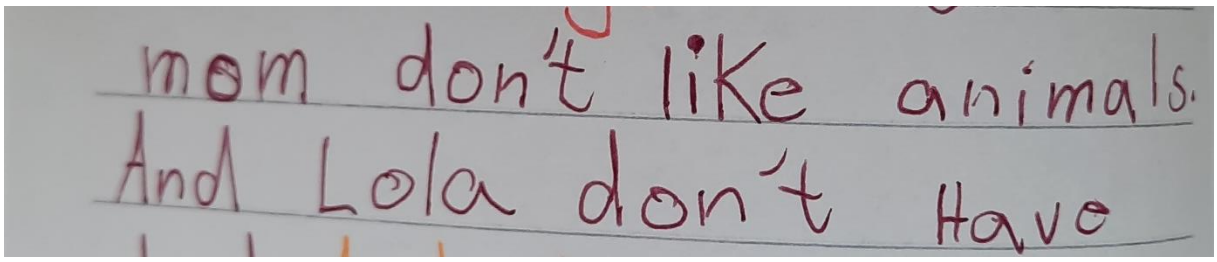
Obrázek 128-Ž13, AJ, slovo – cries

V anglickém jazyce se také specificky časuje sloveso „*být*“, což žáci občas nedodrží. Tvar slovesa „*být*“ ve 3. osobě jednotného čísla je v přítomném čase „*is*“. Ž13 v textu použila chybný tvar „*He are*“ namísto „*He is*“.



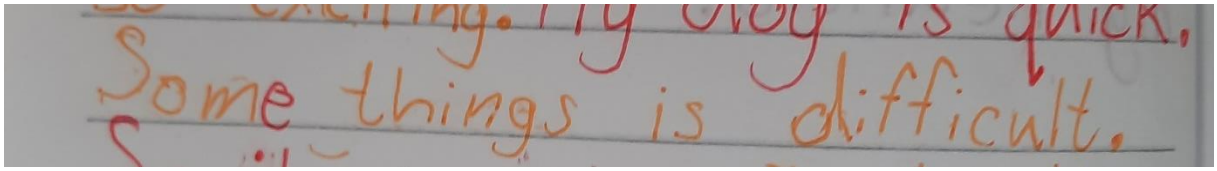
Obrázek 129-Ž13, AJ, slovo – is

Obdobně žákyně i v dalším textu opět nepoužila správný tvar pro 3. osobu jednotného čísla v pomocném slovesu „*do*“, které ve 3. osobě jednotného čísla v přítomném čase má tvar „*does*“ v záporu „*doesn't*.“. Nejdříve ve větě „*Mom don't like animals*.“, kde má být tvar pro 3. osobu jednotného čísla „*doesn't*“ a následně „*Lola don't have dad*.“, kde by opět mělo být pomocné sloveso „*do*“ v záporu ve tvaru „*doesn't*“.



Obrázek 130-Ž13, AJ, slovo – doesn't

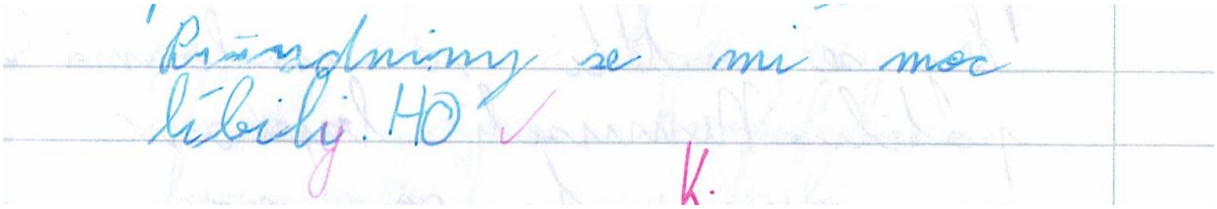
Podobně i v dalším textu použila tvar slovesa „*být*“ pro jednotné číslo, tedy „*is*“ namísto pro množné, tedy „*are*“ ve větě „*Some things is*…“.



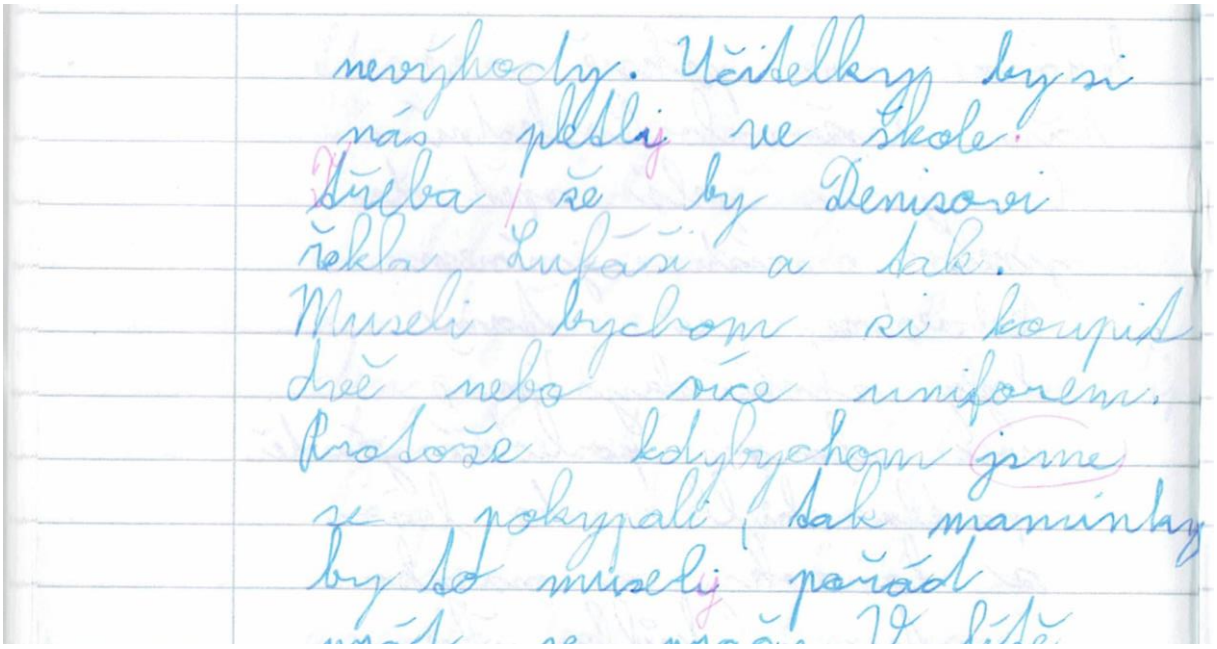
Obrázek 131-Ž13, AJ, slovo – are

V českém jazyce žáci často nedodrží správný tvar slovesa ve shodě přísudku s podmětem, a nesprávně užijí měkké a tvrdé i/y, případně nedodrží použití koncovky „*-a*“ ve středním rodě.

V ukázce Ž1 nesprávně napsal měkké I ve slově „*líbili*“, přestože podmětem jsou „*prázdniny*“ a proto by přísudek měl končit tvrdým Y. Následně opět nesprávné zvolil měkké I, i když se jednalo o ženy – učitelky („*učitelky si pletly*“) a poté opět ženy – maminky („*maminky by musely*“).

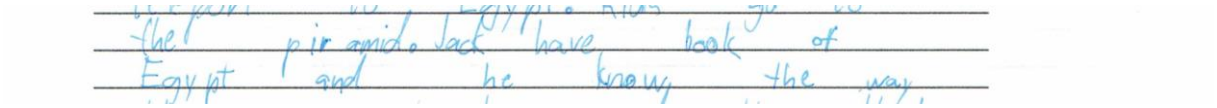


Obrázek 132-Ž1, ČJ, slovo – (prázdniny) líbily



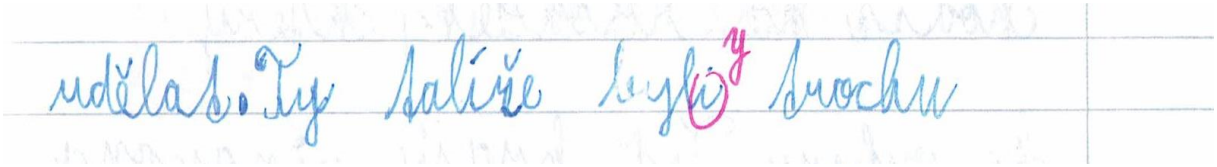
Obrázek 133-Ž1, ČJ, slovo – (učitelky) pletly, (maminky) musely

Ž1 taktéž nedodržel správný tvar slovesa ve 3. osobě jednotného čísla v angličtině, když zapsal „*Jack have*“ namísto správného „*Jack has*“ nebo „*he know*“, kde mu chybí koncovka „*-s*“.

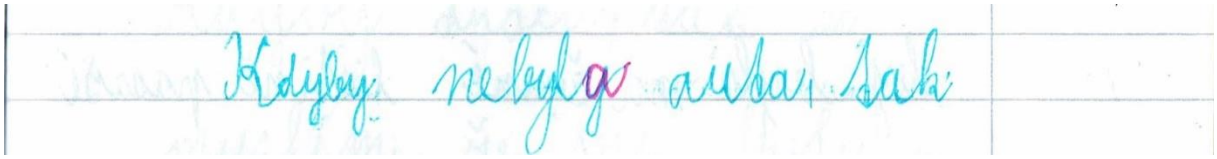


Obrázek 134-Ž1, AJ, slova – Jack has, he knows

Ž15 také nesprávně zapsal slovesa v minulém čase. Navíc ve větě použil pomocné ukazovací zájmeno „*ty*“ a přesto napsal měkké I ve slově „*byli*“, i když se jednalo o „*ty talíře*“, tedy mužský rod neživotný, kde se v příčestí minulém píše tvrdé Y. Dále také dvakrát ve stejném textu nesprávně použil koncové tvrdé Y namísto A v množném čísle středního rodu.



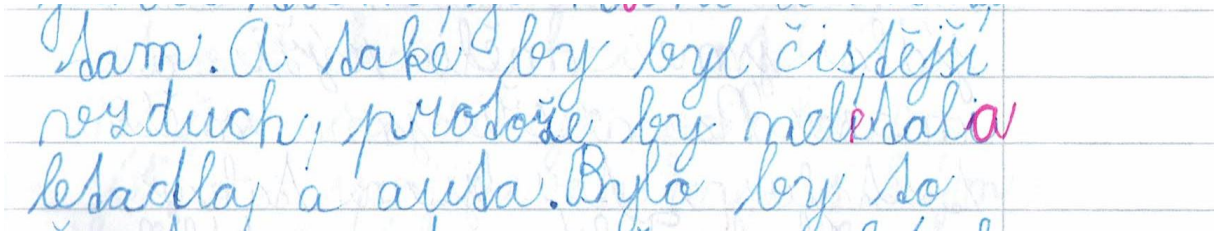
Obrázek 135-Ž15, ČJ, slovo - (talíře) byly



Obrázek 136-Ž15, ČJ, slovo - (auta) nebyla

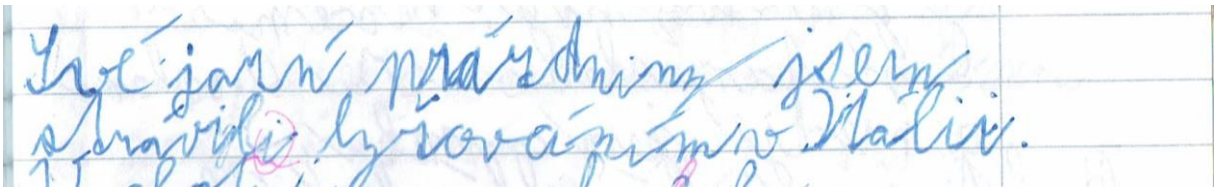
Obrázek 137-Ž15, ČJ, slovo – (zvířata) lítala

Odchylku od správného tvaru ve středním rodě můžeme vidět i u Ž5. V koncovce slovesa „*nelétat*“ zapsala měkké I namísto A.



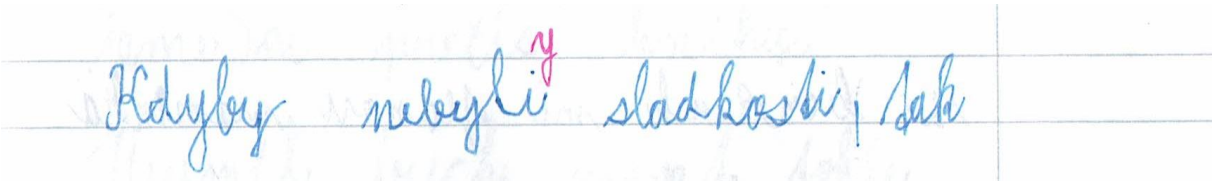
Obrázek 138-Ž5, ČJ, slovo - (auta a letadla) nelétala

Ž15 dále ve větě, kde je podmětem 1. osoba jednotného čísla (já) a přísudek sloveso „*strávit*“ použil pro sloveso tvar minulého času množného čísla.



Obrázek 139-Ž15, ČJ, slovo - (já) jsem strávil

Ž15 nesprávně zvolil měkké I ve slovese „*nebyli*“, protože sladkosti jsou ženského rodu, a proto v přísudku musí být tvrdé Y.

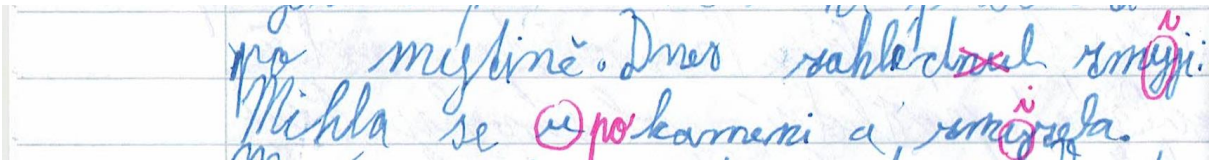


Obrázek 140-Ž15, ČJ, slovo – (sladkosti) nebyly

Odchylka č. 11: Odchylky ve skladbě věty

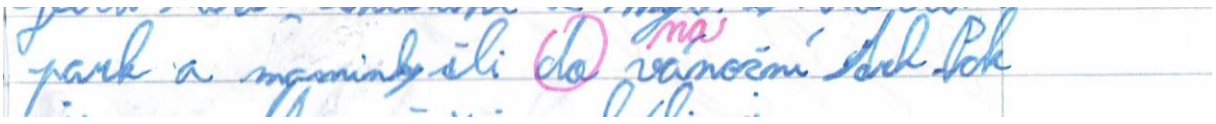
V oblasti gramatiky mají žáci potíže i ve větné konstrukci nebo slovosledu. Na několika příkladech žáků s mateřským jazykem korejštinou vidíme odchylky ve skladbě věty jako například nesprávné užití předložek.

Ž7 ve větě „*Mihla se po kameni a zmizela*.“ napsala „*u kameni*“ namísto „*po kameni*“, tedy nesprávně zvolila předložku.

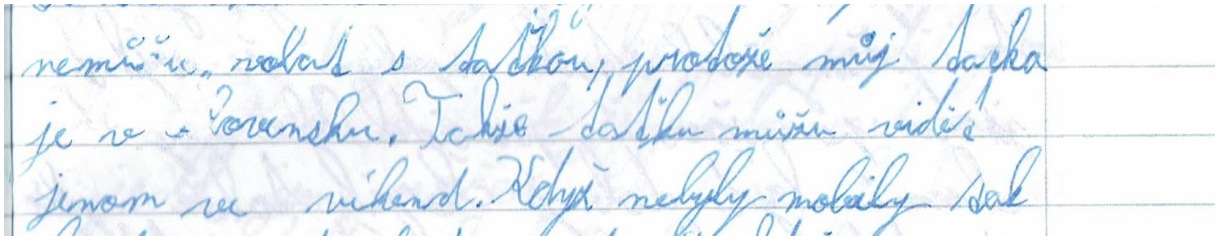


Obrázek 141-Ž7, ČJ, slovo – u kameni

V další ukázce je podobný případ, kdy Ž11 použil předložku „*do*“ ve spojení „*šli do vánoční trh*“. Ve druhé ukázce se u Ž11 objevují dvě podobné odchylky. První napsal „*v Slovensku*“, jelikož zná spojení „*v Česku*“ nebo „*v Koreji*“ a podle tohoto vzorce postupoval i v tomto případě. Správné spojení „*na Slovensku*“ nezná. V druhé větě opět nesprávně používá předložku „*ve*“ ve spojení „*ve víkend*“, kde by správně měla být předložka „*o*“ následována správně vyskloňovaným slovem „*o víkendu*“.

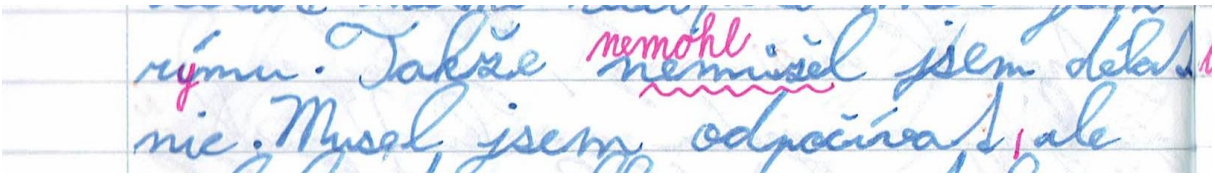


Obrázek 142-Ž11, ČJ, slovo – na vánoční trh



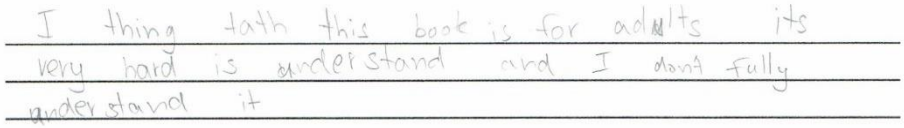
Obrázek 143-Ž11, ČJ, slovo – o víkendu

Ž11 má také problémy s dodržováním správného slovosledu v českém jazyce. Věta „*Takže nemohl jsem dělat nic*.“ by správně měla znít: „*Takže jsem nemohl nic dělat*.“



Obrázek 144-Ž11, ČJ, slovosled – Takže jsem nemohl nic dělat.

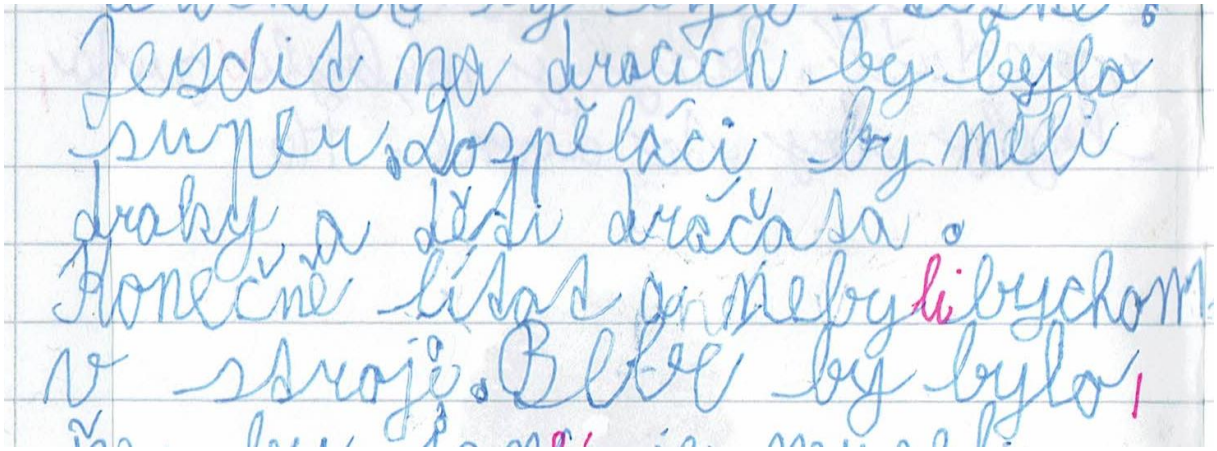
Ž3 zapsala ve větě nadměrný počet sloves. Původní znění problematické věty je „…*its very hard is understand*…“, kdy se ve větě dvakrát opakuje sloveso „*is*“ (v překladu „*je*“ – jednou ve zkrácené podobě ve složenině „*it's*“, kde žákyni chybí apostrof. Ve větě se tedy vyskytují 3 slovesa – dvakrát „*is*“ a jednou „*understand*“ (v překladu „*rozumět*“). Jelikož ve větě nesmí být více než jedno sloveso, tak je zde druhé „*is*“ nadbytečné a před slovesem „*understand*“ chybí doplňková předložka „*to*“, které má obdobnou funkci jako časování v českém jazyce a ze slovesa učiní infinitiv. Ve správném tvaru by věta zněla „*it's very hard to understand*“ – „*je velice těžké porozumět*“.



Obrázek 145-Ž3, AJ, věta – …it's very hard to understand…

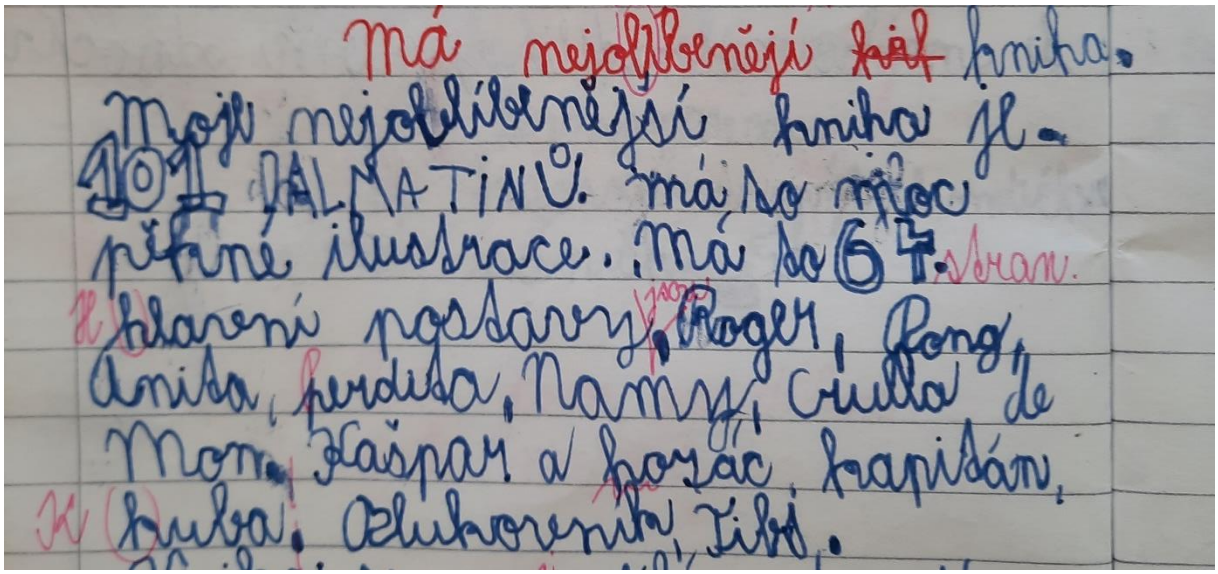
V další ukázce můžeme vidět nesrovnalost ve skladbě věty „*Konečně lítat a nebyli bychom v stroji*.“ Ž10 pravděpodobně chtěl napsat, že bychom jako lidé mohli konečně lítat a zároveň

nebýt ve stroji, jako třeba v letadle, nicméně část myšlenky do věty nedostal, a tak začátek věty nedává příliš smysl.



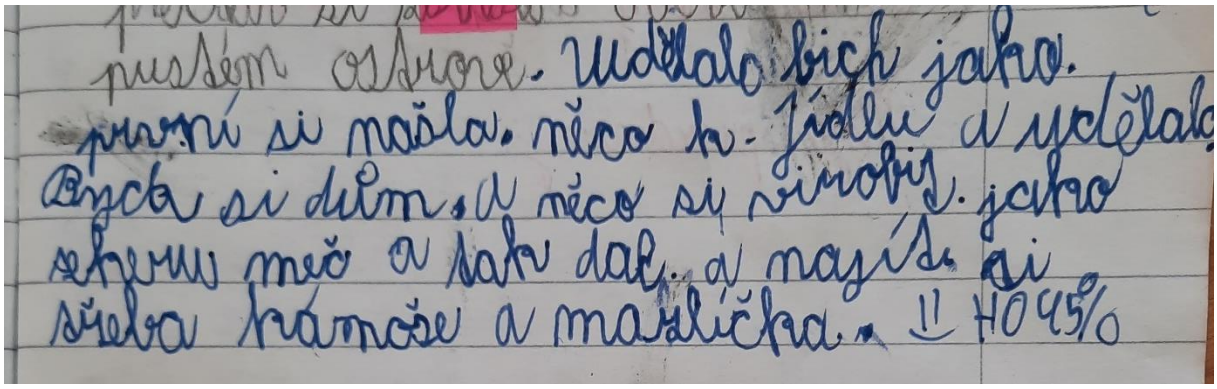
Obrázek 146-Ž10, ČJ, věta – Konečně lítat a nebyli bychom v stroji.

Opět také část výpovědi chybí Ž8 ve větě „*Má to 64*.“ V kontextu píše o knize, takže logická úvaha je, že zde chybí slovo „*stran*“. Hned v další větě opět chybí slovo, a to konkrétně sloveso „*jsou*“, aby věta obsahovala přísudek a dávala smysl.



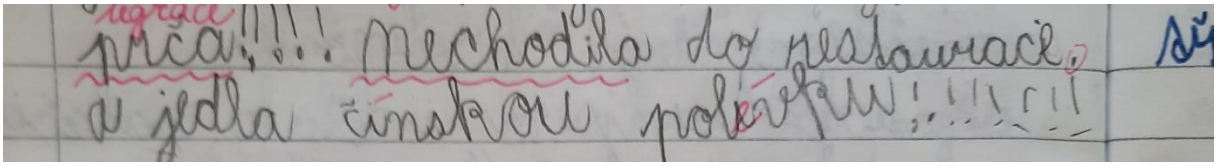
Obrázek 147-Ž8, ČJ, věta – Má to 64 stran.

V další ukázce písemného projevu Ž8 se objevují věty, které jsou velmi problematické, a přestože lze pochopit, co jimi žákyně nejspíše myslela, jsou velmi nevhodně napsané. V první větě neudržela strukturu věty „*Udělala bych jako první*…“ a mělo následovat co. To sice obsahově následuje, ale v nesprávném tvaru slov i slovosledu. Ve větě „*A něco si vyrobit jako sekeru, meč a tak dál*.“ užívá infinitiv, stejně tak v další větě „*A najít si třeba kámoše a mazlíčka*.“.



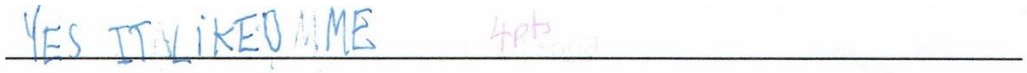
Obrázek 148-Ž8, ČJ, věta – Udělala bych jako první si našla něco k jídlu a udělala bych si dům.

I v další ukázce Ž8 napsala větu, jejíž smysl lze pochopit, ale jen velmi obtížně. Žákyně napsala větu „*Nechodila do restaurace a jedla čínskou polívku*.“ Velmi pravděpodobně jí ve větě chybí pouze jmenná spona „*nechodila jsem*“.



Obrázek 149-Ž8, ČJ, věta – Nechodila do restaurace a jedla čínskou polívku.

Ž9 použil nesprávný slovosled a tím změnil význam věty. Věta: „*Yes, it liked me*.“ znamená v překladu „*Ano, tomu jsem se líbil*.“, kdežto žák chtěl vyjádřit, že se mu to (kniha) líbilo, tedy měl použití opačný slovosled: „*Yes, I liked it*“.

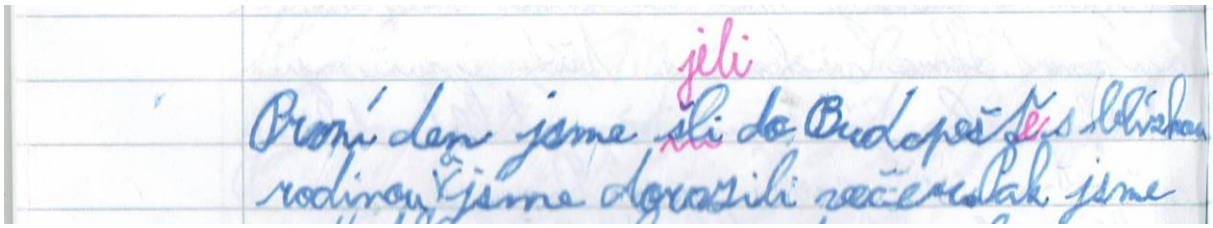


Obrázek 150-Ž9, AJ, věta – Yes, I liked it

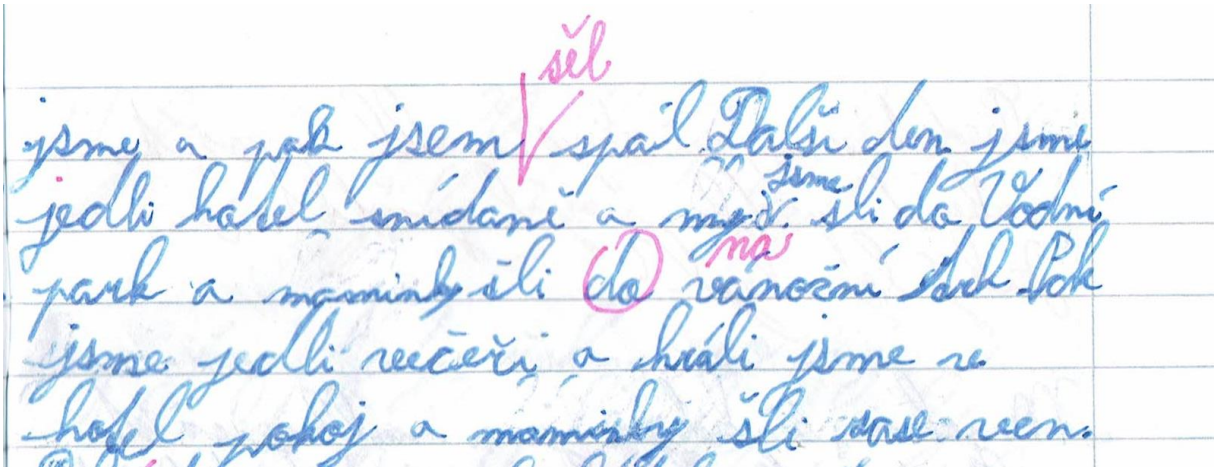
Odchylka č. 12: Morfologické odchylky

Morfologie neboli tvarosloví se zabývá skloňováním a časováním. V této oblasti mají opět větší problémy žáci, kteří nemají český jazyk jako mateřský, protože si nejsou v této oblasti jisti ani v mluvené podobě. V angličtině se slova neskloňují, proto se zde problémy neobjevují, ale v časování se objevují odchylky v obou jazycích.

V ukázce Ž11 neskloňuje název města „*Budapešť*“ a ponechává jej v prvním pádě. V druhé ukázce ze stejného textu můžeme vidět, že žák neskloňuje i některá další slova. V první větě „*Další den jsme jedli hotel snídaně*“ by správně mělo být slovo „*snídaně*“ ve 4. pádě, tedy „*snídani*“ a hotel jako přívlastek shodný „*hotelovou*“.

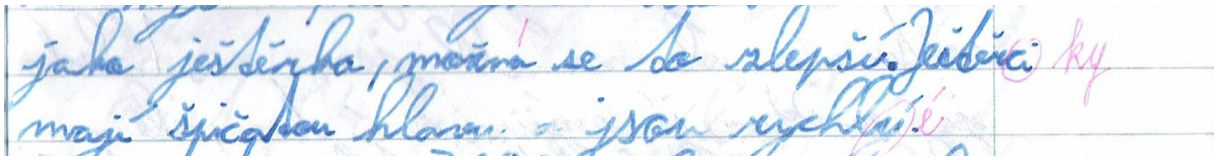


Obrázek 151-Ž11, ČJ, slovo – do Budapešti



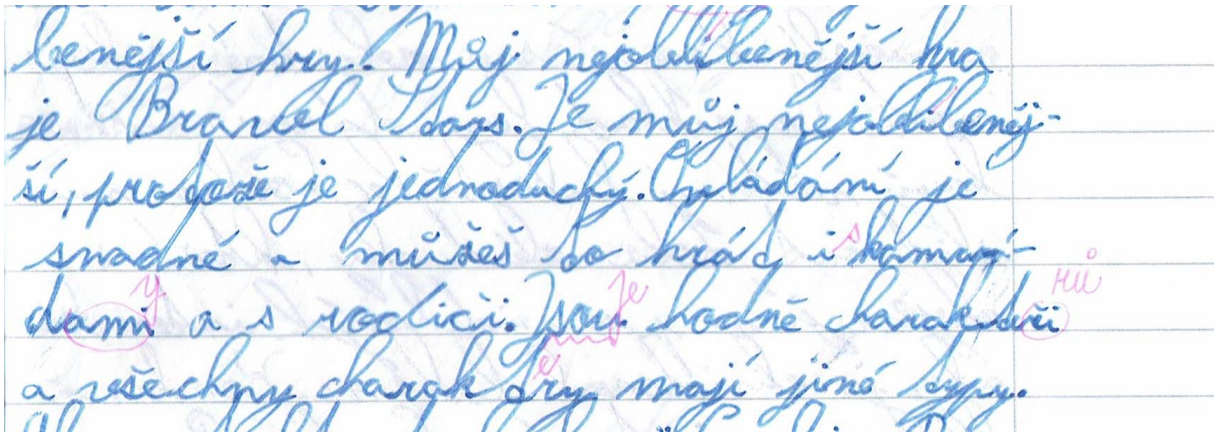
Obrázek 152-Ž11, ČJ, slovo – hotelovou snídani, n

V další ukázce se Ž11 pokusil vyjádřit množné číslo od slova „*ještěrka*“, které v jednotném čísle v předchozí větě správně použil, ale nezvolil správnou variantu.



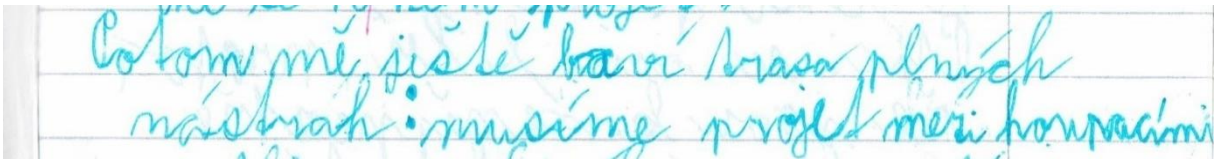
Obrázek 153-Ž11, ČJ, slovo – ještěrky

Odchylky ve skloňování můžeme v textech žáků s OMJ nalézt velmi často. Ž11 nesprávně skloňuje slovo „*hra*“ a k němu se vázající zájmeno „*můj*“, správný tvar by byl „*Moje nejoblíbenější hra…*“. Dále nesprávně vyskloňoval množné číslo „*kamarádi*“, které by mělo být správně v 7. pádě ve tvaru „*s kamarády*“. Taktéž nesprávný tvar vidíme u slova „*charakteři*“, v této větě by měl být 4. pád množného čísla, tedy tvar „*charakterů*“. S tímto podstatným jménem se pojí sloveso „*být*“, které má ve tvaru „*jsou*“, nicméně správně vyčasovaný tvar by byl „*Je hodně charakterů…*“.



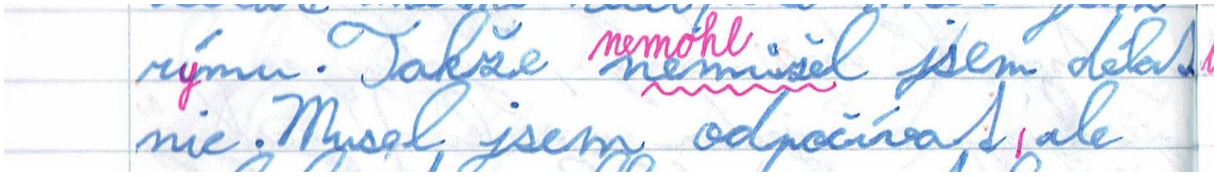
Obrázek 154-Ž11, ČJ, slova – moje hra, s kamarády, charakterů; Je hodně charakterů

Ž2 nedodrží u přívlastku shodného, který se vztahuje k podstatnému slovu „*trasa*“, mluvnické kategorie. Správný tvar by zde měl být „*trasa plná nástrah*“ a nikoli „*trasa plných nástrah*“.



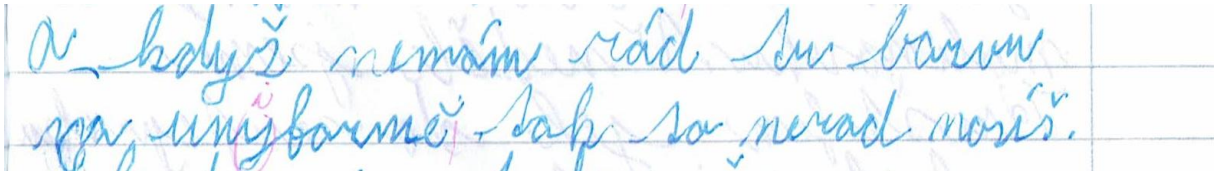
Obrázek 155-Ž2, ČJ, slovo – trasa plná nástrah

V textech se objevuje také nesprávné časování. V ukázce můžeme vidět odchylku od správného časování slova „*nemoct*“, kdy Ž11 napsal větu „*Takže nemůžel jsem dělat nic*.“, kde mělo být správně vyčasováno ve tvaru „*nemohl*“.



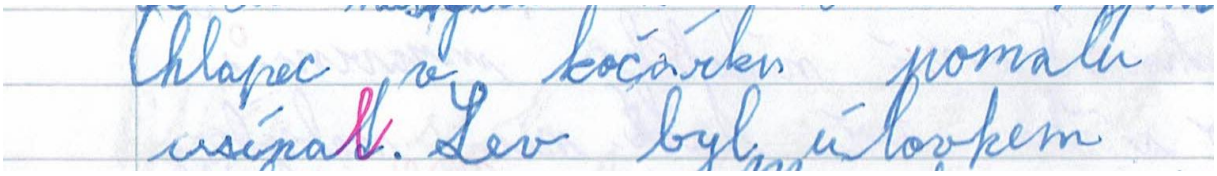
Obrázek 156-Ž11, ČJ, věta – Takže nemohl jsem dělat nic.

Ž10, jehož mateřským jazykem je čeština, v jedné větě mluví o sobě, ale používá i tvar slovesa „*nosit*“ pro 2. osobu jednotného čísla – „*A když nemám rád* (1. osoba) *tu barvu na uniformě, tak to nerad nosíš.* (2. osoba)“ Správnou možností by bylo použití 1. osoby jednotného čísla v obou částech věty: „*A když nemám rád tu barvu na uniformě, tak to nerad nosím*.“



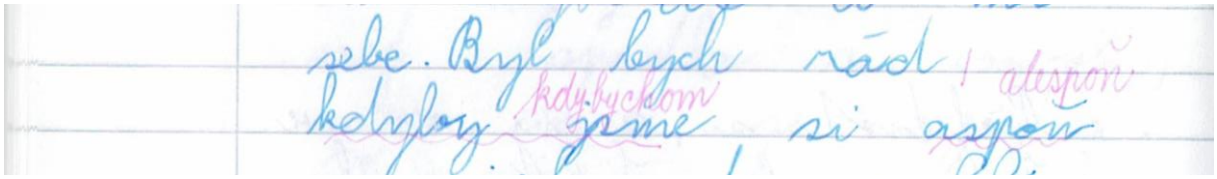
Obrázek 157-Ž10, ČJ, věta – A když nemám rád tu barvu na uniformě, tak to nerad nosím.

V další ukázce Ž7 nevyčasovala sloveso „*usínat*“ a ponechala jej v infinitivu.



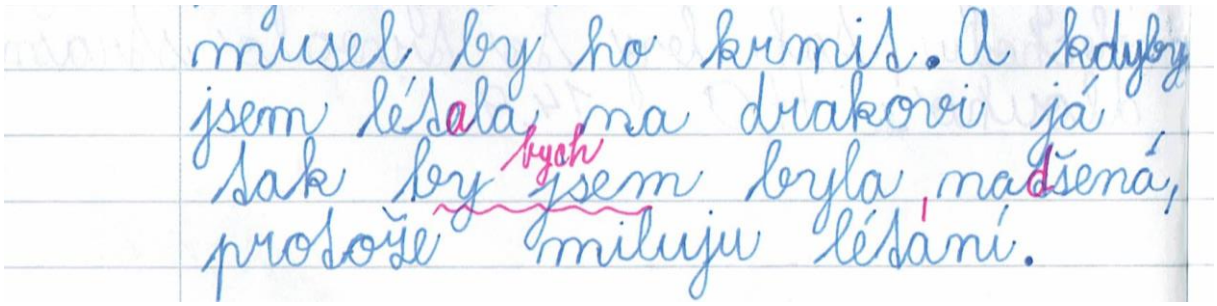
Obrázek 158-Ž7, ČJ, slovo – (chlapec) usínal

V českém jazyce spousta žáků nezná správný tvar podmiňovacího způsobu. Je to velmi častá odchylka, která se objevuje v několika různých obdobách jako například ve slově „*abychom*“, „*bych*“ a mnoho dalších, kdy žáci píší například „*kdyby jsme*“ nebo „*aby jsem*“. V následujících ukázkách je vidět některé příklady jako například Ž1, který zapsal nesprávně „*kdybychom*“.

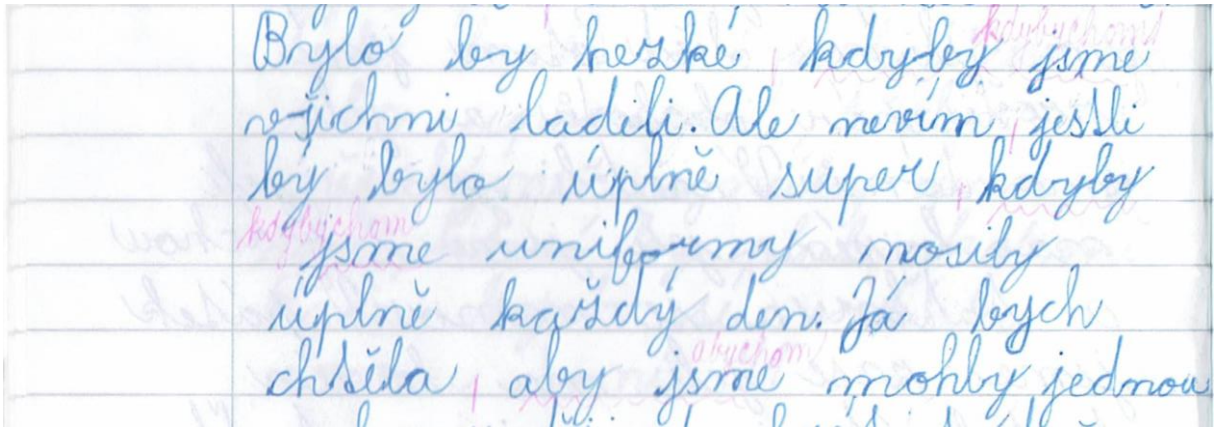


Obrázek 159-Ž1, ČJ, slovo – kdybychom

Dále pak Ž5, která použila nesprávný tvar v několika textech ve tvarech „*kdybych*“ a „*bych*“, dále také „*kdybychom*“ a „*abychom*“.

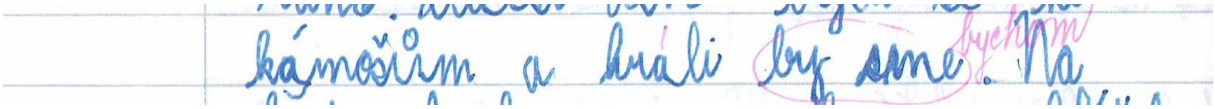


Obrázek 160-Ž5, ČJ, slova – kdybych, bych

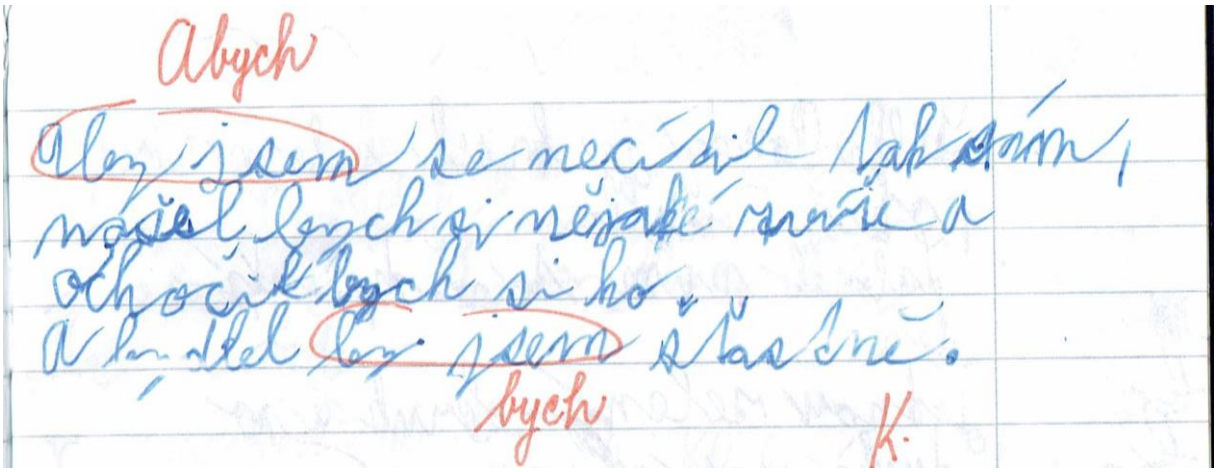


Obrázek 161-Ž5, slova – kdybychom, kdybychom, abychom

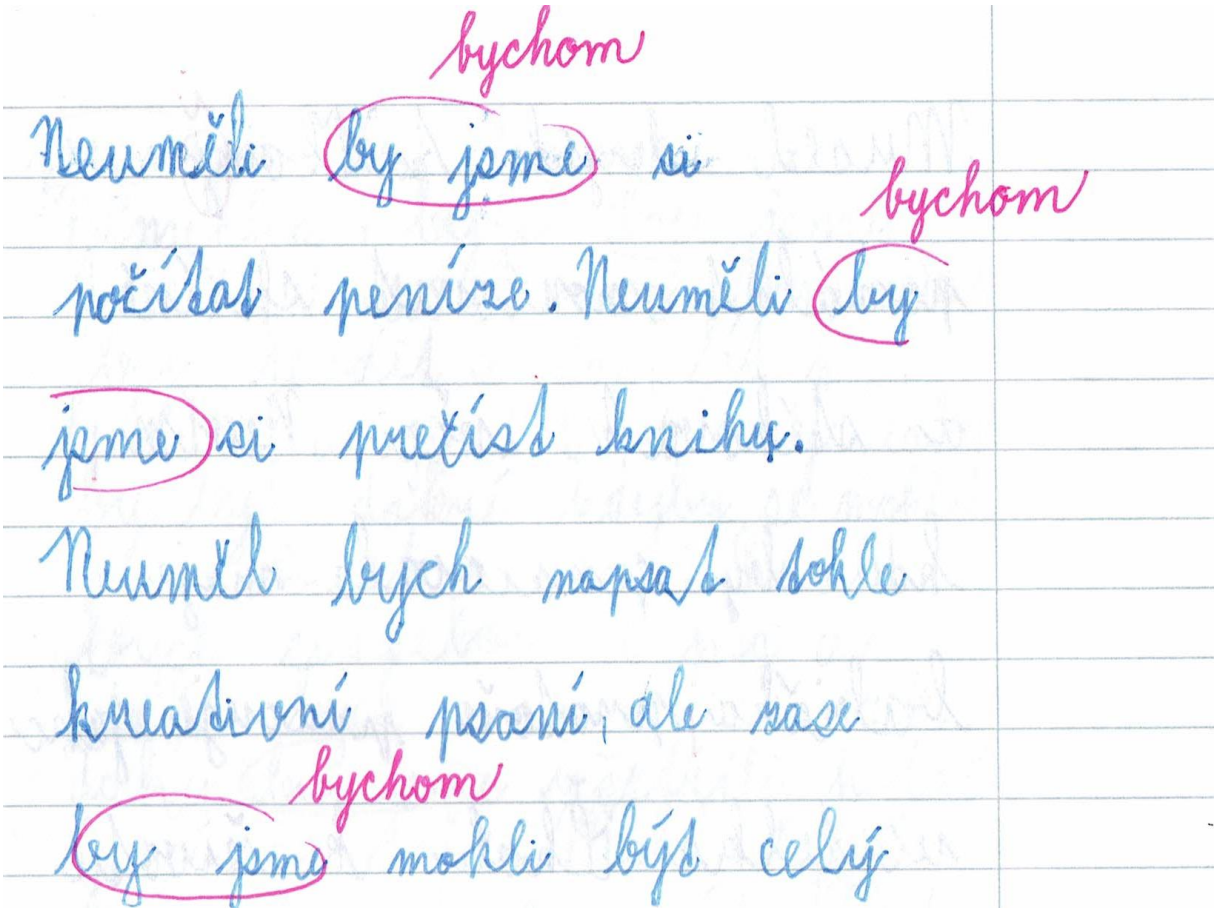
Ž15 se odchýlil od správného tvaru v několika textech, a to hned několikrát a v různých tvarech „*bychom*“, „*abych*“ a „*bych*“.



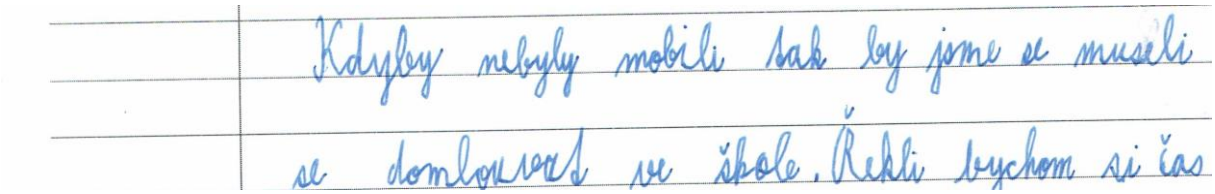
Obrázek 162-Ž15, ČJ, slovo – bychom



Obrázek 163-Ž15, ČJ, slova – abych, bych

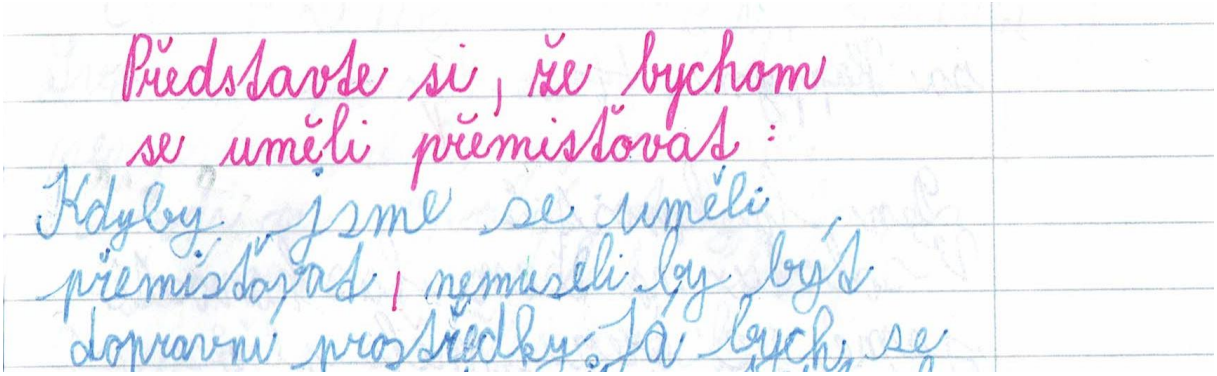


Obrázek 164-Ž15, ČJ, slovo – bychom



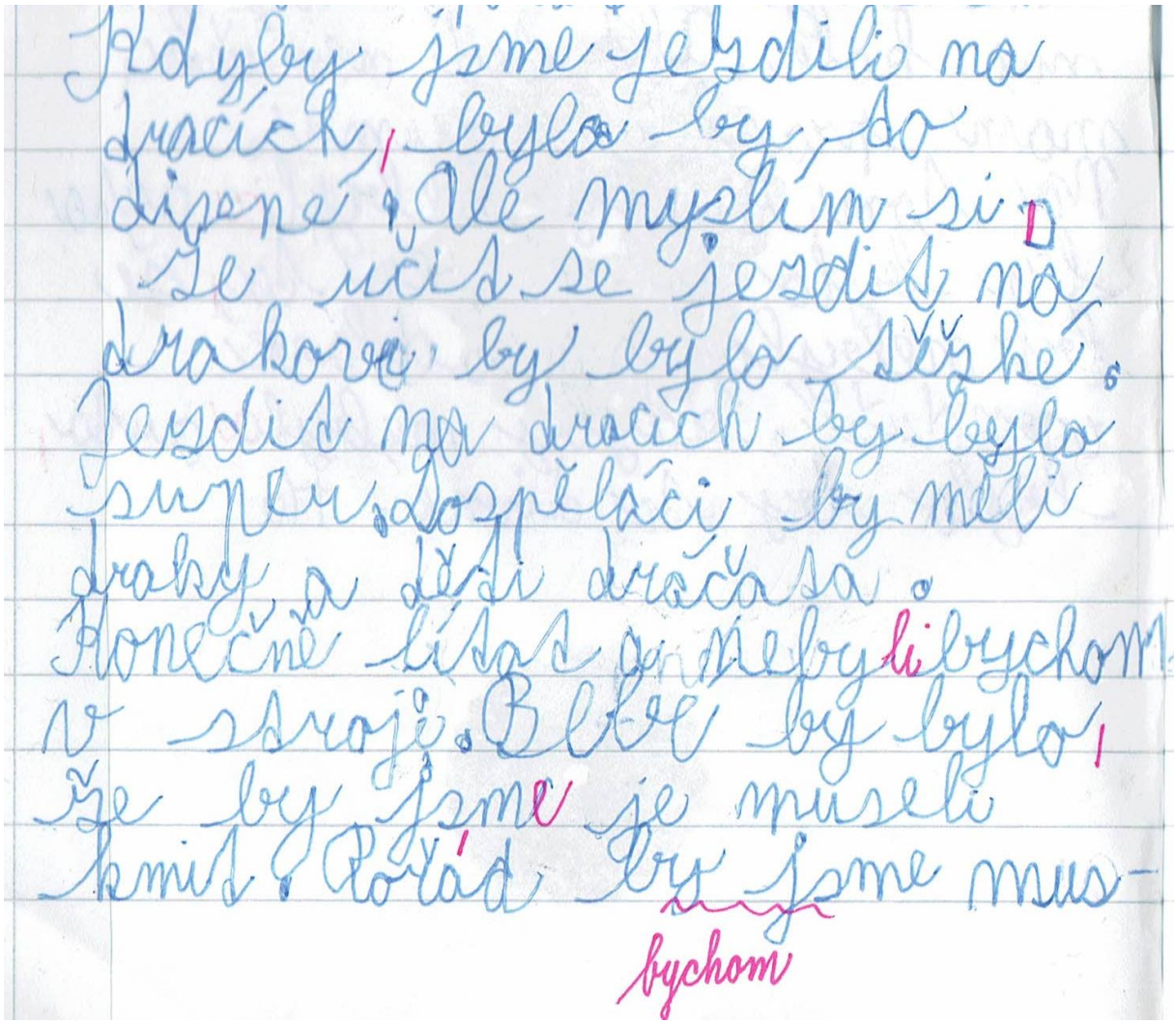
Obrázek 165-Ž15, ČJ slovo – bychom

V další ukázce je text na téma „*Představte si, že bychom se uměli přemisťovat*“ a Ž10 hned v první větě opět užívá nesprávný tvar „*kdyby jsme*" i přesto, že v nadpise je tvar „*bychom*“ správně napsán od paní učitelky.



Obrázek 166-Ž10, ČJ, slovo – kdybychom

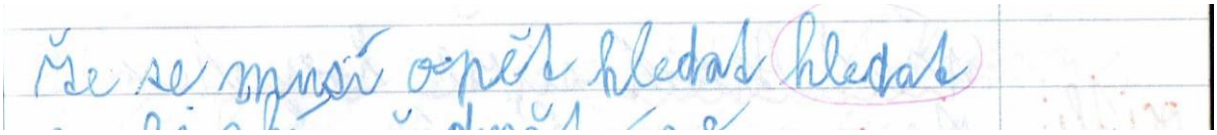
Dále se u Ž10 odchylka opět objevuje vícekrát, používá tvar „*kdyby jsme*“ a pak dvakrát „*by jsme*“. Nicméně v tom stejném textu použil žák i správný tvar „*bychom*“.



Obrázek 167-Ž10, ČJ, slova – kdybychom, bychom

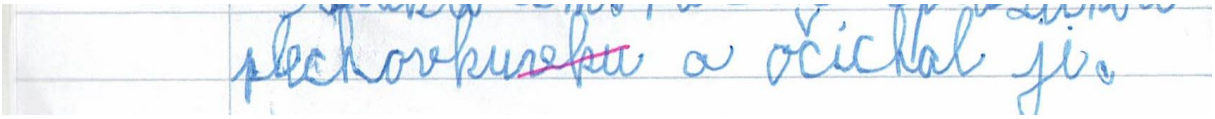
Odchylka č. 13: Opakování slov nebo části slova v textu

Odchylkou v textu je u žáků opakování výrazu nebo i jen části slova, jako například Ž2, který dvakrát za sebou napsal sloveso „*hledat*“. Takovéto odchylky od správné stavby věty jsou často způsobeny nepozorností žáka.



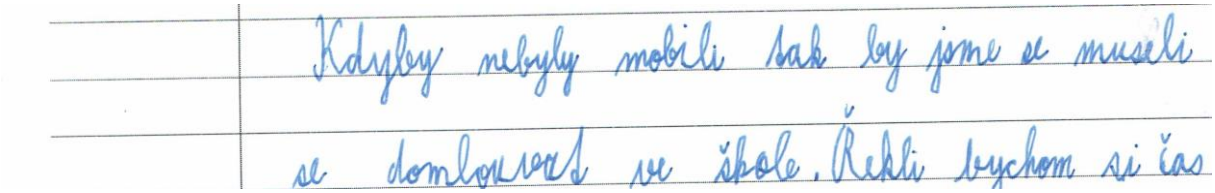
Obrázek 168-Ž2, ČJ, slovo – hledat

Podobnou odchylku můžeme vidět u Ž10, který ve slově „*plechovku*“ napsal dvakrát za sebou část slova „*-vku*“.



Obrázek 169-Ž10, ČJ, slovo – plechovku

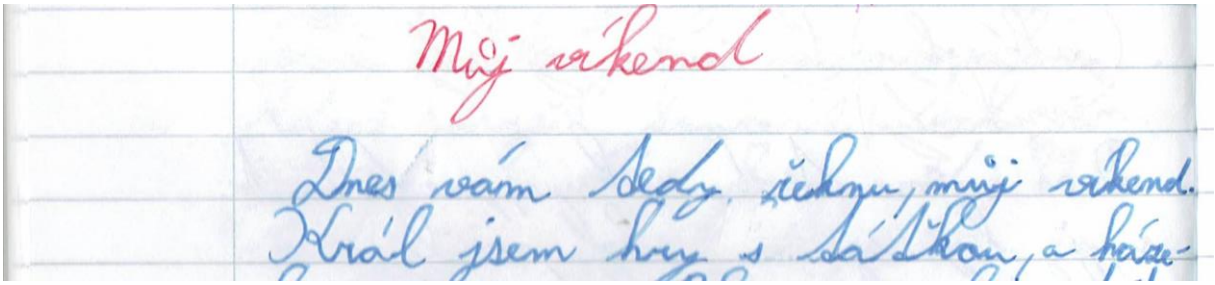
V další ukázce Ž15 v jedné větě dvakrát použil zvratné zájmeno „*se*“. V tomto případě je zde druhé „*se*“ následující po slově „*domlouvat*“ nadbytečné.



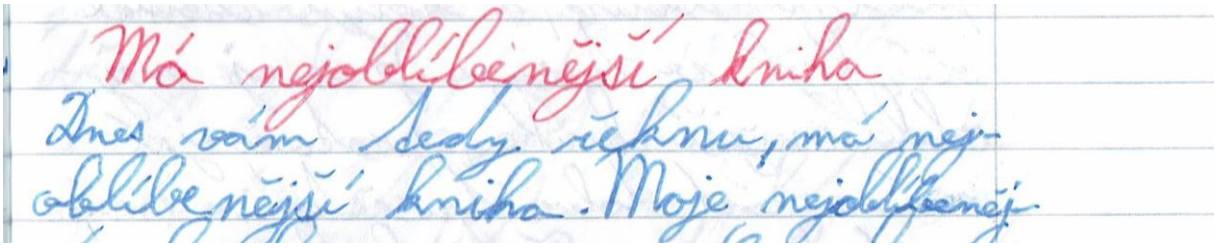
Obrázek 170-Ž15, ČJ, věta – Kdyby nebyly mobili tak by jsme se museli domlouvat ve škole.

Odchylka č. 14: Specifika v písemném projevu

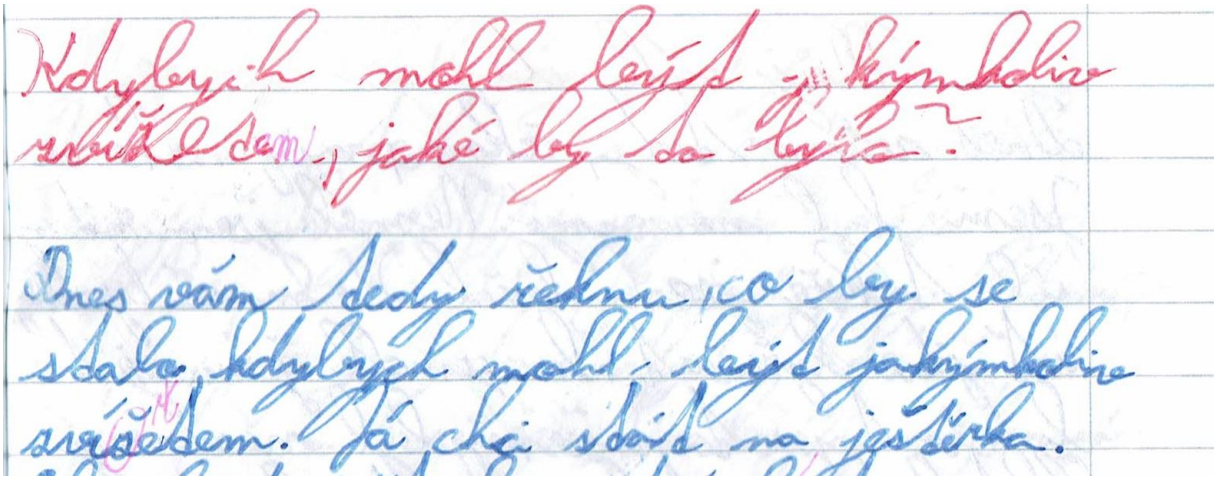
V některých písemných projevech se objevují zvláštnosti ve stylistice. Ž11 začíná skoro všechny své projevy úvodní větou „*Dnes vám tedy řeknu*…“ následovanou zopakováním tématu textu, což můžeme vidět v několika ukázkách.



Obrázek 171-Ž11, ČJ, věta – Dnes vám tedy řeknu...

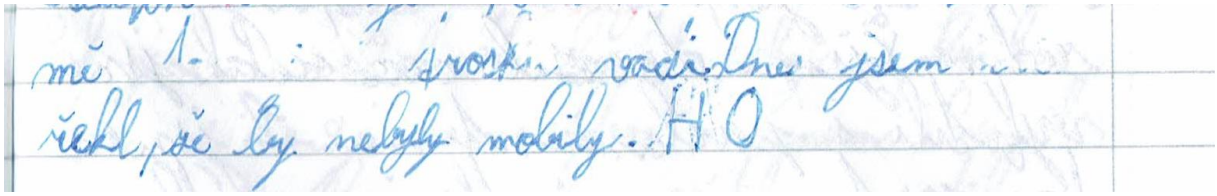


Obrázek 172-Ž11, ČJ, věta – Dnes vám tedy řeknu…



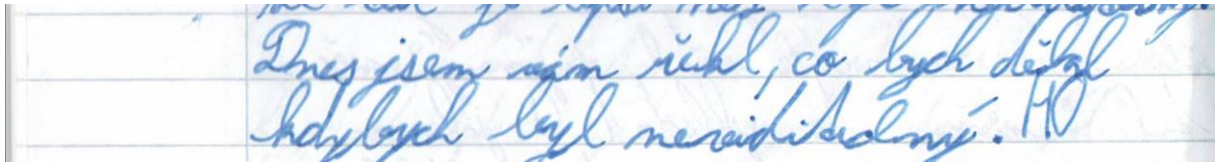
Obrázek 173-Ž11, ČJ, věta – Dnes vám tedy řeknu…

Následně pak Ž11 často ukončuje svoje vyprávění velmi podobnými větami jako „*Dnes jsem vám řekl*…“ nebo v některých případech „*Dnes jsme zjistili…*“

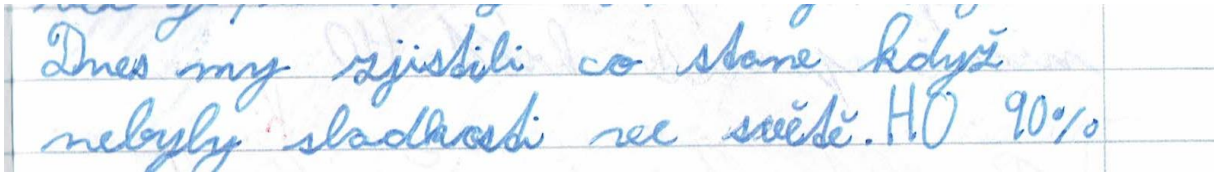


Obrázek 174-Ž11, ČJ, věta – Dnes jsem vám řekl…

Obrázek 175-Ž11, ČJ, věta – Dnes jsem vám řekl…



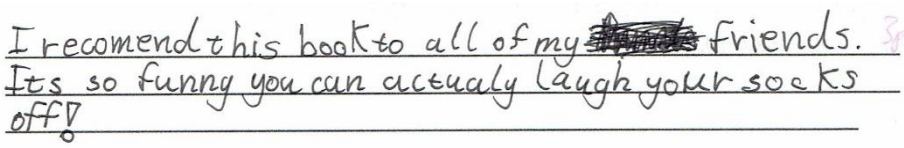
Obrázek 176-Ž11, ČJ, věta – Dnes jsem vám řekl…



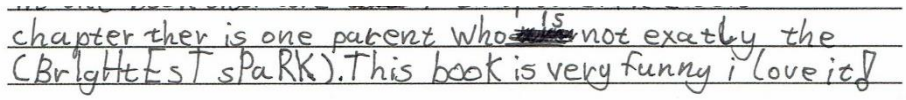
Obrázek 177-Ž11, ČJ, věta – Dnes my zjistili…

U žáků běžně používající dva jazyky v písemné i mluvené podobě, se občas objeví v jejich projevu zvláštnosti specifické pouze pro bilingvní žáky či děti.

Jedním z typických znaků bilingvních žáků je využití frází, které žák učící se druhý jazyk jako předmět běžně neumí. Ž6 pochází z bilingvní rodiny a angličtina je jedním z jejich mateřských jazyků. V jejím projevu můžeme vidět frázi „*Laugh your socks off!*“, což je fráze, která znamená ve volném překladu, že je něco velmi vtipné. V doslovném překladu by to ale znamenalo „*vysměj si ponožky*“, proto by takovou frázi běžný žák učící se angličtinu jako předmět nepoužil a ani by jí neporozuměl. Druhým příkladem je fráze „the brightest spark“, která označuje chytrého

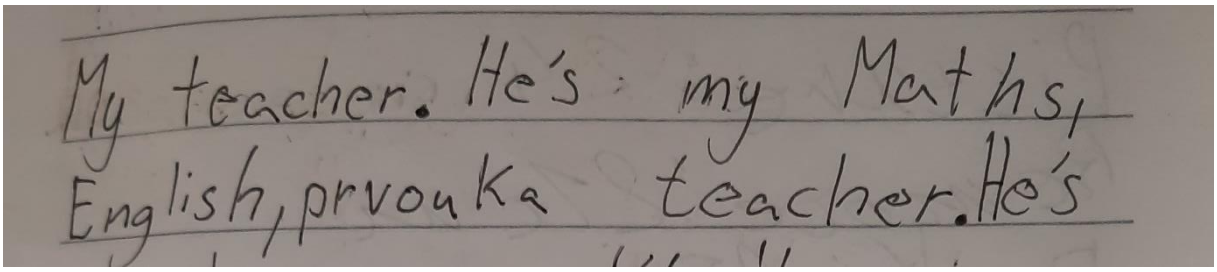


Obrázek 178-Ž6, AJ, věta – laugh your socks off



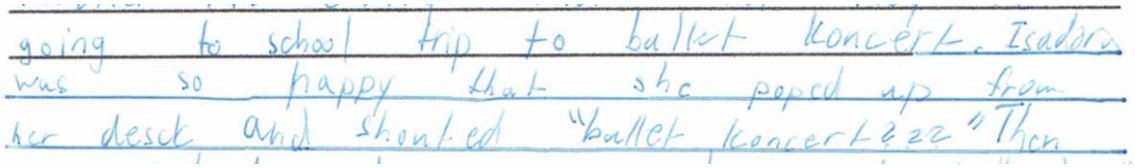
Obrázek 179-Ž6, AJ, fráze – the brightest spark

Zajímavým jevem pozorovatelným u bilingvních žáků je míchání jazyků neboli přepínání jazykových kódů. Žáci, kteří se učí cizí jazyk jako vyučovací předmět, se neznámým slovům často vyhýbají, nenapíší a nevysloví je vůbec. Naopak bilingvní žáci, zvyklí dlouhodobě komunikovat ve dvou jazycích, nemají problém s propojením obou jazyků. Pokud žák nezná slovo, které potřebuje v daném jazyce, vypůjčí si slovo z jazyka druhého. Tento jev je často pozorovatelný hlavně v mluveném projevu, ale jak můžeme vidět v ukázce, objevuje se občasně i v psaném. V ukázce Ž13 píše o svém anglickém třídním učiteli a vyjmenovává předměty, které ji učí. V danou chvíli si nemohla vybavit anglický výraz pro prvouku, a tak použila ten český. Všichni učitelé jsou na toto míchání jazyků zvyklí, a dokonce je podporují, protože to vede žáky k častějšímu vyjadřování a odbourává to jejich strach z projevu ať už psaného nebo mluveného, neboť ví, že když už si opravu neví rady, mohou použít české/anglické slovo. Naopak žákyně velmi dobře napsala velká písmena v názvech předmětů, protože v anglickém jazyce se píší velkými písmeny, ale v češtině malá, proto „*prvouka*“ už začíná malým písmenem. Tady tedy kombinuje nejen slovní zásobu obou jazyků, ale i pravopisná pravidla.



Obrázek 180-Ž13, slovo – prvouka

I u Ž7 můžeme najít v anglickém textu jedno české slovo, konkrétně slovo „*koncert*“. Žákyně použila český zápis slova koncert hned dvakrát. Není ale jasné, jestli slovo nepsala pouze podle výslovnosti, protože v anglickém jazyce se slovo „*concert*“ vyslovuje s K na začátku /ˈkɒn.sət/.



Obrázek 181-Ž7, AJ, slovo – koncert

8. Shrnutí a interpretace výsledků výzkumu

V rámci následující kapitoly předložíme stručný souhrn získaných dat z výzkumného šetření, analýzu výsledků a odpovědi na výzkumné otázky této práce.

8.1. Analýza a interpretace výsledků výzkumu

V první tabulce je uvedeno shrnutí výsledků analýzy písemného projevu žáků bilingvní základní školy v českém jazyce a v druhé tabulce v anglickém jazyce. Když se žák odchýlil od správného zápisu v dané oblasti, má u čísla této odchylky napsáno A (A = ANO), pokud v této oblasti chybu neudělal, je políčko prázdné.

Seznam odchylek v písemném projevu:

1. Zápis slova podle jeho výslovnosti
2. Zápis slova podle pravopisu jiného
3. Nesprávná diakritika
4. Pravopisné odchylky z neznalosti pravidel pravopisu
5. Nesprávné tvary psacího písma
6. Epenteze
7. Redukce hlásek
8. Transpozice
9. Psaní velkých písmen
10. Shoda přísudku s podmětem
11. Odchylky ve skladbě věty
12. Morfologické odchylky
13. Opakování slov nebo části slova v textu
14. Zvláštnosti v písemném projevu

Číslo	Ž1	Ž2	Ž3	Ž4	Ž5	Ž6	Ž7	Ž8	Ž9	Ž10	Ž11	Ž12	Ž13	Ž14	Ž15
1.		A			A		A	A		A	A			A	
2.															
3.		A		A		A	A				A				A
4.	A					A	A	A						A	A
5.	A			A	A					A	A			A	A

6.					A			A		A			A		
7.	A	A			A	A		A		A			A	A	A
8.														A	A
9.							A	A		A	A				A
10.	A				A										A
11.							A	A		A	A				
12.	A	A			A		A			A	A				A
13.		A								A					A
14.						A	A				A		A		

Tabulka 6: Souhrn odchylek v písemném projevu v českém jazyce žáků v bilingvní základní škole

Číslo	Ž1	Ž2	Ž3	Ž4	Ž5	Ž6	Ž7	Ž8	Ž9	Ž10	Ž11	Ž12	Ž13	Ž14	Ž15
1.	A	A	A		A					A			A		
2.			A							A			A		
3.															
4.	A						A		A	A					
5.															
6.							A			A			A		
7.	A		A			A						A		A	
8.			A							A		A	A		
9.			A		A						A	A	A	A	
10.	A												A		A
11.			A						A						
12.															
13.															
14.						A	A				A		A		

Tabulka 7: Souhrn odchylek v písemném projevu v anglickém jazyce žáků v bilingvní základní škole

Z analýzy písemných projevů žáků je evidentní, že pravopisné chyby se vyskytují jak v českém, tak anglickém jazyce. V českém jazyce mají žáci větší problémy s pravidly pravopisu jako je zvládnutí vyjmenovaných slov nebo koncovek podstatných a přídavných jmen. Naopak v anglickém jazyce, jejich odchylky od správného zápisu pramení hlavně z rozdílu výslovnosti od psané podoby slov. Žáci vychovávaní a vzdělávaní bilingvně obvykle mají větší znalosti (alespoň jednoho) jazyka v mluvené podobě a déle trvá, než ovládnou i psanou podobu, navíc je nutné, aby se naučili pravidla pravopisu ve dvou jazycích, což trvá déle.

Odchylka, která se objevuje jen v českém jazyce je **nesprávně zapsané tvary psacího písma** (odchylka č. 5), protože v hodinách vedených v angličtině žáci nemusí psát psacím písmem a všichni volí raději písmo tiskací. Druhou oblastí objevující se pouze v češtině jsou **odchylky v morfologii** (odchylka č. 12). Angličtina patří do jiné skupiny jazyků a tvary mění pomocí předložek nebo dalších pomocných slov, proto se zde odchylky ve skloňování nemohou objevit, mohly by se v textu vyskytnout odchylky právě v užití předložek či pomocných sloves, ale u žádného žáka se taková odchylka neobjevila. Poslední oblastí, která je problematická pouze v českém jazyce je **opakování slov nebo jen části slova v textu** (odchylka č. 13), nicméně tato odchylka se může objevit v jakémkoli jazyce.

Naopak odchylka, která se objevuje pouze v anglickém jazyce je **zápis slova podle pravopisu jiného slova** (odchylka č. 2), a to z toho důvodu, že v angličtině se slova jinak píší a jinak čtou, což v češtině není tak časté, a navíc několik různě psaných slov se vyslovuje stejně či velmi podobně. Žáci pak zapíší zamýšlené slovo podle pravopisu jiného, jehož pravopis znají a ví, že se vyslovuje stejně jako zamýšlené slovo.

Psaní slova podle jeho výslovnosti (odchylka č. 1) se ale objevuje i v češtině, a to hlavně v psaní párových souhlásek na konci slov a v psaní S a Z, což jsou náročná pravopisná pravidla. Ze sedmi žáků, kteří takto v češtině chybovali jsou dva žáci s OMJ a dva žáci se specifickými poruchami učení (SPU). Zároveň u dvou žáků se tato odchylka objevuje jak v češtině, tak v angličtině, konkrétně u Ž10 a Ž2.

V anglickém jazyce se **odchylky v diakritice** (odchylka č. 3) příliš nevyskytují, protože zde neexistují háčky a čárky nad písmeny a délka hlásek se vyjadřuje jinými způsoby. Může tedy chybět jedině tečka nad některými písmeny, což se ale u žádného žáka neobjevilo. V českém jazyce se odchylky objevují buďto chybějícími háčky, čárkami nebo nesprávnou délkou písmen ve slově jako u Ž7, Ž11, Ž2 a Ž6.

Odchylky v pravopise (odchylka č. 4), které jsou způsobeny neznalostí pravidel pravopisu, se objevují ve všech jazycích a u všech osob. Jak bylo zmíněno v kapitole 5, pravopisná pravidla byla vytvořena uměle, a právě ve škole se je lidé učí. U žáků základní školy se proto odchylky v pravopise objevují častěji, protože ještě nemají zažitá naučená pravidla a všechna pravidla ani neznají. U žáků v bilingvní základní škole se odchylky mohou objevovat i častěji, protože se musí učit dvoje pravidla pravopisu – česká a anglická. Pro žáky, kteří mají odlišný mateřský jazyk, jako je Ž7, je to velmi náročné, protože zároveň vnímají v domácím prostředí ještě další třetí jazyk a jeho pravidla, proto se u ní vyskytují odchylky jak v češtině, tak v angličtině.

Epenteze, redukce písmen i transpozice (odchylky č. 6, 7, 8) jsou odchylky od správného tvaru slova. Všechny tyto odchylky se vyskytují jak v češtině ta v angličtině přibližně stejně. Redukce písmen je v češtině dokonce nejčastější odchylkou.

Psaní velkých písmen (odchylka č. 9) je problémovou oblastí v češtině i angličtině. Pravidla psaní velkých písmen se v obou jazycích liší jen mírně. Ve většině případů žáci píší malé písmeno namísto velkého, jen v několika málo případech je to naopak, například v češtině u Ž7 a Ž11, což jsou oba žáci s OMJ. Žáci často nedodrží psaní velkého písmene na začátku věty, někdy i ve vlastních jménech.

Shoda přísudku s podmětem (odchylka č. 10) je náročnou oblastí pravopisu. V angličtině je tato oblast jednodušší než v češtině, nicméně stále obtížná. Žáci nemají tato pravidla zažitá, proto se odchylky objevují i několikrát v jednom textu nebo ta stejná odchylka v různých textech. Největší problém mají žáci s psaním tvarů podmiňovacího způsobu jako je kdybychom, abychom, bych a podobně a také s dodržováním shody přísudku s podmětem ve středním rodě.

U některých žáků se objevují **odchylky ve skladbě věty** (odchylka č. 11). Tato odchylka se vyskytuje častěji v českém jazyce (u čtyř žáků) než v anglickém (u dvou žáků). V českém jazyce mají problém Ž7 a Ž11, kteří mají OMJ. Oba projevili obtíže v užití vhodných předložek. Ž8 má problémy s písemným vyjadřováním myšlenek, proto je skladba věty často nesprávná a věta následně postrádá smysl. V angličtině můžeme u Ž9 vidět odchylku ve slovosledu, což v tomto případě úplně pozměnilo význam věty.

V písemném projevu se občasně objevují **zvláštnosti** (odchylka č. 14), které jsou odchylkou od písemných projevů ostatních žáků ve třídě. Ž11 velmi často v češtině používá stereotypní začátek svých textů a taktéž jejich ukončení. Nikdo jiný takto nepostupuje ani v jednom z jazyků. Ž6 pochází z bilingvní rodiny, kde se mluví i anglicky, a tak se v jejím projevu objevují ustálené fráze, které ostatní žáci nepoužívají.

Míchání jazyků je specifickou odchylkou vyskytující se pouze u žáků v bilingvních školách, případě u bilingvních žáků v běžné škole. Žáci si pomáhají znalostí druhého jazyka tam, kde jim nestačí znalost jazyka prvního. Na příkladech je vidět, že použijí slovo v češtině v případě, pokud si nemohou vzpomenout či jej vůbec neznají v angličtině. Míchání jazyků je ale mnohem více patrné v ústním projevu, kde žáci nemají čas přemýšlet, a tak raději použijí druhý jazyk, kde jim slovo ihned naskočí. Při psaní mají dostatek času si promyslet, jak slova napíší a často

si na správný tvar i v druhém jazyce vzpomenou, proto se tento jev objevuje pouze u dvou žáků, Ž13 a Ž7.

V anglickém jazyce by se u žáků v mluveném projevu některé analyzované odchylky nejspíše nevyskytovaly v takové míře, protože výslovnost zvládají žáci velmi dobře, proto se jí následně řídí i při psaní.

Žáci v tomto šetření, kteří pochází z bilingvního rodinného prostředí, což jsou Ž3 a Ž6, mají jeden z mateřských jazyků češtinu a nemají větší potíže než ostatní žáci. Žáci s odlišným mateřským jazykem, kteří se s češtinou setkali až s nástupem do české školy, mají v českém jazyce potíže s pravopisnými pravidly, ale také ve skladbě věty, slovosledu a skloňování a časování. V anglickém jazyce, se kterým se také setkali až s nástupem do školy, vidíme, že se problémy vyskytují v menší míře než v češtině.

Rozdíly lze vidět ve struktuře a skladbě písemného projevu. Je vidět, že v anglickém jazyce většina žáků píše kratší a jednodušší věty a nepoužívají složitá slova ani slovní spojení. Výjimku lze spatřovat u žáků, kteří mají k angličtině blíže, jako například Ž6, která vyrůstá v bilingvní rodině, kde s otcem hovoří anglicky.

Výsledkem analýzy je souhrn nejčastějších oblastí, ve kterých mají specificky žáci v bilingvní základní škole problémy. Výsledky analýzy textů žáků bilingvní základní školy lze využit ke stanovení cílů výuky, které lze zaměřit na problémové oblasti žáků. V anglickém jazyce by žáci mohli mít větší možnost procvičovat hláskování jednotlivých slov, aby zbytečně nechybovali a byli si jistí nejen výslovností, ale i v psaném projevu. Naopak v českém jazyce žákům činí největší problémy pravidla pravopisu, která je nutno stále opakovat a procvičovat.

8.2.Shrnutí

Hlavním cílem výzkumné části diplomové práce bylo zjistit specifika v psaném projevu žáků v základní škole s bilingvním programem pomocí analýzy psaného projevu v českém i anglickém jazyce. Na začátku výzkumu jsme definovali výzkumné otázky, u kterých jsme dospěli k následujícím závěrům.

- **Jaké jsou nejčastější odchylky v písemném projevu u žáků v českém jazyce?**

V českém jazyce byla nejčastější odchylka spočívající v redukci písmen ve slově, která se vyskytla u devíti žáků. Dalšími častými odchylkami, které se vyskytly vždy u sedmi žáků, byly

zápis slova podle jeho výslovnosti, nesprávné tvary psacího písma a morfologické odchylky, tedy odchylky ve skloňování a časování. Odchylky, které se vyskytly jen v českém jazyce, a ani jednou v anglickém, byly nesprávné tvary psacího písma, morfologické odchylky a opakování stejných slov nebo jen části slova v textu.

Naopak odchylka, která se vyskytovala nejméně často – konkrétně jen u dvou žáků, byla transpozice. Zápis slova podle pravopisu jiného slova se v českém jazyce nevyskytl ani jednou.

- **Jaké jsou nejčastější odchylky v písemném projevu u žáků v anglickém jazyce?**

V anglickém jazyce patří mezi nejčastější odchylky taktéž zápis slova podle jeho výslovnosti a dále pak psaní velkých písmen, obojí vyskytující se u šesti žáků. Druhou nejčastější odchylkou byla opět redukce písmen objevující se u pěti žáků. Odchylka, která se vyskytla pouze v anglickém jazyce byla zápis slova podle pravopisu jiného.

Naopak nejméně častou odchylkou byla odchylka ve skladbě věty, která se vyskytla pouze u dvou žáků. Dále pak nesprávná diakritika, morfologické odchylky a opakování slov nebo části slova se v anglickém jazyce nevyskytly vůbec.

- **Objevují se odchylky v pravopise i gramatice?**

Z výsledků je jednoznačné, že odchylky se objevují v pravopise i v gramatice v obou jazycích. V souhrnných tabulkách můžeme vyčíst, že gramatické odchylky jsou méně časté než pravopisné, s výjimkou odchylek ve skloňování a časování v českém jazyce, které jsou naopak poměrně časté.

- **Liší se písemný projev žáků pocházejících z monolingvní rodiny, bilingvní rodiny a žáků-cizinců?**

Žáci ve třídě byly pomyslně rozděleni do tří kategorií – žáci-cizinci, pro které je čeština i angličtina cizím jazykem, žáci z bilingvních rodin, kteří mají češtinu jako mateřský jazyk a k tomu nějaký další a žáci pocházející z monolingvních rodin s mateřským jazykem češtinou.

Písemný projev se liší hlavně u skupiny žáků-cizinců, to jsou konkrétně Ž7, Ž11 a Ž13. Alespoň u jednoho z těchto žáků se objevila odchylka v každé sledované oblasti s výjimkou opakování slov nebo části slova. Všichni tři žáci měli v písemném projevu odchylky v zápise slova podle jeho výslovnosti, protože mluvenou podobu českého i anglického jazyka si osvojili rychleji, a tak řídí se osvojenou správnou výslovností i v psaném projevu. Také odchylka v psaní velkých písmen se objevuje u všech žáků, často z důvodu neznalosti daného slova nesprávně vyhodnotí,

jestli se jedná o vlastní jméno. Specifika a zvláštnosti v písemném projevu se objevují právě u těchto tří žáků a jedné žákyně z bilingvní rodiny.

Žáci pocházející z bilingvní rodiny jsou Ž3 a Ž6. Tyto žákyně nemají větší problémy v žádné sledované oblasti než ostatní žáci. Naopak v gramatice se objevuje odchylka pouze ve skladbě věty jen u Ž3 v anglickém jazyce. Ž6 používá fráze typické pro anglické rodilé mluvčí.

8.3. Limity

V závěru této kapitoly bychom chtěli diskutovat o limitech této diplomové práce. Autorka práce si je vědoma, že tato diplomová práce má své limity, mezi které patří limit regionu. Škola se nachází v Moravskoslezském kraji ve městě Ostrava a složení žáků i učitelů je tímto regionem ovlivněno, stejně tak i samotná výuka. Dále šetření limitoval počet žáků a konkrétní třída, její složení z pohledu věku, pohlaví i jazykové vybavenosti žáků. Limitem je i fakt, že žáci čtvrté třídy mají jinou úroveň i způsob psaného projevu než žáci nižších tříd nebo třídy páté.

Závěr

Předkládaná diplomová práce se zabývá specifiky psaného projevu žáků 4. třídy v bilingvní základní škole. V teoretické části diplomové práce jsme nastínili důležité informace k danému tématu. Zaměřili jsme se na pojem bilingvismus a bilingvní vzdělávání v České republice a také vybrané pojmy týkající se psaného projevu. Následně v praktické části jsme vymezili metodologii výzkumu a stanovili cíle diplomové práce a výzkumné otázky.

Hlavním cílem diplomové práce bylo provést analýzu psaného projevu žáků čtvrté třídy bilingvní základní školy a zjistit specifika v psaném projevu žáků.

Na základě výsledků z výzkumného šetření jsme zjistili, že v psaném projevu žáků základní školy s bilingvním programem se vyskytovaly odchylky v pravopise i gramatice, kdy pravopisné odchylky byly častější. Mezi nejčastější odchylky v českém jazyce patřili spíše ty méně závažné jako vynechání písmene ve slově, nesprávný tvar psacího písmene ale také odchylky ve skloňování a časování. V anglickém jazyce pak mezi nejčastější odchylky patřil zápis slova podle jeho výslovnosti nebo nesprávné psaní velkých písmen. Tyto odchylky se vyskytují, i na základě vlastních zkušeností, i u žáků v běžných základních školách, a tak by v dalším výzkumu by bylo možné zjistit, zda se neliší jejich četnost. Jediným specifikem, které se v běžné základní škole nevyskytuje je míchání jazyků, které je typické pro bilingvní žáky. Odlišnosti u žáků z různého jazykového rodinného prostředí nejsou příliš znát. Jen žáci mající zkušenost s anglickým jazykem z rodinného prostředí používají pokročilejší fráze a slovní spojení. Tento nedostatek odlišností žáků, kteří mají doma různé jazykové podmínky, je pravděpodobně způsoben tím, že jsou žáci bilingvně vzděláváni již dlouhou dobu a mají zvládnuté oba jazyky na velmi dobré úrovni.

Na základě výsledků z výzkumného šetření lze konstatovat, že psaný projev je u každého žáka individuální a jen mírně ovlivněn rodinným zázemím. Mezi nejčastější odchylky patří ty pravopisné, redukce písmen, zápis slova podle jeho výslovnosti či odchylky v psaní velkých písmen. Odchylky v gramatice jsou častější v českém jazyce. Bilingvní vzdělávání má na písemný projev vliv, jelikož žáci jsou schopni se bez problémů písemně vyjadřovat ve dvou jazycích.

Toto téma by bylo zajímavé rozšířit o další poznatky, jako srovnání s žáky z běžné základní školy, nebo o porovnání mluveného a psaného projevu žáků bilingvní základní školy.

Literatura

BALL, Phil, Keith KELLY a John CLEGG. *Putting CLIL into practice*. Oxford: Oxford University Press, 2015. Oxford handbooks for language teachers. ISBN 978-0-19-442105-8.

Speech – Communities. BLOOMFIELD, Leonard. *Language*. London: Unwin University Books, 1933

FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4655-4.

GARCÍA, Ofelia. *Bilingual EducatiFon in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell, 2009. ISBN 978-1-4051-1994-8.

HARDING, Edith a Philip RILEY. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál, 2008. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-358-1.

HARTL, Pavel a HARTLOVÁ Helena. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. 4. vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HENNINK, Monique, Inge HUTTER a Ajay BAILEY. *Qualitative Research Methods*. 2. vydání. Sage, 2020. ISBN 978-1-4739-0390-6.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

KOUBOVÁ, Monika. *Bilingvní výuka v mezinárodní škole*. Praha, 2019. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce PhDr. Petra Vallin, PhD.

KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.

LACHOUT, Martin. *Bilingvismus a bilingvní výchova na příkladu bilingvismu česko-německého*. Praha: Togga, 2017. ISBN 978-80-7476-128-7.

LOVE, Russell J. a Wanda G. WEBB. *Mozek a řeč: neurologie nejen pro logopedy*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-464-9.

MAREŠ, Jiří a Peter GAVORA. *Anglicko-český slovník pedagogický*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-717-8310-2.

MCLAUGHLIN, Benjamin. *Second language acquisition in childhood*. Hillsdale, N. J: Erlbaum, 1978.

MLČÁKOVÁ, Renata. Rukopisný diktát malých a velkých písmen u žáků 1. ročníku základní školy a základní školy logopedického typu se zaměřením na výsledky žáků s vývojovou dysfázií: Written dictation of small and big letters among 1st-grade pupils at primary school and primary school of logopedic type with a focus on the results of pupils with specific language impairment. *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2018, **28**(1), 37-54. ISSN 1211-2720.

PhDr. MORGENSTERNOVÁ, Monika, Ph.D., Prof. PhDr. ŠULCOVÁ, Lenka, CSc. a Mgr. SCHÖLL, Lucie. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2011. ISBN 978-80-7357-678-3.

PENC, Václav. *Metodika psaní: prozatímní učebnice pro pedagogické školy pro vzdělání učitelů národních škol*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1961.

PETRÁČKOVÁ, Věra a Jiří KRAUS. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 1995 (2001 dotisk). ISBN 80-200-0497-1.

Pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k postupu při povolování výuky některých předmětů v cizím jazyce. In: Praha, 2008, Č.j. 527/2008-23.

POLÁK, Milan. *Didaktika českého jazyka 1*. Olomouc, 2012.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Zákon č. 561/2004. Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Elektronické zdroje

BALADOVÁ, Gabriela a Kamila SLADKOVSKÁ. Výuka metodou CLIL. *Metodický portál RVP* [online]. 2009 [cit. 2022-03-18]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2965/vyuka-metodou-clil.html

Bilingvní vzdělávání. *Metodický portál RVP* [online]. 2011 [cit. 2022-04-11]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/B/Bilingvn%C3%AD_vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD

Cambridge Dictionary [online]. Cambridge: Cambridge University Press, 2022 [cit. 2022-03-18]. Dostupné z: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/native-speaker

České a slovenské skupinky, kluby, školky a školy v zahraničí. *O bilingvní výchově* [online]. [cit. 2022-03-31]. Dostupné z: https://www.bilingvni-vychova.com/ceske-a-slovenske-skupinky-kluby-skolky-a-skoly-v-zahranici/

Děti a žáci s OMJ. *Inkluzivní škola* [online]. Praha: META, 2021 [cit. 2022-03-04]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj

Gramatika a pravopis. *Didacticus* [online]. [cit. 2022-04-16]. Dostupné z: https://didacticus.cz/gramatika-a-pravopis

PhDr. DURDILOVÁ, Lucie Ph.D. Vybrané mýty ve vztahu k bilingvismu. *Listy klinické logopedie* [online]. 2017, **2017**(1), 4 [cit. 2022-03-07]. Dostupné z: https://casopis.aklcr.cz/pdfs/lkl/2017/01/06.pdf

GROSJEAN, Francois. *Bilingual: Life and Reality*. Harvard University Press, 2010. ISBN 978-0-674-04887-4.

Internetová jazyková příručka [online] (2008–2021). Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i. Cit. 17. 4. 2022. <https://prirucka.ujc.cas.cz/>.

JÍLKOVÁ, Jana. Písemný a ústní projev. *Metodický portál RVP* [online]. 2005, (5) [cit. 2022-04-16]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/228/PISEMNY-A-USTNI-PROJEV.html

KARLÍK, Petr, Marek NEKULA a Jana PLESKALOVÁ. *Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Lidové noviny, 2016 [cit. 2022-04-14]. ISBN 978-80-7422-480-5. Dostupné z: https://www.czechency.org

KOVAŘÍKOVÁ, Ludmila. Volné psaní. *Metodický portál RVP* [online]. 2014, (2) [cit. 2022-04-18]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/V/Voln%C3%A9_psan%C3%AD

MACNAMARA, John. The Bilingual's Linguistic Performance - A Psychological Overview. *Journal of Social Issues* [online]. 1967, 1967, **23**(2), 55-77. Dostupné z: https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00576.x

PhDr. NĚMEC, Zbyněk, PhD. Historie a současnost asistentů pedagoga v ČR. *Asistent pedagoga* [online]. **2021** [cit. 2022-04-13]. Dostupné z: https://www.asistent-pedagoga.cz/onb/33/historie-a-soucasnost-asistentu-pedagoga-v-cr-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4EpeeroRmckGS5q6WS-uRTNE/

NOVÁ, Štěpánka. *Možnosti využití tvůrčího psaní ve výuce estetické výchovy* [online]. Brno, 2012 [cit. 2022-04-19]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/uc057/DP_OFIKO.pdf. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Mgr. Jan Špaček.

Portál podpory pedagogických pracovníků vzdělávajících děti/žáky cizince [online]. Praha: Národní pedagogický institut, 2016 [cit. 2022-03-22]. Dostupné z: https://cizinci.npi.cz/

RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách* [online]. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011 [cit. 2022-04-04]. ISBN 978-80-254-9175-1. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/zaci_s_omj_v_ceskych_skolach_0.pdf

Support measures for learners in early childhood and school education. *Oficiální internetová stránka Evropské unie* [online]. 2022, 1.4.2022 [cit. 2022-04-11]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/support-measures-learners-early-childhood-and-school-education-17_cs

ŠMÍDOVÁ, Tereza. *CIZÍ JAZYKY NAPŘÍČ PŘEDMĚTY 2. STUPNĚ ZŠ A ODPOVÍDAJÍCÍCH ROČNÍKŮ VÍCELETÝCH GYMNÁZIÍ* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012 [cit. 2022-03-25]. ISBN 978-80-87652-92-3. Dostupné z: http://clil.nuv.cz/index.html

TAMBURELLI, Marco, Eirini SANOUDAKI, Gary JONES a Michelle SOWINSKA. Acceleration in the bilingual acquisition of phonological structure: Evidence from Polish – English bilingual children. Bilingualism: Language and Cognition 18 (4), 2015, 713–725 C Cambridge University Press 2014. Dostupné z: https://research.bangor.ac.uk/portal/files/7419647/PDB4890-00.pdf

Seznam zkratek

AJ	Anglický jazyk
ČJ	Český jazyk
č.	Číslo
ČR	Česká republika
EU	Evropská unie
IVP	Individuální vzdělávací plán
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OMJ	Odlišný mateřský jazyk
PLPP	Plán pedagogické podpory
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SPC	Speciálněpedagogické centrum
SPU	Specifické poruchy učení
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	Školní vzdělávací program
ZŠ	Základní škola

Seznam obrázků

Obrázek 1 - Přehled podpůrných opatření pro žáky s nedostatečnou znalostí češtiny dostupný z https://inkluzivniskola.cz/jazykova-podpora-dle-paragrafu-16 27
Obrázek 2-Ž1, AJ, slovo – little 51
Obrázek 3-Ž3, AJ, slovo – know 51
Obrázek 4-Ž10, AJ, slovo – about 52
Obrázek 5-Ž10, AJ, slovo – who 52
Obrázek 6-Ž10, AJ, slovo – normal 52
Obrázek 7-Ž10, ČJ, slovo – takže 52
Obrázek 8-Ž13, AJ, slovo – tu 52
Obrázek 9-Ž13, AJ, slovo – so 53
Obrázek 10-Ž13, AJ, slovo – go 53
Obrázek 11-Ž13, AJ, slovo – one 53
Obrázek 12-Ž5, AJ, slovo – unicorn 53
Obrázek 13-Ž5, AJ, slovo – was looking 54
Obrázek 14-Ž5, ČJ, slovo – zprávy 54
Obrázek 15-Ž5, ČJ, slovo – zpomalil 54
Obrázek 16-Ž2, AJ, slovo – learned 54
Obrázek 17-Ž2, ČJ, slovo – roztomilý 54
Obrázek 18-Ž2, ČJ, slovo – většinou 55
Obrázek 19-Ž11, ČJ, slovo – zvířetem 55
Obrázek 20-Ž11, ČJ, slovo – jdeme 55
Obrázek 21-Ž7, ČJ, slovo – nehty 55
Obrázek 22-Ž7, ČJ, slovo – škod 56
Obrázek 23-Ž8, ČJ, slovo – kdybych 56
Obrázek 24-Ž14, ČJ, slovo – předjelo 56
Obrázek 25-Ž13, AJ, slovo – knew 56
Obrázek 26-Ž13, AJ, slovo – too 57
Obrázek 27-Ž10, AJ, slovo – said 57
Obrázek 28-Ž10, AJ, slovo – said 57
Obrázek 29-Ž3, AJ, slovo – think 57
Obrázek 30-Ž11, ČJ, slova – já, bojím, povídat, cítím 58
Obrázek 31-Ž7, ČJ, slova – Milan, poličku, obyčejně, způsobil, škod, léčivé, klidně, uvařila 58
Obrázek 32-Ž2, ČJ, slova – tučňák, jižním, nejoblíbenější, pólu 59
Obrázek 33-Ž6, ČJ, slova – pohozený, papíru, přiblížil, něj, několika 59
Obrázek 34-Ž4, ČJ, slovo – klidně 59
Obrázek 35-Ž4, ČJ, slovo – obyčejně 59
Obrázek 36-Ž15, ČJ, slovo – těm 60
Obrázek 37-Ž15, ČJ, slovo – kamarádkou 60
Obrázek 38-Ž15, ČJ, slova – teď, už 60
Obrázek 39-Ž9, AJ, slovo – they 60
Obrázek 40-Ž10, AJ, slovo – looking 60
Obrázek 41-Ž1, AJ, slovo – pyramid 61
Obrázek 42-Ž1, ČJ, slovo – autobusy 61
Obrázek 43-Ž14, ČJ, slovo – nebi 61

Obrázek 44-Ž14, ČJ, slovo – automobily 61
Obrázek 45-Ž14, ČJ, slovo – byl 61
Obrázek 46-Ž7, AJ, slovo – thought 62
Obrázek 47-Ž7, AJ, slovo – put 62
Obrázek 48-Ž7, AJ, slovo – thought, bought 62
Obrázek 49-Ž7, ČJ, slovo – vidlička 62
Obrázek 50-Ž15, ČJ, slovo – mi 62
Obrázek 51-Ž6, ČJ, slovo – kouzlit 62
Obrázek 52-Ž8, ČJ, slovo – Honzík 63
Obrázek 53-Ž8, ČJ, slovo – obvykle 63
Obrázek 54-Ž8, ČJ, slovo – vystupují 63
Obrázek 55-Ž15, ČJ, slovo – nešel 63
Obrázek 56, Ž15, ČJ, slovo – nemohli 63
Obrázek 57-Ž15, ČJ, slovo – Uklidil 64
Obrázek 58-Ž15, ČJ, slovo – Tenhle 64
Obrázek 59-Ž15, ČJ, slovo – Taky 64
Obrázek 60-Ž5, ČJ, slovo – Chlapec 64
Obrázek 61, Ž5, ČJ, slovo – babičky 64
Obrázek 62-Ž5, ČJ, slovo – film 64
Obrázek 63-Ž5, ČJ, slovo – mamkou 64
Obrázek 64-Ž11, ČJ, slovo – Hrál 65
Obrázek 65-Ž10, ČJ, slovo – Kniha 65
Obrázek 66-Ž10, ČJ, slovo – užil 65
Obrázek 67-Ž10, ČJ, slova – když, vzít 65
Obrázek 68-Ž5, ČJ, slovo – uklízel 65
Obrázek 69-Ž1, ČJ, slovo – dopravním 65
Obrázek 70-Ž4, ČJ, slovo – Lysá 66
Obrázek 71-Ž14, ČJ, slovo – celkem 66
Obrázek 72-Ž10, ČJ, slovo – dělali 66
Obrázek 73-Ž10, AJ, slovo – chocolate 66
Obrázek 74-Ž5, ČJ, slovo – pejsek 66
Obrázek 75-Ž8, ČJ, slovo – jsme 67
Obrázek 76-Ž13, AJ, slovo – It 67
Obrázek 77-Ž13, AJ, slovo – Math 67
Obrázek 78-Ž13, ČJ, slovo – důmyslné 67
Obrázek 79-Ž7, AJ, slovo – putedd 67
Obrázek 80-Ž6, ČJ, slovo – chaloupka 68
Obrázek 81-Ž6, ČJ, slovo – nad 68
Obrázek 82-Ž6, ČJ, slova – pivoněk, koupila 68
Obrázek 83-Ž6, AJ, slovo – there 68
Obrázek 84-Ž6, AJ, slovo – enjoyed 68
Obrázek 85-Ž2, ČJ, slova – ukrást, ukradl 68
Obrázek 86-Ž2, ČJ, slovo – detektivové 69
Obrázek 87-Ž8, ČJ, slovo – kormidly 69
Obrázek 88-Ž8, ČJ, slovo – majitelé 69
Obrázek 89-Ž15, ČJ, slovo – nejoblíbenější 69
Obrázek 90-Ž10, ČJ, slova – jsme, krmit 69

Obrázek 91-Ž10, ČJ, slovo – stran 69
Obrázek 92-Ž13, ČJ, slovo – deštníky 70
Obrázek 93-Ž5, ČJ, slovo – volno 70
Obrázek 94-Ž5, ČJ, slovo – konkrétně 70
Obrázek 95-Ž14, ČJ, slovo – očichal 70
Obrázek 96-Ž14, AJ, slovo – stories 70
Obrázek 97-Ž1, ČJ, slovo – Představte 70
Obrázek 98-Ž1, AJ, slovo – will 70
Obrázek 99-Ž1, AJ, slovo – mummy 71
Obrázek 100-Ž3, AJ, slovo – universe 71
Obrázek 101-Ž12, AJ, slovo – already 71
Obrázek 102-Ž15, AJ, slovo – uřezat 71
Obrázek 103-Ž10, AJ, slovo – because 71
Obrázek 104-Ž13, AJ, slovo – with 71
Obrázek 105-Ž13, AJ, slovo – girl 72
Obrázek 106-Ž12, AJ, slovo – with 72
Obrázek 107-Ž3, AJ, slovo – that 72
Obrázek 108-Ž14, ČJ, slovo – Karolína 72
Obrázek 109-Ž8, ČJ, slova – Chtěla, Hrála, Být, A dát, Dát, Hrát, Chodit, A jít“ 73
Obrázek 110-Ž8, ČJ, slova – Jídlu, bych 73
Obrázek 111-Ž11, ČJ, slovo – Ohromně 74
Obrázek 112-Ž11, AJ, slovo – Alice's 74
Obrázek 113-Ž14, AJ, slovo – There 74
Obrázek 114-Ž5, AJ, slovo – Everyone 74
Obrázek 115-Ž5, AJ, slovo – Because 74
Obrázek 116-Ž13, AJ, slovo – Roky 74
Obrázek 117-Ž13, AJ, slovo – It’s, Neil 74
Obrázek 118-Ž15, ČJ, slovo – Zuzka 75
Obrázek 119-Ž10, ČJ, slova – Silvy, Česku, Povoroznyk 75
Obrázek 120-Ž10, ČJ, slovo – Lukáš 75
Obrázek 121-Ž10, ČJ, slovo – Chorvatska, Byl 76
Obrázek 122-Ž15, ČJ, slovo – mamce 76
Obrázek 123-Ž7, ČJ, slovo – pýchavka 76
Obrázek 124-Ž13, AJ, slovo – I'm 76
Obrázek 125-Ž12, AJ, slovo – I 77
Obrázek 126-Ž3, AJ, slova – The Little Prince 77
Obrázek 127-Ž15, AJ, slova – goes, looks, pays 78
Obrázek 128-Ž13, AJ, slovo – cries 78
Obrázek 129-Ž13, AJ, slovo – is 78
Obrázek 130-Ž13, AJ, slovo – doesn't 78
Obrázek 131-Ž13, AJ, slovo – are 79
Obrázek 132-Ž1, ČJ, slovo – (prázdniny) líbily 79
Obrázek 133-Ž1, ČJ, slovo – (učitelky) pletly, (maminky) musely 79
Obrázek 134-Ž1, AJ, slova – Jack has, he knows 80
Obrázek 135-Ž15, ČJ, slovo - (talíře) byly 80
Obrázek 136-Ž15, ČJ, slovo - (auta) nebyla 80
Obrázek 137-Ž15, ČJ, slovo – (zvířata) lítala 80

Obrázek 138-Ž5, ČJ, slovo - (auta a letadla) nelétala 80
Obrázek 139-Ž15, ČJ, slovo - (já) jsem strávil..... 81
Obrázek 140-Ž15, ČJ, slovo – (sladkosti) nebyly 81
Obrázek 141-Ž7, ČJ, slovo – u kameni 81
Obrázek 142-Ž11, ČJ, slovo – na vánoční trh 81
Obrázek 143-Ž11, ČJ, slovo – o víkendu 82
Obrázek 144-Ž11, ČJ, slovosled – Takže jsem nemohl nic dělat..... 82
Obrázek 145-Ž3, AJ, věta – …it's very hard to understand… 82
Obrázek 146-Ž10, ČJ, věta – Konečně lítat a nebyli bychom v stroji..... 83
Obrázek 147-Ž8, ČJ, věta – Má to 64 stran..... 83
Obrázek 148-Ž8, ČJ, věta – Udělala bych jako první si našla něco k jídlu a udělala bych si dům. 84
Obrázek 149-Ž8, ČJ, věta – Nechodila do restaurace a jedla čínskou polívku. 84
Obrázek 150-Ž9, AJ, věta – Yes, I liked it 84
Obrázek 151-Ž11, ČJ, slovo – do Budapešti 85
Obrázek 152-Ž11, ČJ, slovo – hotelovou snídani, n 85
Obrázek 153-Ž11, ČJ, slovo – ještěrky 85
Obrázek 154-Ž11, ČJ, slova – moje hra, s kamarády, charakterů; Je hodně charakterů..... 86
Obrázek 155-Ž2, ČJ, slovo – trasa plná nástrah 86
Obrázek 156-Ž11, ČJ, věta – Takže nemohl jsem dělat nic. 86
Obrázek 157-Ž10, ČJ, věta – A když nemám rád tu barvu na uniformě, tak to nerad nosím. . 86
Obrázek 158-Ž7, ČJ, slovo – (chlapec) usínal..... 87
Obrázek 159-Ž1, ČJ, slovo – kdybychom 87
Obrázek 160-Ž5, ČJ, slova – kdybych, bych..... 87
Obrázek 161-Ž5, slova – kdybychom, kdybychom, abychom 87
Obrázek 162-Ž15, ČJ, slovo – bychom 88
Obrázek 163-Ž15, ČJ, slova – abych, bych 88
Obrázek 164-Ž15, ČJ, slovo – bychom 88
Obrázek 165-Ž15, ČJ slovo – bychom 89
Obrázek 166-Ž10, ČJ, slovo – kdybychom 89
Obrázek *167-Ž10, ČJ, slova – kdybychom, bychom* 90
Obrázek 168-Ž2, ČJ, slovo – hledat 90
Obrázek 169-Ž10, ČJ, slovo – plechovku 91
Obrázek 170-Ž15, ČJ, věta – Kdyby nebyly mobili tak by jsme se museli domlouvat ve škole. 91
Obrázek 171-Ž11, ČJ, věta – Dnes vám tedy řeknu... 91
Obrázek 172-Ž11, ČJ, věta – Dnes vám tedy řeknu… 91
Obrázek 173-Ž11, ČJ, věta – Dnes vám tedy řeknu… 92
Obrázek 174-Ž11, ČJ, věta – Dnes jsem vám řekl... 92
Obrázek 175-Ž11, ČJ, věta – Dnes jsem vám řekl… 92
Obrázek 176-Ž11, ČJ, věta – Dnes jsem vám řekl... 92
Obrázek 177-Ž11, ČJ, věta – Dnes my zjistili..... 92
Obrázek 178-Ž6, AJ, věta – laugh your socks off 93
Obrázek 179-Ž6, AJ, fráze – the brightest spark 93
Obrázek 180-Ž13, slovo – prvouka 94
Obrázek 181-Ž7, AJ, slovo – koncert 94

Seznam tabulek

Tabulka 1: Seznam bilingvních základních škol a škol s bilingvním programem v ČR.....20
Tabulka 2: Seznam mezinárodních škol v ČR dostupný z webových stránek MŠMT 22
Tabulka 3: Seznam publikací a učebnic pro žáky cizince.....32
Tabulka 4: Seznam učebnic a publikací pro žáky s odlišným mateřským jazykem 33
Tabulka 5: Charakteristika výzkumného vzorku.....49
Tabulka 6: Souhrn odchylek v písemném projevu v českém jazyce žáků v bilingvní základní škole.....96
Tabulka 7: Souhrn odchylek v písemném projevu v anglickém jazyce žáků v bilingvní základní škole.....96

Seznam příloh

Příloha 1: Informovaný souhlas zákonného zástupce

Příloha 2: Informed consent of the legal representative

Příloha 1

INFORMOVANÝ SOUHLAS ZÁKONNÉHO ZÁSTUPCE

Vážení a milí rodiče,

jmenuji se Anna Stýblová a jsem studentkou pátého ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika na Univerzitě Palackého a v současné době pracuji pod vedením PhDr. Renaty Mlčákové, PhD. na diplomové práci s názvem Specifika vzdělávání na základní škole s bilingvním programem.

Obracím se na Vás s prosbou o udělení písemného **souhlasu se zahrnutím Vašeho dítěte do výzkumu mé diplomové práce**. Využiji údaje z třídní knihy a písemné práce v anglickém a českém jazyce. Ujišťuji Vás, že s těmito informacemi budu nakládat důvěrně, uchovávat je v tajnosti a zpracovávat v souladu s nařízením GDPR 2016/679 a zákonem č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů. Všechny informace, které se o Vašem dítěti touto cestou dozvím, budou sloužit **výhradně k výzkumu v mé diplomové práci**, všechny údaje budou anonymizovány tak, aby se nikde neobjevily žádná jména ani jiné osobní či citlivé údaje, které by Vaše dítě mohly jakkoliv identifikovat. V anonymitě zůstane také škola.

Výzkum bude zaměřen na získání informací o písemném projevu žáků bilingvní základní školy, kdy bude posuzován rozdíl v anglickém a českém projevu a analyzovány nejčastější chyby. Výsledky výzkumu mohou pomoct se zaměřením na problémové oblasti v písemném projevu žáků bilingvních škol.

V případě Vašeho zájmu nebo potřeby doplňujících informací mě můžete kontaktovat na e-mailové adrese: anna.styblova01@upol.cz. Vaše dotazy ráda zodpovím.

Předem Vám velmi děkuji za ochotu a spolupráci.

Se srdečným pozdravem,

Anna
Stýblová

PÍSEMNÝ SOUHLAS ZÁKONNÉHO ZÁSTUPCE

Prosím, zakroužkujte zvolenou možnost:

Ano, souhlasím Ne, nesouhlasím

s poskytnutím nezbytných údajů o mém dítěti _____ (jméno a příjmení dítěte) a písemných prací mého dítěte, které má škola k dispozici, pro výše uvedené studijní účely.

….....

Podpis zákonného zástupce

Příloha 2

INFORMED CONSENT OF THE LEGAL REPRESENTATIVE (PARENT)

Dear parents,

my name is Anna Stýblová and I am studying at Palacky University Primary Education and Special Pedagogy and currently I am writing thesis on topic Elementary education specifics at a primary school with a bilingual program from the perspective of pedagogical workers and pupils under professional guidance of PhDr. Renata Mlčáková, PhD.

I am asking for your **written consent to include your child in the research of my thesis**. I will use data from the class book and written work of your child in English and Czech language. I assure you that I will treat this information confidentially, keep it secret and process it in accordance with the GDPR 2016/679 regulation and Act No. 110/2019 Sb., on the processing of personal data. **All information about your child will be used exclusively for research in my thesis**, all data will be anonymized so that no names or other personal or sensitive data that could identify your child in any way appear. The school will also remain anonymous.

The research will focus on obtaining information about written expression of bilingual primary school pupils, where the difference in English and Czech written expression will be assessed and the most common mistakes will be analysed. The results of the research can help focus on problem areas in the written speech of students at bilingual schools.

If you are interested or need additional information, you can contact me at the e-mail address: anna.styblova01@upol.cz. I will be happy to answer your questions.

Thank you very much for your willingness and cooperation.

Sincerely,

Anna Stýblová

WRITTEN CONSENT OF THE LEGAL REPRESENTATIVE

Please, circle the selected option:

Yes, I agree No, I disagree

with providing the necessary information about my child _____ (name and surname) and my child's written work, which are available to the school, for the above study purposes.

_____

Signature of legal representative

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Anna Stýblová
Katedra:	Ústav speciálně pedagogických studií
Vedoucí práce:	PhDr. Renata Mlčáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Specifika v psaném projevu žáků 4. třídy bilingvní základní školy
Název v angličtině:	Specifics of writing by pupils in the 4th grade at bilingual primary school
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá problematikou specifik psaného projevu žáků 4. třídy bilingvní základní školy. Teoretická část vymezuje pojmy bilingvismus a bilingvní vzdělávání, dále vymezuje podpůrná opatření pro bilingvní žáky a pedagogické pracovníky v bilingvní škole. Cílem diplomové práce je analyzovat specifika písemného projevu žáků z bilingvní základní školy v českém a anglickém jazyce.
Klíčová slova:	Bilingvismus, bilingvní vzdělávání, bilingvní žák, psaný projev
Anotace v angličtině:	This thesis focuses on the topic of specifics of writing by pupils in the 4th grade at bilingual primary school. The theoretical part explains bilingualism and bilingual education, it also explains how are bilingual pupils helped in the classroom and defines teachers at bilingual school. The aim of this thesis is to analyse specifics of writing in Czech and English language by pupils at bilingual primary school.
Klíčová slova v angličtině:	Bilingualism, bilingual education, bilingual pupil, writing
Přílohy vázané k práci:	Příloha 1: Informovaný souhlas Příloha 2: Informed consent of the legal representative
Rozsah práce:	114 stran
Jazyk práce:	Český jazyk