



# Analýza akvizice češtiny v písemném projevu u žáka cizince

## Diplomová práce

*Studijní program:*

*Studijní obory:*

*Autor práce:*

*Vedoucí práce:*

N7504 Učitelství pro střední školy

Učitelství českého jazyka a literatury

Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy

**Bc. Anna Sedláčková**

Mgr. Svatava Škodová, Ph.D.

Katedra českého jazyka a literatury





## Zadání diplomové práce

# Analýza akvizice češtiny v písemném projevu u žáka cizince

*Jméno a příjmení:* **Bc. Anna Sedláčková**  
*Osobní číslo:* P18000617  
*Studijní program:* N7504 Učitelství pro střední školy  
*Studijní obory:* Učitelství českého jazyka a literatury  
Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy  
*Zadávací katedra:* Katedra českého jazyka a literatury  
*Akademický rok:* **2018/2019**

### Zásady pro vypracování:

Diplomová práce je případovou studií týkající se osvojování českého jazyka u žáka cizince. V práci popíšeme jazykový vývoj žáka cizince (Egyptan, 11 let, chlapec) v období od listopadu 2018 do ledna 2020. Jazykový vývoj respondenta byl sledován a zaznamenávám pravidelně v průběhu soukromého jazykového doučování češtiny. Jazyková data byla sbírána pouze v písemné podobě. Jazykový obraz bude doplněn o data poskytnutá rodiči a učitelkou ZŠ. Součástí práce je popis sociokulturního prostředí, odkud žák pochází a nástin diagnostiky samotného žáka. Cílem práce je zachytit jazykový vývoj žáka a poskytnout tak komplexní obrázek, který by pomohl učitelům, ale i psychologům v jazykových poradnách v pochopení problematiky žáků cizinců s heterogenním jazykovým pozadím, kteří přicházejí do českých škol.

### Požadavky:

- Pravidelné konzultace s vedoucí DP
- Rešerše a prostudování odborné literatury
- Sběr dat v průběhu individuálního vyučování
- Třídění dat
- Analýza dat
- Zpracování textu DP
- Příprava obhajoby DP

*Rozsah grafických prací:*  
*Rozsah pracovní zprávy:*  
*Forma zpracování práce:*  
*Jazyk práce:*

tištěná/elektronická  
Čeština



## Seznam odborné literatury:

- ATKINSON, R. L. et al. Psychologie. Praha: Portál, 2003.
- CICCOTTI, S. Rozumíte svému dítětku? Praha: Portál, 2008.
- CLARK, E. V. First Language Acquisition. Cambridge, MA.: Cambridge University Press, 2003.
- FONTANA, D. Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 2006.
- HANUŠOVÁ, S.; NAJVAR, P. Osvojování cizího jazyka v raném věku. Brno: Masarykova univerzita, 2006.
- HARDING-ESCH, E.; RIDLEY, P. Bilingvní rodina. Praha: Portál, 2008.
- HRDLIČKA, Milan. Kapitoly o češtině jako jazyku nemateřském. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019. Studia Philologica Pragensia.
- JANÍKOVÁ, V. Osvojování cizojazyčné slovní zásoby: pedagogická, psychologická, lingvistická a didaktická východiska na příkladu němčiny jako cizího jazyka. Brno: Masarykova univerzita, 2005.
- KNAUSOVÁ, I. Problémy jazykové socializace. Olomouc: Votobia, 2006.
- KOTKOVÁ, Radomila. Čeština nerodilých mluvčích s mateřským jazykem. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017.
- KŘÍŽKOVÁ, A. Kdy začít dítě seznamovat s cizím jazykem. Informatorium 3-8, 2012, roč. 19, č. 3, s. 14.
- LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. Vývojová psychologie, Praha: Grada, 2006.
- LECHTA, V. Symptomatické poruchy řeči u dětí. Praha: Portál, 2000.
- LEJSKA, M. Poruchy verbální komunikace a foniatrie. Brno: Paido, 2003.
- MAŠÍN, Jaroslav. Pragmalingvistika a osvojování češtiny jako cizího jazyka. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2015, 183 s. Varia, 35. svazek.
- NEBESKÁ, I. Úvod do psycholingvistiky. Praha: H&H, 1992.
- OHNESORG, K. Naše dítě se učí mluvit. Praha: SPN, 1976.
- PAČESOVÁ, J. Řeč v raném dětství. Brno: Universita J. E. Purkyně, 1979.
- PAČESOVÁ, J. The Development of Vocabulary in the Child. Brno: Universita J. E. Purkyně, 1968.
- PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. Psychologie dítěte. Praha: Portál, 2011.
- PÖSINGEROVÁ, K. Interkulturní interference a výuka cizích jazyků. In Vaňková, I. (ed.). Obraz světa v jazyce: sborník příspěvků, které zazněly v jazykovědné sekci XXVII. ročníku česko-polské meziuniverzitní konference Univerzita Karlova – Uniwersytet Warszawski ve dnech 2. – 4. května 2000 v prostorách FFUK Praha. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2001, s. 146-149.
- PRŮCHA, J. Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky. Praha: Grada, 2011.
- PRŮCHA, J. Interkulturní komunikace. Praha: Grada, 2010.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004
- SLANČOVÁ, D. (ed.). Štúdie o detskej reči. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2008.
- SLANČOVÁ, D. Reč autority a lásky. Reč učitelky mateřské školy orientovaná na dieťa – opis registra. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1999.
- SMOLÍK, F. Osvojování českých slovesných tvarů v raném věku. Československá psychologie, 2002, roč. 46, č. 5, s. 450-461.
- STERNBERG, R. Kognitivní psychologie. Praha: Portál, 2002.
- ŠEBESTA, K. Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova. Praha: Karolinum, 1999.
- ŠULOVÁ, L.; BARANUSZ, Š. Dítě vyrůstající v bilingvní rodině. In. Mertin, V.; Gillernová, I. (eds.). Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál, 2010.
- ŠULOVÁ, L. Počátky řečového vývoje a specifický vliv mateřské a otcovské mluvy. Praha: Fakulta sociálních věd UK, 2006.
- ŠULOVÁ, L. Raný psychický vývoj dítěte. Praha: Karolinum, 2004.
- ŠULOVÁ, L. Výuka cizích jazyků od raného dětství? Možná rizika či výhody?. ČMPS e-časopis [online]. 2007, roč. 1, č. 1 [cit. 2012-04-12], s. 1089-1091. Dostupný z WWW: <<http://e-psycholog.eu/pdf/sulova.pdf>>.
- TĚTHALOVÁ, M. Cizí jazyk v mateřské škole. Informatorium 3-8. roč. 19, č. 5, s. 12-13.
- VÁGNEROVÁ, J. Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005.

*Vedoucí práce:*

Mgr. Svatava Škodová, Ph.D.  
Katedra českého jazyka a literatury

*Datum zadání práce:*

30. dubna 2019

*Předpokládaný termín odevzdání:*

30. dubna 2020

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan

L.S.

prof. PhDr. Oldřich Uličný, DrSc.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 30. dubna 2019

## Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

13. července 2021

Bc. Anna Sedláčková

## **Anotace**

Diplomová práce je případovou studií týkající se osvojování českého jazyka u žáka cizince. V práci popíšeme jazykový vývoj žáka cizince (Egyptan, 11 let, chlapec) v období od listopadu 2018 do ledna 2020. Jazykový vývoj respondenta byl sledován a zaznamenávám pravidelně v průběhu soukromého jazykového doučování češtiny. Jazyková data byla sbírána pouze v písemné podobě. Jazykový obraz bude doplněn o data poskytnutá rodiči a učitelkou ZŠ. Součástí práce je popis sociokulturního prostředí, odkud žák pochází, a nástin diagnostiky samotného žáka. Cílem práce je zachytit jazykový vývoj žáka a poskytnout tak komplexní obrázek, který by pomohl učitelům, ale i psychologům v jazykových poradnách v pochopení problematiky žáků cizinců s heterogenním jazykovým pozadím, kteří přicházejí do českých škol.

## **Klíčová slova**

Akvizice druhého jazyka, žák s odlišným mateřským jazykem, analýza písemného projevu, případová studie, longitudinální výzkum.

## **Annotation**

This thesis represents a case study which is related to a foreign pupil acquiring Czech language. We are going to describe his language learning progress (the Egyptian, 11 years, a boy) during the period from November 2018 to January 2020. The respondent's language learning progress has been observed and taken down on a regular basis during private Czech lessons. Language data have been collected only in written form. A language profile is going to be supplemented by data provided by his parents and his schoolteacher. Part of the thesis is a description of the pupil's sociocultural context and a diagnosis of him in outline. The aim of the thesis is to capture the pupil's language learning progress for the purpose of providing the complex image and help teachers as well as psychologists in language advisory centres to understand the issue of foreign pupils with the heterogenous language background who attend the Czech schools.

## **Key words**

Acquisition of a second language, pupil with a different native tongue, analysis of written expression, case study, longitudinal research.



## Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat paní Mgr. Svatavě Škodové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, věcné připomínky při zpracování a za čas, který mi věnovala. Děkuji také rodině probanda, která mi umožnila výzkum zrealizovat.

# Obsah

Úvod.....	9
1 Osvojování jazyka dítětem .....	11
2 Osvojování druhého jazyka .....	13
3 Proces učení dle vývojové psychologie .....	17
4 RVP PV .....	20
5 Začlenění žáka s OMJ do kolektivu, podpora PPP .....	22
6 Hodnocení .....	24
7 Postup zpracování a použité metody .....	27
8 Data vymezující probanda a jeho sociokulturní pozadí .....	28
8.1 Rodina .....	28
8.2 Škola .....	29
8.3 Reflexe žákových dispozic s ohledem na jazykovou výuku.....	30
9 Průběh jednotlivých hodin .....	31
9.1 Lekce 18. 4. 2019 .....	32
9.2 Lekce 4. 10. 2019 .....	33
10 Komplexní vývoj akvizice.....	35
10.1 Příchod do ČR – květen 2017 .....	35
10.2 září 2017–červen 2018 .....	36
10.3 září 2018–prosinec 2019.....	37
10.4 Leden 2020 – současnost (červen 2021) .....	38
11 Analýza písemného projevu žáka.....	40
11.1 Křížovky .....	40
11.2 Diktáty .....	44
11.3 Doplnování písmen .....	47
11.4 Doplnování slov .....	50
11.5 Tvorba vět.....	55

11.6	Tvorba příběhu a komiks.....	59
11.7	Opis a přepis .....	62
11.8	Jazykový test.....	65
12	Typy cvičení při výuce probanda: míra oblíby a akceptace .....	67
	Závěr .....	70
	Seznam použitých zdrojů .....	72

## Úvod

V současné době do českých základních škol nastupuje poměrně vysoký počet dětí s odlišným mateřským jazykem, většinou bez znalosti českého jazyka. Učitelé mnohdy nevědí, jak s těmito žáky v hodinách pracovat a vést je tak k úspěšnému osvojení českého jazyka. Učitelé se mylně domnívají, že k výuce češtiny u žáků cizinců je zapotřebí zprostředkovacího jazyka, ať už by to měla být angličtina nebo rodný jazyk žáka. Cílem výuky češtiny žáků cizinců by mělo být osvojení si jazyka tak, aby žák byl schopen fungovat v naší společnosti a kultuře, ale zároveň i tak, aby byl schopen se dále vzdělávat. Všechny předměty na ZŠ jsou vyučovány v češtině (na prvním stupni ZŠ zasahuje čeština i do výuky cizích jazyků), tudíž žák může vykazovat problémy i v ostatních předmětech nikoliv pouze v předmětu český jazyk.

Práce se zabývá akvizicí druhého jazyka u žáka cizince, v tomto případě akvizicí češtiny jako druhého jazyka. Jedná se o longitudinální případovou studii. V první části je popsána teorie osvojování prvního jazyka dítětem, protože teorie osvojování druhého jazyka vyplývá právě z této teorie. Následně je popsána teorie osvojování druhého jazyka. Vzhledem k tomu, že s osvojováním druhého jazyka souvisí i proces učení, je tento proces popsán v rámci vývojové psychologie se zaměřením na věk probanda. Dále práce popisuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání se zaměřením na jeho výstupy, tedy takové výstupy, kterých by měl předškolák dosáhnout před tím, než nastoupí do základní školy. V této části práce jsou dále popsány postupy, jak zařadit žáka s odlišným mateřským jazykem do kolektivu a jak může pedagogicko-psychologická poradna podpořit tyto žáky. Poslední kapitolou první části je hodnocení. V této kapitole je popsáno, co je to hodnocení, jaký má význam ve vyučování a jaké jsou možnosti hodnocení žáka s odlišným mateřským jazykem. Na závěr se věnuje hodnocení probanda v jeho škole.

Druhá část práce se zabývá samotnou akvizicí češtiny. Tato část obsahuje popis probandova sociokulturního pozadí a jeho postojů v rodině a ve škole. Dále pak obsahuje popis jednotlivých hodin soukromého doučování, jeho komplexní vývoj akvizice, který je popsán na základě pozorování v průběhu osobního kontaktu s ním. Stěžejní částí práce je analýza písemného projevu žáka cizince. Data pro analýzu byla sbírána po dobu přibližně jednoho roku na soukromých hodinách, poté byla analyzována s pomocí poznámek, které byly během vypracovávání cvičení pořizovány (např. poznámky o výslovnosti, kvalitě výkonu apod.). Data pro analýzu byla sbírána pouze v písemné podobě. Z analýzy pak vyplývají typy cvičení, které rozvíjely žákovy jazykové dovednosti efektivněji než jiné typy.

Na závěr jsou jednotlivé typy shrnuty s ohledem na probandovu motivaci a úspěšnost v jednotlivých typech cvičení.

# 1 Osvojování jazyka dítětem

Osvojování jazyka dítětem znamená postupné získávání jazykových a komunikačních schopností v daném jazyce, tj. schopnost rozumět danému jazyku a mluvit jím, popř. v něm číst a psát.<sup>1</sup> Termínem osvojování jazyka je zpravidla označováno osvojování mateřského jazyka. Mezi specifické teorie osvojování jazyka patří bilingvismus a osvojování druhého jazyka, které bývá vymezováno jako samostatný obor. Osvojování mateřského jazyka není pro účely této práce stěžejní, nicméně teorie osvojování druhého jazyka, jíž budeme v této práci věnovat pozornost, z teorie osvojování mateřského jazyka určitým způsobem vychází, a proto v následující části shrneme základní principy této teorie.

Osvojování jazyka (akvizice) spadá do oblasti jazykovědy, psychologie, pedagogiky, logopedie a dalších věd, je tedy interdisciplinární. Obor, do jehož bádání spadá i osvojování jazyka, se nazývá psycholingvistika. Za počátek moderního výzkumu jazykové akvizice lze považovat záznam W. Leopolda z let 1939–1949 *Speech Development of a Bilingual Child*. Mezi další průkopníky vědce patří např. Ch. Darwin, jehož článek byl přeložen J. Mrazíkem do češtiny s názvem *Jak se dítě učí mluvit* (1880). Současných teoretických přístupů je několik, v českém prostředí se teorií osvojování jazyka zabývali např. Karel Ohnesorg (*O mluvním vývoji dítěte*, 1948) a Jaroslava Pačesová (*Vývoj dětské řeči*, 1979). Mezi novodobé vědce, kteří se tímto tématem zabývají, patří např. Filip Smolík (*Psycholingvistika a čeština*, 2009), Linda Doleží (*Akvizice frázových komparativů v češtině*, 2008), která se zabývá i osvojování druhého jazyka, nebo např. Lucie Saicová Římalová (*Osvojování jazyka dítětem*, 2016).

Osvojování jazyka je přirozený vývojový proces, přičemž dítě si jazyk osvojuje spolu s tím, jak se rozvíjí jeho mozek. Tomuto pohledu říkáme nativistický model osvojování jazyka.<sup>2</sup> Pro akvizici jazyka je důležitý input z okolí. Vytvářející se mozek dítěte mu poskytuje predispozici k osvojení jazyka, nicméně aby si dítě vytvořilo gramatiku a lexikon se všemi vlastnosti, které jsou s lidským jazykem spojeny, musí být vystaveno vnějšímu inputu.<sup>3</sup> Chomsky uvádí, že dítě je vlastně tzv. přístroj pro osvojování jazyka. K akvizici jazyka jsou potřeba vnější vlivy (input) a vnitřní vlivy, což je univerzální gramatika, kterou disponuje

---

<sup>1</sup> SAICOVA ŘÍMALOVÁ, L., Osvojování jazyka dítěte, In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (Eds.): Nový encyklopedický slovník češtiny. [online]. [vid. 26. 6. 2021]. Dostupné z: [https://www.czechency.org/slovník/OSVOJOVÁNÍ\\_JAZYKA\\_DÍTĚTEM](https://www.czechency.org/slovník/OSVOJOVÁNÍ_JAZYKA_DÍTĚTEM)

<sup>2</sup> FERNÁNDEZ, Eva M. Základy psycholingvistiky. Praha: Karolinum, 2014, 298 s. ISBN 978-80-246-2435-8. S. 95.

<sup>3</sup> FERNÁNDEZ, Eva M. pozn. 2. S. 96.

každé dítě, nehledě na jazyk, který si osvojuje, a strategie osvojování. Výstupem pak je osvojení gramatiky a lexikonu.

Druhým výrazným proudem jsou kognitivní přístupy.<sup>4</sup> Podle Piageta prochází každý jedinec týmiž stádii vývoje, i když každý jinak rychle. Jazyk je tedy součástí obecné kognice a jeho akvizice je závislá na dosaženém stupni kognitivního vývoje, např. dítě může pojmenovat předmět, který momentálně nevidí, až když si osvojilo trvalost objektu apod.

Čermák<sup>5</sup> uvádí pět fází vývoje nabývání rodného jazyka:

- a) Předjazyková fáze, též křik a broukání
- b) Holofrastická fáze (8.–18. měsíc): užití prvních individuálních slov, zvl. pro nejbližší osoby a věci
- c) Fráze elementárních vět (též telegrafická fáze, 18.–24. měsíc): tvorba obvykle jen dvoučlenných slovních kombinací (až 2500 kombinací)
- d) Vlastní jazyková fáze (2./3.–13./15. rok): hlavní fáze rozvoje jazyka až do puberty, v níž jsou pro něj jak nejlepší předpoklady, tak vnímavost, je umožněna úspěšným průběhem tří předcházejících přípravných fází
- e) Postpubertální fáze: projev schopnosti sebeorganizace a přizpůsobení se fyziologickému požadavku verbálního chování tu rychle upadá, je to pro studium jazyka období kritické, lze v něm však pokračovat dále, i když obtíže jsou pak už větší

Lexikálně a syntakticky je vývoj rozložen následovně:<sup>6</sup>

- A) 3 měsíce – žvatlání (nekomunikativní, cvičí se především svaly)  
9 měsíců – opakování slov  
12 až 18 měsíců – první slova, v 18 měsících znalost necelé stovky slov  
18 až 24 měsíců – jednoslovné věty nebo jednoduchá spojení (dvou) slov
- B) 2 roky – znalost přes 200 slov  
2, 5 roku – znalost přes 400 slov  
3 roky – znalost 800 až 1000 slov  
Obecné fáze 2 až 3 roky – delší věty i s objektem, užívání adjektiv a adverbii
- C) 3, 5 roku – znalost 1200 slov  
3 roky a víc – ještě delší a složitější věty (min. o 4 slovech), užívání času u sloves  
4, 5 roku – znalost přes 1800 slov

<sup>4</sup> SAICOVA ŘÍMALOVÁ, L. Pozn. 1.

<sup>5</sup> ČERMÁK, F. Jazyk a jazykověda. Praha: Karolinum, 2011, 380 s. ISBN 978-80-246-1946-0. S. 63.

<sup>6</sup> ČERMÁK, F. Pozn. 5. s. 63–64.

6 roků – znalost přes 2500 slov

Z uvedeného přehledu je zřejmé, že dítě nastupující do ZŠ disponuje slovní zásobou o 2 500 slov, skládá delší a syntakticky složitější věty a časuje slovesa. Jedná se o dispozice, které každý rodilý mluvčí nabyde přirozeně, bez nutnosti vědomého učení. I žák cizinec vstupuje do školy s touto dispozicí, ale svého mateřského jazyka, nikoliv jazyka, v kterém se má vzdělávat. Všechny tyto dispozice si začíná osvojovat až během vzdělávacího procesu, navíc obvykle ve vyšším věku než 6 let. Pro úspěšnost procesu je zapotřebí i vědomého procesu učení.

## 2 Osvojování druhého jazyka

Pokud je dítě od narození vystaveno dvěma jazykům zároveň, osvojuje si tyto jazyky simulárně (zároveň), jiní bilingvní mluvčí si svoje jazyky osvojují postupně. Podle Čermáka<sup>7</sup> je bilingvismus, neboli dvojjazyčnost či multilingvismus, jev koexistence dvou nebo více vybudovaných jazykových systémů, který má u jednotlivce mnoho forem a stupňů. Rozlišuje bilingvismus simultánní a sekvenční. Čermák uvádí, že bilingvismus nikdy není zcela úplný ani ideální, v rovnovážném vztahu, protože vždy pro určitou funkci převažuje jeden jazykový systém nad druhým. Velmi zřetelné to je v emocionálním vyjádření (např. kletby nebo nadávky). V případě bilingvismu se ale nejedná o osvojování druhého jazyka jako takového.

O osvojování druhého jazyka mluvíme tehdy, pokud si lidé osvojují další jazyk poté, co už si osvojili jazyk mateřský<sup>8</sup>. Druhým jazykem se pak myslí jazyk druhý, třetí, čtvrtý i další v pořadí. Vývojové fáze v osvojování jazyka mateřského a jazyka druhého jsou si velmi podobné, např. nejprve je člověk schopný produkovat a zpracovávat jednoduché věty dříve než složené.

Teorie osvojování cizího jazyka vychází z teorie osvojování jazyka mateřského, ale zásadní rozdíl tkví v tom, že při osvojování cizího jazyka žák již ovládá svůj mateřský jazyk. Mezi největší rozdíly v osvojování mateřského a cizího jazyka patří ten fakt, že u osvojování mateřského jazyka dojde ve většině případů k úplnému osvojení, kdežto u osvojování cizího jazyka dojde k úplnému osvojení jen v 5 % případů. Jedním z faktorů ovlivňujících míru osvojení cizího jazyka je právě věk žáka. Mezi zásadní rozdíly osvojování patří např. formální poučky, které u cizího jazyka vedou k osvojování jazyka, kdežto u mateřského jazyka nejsou

---

<sup>7</sup> ČERMÁK, F. Pozn. 5. S. 53.

<sup>8</sup> FERNÁNDEZ, Eva M. Pozn. 2. S. 122.



potřeba, nebo přínosnost v některých případech i nutnost opravování při osvojování cizího jazyka.<sup>9</sup>

Mezi osvojování mateřského a druhého jazyka existuje podle autorky Fernández několik zásadních rozdílů. Tempo osvojení (jak rychle se mluvčí zlepšuje) a nejvyšší úroveň znalosti jsou proměnlivé. Během osvojování druhého jazyka může docházet k jevům zvaným transfer (gramatika jazyka může být ovlivněna podobou prvního jazyka) a fosilizace (některé odchylky od gramatiky cílového jazyka se u osob osvojujících si druhý jazyk objevují trvale).<sup>10</sup> Jedním z faktorů úspěšnosti osvojování druhého jazyka je věk, kdy starší osoby nemají tak dobré výsledky jako mladší.

Korčáková<sup>11</sup> uvádí podle Ellise několik rozdílů v osvojování cizího jazyka. Mezi tyto rozdíly patří např. čas, který je u osvojování mateřského jazyka delší, skupina, kde se žák učí mateřskému a cizímu jazyku (pozn. v tomto případě se jedná o rodinu v případě mateřského jazyka a o školu a vrstevníky v případě cizího jazyka; Korčáková uvádí rodinu v případě mateřského jazyka a studijní skupinu v případě cizího jazyka), zpětná vazba, která je u cizího jazyka nutná. Mezi další rozdíly pak patří např. motivy osvojování, které jsou u cizího jazyka spojeny se socializací, která je velmi silná (pozn. v tomto případě i studijní úspěch žáka).

Do osvojování cizího jazyka se promítají i individuální rozdíly jako jsou věk a pohlaví. Kotková uvádí<sup>12</sup>, že tyto rozdíly se v českém prostředí nepovažují za relevantní faktor, nicméně je třeba je neopomíjet. Děti dosahují při osvojování cizího jazyka trvalejších dovedností a jejich úspěšnost je vyšší především v oblasti výslovnosti. Rozdíl pohlaví v tomto případě může hrát svoji roli. Pokud porovnáme žáka a jeho mladší sestru, dojdeme k závěru, že v této chvíli je žákyně úspěšnější v osvojování cizího jazyka a dosahuje vyšší jazykové úrovně. Nicméně se do tohoto faktu promítají i další faktory, jako je motivace k učení, věk obou dětí, jejich zájmy a mnoho dalšího.

Čermák užívá pro akvizici dalšího jazyka označení učení se jazyku (cizímu), což je oproti nabývání jazyku (akvizici mateřského jazyka) vědomý proces studia gramatických pravidel v širokém smyslu. Uvádí, že na rozdíl od prvního (rodného) jazyka se cizí jazyk lze, vždy však jen do určité míry, naučit v každé fázi života. Nejobtížnější je imitace výslovnosti a intonace, kdy po pubertě je tato schopnost téměř ztracena.<sup>13</sup>

---

<sup>9</sup> KOTKOVÁ, R. Čeština nerodilých mluvčích s mateřským jazykem neslovanským. Praha: Karolinum, 2017, 151 s. ISBN 978-80-246-3640-5. S. 20.

<sup>10</sup> FERNÁNDEZ, Eva M. pozn. 2. S. 123.

<sup>11</sup> KORČÁKOVÁ, J. Chyba a učení cizím jazykům. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. S. 19.

<sup>12</sup> KOTKOVÁ, R. Pozn. 9. S. 35.

<sup>13</sup> ČERMÁK, F. Pozn. 5. S. 64.

Rozdíly mezi osvojováním mateřského a dalšího jazyka popisuje P. Corder<sup>14</sup>:

- Osvojování mateřského jazyka je oproti osvojování druhého jazyka nevyhnutelnou záležitostí.
- Osvojování mateřského jazyka je součástí procesu celkového rozvoje dítěte, zatímco učení druhého jazyka začíná převážně až po ukončení procesu vyžrání dítěte.
- Dítě se začíná učit mateřský jazyk bez znalosti jazykového chování.
- V obou případech je rozdílná motivace.

Oproti tomu jsou i autoři, kteří do jisté míry popírají rozdíly mezi osvojováním mateřského a druhého jazyka. Mezi tyto autory patří např. John Bissell Carroll, který tvrdí, že okolnosti učení se druhému jazyku jsou stejné jako při poznávání mateřského jazyka, dochází ale k narušení osvojovaného jazyka systémem prvního jazyka.<sup>15</sup> Podobný názor zastává i francouzská vědkyně Le Compagnon<sup>16</sup> která uvádí, že proces osvojování mateřského a druhého jazyka je v podstatě stejný, ale nevylučuje možnost, že znalost prvního jazyka při osvojování druhého hraje důležitou roli.

Většina dětí s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ) přichází do styku s cizím jazykem až při nástupu do školních zařízení. Často je to tak i u dětí, které se sice narodí v České republice, ale jejich rodiče češtinu neovládají a doma ji nepoužívají. K mezijazykovým vlivům, které ovlivňují akvizici druhého jazyka, patří např. transfer, *který se vztahuje na přenos určitých prvků z jednoho jaz. systému do druhého*.<sup>17</sup> Transfer se může týkat různých oblastí, např. písemného systému, hláskování, gramatiky apod. Jedním z příkladů je např. vazba *I am twelve years old – Já jsem 12 let starý*. Dalším vlivem je přepínání jazykových kódů, kdy dochází k plynulému přecházení z jednoho jazykového kódu do druhého. Může se jednat o přepínání kódů na úrovni mezivětné, ale i v rámci jedné věty.<sup>18</sup>

Jeden z možných modelů osvojování cizího jazyka uvádí Mitchell a Myles:<sup>19</sup> Společenský kontext vede k postojům různých druhů, které se u jedince objeví jako motivace. Motivace je spojena s dalšími osobnostními charakteristikami jako jsou např. věk, osobnost,

---

<sup>14</sup> Corder in KREJČOVÁ, E. Problematika osvojování druhého jazyka – teorie a praxe. [online]. Brno, 2018 [vid. 25. 6. 2021]. Dostupné z: <https://www.muni.cz/inet-doc/961758>. Habilitační práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. S. 12.

<sup>15</sup> Carroll in KREJČOVÁ, E. pozn. 14. S. 13.

<sup>16</sup> Compagnon in KREJČOVÁ, E. pozn. 14. S. 20.

<sup>17</sup> MERTINS, B. (roz. Schmiedtová) Osvojování druhého jazyka. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), Nový encyklopedický slovník češtiny. [online]. [vid. 26. 6. 2021]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/OSVOJOVÁNÍ DRUHÉHO JAZYKA>

<sup>18</sup> DOLEŽÍ, L. Začínáme učit češtinu pro děti cizince – mladší školní věk. Praha: AUČCJ, 2014. 86 s. ISBN 978-80-260-5587-7. S. 24.

<sup>19</sup> Mitchell a Myles in DOLEŽÍ, L. Pozn. 18. S. 25.

schopnosti nebo předchozí znalosti. Tyto osobní charakteristiky vysvětlují užívání toho, co má jedinec k dispozici, tedy možnosti učení. Vzájemnou interakcí mezi jedinci a situací se určují lingvistické a nelingvistické výstupy pro jedince. Zároveň společenský kontext zprostředkovaně vede i k možnostem učení.

Doleží<sup>20</sup> uvádí příklad závislosti věku na akvizici druhého jazyka. Je obecně známo, že děti si osvojují jazyk snadněji než dospělí. Doleží uvádí závěry studie Snow a Hoednagel-Höhle (1978), kteří zkoumali akvizici holandštiny prvního roku pobytu v Holandsku u jedinců, jejichž mateřským jazykem je angličtina. Na konci roku si nejlépe holandštinu osvojili děti mladšího školního věku a nejhůře děti předškolního věku. Zajímavá je i studie Asher a Price (1967), kteří učili pomocí metody úplné fyzické reakce. Nejvíce úspěšní byli dospělí a nejméně úspěšné nejmenší děti (8 let). Z těchto studií vyplývá, že nelze určit ideální věk pro osvojování cizího jazyka.

I v osvojování dalšího jazyka existuje tzv. tiché období. V mateřském jazyce se jedná o dobu, kdy dítě nemluví a snaží se odhalit, co je vlastně jazyk a jak funguje. Podobně tak tomu je i v případě druhého jazyka, tzn. mluvčí dává přednost naslouchání před samotnou produkcí. Bohužel jen málokdy je možné této fázi dát prostor, ale je důležité povědomí existence, což vysvětluje možnou úzkost některých studentů cizího jazyka v prvních fázích jeho osvojování.<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> DOLEŽÍ, L. Pozn. 18. S. 26.

<sup>21</sup> DOLEŽÍ, L. Pozn. 18. S. 26

### 3 Proces učení dle vývojové psychologie

Z předchozí kapitoly vyplývá, že osvojování druhého jazyka probíhá i za vědomého učení. Následující kapitola pojednává o vývoji poznávacích procesů se zaměřením na proces učení a vývoji jazykových kompetencí ve školním věku.

Paměťové schopnosti a schopnost učit se se v mladším a středním školním věku velmi intenzivně rozvíjejí. Zvyšuje se kapacita dětské paměti, rychlost zpracování informací, dochází k osvojení paměťových strategií a rozvíjí se metapaměť, tj. obecná znalost o fungování paměti i o vlastních paměťových schopnostech.<sup>22</sup> Paměťové strategie jsou způsoby, které slouží k zapamatování a uchování informací. Osvojování paměťových strategií dětmi probíhá za asistence dospělých. Na počátku povinné školní docházky si děti osvojují základní paměťové strategie jako je např. opakování. Zprvu se jedná o mechanické memorování, které ustupuje do pozadí až tehdy, kdy je věcí k zapamatování více a vyžaduje to o problematice přemýšlet. V pozdějším věku, tj. 9 až 10 let jsou děti schopné využívat strategie uspořádání informací (např. třídění informací do kategorií, aby si je mohly lépe zapamatovat, ale i vybavit). Jak pojmy třídít se děti většinou učí pod vedením dospělých, tzn. rodičů a především pak pedagogů. Ve stejném věku dochází k osvojování další strategie, a to je strategie vybavování, např. na základě asociací nebo seskupení dat. Sami žáci nejsou schopni pomocí předmětů si vybavit danou informaci, nicméně když je někdo naučí, k čemu je takový postup dobrý, jsou schopni jej používat, i když obvykle jen v podobných úkolech. Schopnost kombinovat různé paměťové strategie přichází až ve středním školním věku.<sup>23</sup>

Děti ve třetím ročníku (osm, devět let) již chápou, že někteří lidé si pamatují více než ostatní a že si lze lépe zapamatovat informace, které jsou nějakým způsobem uspořádané. Znájí některé paměťové strategie, ale často nevědí, jak by jim mohly při zapamatování pomoci. Děti v posledních ročnících 1. stupně ZŠ (deset, jedenáct let) začínají různé paměťové strategie používat. Jsou kritičtější a uvědomují si, že si nepamatují všechno. Avšak ani v tomhle věku nejsou samy schopny odhadnout, jak dlouho jim potrvá příprava do školy, a nepoznají, kdy už jsou naučené.<sup>24</sup>

Předpokládá se, že dítě, které nastupuje do školy, má dostatečnou slovní zásobu i potřebné jazykové dovednosti a umí je používat. Prvňák je schopný mluvit o běžných věcech a rozumí verbálnímu sdělení jiné osoby. Na 1. stupni ZŠ se jazykové schopnosti dále rozvíjejí

---

<sup>22</sup> VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie – dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1. S. 293.

<sup>23</sup> VÁGNEROVÁ, M. Pozn. 22. S. 294.

<sup>24</sup> VÁGNEROVÁ, M. Pozn. 22. S. 296.

pod vlivem výuky. Děti prohlubují svoji znalost o struktuře jazyka a o způsobu jeho využívání a jejich slovní zásoba se obohacuje o specifické výrazy a pojmy. Dětský slovník se rozvíjí pod vlivem komunikačního kódu užívaného v rodině, ve škole, v médiích a ve vrstevnické skupině. Dítě si osvojuje takové výrazy, které považuje za užitečné a nutné k vlastnímu vyjádření. Spíše než o nárůst slovní zásoby jde v tomto věku o prohloubení poznání významu slov – děti se v rámci výuky učí chápat jejich rozdílnost, podobnost i totožnost významu. Jazyková výuka je z tohoto hlediska zaměřena na analýzu slov (stavbu slova), rozlišování slovních druhů a způsobů jejich užití (vztah mezi substantivem a slovesem, adjektivem a substantivem apod.)<sup>25</sup>

Vědomě aplikovat složitější gramatická pravidla syntaktického pravopisu jsou děti schopny až na konci středního školního věku, tzn. v jedenácti letech. Mladší školáci většinou mluví gramaticky správně, ale jejich znalosti gramatiky jsou převážně implicitní. Ve 4. třídě se děti učí psaní koncovek u podstatných jmen (podle vzorů podstatných jmen) a pravidla shody přísudku s podmětem. Mladší školáci mají problém s použitím různých spojek. Může to být důsledkem toho, že ve škole se používají uměle vykonstruované věty, které by samy děti nikdy neřekly. Příkladem je užití spojky *protože*, která se běžně v dětské mluvě vyskytuje, ale málokdy se vyskytuje na začátku věty. Pokud tedy děti mají tvořit věty, které začínají spojkou *protože*, jsou jejich formulace podivné, např. *Protože jsem chytrý, mám samé jedničky a sestra je nemá.*<sup>26</sup>

Významným předpokladem pro zvládnutí čtení a psaní je schopnost pochopit podstatu písma – pochopit, že písmeno není totéž co obrázek, že se jedná o určitý kód komunikace, který vyžaduje dodržování určitých pravidel. Motivací dětí pro učení se psaní a čtení je skutečnost, že to umí jejich rodiče a prarodiče. Školák si velmi rychle uvědomí, že to, co je napsané, je trvalé (např. jednička v žákovské knížce) a každé písemné sdělení má svůj určitý význam.<sup>27</sup>

Školáci se zároveň učí číst a psát – osvojují si tedy dva druhy písma, psací a tiskací. První fází je zvládnutí grafomotoriky psaní, v tuto dobu (1. ročník ZŠ) je jejich pozornost zaměřena na správnost grafického zápisu, příliš se nezabývají obsahem textu, který přepisují, nebo který jim učitel diktuje. Teprve poté, co mají žáci zafixovanou techniku psaní (konec 2. ročníku ZŠ), se lze zaměřit na obsah. Vývoj psaného vyjadřování je obdobný jako vývoj řeči – děti nejprve píšou jednotlivá slova, krátké věty o dvou slovech, poté píšou krátké

---

<sup>25</sup> VÁGNEROVÁ, M. Pozn. 22. S. 298.

<sup>26</sup> VÁGNEROVÁ, M. Pozn. 22. S. 299.

<sup>27</sup> VÁGNEROVÁ, M. Pozn. 22. S. 300.

víceslovné věty. Teprve na konci 3. ročníku ZŠ se dítě naučí přijatelnou formou písemně vyjadřovat. K tomu, aby to zvládlo, si musí osvojit určitá základní pravidla (členění textu – oddělování slov a vět, systém uspořádání slov do vět, logiku jejich řazení) a musí znát význam slov, která chce použít, a volit gramaticky správné tvary, aby nedocházelo ke ztrátě smyslu napsaného textu. Při hodnocení písemných projevů je dítě schopno najít nepřesnosti snadněji v textu svého spolužáka než ve svém textu. Může to být způsobeno tím, že dítě – autor sdělení ví, co chtělo sdělit, a tudíž chápe souvislosti, kdežto u cizího textu tomu tak není. Schopnost najít gramatické nesrovnalosti je totožná v textech vlastních i cizích.<sup>28</sup>

Tyto aspekty jsou důležité v uvědomění si, jaké jsou možnosti dětí s češtinou jako mateřským jazykem, ale i dětí s OMJ, které do školy nastupují bez znalosti jazyka, ve kterém se vyučuje. Žák s odlišným mateřským jazykem do školy vstupuje bez základní slovní zásoby, nechápe strukturu jazyka a není schopen česky hovořit o běžných věcech. Osvojování např. gramatických pravidel je velmi ztíženo neporozuměním sdělení. Kvůli tomuto aspektu vznikly velké rozdíly mezi probandem a jeho mladší sestrou, která nastoupila do 1. třídy ZŠ, kdežto proband nastoupil do 2. třídy ZŠ. Více se této problematice věnují následující kapitoly.

---

<sup>28</sup> VÁGNEROVÁ, M. Pozn. 22. S. 304.

## 4 RVP PV

Nadcházejí kapitola se zabývá Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Kapitola se zabývá především výstupy v oblasti Jazyk a řeč, kterými by měl předškolák disponovat. Žák s OMJ do školy většinou nastupuje bez předchozí účasti na předškolním vzdělávání v mateřské škole, a tudíž nedisponuje těmito kompetencemi a měl by jich nabýt až v rámci základního vzdělávání.

V RVP PV spadá oblast Jazyk a řeč pod vzdělávací oblast Dítě a jeho psychika (5.2). Dále je oblast rozdělena na dílčí vzdělávací cíle, vzdělávací nabídka, očekávané výstupy a rizika. Dílčími vzdělávací cíli se rozumí to, co učitel u dítěte podporuje. V tomto případě se tedy jedná o rozvoj řečových a jazykových schopností, rozvoj komunikativních dovedností a osvojení si některých poznatků, které předcházejí čtení i psaní. Do této oblasti spadá i rozvíjení zájmu o psanou i jinou podobu jazyka. Oblastí vzdělávací nabídka se myslí výčet činností, které učitel nabízí dítěti. Patří sem např. různé artikulační, řečové, sluchové a podobné hry, společné vyprávění, poslech pohádek, přednes, recitace, prohlížení knížek, grafické napodobování symbolů, tvarů, čísel, písmen, nebo např. činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky.<sup>29</sup>

Očekávanými výstupy se myslí dovednosti a znalosti, kterými dítě disponuje těsně před nástupem do ZŠ. Očekávanými výstupy jsou:<sup>30</sup>

- správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči
- pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno
- vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách
- vést rozhovor (naslouchat druhým, vyčkat, až druhý dokončí myšlenku, sledovat řečníka i obsah, ptát se)
- domluvit se slovy i gesty, improvizovat
- porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách)
- formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat
- učit se nová slova a aktivně je používat (ptát se na slova, kterým nerozumí)

---

<sup>29</sup> Rámcový vzdělávací program pro obor předškolního vzdělání [online]. Praha: MŠMT, 2008 [vid 25. 6. 2021]. S. 16–17. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/file/45304\\_1\\_1/](https://www.msmt.cz/file/45304_1_1/)

<sup>30</sup> Rámcový vzdělávací program pro obor předškolního vzdělání. Pozn. 29. S. 18.

- učit se z paměti krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu apod.)
- sledovat a vyprávět příběh, pohádku
- popsat situaci (skutečnou, podle obrázku)
- chápat slovní vtip a humor
- sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech
- utvořit jednoduchý rým
- poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma
- rozlišovat některé obrazné symboly (piktogramy, orientační a dopravní značky, označení nebezpečí apod.) a porozumět jejich významu i jejich komunikativní funkci
- sledovat očima zleva doprava
- poznat některá písmena a číslice, popř. slova
- poznat napsané své jméno
- projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film, užívat telefon

Podobně jako je tomu u vývoje jazykových kompetencí, je zapotřebí si uvědomit, že žák s OMJ do školy nastupuje bez naplnění těchto očekávaných výstupů. Dospělý, který pracuje s takovým žákem, ať už je to pedagog, nebo člověk nabízející doučování pro tyto děti, by se měl primárně zaměřit na tyto výstupy, jelikož se předpokládá, že každý školák by měl uvedené věci zvládat a pedagogové těchto znalostí využívají.

Dále RVP PV uvádí rizika, tedy výčet toho, co ohrožuje úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga. Pro účely této práce není nutné tento výčet uvádět, jelikož proband nenavštěvoval českou MŠ a práce je zaměřena na žáky s OMJ, kteří vstupují do ZŠ bez znalosti českého jazyka. Předpokládá se tedy, že v MŠ by si dítě s OMJ začalo češtinu osvojovat a do ZŠ by tak vstupovalo s určitou jazykovou kompetencí.



## 5 Začlenění žáka s OMJ do kolektivu, podpora PPP

Tématu začlenění žáků s OMJ se velmi systematicky věnuje sdružení META. Nabízí pomoc jak rodičům a žákům s OMJ, tak i pedagogům a školám. Do jejich činnosti spadá poradenská činnost v oblasti vzdělávání pro děti s OMJ, pořádání kurzů češtiny jako druhého jazyka, vydávání metodických materiálů, pořádání seminářů a přednášek. Pro učitele vytvářejí velké množství materiálů pro využití ve výuce i individuálních hodinách. Provozuje web Inkluzivní škola.cz, vzdělává dvojjazyčné asistenty pedagoga, ale nabízí pro děti s OMJ i volnočasové aktivity.

Meta vydala metodickou příručku<sup>31</sup> pro školy, jak postupovat při začlenění žáka s OMJ do kolektivu. Následně shrneme základní body. Pro úspěšné začlenění žáka s OMJ je nutné třídu na takového žáka připravit – seznámit je s žákem ještě před jeho samotným příchodem, určit patrony, kteří budou žákovi pomáhat. Je vhodné si rozmyslet, kam žáka usadíme (ideální jsou přední lavice se spolužákem, který mu může být vhodným vzorem).

Je možné a vhodné žákovi s OMJ vytvořit individuální vzdělávací plán (dále jen IVP). Vyhláška č. 73/2005 Sb. neuvádí nedostatečnou znalost vyučovacího jazyka jako speciální vzdělávací potřebu, tudíž nepovoluje realizaci IVP jako podpůrného opatření. Jediná možnost, jak lze žákovi s OMJ toto podpůrné opatření poskytnout, je taková, že bude možnost poskytnutí IVP žákům s OMJ zanesena v Školním vzdělávacím programu. Je však nutné pro takový IVP zvolit jiný název, např. Vyrovnávací plán (dále jen VP). Toto lze provést i bez vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně (dále jen PPP), nicméně pokud žák projde vyšetřením v PPP, lze mu udělit až 3. stupeň podpůrných opatření s IVP.

Vyrovnávací plán by měl obsahovat základní údaje o žákovi (osobní údaje, jazykové znalosti, rodinnou situaci se zaměřením na jazykovou oblast), pedagogickou diagnostiku (školní historii v zemi původu, jazykovou diagnostiku a sociální vztahy k učitelům a spolužákům), konkrétní náplň v jednotlivých předmětech (např. osvojení základní slovní zásoby k danému tématu, práce s tabletem v rámci hodin, vyhledání klíčových slov v textu apod.), pedagogické postupy (vhodné je používání např. obrázkových a překladových slovníků, individuální zadávání úkolů, skupinová práce apod.), organizaci výuky (stanovení žákova rozvrhu), pomůcky, způsob hodnocení a klasifikace (např. slovní hodnocení v předmětech český jazyk apod.), způsob ověřování znalostí (písemnou nebo ústní formou), personální zajištění (např. asistent pedagoga), dohodu o spolupráci s rodiči (např. způsob komunikace –

---

<sup>31</sup> META (kolektiv autorů), Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách. Praha, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1. [online]. [vid. 26. 6. 2021]. Dostupné z: [https://metaops.eu/wpcontent/uploads/2019/12/meta\\_zaci\\_s\\_omj\\_v\\_ceskych\\_skolach\\_metodika.pdf](https://metaops.eu/wpcontent/uploads/2019/12/meta_zaci_s_omj_v_ceskych_skolach_metodika.pdf)

u cizinců je vhodnější volit písemnou formu, zajištění doučování apod.), vlastní podíl žáka na vzdělávání (např. účast na kurzech češtiny jako cizího jazyka, pravidelné plnění domácích úkolů apod.).<sup>32</sup>

Meta vydala i obdobnou publikace pro poradny<sup>33</sup>. Důležitý faktem je, že mnohé PPP samy nevěděly, zdali má vůbec žák s OMJ nárok na podporu podle paragrafu 16 Školského zákona<sup>34</sup> a zdali je PPP povinna poskytnout poradenskou pomoc žákům s OMJ, pokud nemají i jiné potíže. V současné době podle nařízení MŠMT má žák s OMJ nárok na podporu z paragrafu 16 Školského zákona, žák s OMJ má nárok na souběžnou jazykovou podporu z paragrafu 20 a paragrafu 16 Školského zákona a školské poradenské zařízení, tzn. PPP, jsou povinna poskytnout poradenskou pomoc žákům s OMJ, kteří o ni požádají.<sup>35</sup> Nicméně v současnosti je situace taková, že dítě s OMJ bez znalosti českého jazyka má nárok na 3. stupeň podpůrných opatření, na která se vážou i finanční prostředky. Ty lze využít např. na výuku češtiny jako cizího jazyka. PPP musí ale žáka vyšetřit, což vzhledem k jazykové bariéře jde velmi těžko. V ideálním případě dojde k pedagogické a jazykové diagnostice ve škole a PPP na základě těchto diagnostik a spolupráce se školou vydá doporučení. V současné době ale nikde legislativně ukotveno, jak přesně postupovat. Tato příručka uvádí přehled o tom, na co má žák s OMJ nárok, jaká doporučení může PPP vydat i bez možnosti diagnostiky tak, jak to poradna dělá běžně u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Je důležité podotknout, že do PPP se může objednat s žákem pouze rodič, škola může s PPP spolupracovat a usnadnit tak vyšetření žáka s OMJ. Nicméně bez spolupráce rodičů, školy a PPP nelze dosáhnout takové podpory, jaké by bylo v mnoha případech potřeba.

---

<sup>32</sup> META. Pozn. 31. S. 47.

<sup>33</sup> TITĚROVÁ, K. Průvodce pro poradny při práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem. [online]. Copyright META, o.p.s. [vid. 26. 6. 2021]. Dostupné z: [https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2019/12/meta\\_pruvodce\\_pro\\_ppp\\_deti\\_s\\_omj.pdf](https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2019/12/meta_pruvodce_pro_ppp_deti_s_omj.pdf)

<sup>34</sup> Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami

<sup>35</sup> TITĚROVÁ, K. Pozn. 33. S. 5.

## 6 Hodnocení

Následující kapitola se zabývá hodnocením. V první části je popsáno, co to hodnocení je a jaký má ve vyučování význam, jak lze hodnotit cizojazyčného žáka. V druhé části pak hodnocení probanda ve škole i v soukromých hodinách a jaký mělo na probanda dopad.

Hodnocení a klasifikace studentů informuje o kvalitách učebních výkonů a chování žáků.<sup>36</sup> Hodnocení má sloužit jako informace a umožňuje rozhodnout se o způsobu, jak činnost zlepšit a jak napravit její případné chyby při dosahování stanoveného cíle. Aby žák hodnocení rozuměl, musí být přeneseno do zprávy, kterou žák interpretuje. Hodnocení žáků je klíčové v komunikaci mezi učitelem, žáky, rodiči i celou společností. Hodnocení ovlivňuje mimo jiné celkové mínění o žákovi, žákův vlastní pohled na sebe i jeho motivaci k dalšímu vzdělávání.<sup>37</sup>

Hodnocení žáků cizinců je pro většinu pedagogů velmi obtížné, opřít se lze o vyhlášku č. 48/2005 Sb., která stanovuje v §15 odst. 6, že v případě „*hodnocení žáků cizinců, kteří plní v České republice povinnou školní docházku, se úroveň znalosti českého jazyka považuje za závažnou souvislost podle odstavců 2 a 4, která ovlivňuje jejich výkon.*“<sup>38</sup> V praxi to znamená, že při hodnocení v jakémkoliv předmětu je nezbytné přihlídnout k jazykové úrovni žáka cizince. Dalším dokumentem je příloha vyhlášky 27/2016 Sb.<sup>39</sup>, která uvádí, že hodnocení vychází ze zjištěných specifík žáka, mezi které patří i neznalost českého jazyka. Hodnocení pak má být nastaveno tak, aby žákovi umožňovalo dosahovat jeho osobního pokroku. Toto vše lze zákonně aplikovat při vytvoření IVP. Nicméně je žádoucí se tohoto držet i před vyšetřením a doporučením PPP, jak doporučuje i Ministerstvo školství a tělovýchovy (dále jen MŠMT).

Je důležité si uvědomit, že žáka cizince většinou nelze srovnávat s ostatními žáky a je zapotřebí hodnotit jeho individuální pokroky, protože jeho výchozí pozice je od ostatních spolužáků naprosto odlišná. Vhodné je použít formativní hodnocení, které klade důraz na motivační složku. Také lze využít i slovní hodnocení, i v kombinaci se známkou. Školský zákon nabízí i možnost žáka v prvním pololetí nehodnotit, pokud jsou k tomu objektivní

---

<sup>36</sup> JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání. Praha: Grada, 2018, 528 s. ISBN 978-80-271-0586-1. S. 260.

<sup>37</sup> JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. Pozn. 36. S. 262.

<sup>38</sup> Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: Sbíрка zákonů České republiky [online]. 2005, částka 11, s. 319–327 [vid. 9. 7. 2021]. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4609>. Odst. 9.

<sup>39</sup> Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: Sbíрка zákonů České republiky [online]. 2016, částka 10, s. 234–312 [vid. 9. 7. 2021]. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=16982>. S. 24.

příčiny. Toto ale nelze aplikovat v druhém pololetí. V případě nehodnocení ale může dojít k demotivaci žáka.

K problematice hodnocení žáků cizinců vydalo článek i MŠMT<sup>40</sup>. Autorka mluví o vhodně zvoleném způsobu hodnocení, které pak může nastartovat cestu za školním úspěchem. Nejméně vhodným způsobem je klasické známkování na stupnici od 1 do 5, kdy jsou členové skupiny porovnáváni mezi sebou. Žák cizinec má pak téměř nulovou šanci získávat dobré hodnocení a špatné známky jsou pro něj velmi demotivující. Podobně nevhodným způsobem je i hodnocení podle předem daných kritérií (např. počtem dosažených bodů) a to z důvodů, které jsou zmiňovány výše, a to především toho, že žák cizinec nemá stejnou výchozí pozici kvůli neznalosti jazyka jako jeho spolužáci.

Pro žáky cizince je vhodnější individuálně normované hodnocení, které sleduje individuální pokroky žáka a srovnává je s jeho předešlými výkony. Toto hodnocení dokáže zaznamenávat i dílčí zlepšení, a je tak pro žáka motivační. Mezi formy individuálně normovaného hodnocení patří např. slovní hodnocení, portfoliové hodnocení, sebehodnocení nebo smlouvy o učení.

U probanda bylo v prvních třech pololetích (2. ročník a první pololetí 3. ročníku) aplikováno klasické hodnocení v kombinaci s formativním hodnocením, na vysvědčení pak hodnocení slovní. Žák měl problémy s hodnocením především v českém jazyce, protože paní učitelka žáka hodnotila známkou pouze v případě, že se mu práce povedla. Ostatní práci pak hodnotila formativně s popisem chyb i úspěchů. Žák nerozuměl tomu, co se po něm vlastně chce a proč jeho kamarádi mají známky a on ne. Největší problém měl s vysvědčením, kdy říkal, že z češtiny má nic, protože tam není známka. Zvolený způsob hodnocení byl podle mého názoru správný, ale chyběla zde komunikace mezi učitelem a žákem. Žákovi nebylo učitelem vysvětleno, proč bude takto hodnocen a co učitelovy komentáře vlastně znamenají. Mnohdy nerozuměl tomu, co mu to paní učitelka píše a jestli je to dobré nebo ne. Měli jsme pak možnost hodnocení ze školy probrat spolu a vysvětlit si to, ale žák potřeboval zpětnou vazbu, tedy hodnocení, ihned po výkonu, nikoliv za týden. Hodnocení s takovou časovou prodlevou již ztrácelo svůj význam, žák se začal ve škole zhoršovat. Ve chvíli, kdy se od tohoto hodnocení ustoupilo a přešlo se na klasické známkování, kterému žák rozuměl, se zvedly nejen žákovy výkony ale i jeho motivace k učení. V rámci hodin soukromého doučování bylo voleno slovní hodnocení a sebehodnocení na závěr hodiny. Domnívám se tedy, že forma hodnocení u žáka byla vhodná, ale nebyla správně aplikována. Žák se nezlepšil

---

<sup>40</sup> KURKZI, Alice. Hodnocení žáků cizinců. [online]. [vid. 9. 7. 2021]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/21669/HODNOCENI-ZAKU-CIZINCU.html>

z toho důvodu, že by začal dostávat známky, ale z toho důvodu, že známám jako okamžité zpětné vazbě po svém výkonu, na rozdíl od komentářů paní učitelky, sám a bez pomoci rozuměl. Rodiče žáka na tom byli velmi podobně jako sám žák, nerozuměli tomu, jak si jejich syn v češtině vede, jaký je jeho výkon a byli z hodnocení zmatení.

## 7 Postup zpracování a použité metody

Práce je případovou studií, která se zabývá osvojováním si českého jazyka u žáka cizince. Pro analýzu jeho akvizice byla sbírána data v písemné podobě. Zároveň během jednotlivých hodin soukromého doučování žáka byly pořizovány poznámky, které usnadnily samotnou analýzu písemných výstupů. Data byla sbírána po dobu jednoho roku, vyjma letních prázdnin.

Během výzkumu probíhaly rozhovory s třídní učitelkou a rodiči (převážně matkou žáka). Tyto rozhovory vedly k efektivnější práci během soukromého doučování – volba cvičení, vhodná motivace, rozvíjení komunikačních dovedností pomocí her atd.

Vybraná data byla analyzována a porovnávána dvěma způsoby – z hlediska časového a z hlediska typů cvičení. Vzhledem k množství nasbíraných materiálů byla analýza pro účely této práce zaměřena na analýzu křížovek. Zároveň byl žákovi zadán jazykový test na úrovni A1 dostupný na portále Inkluzivní škola<sup>41</sup>. Tento test ověřuje písemné znalosti, kterých by měl žák v daných oblastech dosáhnout. Zvoleno bylo téma jídlo – v předchozích lekcích jsme se tímto tématem zabývali a stejný test byl pro porovnání zadán i žákově mladší sestře. Tato analýza odhaluje žákovy nedostatky a umožňuje se tak zaměřit na problémové jevy, ať už v rámci domácí přípravy, nebo ve škole.

---

<sup>41</sup> META (kolektiv autorů), Jídlo – testy A1 a A2. *Inkluzivní škola* [online]. Copyright META, o.p.s. [vid. 7. 1. 2020]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/jidlo-testy-a1-a2>

## 8 Data vymezující probanda a jeho sociokulturní pozadí

Probandem studie je jedenáctiletý egyptský chlapec. Do České republiky přijel se svými rodiči a dvěma sourozenci v dubnu roku 2017 (chlapci v té době bylo 9 let). Žije se svými rodiči v Liberci a momentálně navštěvuje 4. ročník základní školy (se sportovním zaměřením). Ve svém volném čase navštěvuje kroužek hry na kytaru, sportovní kroužek a vědecký kroužek. Rád tráví čas u počítače a zajímá se o techniku (robotika).

### 8.1 Rodina

Žák žije se svými rodiči a dvěma sestrami. Otec je docent na TUL a matka studuje doktorandské studium, zároveň se stará o postiženou nejstarší dceru. Starší sestra (a nejstarší ze všech dětí) je mentálně i tělesně postižená a vyžaduje celodenní péči. Mladší sestra (v současné době 10 let) navštěvuje stejnou základní školu, momentálně 3. ročník. Ve třídě patří mezi velmi dobré žáky a svědčí o tom i její studijní výsledky. Češtinu si osvojila velmi rychle a její mluvený i písemný projev odpovídá stejně starému rodilému mluvčímu češtiny. Ve škole k ní bylo od počátku přístupováno jako k běžnému českému žákovi s jazykovými dispozicemi rodilého mluvčího.

Žák pochází z islámské rodiny. Podle pozorování se ale nejedná o konzervativní rodinu. Matka studuje na univerzitě, děti navštěvovaly kroužek karate atd. Z tradic dodržují např. Ramadán, ale půst, který je velmi přísný, nebyl tak striktně dětmi dodržován. Vepřové maso nejedí. V rodině je dominantní otec, který je pro děti značnou autoritou. S dětmi kvůli pracovní zaneprázdněnosti netráví příliš času (pozn. velmi často odjíždí na delší pracovní cesty). Výchovu zajišťuje v rodině především matka, která vede děti k značné samostatnosti. Děti např. samy dojíždějí do školy, která se nachází na druhé straně města (pozn. rodina se odstěhovala, ale děti i nadále chodí na původní školu), mladší dcera tráví hodně času s kamarády venku.

Rodina se do ČR odstěhovala kvůli otci, který pracuje na místní univerzitě. Daný žák i jeho mladší sestra se narodili v USA, kde rodina žila také kvůli práci otce rodiny. Poté se přestěhovala zpět do Egypta, odkud pocházejí rodiče dětí. Zde děti navštěvovaly soukromou základní školu. Výuka zde probíhala v anglickém jazyce, pouze arabština se vyučovala v arabštině. V Egyptě žák chodil do 2. ročníku ZŠ, který kvůli stěhování nedokončil. V ČR děti v květnu začaly na jednu až dvě hodiny denně chodit do základní školy v blízkosti jejich bydliště. Žák navštěvoval druhý ročník ZŠ. Od září dalšího školního roku byly děti zařazeny

do prvního (jeho mladší sestra, v té době 7 let, v listopadu jí pak bylo 8 let) a druhého ročníku (žák, v té době 9 let).

Jak již bylo zmíněno výše, rodina se do ČR odstěhoval kvůli práci otce. Při rozhovoru matka dětí uvedla, že to byl sice hlavní důvod, ale zároveň chtěla své děti vychovávat v lepších životních podmínkách a bezpečnějším prostředí. V době příchodu do ČR zde měli podporu pouze univerzity, nikoho tu neznali a neovládali jazyk. Matka mluví velmi dobře anglicky (studuje obor v angličtině). V současné době se učí česky (kurzy pořádané CPIC, soukromé hodiny), protože pocítila nutnost ovládat alespoň základy jazyka. Kvůli jazykové bariéře se často dostávala do nepříjemných situací, kdy musela žádat o pomoc mladší dceru, která češtinu ovládá, aby s ní šla na úřady, ale i např. za sousedy a překládala ji z češtiny do arabštiny. Rodina spolu doma komunikuje arabsky, angličtinu používá pouze v mé přítomnosti. Zpočátku matka trvala na tom, aby se děti s ní v mé přítomnosti hovořily také anglicky. Několikrát jsem se dětí i matky ptala, v jakém jazyce spolu děti komunikují a bylo mi řečeno, že arabsky. Posléze se mi matka svěřila, že se děti mezi sebou baví česky a má dojem, že to dělají proto, aby jim nerozuměla (což byl jeden z impulzů, proč se začala učit česky). Děti uvádějí, že se spolu baví arabsky, česky pouze když je s nimi i jiný kamarád, nebo ve škole. Několikrát jsem děti ale potkala před domem, kde byly samy a komunikovaly spolu česky (o mé přítomnosti nevěděly). Domnívám se tedy, že i mezi sebou se baví především česky.

## 8.2 Škola

Vstup do české základní školy byl doprovázen značnými potížemi. Jako nezávislý pozorovatel jsem měla dojem, že si škola v mnoha ohledech neví rady. Na žádost rodičů jsem se účastnila několika sezení s rodiči žáka a vedením školy a jsem v kontaktu s žákovou třídní učitelkou. V září školního roku 2017/18 byl žákovi sestaven plán pedagogické podpory. Děti nakonec nebyly poslány do PPP. Prvotním návrhem třídní učitelky žáka bylo zařazení do 1. ročníku, tedy stejně jako u jeho sestry (takže o 2 ročníky níže, než odpovídá věku). Nakonec byl zařazen do druhé třídy. Z počátku učitelka komunikovala s žákem v angličtině. Jednou týdně žák navštěvoval výchovnou poradkyni, která s ním pracovala spíše jako s žákem s dyslexií a dysgrafií. Ke své práci žák v hodinách používal školní tablet, na kterém si vyhledával pro něj neznámá slova. Sám žák vstup do ZŠ nesnášel příliš dobře. Matka uvedla, že je spíše introvertní povahy a nemá rád změny. Velmi těžko si hledá kamarády, a v tak krátkém časovém období si musel zvyknout na spoustu změn, což mu v aklimatizování příliš



nepomáhalo. Zároveň rodiče nesouhlasili se zařazením žáka do nižšího ročníku a byl vyvíjen tlak na školu i na samotné děti. Děti byly přetěžovány, z počátku neměly žádné zájmy a veškerý čas věnovaly hlavně učení. Časem tento tlak ustal.

Žák byl v 2. ročníku a v 1. pololetí 3. ročníku na vysvědčení z předmětu český jazyk hodnocen slovně. V současné době je hodnocen známkou. V hodinách byl od počátku hodnocen známkami i slovně. Nyní je žák hodnocen známkami ve všech předmětech. V diktátech jsou hodnoceny pouze gramatické chyby, ostatní chyby (záměny souhlásek, délky atd.) jsou pouze označeny a učitelkou není vyžadováno, aby je žák opravoval. Od té doby, co je žák hodnocen známkami, se jeví jako více motivovaný k učení.

V kolektivu se podle třídní učitelky chová jinak, než jak byl popsán matkou. Snaží se být středem pozornosti a prosadit se. Z počátku kvůli jazykové bariéře docházelo k nedorozuměním – zaměňoval tykání a vykání, neuměl vyjádřit prosbu atd. Po poměrně krátkém čase si našel ve škole několik kamarádů, s kterými trávil čas. Zároveň po přestěhování našel kamarády i v blízkosti svého bydliště. Žák je velmi emotivní. Zároveň je velmi soutěživý, což byl jeden z důvodů, proč jsem začala s dětmi pracovat odděleně (dříve měly hodiny dohromady, ale často to skončilo hádkou, kdo je lepší). Žák je velmi často přesvědčen o tom, že vše zná a všemu rozumí. Nejprve jsem si myslela, že jen nesprávně užívá frázi „já vím“, posléze jsem se ale přesvědčila o tom, že tomu tak není. Podobně se podle třídní učitelky chová i ve škole – hlásí se a chce odpovídat i na takové otázky, na které podle ní nemůže znát odpovědi.

### **8.3 Reflexe žákových dispozic s ohledem na jazykovou výuku**

Mezi žákovy oblíbené činnosti patří různé jazykové hry, tvorba vlastních projektů – komiks, příběh atd. Mezi jeho nejméně oblíbenou činnost patří psaní. Má velké obtíže při čtení. Podle matky má ale obdobné potíže i při čtení v arabštině, popř. angličtině.

Při soukromých hodinách je žák velmi živý. Má problém zůstat chvíli sedět na židli, při psaní často stojí, během hodin často jí, odchází si pro pití. Vzpomene-li si na něco zajímavého, má nutkání mi o dané věci okamžitě vyprávět nebo mi ji ukázat. Stejně se chová i jeho mladší sestra, která navíc ještě v soukromých hodinách odmítá psát. Naopak velmi ráda čte nahlas, což nepatří mezi oblíbené činnosti jejího bratra.

## 9 Průběh jednotlivých hodin

S rodinou jsem se seznámila ihned po jejich příjezdu do ČR, tedy v květnu 2017, a v této době jsme začali i se soukromým doučováním dětí. S nabídkou mě kontaktovala Ing. Viera Huličková, referátka pro Erasmus. Z počátku byly hodiny společné pro obě děti, po roce došlo k rozdělení hodin z důvodu rozdílných potřeb a nároků dětí na výuku. Výuka zprvu, především z důvodu nátlaku rodičů, probíhala v angličtině. Po několik lekcích jsem na děti mluvila pouze česky a angličtinu používala pouze při komunikaci s rodiči, kteří byli na hodinách přítomni. Děti se pak více snažili komunikovat se mnou česky a jejich osvojování českého jazyka bylo efektivnější.

Soukromé hodiny probíhají v pátek odpoledne, délka jedné hodiny byla 45 minut. Vyučování má pravidelnou strukturu, která je následující. Hodinu jsem zahajovala rozhovorem, z počátku otázkou „Co je nového?“, „Co bylo ve škole?“ Načež se mi během pár týdnů začalo dostávat odpovědi „Nic“, tudíž jsem začala volit jiná zajímavější témata.

Následovala motivační část. Většinou v podobě nějaké hry – jazykové domino nebo pexeso, křížovka, jazykové slovní hry atd.

Poté jsme společně vypracovali případný domácí úkol. Následně jsem se zeptala, jestli je něco, co žák ve škole nepochopil, nebo něco, čemu nerozumí. Pokud něco takového bylo, tak jsme danou věc společně probrali a dále procvičili. Většinou se jednalo o předměty jako přírodověda nebo vlastivěda (od září šk. roku 2019/20). Žák často nestihl v hodině vypracovat všechny zadané úkoly. Vzhledem k tomu, že je ve čtvrtém ročníku kladen větší důraz na samostatnou práci, často se stává, že se žák zdrží u zadání úkolu, kterému se snaží porozumět, a danou práci pak nestihne dodělat. Dané úkoly pak dodělává během těchto lekcí.

Následuje procvičování probíraného učiva v rámci českého jazyka. Učivem třetí třídy jsou vyjmenovaná slova, v 1. pololetí čtvrtého ročníku učebnice začíná tématem stavby slov a následně se celé pololetí věnuje opakování vyjmenovaných slov. K procvičování jsem používala materiály z učebnic pro daný ročník ZŠ (nakladatelství Fraus, TakTik, Nová škola), případně materiály dostupné z portálu <https://meta-ops.eu/>, resp. [www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz).

V některých hodinách jsem se zaměřila na rozšiřování slovní zásoby a porozumění textu. K tomu jsem využívala materiály, které jsou určené pro výuku češtiny jako cizího jazyka. Volila jsem učebnice Česky krok za krokem; Česky, prosím I a doplňkové materiály k těmto učebnicím. Do této části hodiny jsem zařazovala i hlasité čtení, s kterým má žák problém.

V závěrečné fázi hodiny probíhala reflexe. Žák zhodnotil svůj výkon, často se zaměřoval na svoje chování, které hodnotil většinou slovy „Byl jsem hodný, rychle jsem pracoval a psal“.

V pozorovaném období se mnou žák komunikoval pouze česky. Nejvíce aktivní bývá v první části hodinu, obzvláště pokud během týdne zažil něco zajímavého, co mi chce sdělit. Vzhledem k tomu, že hodiny probíhají v pátek, tak rád dělá i domácí úkol. Vždy mi už ve dveřích hlásí, jestli nějaký má. Ví, že pokud úkol udělá se mnou na hodině, budu mu moci poradit, popř. vysvětlit zadání, pokud mu nerozumí (což jeho rodiče většinou nejsou vzhledem k jazykové bariéře schopni) a pak bude mít volný víkend. V části hodiny, kdy jsme opakovali probírané učivo (většinou pomocí pracovních listů), žák z pravidla ztrácel pozornost a více chyboval, nepracoval již tak pečlivě. Lépe pracoval v části, kdy se učil něco nového (slovní zásoba, logické problémy). Jeho nejoblíbenější aktivity jsou takové, při kterým může něco tvořit – komiks, vymýšlení příběhu. Žák je velmi soustředěný, dělá podstatně méně chyb a záleží mu na tom, aby měl vše správně.

Níže jsou popsány a rozebrány dvě lekce soukromého doučování. Tyto lekce ilustrují přístup žáka k typům aktivit, které podporují jeho akvizici a zároveň ilustrují chybné oblasti.

## 9.1 Lekce 18. 4. 2019

Lekce proběhla ve čtvrtek od 18:45 do 19:30. I když se jednalo o pozdější čas, tak žák byl schopen udržet pozornost a byl velmi aktivní. Jako úvodní aktivitu jsem zvolila gramatické domino (konjugace verb jíst, mít rád a pít). Nejprve žák z kartiček skládá řadu, což mu nečiní větší problémy. Poté proti sobě hrajeme domino. Po ukončení aktivity chce hrát znovu, takže se domluvíme, že si dáme na konci hodinu odvetu.

Další aktivitou je doplňování správných tvarů sloves do pracovního listu. Nechce psát a nejprve tvary pouze říká, následně je ale napíše. Chyby dělá v pozici reflexivního *si* (dám si). Upozorňuji ho na chybu a dávám mu jako příklad vazbu „jmenovat se“, kterou velmi dobře zná a používá ji. V tomto případě chyby nedělá, když se ale vrátíme k vazbě „dát si“, neuvědomuje si stejný princip a pro *si* užívá druhou pozici ve všech větách. Žák na opakované upozornění chyby nereaguje a nechápe, v čem dělá chybu. Podle něj je to tak správně.

Poté nahlas čte jídelní lístek „Restaurace U Poplety“. Cvičení je zaměřené na hledání chyb (významových – jednotlivá jídla jsou řazena do kategorií polévky, hlavní chody, dezerty atd.). Žák má problém při čtení, vynechává koncovky i samotné hlásky, a poté slovům

nerozumí. Po špatném přečtení slova se ptá, co to znamená. Upozorním ho na chybné čtení. Po opětovném správném přečtení již slovům rozumí. Poté hledá chyby, s čímž nemá problém.

Následně vymýšlí jídelní lístek ve své vlastní restauraci. Nejprve si lístek prohlédne a škrtná kategorii alkoholické nápoje a uvádí, že nikdy nechce pít alkohol, takže ho nebude psát. S jeho rozhodnutím souhlasím a nenutím ho tuto kategorii vymýšlet. Jeho restaurace se jmenuje „Ohňový kuře“. Gramatický rod zná, takže pokládám otázku, jestli je slovo *kuře* ten, ta nebo to. Odpovídá, že ten, opravuji jeho chybu. I po určení rodu neopravuje koncovku s tím, že chce, aby to bylo *ohňový* a ne *ohňové*. Zadaný úkol ho baví a snaží se nedělat chyby. Během práce se často ptá, jak se daná věc řekne nebo píše, např. „Jak se jmenuje polévka pro někoho, kdo nejí maso?“, „Jak se jmenuje maso od krávy?“. K odpovědím se ho snažím navést. Při druhé otázce odpovídá, že to je *krávéčí* maso (vidí zde *podobnost kuře -> kuřecí maso*), sám se ale posléze opravuje, že to bude *hovězí*, že jim to říkala paní učitelka v jídelně. Během psaní hláskuje jednotlivá slova. Kvůli špatné výslovnosti ale značně chybuje. Vymýšlí taková jídla, která jsou podle jeho slov bláznivá a chtěl by je jíst, např. *chipsový salát*. Opět dělá chybu v gramatickém rodu u slovního spojení *zeleninový salát*. Správně určí, že salát je maskulinum (ten), ale neopraví koncovku adjektiva, i když vím, že pravidla zná a koncovky doplňuje správně. Koncovku mu tedy opravím, ale žák napíše *zeleninovi salad*. Jídel vymýšlí více, než bylo zadáno, v práci chce i nadále pokračovat.

Poslední aktivitou je křížovka zaměřená na názvy jídel. Většinu obrázků zvládne pojmenovat. Neví slovo *palačinky*, které doplní až po nápovědě prvních dvou slabik, a slovo *losos*, které nezná (toto slovo nezná ani jeho matka, která stejné cvičení také zkoušela). Žák zaměňuje některá písmena (k-h, a-e) a nezvládne zapsat dlouhé samohlásky.

## 9.2 Lekce 4. 10. 2019

Lekce proběhla v pátek od 15:30 do 16.15. Jednalo se druhou lekci po prázdninové pauze. Žák byl značně nesoustředěný a u každé aktivity mi chtěl vyprávět jeho zážitky ze školy (co všechno se po prázdninách změnilo, že mají nové učitele a nové předměty apod.). V této lekci mi dalo velkou práci žáka vůbec zaujmout aktivitami, aby chvíli pracoval.

Namísto úvodní aktivity jsem ho vyváděl, ať mi vypráví o tom, co je nového. Už při mém příchodu spustil u dveří svůj monolog. Obvykle řekne pár vět a chce raději pracovat. Tentokrát byl k nezastavení. Musela jsem ho zastavit a přejít k jiné aktivitě. Jak ale bylo zmíněno výše, neustále se vracel k vyprávění a příliš se nesoustředil.

Následně jsme přešli k domácímu úkolu, který byl z přírodovědy. Žák úkol vypracovává samostatně. Na mě se obrací pouze v případě, když neví, jak se dané slovo píše.

Tato lekce je zaměřena na zvířata (navazují na domácí úkol z přírodovědy, o kterém jsem věděla již před hodinou – matka žáka mě poprosila, jestli mu můžu s úkolem pomoci, protože mu sama vzhledem k neznalosti jazyka pomoci nedokázala). K procvičení slovní zásoby volím hru domino s obrázky a názvy zvířat<sup>42</sup>. Názvy ovládá velmi dobře a není potřeba tuto slovní zásobu více procvičovat.

V dalším cvičení žák písemně odpovídá na otázky týkající se tématu. Na otázky žák nejprve odpovídá ústně – tím se ujišťuji, že otázce porozuměl, aniž bych musela opakovaně provádět kontrolu porozumění. První otázka zní: „Jaká zvířata lidé ve vaší zemi chovají nejčastěji?“ Žák si s otázkou neví rady, nikoliv z toho důvodu, že by nechápal význam otázky, ale váhá, jestli za svoji zemi má považovat Egypt nebo Českou republiku (pozn. stejné cvičení jsem dělala s jeho mladší sestrou, která za svoji zemi považuje ČR, alespoň v kontextu této otázky). Nakonec se rozhodl pro Egypt. V druhé otázce žák použil nominativ místo genitivu (i v mluvené podobě). Pokud na otázky odpovídá ústně, vždy používá celou větu, v písemné podobě odpovídá pouze jednotlivými slovy. V páté otázce žák používá místo lokálu nominativ (i v mluvené formě).

Posledním cvičením je hlasité čtení a následné odpovídání na otázky k textu (pouze ústně). Žák čte lépe než obvykle, ale i tak si často domýšlí slova a snaží se číst rychle. Slova několikrát opakuje. Po přečtení se mi svěřuje, že ve škole je velmi nervózní, když má číst nahlas. Má radost, že mu to dnes šlo lépe a textu rozuměl.

---

<sup>42</sup> HOLÁ, L. *Česky krok za krokem 1. Manuál pro učitele*. Praha: Akropolis, 2017. [online]. [vid. 26. 1. 2021]. Dostupné z: [https://www.czechstepbystep.cz/coLm4dEPxQE9/uploads/2019/02/ucitele\\_cesky\\_krok\\_za\\_krokem\\_1\\_21.pdf](https://www.czechstepbystep.cz/coLm4dEPxQE9/uploads/2019/02/ucitele_cesky_krok_za_krokem_1_21.pdf). S. 26.

## 10 Komplexní vývoj akvizice

V následující kapitole se pokusíme popsat komplexní vývoj akvizice probanda. Vývoj akvizice popisujeme komplexně na základě pozorování při soukromých hodinách češtiny. Úvodní stav je popsán i za pomoci rozhovoru s třídní učitelkou probanda.

### 10.1 Příchod do ČR – květen 2017

Proband přichází do ČR se svojí rodinou v průběhu školního roku. Velmi záhy po jejich příchodu přicházím do prvního kontaktu s probandem a jeho rodinou. Žák (v té době 9 let) se mnou komunikuje anglicky, zprvu je nesmělý. Od začátku je na hodinách přítomna matka dětí, které ji využívají jako prostředníka pro komunikaci, kdy s matkou mluví arabsky a matka se mnou komunikuje anglicky. Dětem pak odpovídám česky a přidávám gesta pro lepší pochopení. Hodiny probíhají za účasti obou dětí a matky (po několika úvodních hodinách pak už bez matky). Proband není tolik průbojný jako jeho mladší sestra a je spíše v pozadí. Osvojuje si první české fráze. K výuce jsou využívány učebnice Domino 1 a Domino 2 (autorka Svatava Škodová). Ve stejném období začíná proband docházet do místní základní školy na jednu až dvě hodiny denně. S tím je spojena zvýšená potřeba domluvit se s kamarády. Základní fráze a slova si osvojuje i díky spolužákům, je k učení velmi motivován. Ke konci školního roku, tzn. po zhruba prvním měsíci pobytu v ČR, začíná spojovat slova do jednoduchých (většinou dvouslovných) vět. Nečasuje slovesa a neskloňuje substantiva. Na české otázky většinou odpovídá anglicky. Naučená slova podle slov třídní učitelky neumí aplikovat do běžného života.

Soukromé hodiny probíhají i o prázdninách. Hodiny jsou zaměřeny především na učivo 1. ročníku ZŠ, jelikož v tuto dobu je již zřejmé, že proband v září nastoupí do 2. ročníku ZŠ (tedy o ročník níž, než by měl věkově nastoupit). Při psaní má problém s držetím tužky, vázané písmo mu činí velké obtíže, před samotným nácvikem psaní tedy trénujeme uvolňovací a grafomotorické cviky. Tiskací písmo ovládá, v tomto období mu dělá větší potíže psaní než čtení. Během prázdnin se žák naučí číst vázané písmo a jeho základy psaní. Psaní je neobratné, úprava horší, písmo je hůře čitelné. Žák ovládá základní fráze (pozdravy, požádání o pomoc, jednoduché odpovědi na otázky) a osvojil si slovní zásobu učebnic z řady Domino – umí pojmenovat předměty kolem sebe, vyučovací předměty ve škole, osoby ve škole a členy své rodiny, některá zvířata, barvy, jídlo apod. Skládá jednoduché věty, ale jedná se o skládání slov za sebe, bez časování a skloňování. Používá především substantiva a slovesa, výjimečně i adjektiva a adverbia.

## 10.2 září 2017–červen 2018

Žák v září nastupuje do 2. ročníku základní školy. Žákovi je vypracován Plán pedagogické podpory, ale škola nespolupracuje s PPP, i když jí to bylo doporučeno. Spolupráce s rodiči funguje, třídní učitelka je v kontaktu se mnou, kdy mě informuje o probírané látce a problémových oblastech (co je potřeba procvičit, dovysvětlit, např. slovní zásoba v prvouce apod.). Žák chodí na jednu hodinu týdně na speciální hodiny ke speciální pedagožce ve škole. Žák si v tomto období nachází první kamarády v české škole. Jeho slovní zásoba se rozvíjí. Učivem českého jazyka 2. ročníku základní školy jsou měkké a tvrdé slabiky, psaní u, ú, ů. Žák je schopen se tuto gramatiku naučit mechanicky. Potíž nastává u souhlásek N/Ň, D/Ď, T/Ť, kdy pro správné doplnění I/Y musí být rozvinuta jazyková dovednost a sluchová percepce (měkčení). Pro žáka je to velmi obtížné, mnohdy není schopen správně I/Y doplnit ani poté, co slovo slyší. Gramatiku u/ú/ů zvládá bez obtíží. V první pololetí daného období žák začíná konstruovat delší věty a časovat slovesa (především základní slovesa být, mít apod.). Časování sloves se věnují i lekce soukromého doučování. V druhé polovině období žák používá jednoduchá souvětí, především souvětí souřadná se spojkou *a* a souvětí podřadná se spojkou *protože* (občas spojku vysloví jako *toprože* nebo *propoze*). V tomto období žák začíná nabývat sebevědomí a začíná se více vyjadřovat, jeho vypravování jsou delší. Jeho velkou motivací je školní úspěch. Žák je z češtiny hodnocen slovně, což pro něj ale není motivující, protože spolužáci mají známky a on neví, kdo je pak „lepší“. Ke konci školního roku žák začíná číst s porozuměním (velmi jednoduché a krátké texty), při čtení slabikuje a snaží se číst rychle, nedělá pauzy mezi jednotlivými slovy a větami. Pokud si má přečíst text sám potichu, lépe pak textu rozumí a je pro něj snazší odpovídat na otázky. V písemném projevu vše zaznamenává foneticky, píše nerad, protože to prý zdržuje. Pokud slovo napíše a následně ho má přečíst, většinou dojde vzhledem k velkému množství chyb ke ztrátě významu. Žák pak sám neví, co napsal. Na konci tohoto období je žák schopen vyhláskovat jednodušší slova, pojmenovat většinu toho, čím je obklopen, vyjádřit své myšlenky (v jednoduchých větách), verbálně komunikovat, porozumět slyšenému, formovat jednoduché otázky, jednoduše popsat situaci (na obrázku).<sup>43</sup> Snaží se dohnat svoji mladší sestru, která tou dobou ukončuje 1. ročník základní školy. Jelikož se psát i číst učily všechny děti ve třídě, zvládla ona osvojování češtiny s mnohem menšími problémy. Ve škole komunikuje mnohem otevřeněji, často je požádána, aby pomohla vyřešit bratrův

---

<sup>43</sup> Jedná se o výstupy RVP PV, na které bylo mimo jiné zaměřené soukromé doučování.

problém a bratrovi tlumočila do arabštiny. Na prázdniny proband se svojí rodinou odjíždí do Egypta, vrací se až poslední týden v srpnu.

### 10.3 září 2018–prosinec 2019

Jedná se o období, kdy byla shromažďována písemná data pro analýzu akvizice češtiny. Soukromé hodiny probíhaly jednou týdně a byly zaměřeny na procvičování probíraného učiva a na rozvoj slovní zásoby pomocí jazykových her. V té době žák navštěvuje školní družinu, takže ve škole mezi vrstevníky pobývá značnou část dne. V popisu akvizice se v této části nezaměřujeme na písemný projev, jelikož to bude podrobně rozebráno v další kapitole.

Již v předešlých obdobích se i do akvizice začala projevovat žákova povaha, v tomto období výrazněji. Žák často nabýval dojmu, že všemu rozumí. Jeho reakce na mé opravení byla: „Já vím“. Úkoly plnil ledabyle, vždy hledal cestu nejsnazšího řešení. Velmi zajímavé bylo jeho řešení slovních úloh v matematice, kdy vždy počítal z hlavy, málokdy si zapsal alespoň mezivýpočet. V tomto období žák tvoří syntakticky složitější věty, používá více spojek, jeho spontánní vypravování jsou delší. Je ale zapotřebí ptát se na věci tak, aby žák neměl dojem, že se učí češtinu, tedy že už se jedná o zadaný úkol. To pak odpovídá velmi stroze, většinou jednoslovně, velmi často slovem *nevím*.

Učivem českého jazyka tohoto období jsou vyjmenovaná slova, mluvnické kategorie podstatných jmen (pád, číslo rod) a sloves (osoba, číslo, čas) a slovní druhy. Chce se učit stejným způsobem jako jeho spolužáci, což je např. v případě pádů velký problém, jelikož žák nemá zafixované ustálené vazby. Pokud pád zjišťuje způsobem použitím pádové otázky, většinou nemůže určit správnou odpověď. Nechce používat gramatické přehledy, protože ostatní je také nepoužívají. Je velmi motivovaný známkami ve škole, i na vysvědčení již není hodnocen slovně, ale výslednou známkou, což ho motivuje k další práci. Paní učitelka na něj mluví převážně jen česky. Nachází si první velké kamarády, což je další motivací k akvizici češtiny. Ve škole je úspěšnější v písemném projevu, protože když mluví, často dlouho hledá správná slova a již zapomene, co říkal předtím.<sup>44</sup> Paní učitelka třídní žáka popisuje jako velmi výrazného, často se ve škole hlásí, i když nezná správnou odpověď, je velmi ambiciózní a soutěživý.

Stále platí, že pokud lze gramatický jev, např. psaní I/Y ve vyjmenovaných slovech, odvodit mechanicky (např. přeřikáním řady vyjmenovaných slov), nečiní toto žákovi

---

<sup>44</sup> Takto se k situaci vyjádřil sám proband.



problémy. Jeho chybovost je často spjata se špatnou výslovností, kdy žák nevyslovuje některé hlásky dobře, např. Ř, P, B. Žák nachází pozitivní vztah ke čtení, především ke komiksům a fantasy literatuře. Rád sleduje české seriály, což napomáhá jeho akvizici. Žákova slovní zásoba se rozšiřuje. V mluvené i písemné projevu slova skloňuje i časuje, většinou správně. Vyhýbá se psaní a vždy v hodinách doučování smlouvá, jestli to musí napsat, jestli by odpověď nemohl pouze říct, a nebo napsat méně slov či vět, než je v zadání.

#### **10.4 Leden 2020–současnost (červen 2021)**

Toto období bylo obdobím tří distančních výuk. První distanční výuka nastala v březnu 2020 a prakticky trvala do konce školního roku. Druhá distanční výuka nastala v říjnu a trvala do začátku prosince, poslední distanční výuka nastala v lednu a trvala až do dubna, kdy nastala rotační výuka a v květnu se pak vrátilo k prezenční výuce.

První (jaro 2020) a druhá (podzim 2020) distanční výuka se nesla ve velmi podobném duchu. Zprvu škola probanda nevyučovala formou online hodin, ale pouze zadáváním úkolů, většinou stylem vypracuj stranu, vyfoť a pošli. V tom pokračovala i během třetí (jaro 2021) distanční výuky, ale přibýlo i více práce s online výukovými portály a několik online hodin denně. Během první a druhé online výuky byl žák ztracený a postupem času i demotivovaný k další práci. V této době nechápal, že by se měl sám učit a zpracovávat úkoly, všechny úkoly vždy nechal na páteční doučování. Bylo potřeba nastavit systém, kdy jsme se s žákem v pondělí spojili online a společně se domluvili, jaké úkoly zpracuje sám a jaké doděláme na pátečním doučování. Přesto ale velmi často samostatně nepracoval. Vzhledem k tomu, že se sestrou komunikoval česky (aby jim doma nerozuměli), jeho jazyková úroveň se nesnižovala, ale bohužel ani nezvyšovala. V naukových předmětech (vlastivěda, přírodověda) velmi zaostával, protože nerozuměl výkladu. Výklady si děti četly v učebnici, velmi sporadicky byl text z učebnice doplněn o výukové video, nicméně žáka texty nebavily a ani jim nerozuměl.

Během třetí distanční výuky byl žák mnohem samostatnější. Denně byl v kontaktu se svým nejlepším kamarádem, komunikoval výhradně česky a jeho slovní zásoba i způsob vyjadřování se rapidně změnil. Žák moji spolupráci vyžadoval většinou pouze ke kontrole správnosti. Snažil se i s učitelem komunikovat emailem, takže si dával velmi záležet na tom, aby psal správně a srozumitelně. V této době začíná používat ironický humor, což je z jazykového hlediska složitá záležitost, většinou se mu to daří velmi dobře. Např. v osvojování vzorů podstatných jmen nevykazuje žádné problémy, stejně tak v určování shody přísudku s podmětem, jelikož se schopný poznat sloveso v určitém tvaru = přísudek a zeptat se na

podmět a správně si odpovědět. V určování koncovek adjektiv je schopný určit, zdali se jedná o substantivum nebo adjektivum, u určení druhu adjektiv spíše tipuje, používá metodu přiřazení adjektiv k rodům substantiv (milý muž, milá žena, milé dítě), a když to zní „normálně“<sup>45</sup>, tak to tak bude. Touto dobou je žák v ČR již čtvrtým rokem a denně kolem sebe slyší češtinu a používá ji, nabývá tedy určitého jazykového citu. Díky značnému množství textu, který musí za den přečíst, se velmi posouvá ve čtení s porozuměním. Čte dlouhé texty, je schopen převyprávět jejich obsah, označit klíčová slova.

Žák se stále snaží vyjadřovat úsporně, pokud není vyloženě požádán, aby tvořil věty nebo souvětí. Je přesvědčen o tom, že mluvit v dlouhých větách je zbytečné, z tohoto důvodu občas tvoří věty, které nejsou zcela správně<sup>46</sup>. Opraví se až poté, kdy je upozorněn na nesprávnost věty. Většinou pak větu opakuje, se všemi slovy, velmi sekaně a s důrazem. Následně je dotčen, že to přece řekl správně. Žák si uvědomuje, že učivo českého jazyka je pro něj složitější než pro jeho české spolužáky, přestal se v tomto předmětu a nimi srovnávat. Jeho pozornost se zaměřuje na matematiku, v které vyniká. Při psaní na počítači, především v textových editorech, dělá menší množství chyb.

---

<sup>45</sup> Žák užil slovo normálně při popisu toho, jak určuje tvrdé nebo měkké adjektivum.

<sup>46</sup> Např. *Udělal všechno. Jsem dobrej, že?*

## 11 Analýza písemného projevu žáka

K analýze je použit materiál, který byl produkován žákem na soukromých hodinách doučování. K analýze byl zvolen písemný materiál, protože pořizování mluveného materiálu bylo komplikovanější vzhledem k potřebnému souhlasu rodičů a jejich případné kontroly tohoto materiálu. Během hodin byly voleny různé typy cvičení. Mezi ty v písemné podobě patří diktáty, doplňování, tvorba vlastního textu (komiks, příběh), vyhledávání informací v textu, popř. odpovídání na otázky, křížovky, neúplné věty, volné psaní. Materiály byly analyzovány podle druhů cvičení a z časového hlediska. Vždy byl tedy jednotlivý výstup porovnávám s ostatními výstupy téhož druhu cvičení a následně i z časového hlediska (vývoj chyb, osvojování slovní zásoby atd.). Veškeré výstupy jsou samostatnou přílohou práce, v samotné práci tedy nejsou v přílohách uvedeny.

### 11.1 Křížovky

Křížovky byly v lekcích zařazovány na začátek jako motivace, anebo v průběhu lekce jako opakování slovní zásoby, čemuž předcházela nějaké hra zaměřená právě na slovní zásobu (pexeso, domino, slovní fotbal atd.). Bylo analyzováno celkem 11 křížovek, z toho pět křížovek pochází z doplňkových materiálů k učebnicím *Česky krok za krokem 1*, dvě křížovky z učebnice *Český jazyk pro 3. ročník ZŠ (pracovní sešit)* od nakladatelství *Fraus*, jedna z učebnice *Česky, prosím 1*, dvě z portálu *DUMy.cz* a jedna z portálu *Nadání je třeba rozvíjet*.

Obecně lze říci, že písemný projev v tomto typu cvičení nese menší množství chyb v porovnání s písemným projevem v jiných druzích cvičení. Žák předem ví, kolik má doplnit písmen, pokud udělá chybu, může ji sám poměrně snadno odhalit. Například pokud bude chtít zapsat další slovo, které ale začíná na jiné písmeno, než by podle jeho řešení mělo, popř. mu nevyjde správně tajenka. Nejvíce chyb se objevuje v délce samohlásek a záměně hlásek podobně znějících (d-t, c-s), dále pak v koncovkách substantiv (což ale není předmětem učiva 3. a 4. ročníku ZŠ, tudíž toto nelze hodnotit jako chybu, na rozdíl od záměny i-y po tvrdých, měkkých a obojetných souhláskách).

První křížovka (K1) je zaměřena na slovní zásobu názvů budov a lokalit. Žák v celém cvičení vynechal délky samohlásek (*prace, naměsti, nadraži*). Slovo *klub* napsal jako *clup*, záměnu písmene K a C přisuzují vlivu angličtiny, protože při výslovnosti k záměně nedochází. Záměna písmen B a P je u žáka velmi častá, k této záměně dochází i při výslovnosti. Jedná se o chybu, ke které dochází spodobou znělosti znělých a neznělých hlásek, žák není schopen tyto hlásky rozlišit a píše vždy to, co slyší. Ve slově *restaurace* žák

napsal C místo S, při výslovnosti došlo taktéž k záměně. Tato chyba je způsobena žákovou chybnou výslovností sykavek. S českou podobou výslovnosti písmena C se setkal právě až s osvojováním češtiny a činí mu značné potíže. Nezřídka kdy písmeno C píše jako hlásky TS. K této záměně dochází i opačně – písmeno S zaměňuje za C.

Druhá křížovka (K2) je zaměřena na správné psaní Š a Ž. Jedná se o písmena, s kterými má žák problém, proto byla tato křížovka zařazena do hodiny. Jedná se o náročnější křížovku, s kterou měl žák potíže, z tohoto důvodu se nepodařilo vyluštit tajenku. Žák neznal slovo *drůbež*, tudíž jako slovo nadřazené pro slepici, husu a kachnu zvolil slovo *ptáci*, ale toto slovo mu do řádku nevycházelo kvůli počtu písmen, takže si doprostřed slova jedno písmeno přidal a jelikož ve slově nebylo ani písmeno Š, ani písmen Ž, zvolil právě Š. Díky oblibě nanuků znal slovo *mrož*, ale i ve výslovnosti zaměnil O za U. Nejedná se o slovo, které by žák běžně užíval, spadá do jeho pasivní slovní zásoby. Ve slově *kaluž* žák váhal s koncovým písmenem, nakonec po mém opakování slova a následně i po několikanásobném přeříkání vybral Š. Slovo *kaluž* zná, ale neznal slovo *louže*, vysvětlila jsem mu tedy význam slova. Autoři tajenky zamýšleli jako „synonymum ke slovo už“ slovo *již*, nicméně žák doplnil slovo *ted'*, které sám používá a má stejný význam.

Další tajenka (K3) byla zaměřena na vyjmenovaná slova po B, do hodiny jsem ji zařadila tedy jako zpestření probírané látky. Zde žák slovo *hřebík* napsal jako *křebík*. Když slovo prvně vyslovil, tak jeho výslovnost byla správná. Poté začal slovo hláskovat a po několikátém vyslovení došlo k záměně písmena H za K. U slov *rybka* a *myslivec* napsal místo Y po tvrdé a obojetné souhlásce I. Na chybu jsem ho upozornila (co napíšeš po R, jaké I/Y se píše ve slově *myslivec* a proč?), chybu poté sám opravil. Ve slově *myslivec* došlo k záměně pořadí posledních dvou písmen. K této chybě došlo vzhledem k nesoustředěnosti žáka na danou aktivitu, psal velmi rychle.

Čtvrtá křížovka (K4) byla zařazena jako druhá aktivita v lekci. Této aktivitě předcházely hry se stejnou slovní zásobou. Žák neznal slovo *úřednice*, ale znal slovo *úřad*, kvůli čemuž došlo při psaní slova *úřednice* k záměně písmen E a A. K typově stejné chybě došlo u slova *zpěvák*, kdy žák zaměnil Ě za Í, jelikož si substantivum odvodil od verba<sup>47</sup> *zpívat*. Kodifikované slovo *policistka* žák nahradil slovem *policajtká*. Upozornila jsem ho, že spisovně se to řekne trochu jinak, nicméně žák nechápal rozdíl, protože podle něj všichni říkají *policajt*, nikoliv *policista*, takže je to správně i napsané. Na obecnou češtinu naráží často, především ve frekventované koncovce *-ej*, kdy koncovku *-ej* a *-ý* (např. *hezkej* a *hezký*)

---

<sup>47</sup> slovesa

vnímá jako dva významově odlišné tvary (popř. slova). Slovo *sportovec* žák správně vyslovil, ale při psaní vynechal písmeno V, jelikož se jedná o křížovku, kdy žák ví správný počet písmen, chybu sám opravil. Ve slovech *úřednice*, *zpěvák*, *uklízečka* a *číšník* žák nepíše délky, naopak u slov *politčka* a *prodavač* píše délky nadbytečně (*polítčka*, *prodáváč*). U slova *číšník* došlo k záměně písmen Š a Č, ve výslovnosti k této záměně nedochází. Podobně pak u slova *hasič* došlo k záměně písmen S a C, k opačné záměně došlo i u K1. V předchozí aktivitě se ukázalo, že slovo *manažerka* byla pro žáka nové. Jednalo se o poslední slovo křížovky a žák už se na práci příliš nesoustředil. Toto slovo tedy napsal tak, jak by podle něj nejspíše mohlo vypadat (*manožator*), neptal se mě na správné řešení. Použil při tom koncovku *-tor* ve chvíli, kdy jím vymyšlené slovo *manažer* (takto vyslovené) mělo málo písmenek.

Šestá křížovka (K6) je zaměřena na frekventovaná slovesa v češtině (infinitivy). Tomuto cvičení předcházelo procvičení sloves v podobě pexesa a živého časování (hra s hrací kostkou). Žák jevil problém v určení infinitivu slovesa *být*, byl schopen sloveso vyčasovat, použít ve větách, ale infinitiv neurčil, ani pokud měl doplnit větu s modálním slovem *chtít* (*Chci... tvůj kamarád*). Při doplňování věty „... *byť*“ nevěděl, jaké sloveso by měl doplnit, po nápovědě „Co dělá maminka doma?“ sloveso správně doplnil. Ve spojení „... *jógu*“ žák doplňoval jiná vhodná slovesa, nakonec požadované sloveso dohledal v kartičkách z předchozího cvičení. S výjimkou slovesa *snídat* žák nepsal délky nad samohláskami. V tomto případě naopak napsal délku nadbytečně. U slovesa *pracovat* zaměnil písmeno C za S a písmeno O za U. Opačná záměna se objevuje i v K1. Jedná se tedy o chybu, které se žák dopouští opakovaně a nejedná se o chybu z nepozornosti. K záměně O a U dochází i při výslovnosti, pokud slovo sama zopakují se správnou výslovností, žák svoji chybu většinou neopraví. Stejně tak tomu bylo i v tomto případě. Podobně tomu je i u slovesa *tancovat*, které žák napsal jako *tansuvat*. Ve slově *cvičit* došlo k záměně Š a Č. Jedná se o podobnou chybu jako při záměně S a C. Žák tuto záměnu dělá i ve výslovnosti.

Další křížovce (K7) předcházela aktivita zaměřená na popis obrázků, křížovka pak vychází právě z této aktivity. Pro žáka byla velmi jednoduchá, její vyplnění mu zabralo velmi krátký čas. Ve slovech *obědvá* a *pátek* nepíše délku na samohláskou. U slova končí došlo k záměně Š a Č, což je stejná chyba jako v K6, jedná se tedy o další opakující se chybu, která nevznikla momentální nepozorností. Největší problém měl žák ve slovese *obědvá*, které po několika opravách napsal jako *opedva*. Význam slova žák chápe, v mluveném projevu ho vyslovoval jako [odbjetvá].

Další křížovka (K8) byla zvolena jako motivující aktivita. Zároveň ověřovala žakovu slovní zásobu tohoto tématu. Žák neznal pouze slovo *seďačka*, resp. tohle slovo měl spojené

pro označení míst pro sezení v autě, znal synonymum *gauč*, které používá. Ke slovu *sedáčka* jsem ho chtěla dovést pomocí slovesa *sedět/sedat*, přičemž od toho slovesa žák odvodil substantivum *sedidlo*, použil tedy sufix *-dlo*, kterým se od sloves tvoří slova označující prostředky (např. vozidlo). Ve slově *zrcadlo* došlo k záměně C a S. K této záměně došlo i při výslovnosti, jedná se o stejnou záměnu jako v K1 a K6. Slovo *postel* nejprve napsal jako *bostel*, tato záměna se vyskytuje i v K1. Tuto chybu posléze žák opravil, protože si psaním nebyl jistý a několikrát mě požádal, jestli mu můžu slovo vyslovit. Žák si v tomto období (začátek června 2019) již uvědomoval, že zaměňuje hlásky P a B, byl na to upozorňován ve škole i při našich hodinách. Ve slově *stůl* žák správně napsal kroužek na U, ale ve slovech *skříň* a *kuchyňská* délka nad samohláskami chybí. Zároveň ve slově *skříň* chybí háček nad N (ve výslovnosti ale k měkčení dochází), naopak ve slově *lednička* je navíc délka nad I.

Následující křížovka (K9) byla žákovi zadána na začátku školního roku (říjen 2019). Jedná se o netypickou křížovkou, která je zaměřena na slovní druhy. Křížovka byla zařazena uprostřed hodiny, sloužila k upevnění probíraného učiva – slovesa. Žák vybíral z pěti slov verbum, které následně opisoval do křížovky. Jednalo se tedy o přepis, nikoliv samostatný projev. V tomto cvičení měl žák problém se slovem *jásá*, kterému nerozuměl. Všechna slovesa pak byla zapsaná správně.

Desátá analyzovaná křížovka byla aktivitou následující po vypracování domácího úkolu z přírodovědy (téma zvířata). Křížovka byla zaměřena na stejné téma. Žák neznal slovo *štika*, i když se o štice zmiňuje i učebnice. Rybu jsme vyhledali na internetu a následně v učebnici. Název pak žák opsal z učebnice. Ve slově *spánek* žák nepíše čárku nad A, naopak u slova *zima* je nadbytečná čárka nad I.

Poslední analyzovaná křížovka (K11) byla zařazena jako poslední činnost hodiny. Této aktivitě předcházelo hlasité čtení, práce s textem (odpovídání na otázky), matematické příklady a cvičení na tvoření slov. Úkolem této křížovky je pojmenovat dané postavy a přitom použít podstatná jména rodu mužského. U slova *voják* došlo k záměně písmen A a O. Tato chyba se u žáka objevovala velmi často, výslovnost slov byla většinou správná. U slov *písař*, *Mikuláš* a *král* žák nepíše délky nad samohláskami, chyba v psaní délek samohlásek se objevuje téměř ve všech analyzovaných křížovkách a i v písemném projevu žáka obecně. Ve slově *Mikuláš* došlo k záměně písmen Š a Č, stejně tak jo v K6 a K7. Žák nezná slovo *husita*, i přesto je ale schopen doplnit chybějící písmeno v tajence.

Vyplňování křížovek patří k jednodušším formám písemného projevu, protože, jak již bylo zmíněno výše, žák zná správný počet písmen a při doplňování jednotlivých slov v určitých typech křížovek zároveň doplňuje i písmena dalších slov. To může sloužit jako

nápověda a napomáhat k odhalení nesprávně zapsaného písmene. Z analýzy vyplývá, že opakujícími se chybami v písemném projevu žáka je záměna písmen C a S, Š a Č a naopak. K této záměně často dochází i ve výslovnosti. Další záměnou písmen je záměna samohlásek A a E, ke které ale nedochází tak často jako při předchozí záměně. Stále se opakující chybou je psaní délky samohlásek. Tento problém se u žáka objevuje i ve cvičeních, která jsou zaměřena pouze na tento jev. I když žák ví, že cvičení je zaměřeno na tento jev, a soustředí se především na délky samohlásek, ve většině případů si není jistý, kam čárky doplnit.

## 11.2 Diktáty

Diktáty obecně nepatří mezi oblíbené činnosti žáků cizinců. Jedná se o obtížná cvičení, při kterých se musí velmi soustředit. Diktáty byly zařazovány po motivační části, kdy žák byl nejpozornější a nejlépe se soustředil. Diktát byl vždy nejprve přečten celý a následně byl diktován po větách, nebo slovech. Čitelnost u diktátů je nejhorší ze všech cvičení, žák se natolik soustředil na správnost, že už nezvládal soustředit se i na úhlednost písma. Bylo analyzováno celkem 8 diktátů. Čtyři z osmi diktátů obsahují celé věty, dva slovní spojení a dva pouze slova. Všechny diktáty jsou kratšího rozsahu, tzn. maximálně 4 věty, nebo 10 slov. Progres v tomto typu cvičení je velmi zřetelný. První diktát je z 12. 10. 2019 a poslední analyzovaný diktát je z 26. 4. 2019.

Prvním diktát (D1) obsahuje 3 věty. První je napsaná gramaticky správně, jediná chyba se vyskytuje ve slově nemá, kdy žák špatně napsal délku nad e a naopak zapomněl délku nad a (*néma*). V druhé větě je chybně zapsáno slovo všechny, toto slovo je zapsáno jako *sehtky*. Tato chyba vznikla tím, že při diktátu si žák opakuje daná slova nahlas předtím, než je zapíše, s každým opakováním se slovo více a více komolí, z čehož může vzniknout zápis, jako je uveden výše. V poslední větě *V neděli bylo k obědu kuře.* je chybně zapsáno slovo *neděli*, které je zapsáno jako *njědly*; žák vynechal samohlásku v první slabice a zároveň se o změkčení pokusil písmenem j, v druhé slabice zaměnil pořadí písmen d a ě (výslovnost byla správná), správně napsal ě, v poslední slabice napsal y, nicméně tuto gramatiku se ještě neučil, nelze to tedy hodnotit. Ve slově bylo žák navíc napsal délku nad y; správně napsal y, i když v tomto období ještě neznal vyjmenovaná slova, nicméně slovo BÝT je pro něj známé a má ho správně zafixované. Slovo kuře je správně zapsáno, je to pro žáka známé slovo, tudíž je schopen ho zapsat i vyslovit správně. Diktát je téměř nečitelný, žák psal velkými tiskacími písmeny, nerespektoval řádky.

Druhý diktát (D2) je ze stejného období jako D1. Diktát obsahuje slova, která v sobě obsahují hlásky D a P, H a CH, Ť a Ď. Úkolem žáka bylo tato diktovaná slova správně zařadit do sloupečků. Všechna slova jsou zařazena správně. V prvním cvičení jsou chybně zapsána slova bílý (*bily*) a čáp (*čap*), v obou případech je chyba v délce. V druhém cvičení jsou chybně zapsána slova *nehet* (*neht*) a *buchta* (*puchta*). V první případě je jedná o vynechání samohlásky, výslovnost u slova byla správná; v druhém případě o záměnu hlásek P a B, i ve výslovnosti se tato záměna objevuje. V třetím cvičení jsou všechna slova zapsána správně. Písmo je velmi obtížně čitelné, žák často škrтал a do slov dopisoval písmena až po dopsání slova (např. ve slově *ořech* žák samohlásku dopsal až při kontrole slova, původně slovo zapsal jako *ořchh*).

Třetí diktát (D3) je z ledna 2019. Jednalo se o diktát na vyjmenovaná slova, diktována byla oddělená slova. Je zapotřebí zmínit, že písmo je méně čitelné, nicméně žák se při cvičení velmi snažil, pro úpravu psal slova pod sebe a při zápisu neškrтал a nepřepisoval. Chybně jsou zapsána slova pelyněk (*belyněk*), polykat (*bolykat*), nábytek (*nabytek*), dobytek (*dobytak*) a plýtvat (*plytvat*). Z hlediska gramatického se v tomto cvičení neobjevují chyby. V prvních dvou případech se jedná o záměnu hlásek P a B, což je žákova velice častá chyba, které si je vědom a často se ujišťuje, jaké písmeno se v daném slově píše. Ve slovech nábytek a plýtvat žák nenapsal délku nad samohláskou. Ve slově dobytek pak zaměnil samohlásky (e za a), nejedná se o ojedinělou chybu.

Další diktát (D4) obsahuje pět vět. Žák psal tiskacím písmem, snažil se rozlišovat velká a malá písmena. Není zřetelná hranice mezi jednotlivými větami. První věta je ukončena tečkou, zbytek oddělen čárkami, čárky se chybně vyskytují i uprostřed vět. Diktát je zaměřen na pravopis vyjmenovaných slov. V první větě je chybně zapsáno slovo kobylce (*koybelce*), došlo k záměně pořadí písmen b a y, gramaticky je slovo zapsáno správně (y v příbuzném slově kobylce). Navíc se vyskytuje samohlásky e. Druhá věta je zapsána bez chyby, ale je ukončena čárkou. Další věta začíná malým písmenem. Žák má správně zafixováno, že věta začíná velkým písmenem a po čárce se píše malé písmeno. Tím, že zvolil špatné znaménko udělal chybu i ve velikosti písmena. Slovo neumím je po opravě zapsáno správně, ve slově lyžovat chybí samohlásky (*lyžvat*), chyba se objevuje i ve výslovnosti. V další větě se vyskytuje čárka uprostřed věty (medvídek mýval, není bílý). Věta začíná malým písmenem a je opět ukončena čárkou namísto tečky. Chyby se vyskytují v délkách (*myval, bíly*). Správně je napsáno i adjektivum bílý (z gramatického hlediska), i když je jedná o gramatiku, která se probírá až ve vyšším ročníku, žák má tedy toto slovo naučené. Poslední věta obsahuje nejvíce chyb, kromě chyb v délkách (*sedmikraska*), je chybně zapsáno slovo



bylina (*pilyna*). V tomto slově došlo k záměně hlásek p a b, zároveň se tu vyskytují dvě gramatické chyby – i po B a y po L. Je možné že první chyba vznikla z toho důvodu, že žák zapsal P místo B, a tudíž zapsané slovo neurčil jako vyjmenované. Poslední věta je správně ukončena tečkou.

Pátý diktát (D5) obsahuje deset slovních spojení. Žák psal stejně jako u D4 tiskacím písmem a snažil se rozlišovat velká a malá písmena. Jednotlivá spojení jsou správně oddělena čárkami. Diktát je zaměřen na spodobu znělosti a obecně pro žáka problematické jevy. V celém diktátu se vyskytuje celkem 6 chyb v délkách (*bananu, ptak, zeleninovi, salad, mala, boly, Adě*). V diktátu se objevuje slovo *slupka* a *sopka*, první slovo žák zapsal bez chyby, druhé slovo ale zapsal stejně jako první slovo, teda místo *sopka*, napsal *slupka*. Výslovnost v tomto případě byla zprvu dobrá, ale s každým opakování žák slovo natolik komolil, až opsal první slovo, protože nabyl dojmu, že se píše stejně. Sémanticky spojením rozuměl a nepovažoval slova za synonyma. Dále se v diktátu vyskytují chyby záměny podobně hlásek, podobně jako v předchozích diktátech (*vyPiuchla, naČel, salaD, oPchodu*). Zároveň došlo i k záměnám samohlásek (*drUbky*). Ve slově *zeleninový* žák vynechal první samohlásku, podobně jako v D2. Další chyby jsou specifické pro tento diktát – slovo *vybuchla* žák zapsal jako *vypiuchla*, došlo zde tedy k napsání samohlásky navíc, ve výslovnosti tato chyba není zřetelná, ale podobné chyby vznikají právě kvůli chybné výslovnosti. Slovo *tlapka* je zapsáno jako *klapka*, výslovnost ale byla správná, domnívám se, že tato chyba vznikla z nesoustředěnosti. Slovo *přijď* je zapsáno jako *pid*, obecně sloveso přijít patří k obtížným slovům, ať už z hlediska výslovnosti nebo zápisu, v tomto případě žák vynechal dvě souhlásky a opomněl změkčení na konci slova, výslovnost tohoto slova není správná, ale neodpovídá zápisu. Ve slově *Adě* žák napsal háček nad D i E. V posledním slovním spojení se vyskytují chyby ve dvou slovech – *teče*, které je zapsáno jako dvě slova (*te če*) a ve slově *mi* (*my*), tuto gramatiku žák zná, tudíž ví, jak se tento tvar slova já píše.

V pořadí šestý diktát (D6) obsahuje devatenáct slov a je zaměřen na délky samohlásek. Chyby se vyskytují pouze v délkách. V tomto typu diktátů, kdy žák ví, že je diktát zaměřen pouze na jeden jev, je chybovost v daném jevu obvykle menší. Z celkového počtu slov bylo celkem 8 slov zapsáno chybně, z toho 7krát chyběla délka nad samohláskou a slovo *plavky* žák zapsal jako *plevky*, došlo tedy k záměně samohlásek.

Předposlední analyzovaný diktát (D7) obsahuje 2 rýmované hádanky, každá o čtyřech verších. Povaha textu neměla na chybovost velký vliv, jak sem se mylně domnívala. Grafická úprava je čitelná, verše jsou správně zapsány. Žák dané hádanky znal. V první i druhé hádance se vyskytuje několik u žáka obvyklých chyb – chyby v délce samohlásek (*zviře, ma,*

*žadne*), záměna samohlásek a souhlásek (*rOŽky* namísto *růžky*, *nOŠky* namísto *nůžky*), poměrně často se objevuje chyba vynechání písmen (*vidm*, *ruko*, *čtři*).

Poslední diktát (D8) je zaměřen na pravopis vyjmenovaných slov, obsahuje 4 věty. Grafická úprava textu patří mezi ty horší, může to být způsobené i tím, že text je psán na nelinkovaný papír. Mezery mezi jednotlivými slovy jsou naznačeny svislou čarou. Na konci věty není tečka. I v tomto diktátu se objevují ty samé chyby jako v diktátech předchozích – chyba v délce samohlásek (*sedlak*, *zrny*, *travu*, *mlyně*, *prosivat*), vynechání samohlásek a souhlásek (*každ*, *splepism*, *dubtek*), ve slově *pomáhají* došlo k vynechání celé druhé slabiky (*pohají*), záměna písmen (*nasyBÍ* – záměna B a P a záměna koncovky *ou* na *í*, *dUbtek*). V diktátu se nevyskytuje žádná gramatická chyba. Slovo *zrní*, které je zapsáno jako *zrny* se může na první pohled jevit jako gramatická chyba, nicméně v tomto případě je i výslovnost slova chybná – nedochází k změkčení. Ve slově *mouku* je na konci navíc písmeno *o* (*moukou*), což je způsobeno nepozorností. Zpátky bych se vrátila ke spolu *nasyvou* (*nasybí*). Domnívám se, že chyba v koncovce vznikla z toho důvodu, že žák zapomněl, jak bylo slovo nadiktováno a mechanicky doplnil koncovku třetího pádu plurálu, tedy *í*. Na tomto příkladu je vidět, že žák se nespolehá pouze na to, co slyší, ale zároveň i na to, co zná, tedy aplikoval naučené pravidlo o koncovkách sloves.

Domnívám se, že diktáty nejsou oblíbená cvičení ani u rodilých mluvčích, o to více neoblíbená jsou u žáků cizinců. Ve cvičení se vyskytuje velké množství chyb různých typů. Pro žáka je obtížné soustředit se na zápis samotného slova, nevynechat žádné písmeno a ještě do toho řešit pravopisné jevy. Text je u žáka často nečitelný, dělá mu potíže psací písmo a raději volí tiskací. Často se objevují chyby ve vynechání písmen nebo přehození pořadí písmen ve slově. Mezi typické chyby patří délky samohlásek a záměna souhlásek. Objevují se i pravopisné chyby.

### 11.3 Doplnění písmen

V tomto typu cvičení bylo analyzováno celkem 9 zadání, které jsou v časovém rozmezí od ledna do listopadu, tedy byly průběžně zadávány po celé zkoumané období.

Prvním cvičení (DP1) obsahuje pět vět. Úkolem je doplnit vynechaná písmena, kterými jsou pouze *y/ý*, což ale není ze zadání patrné. Žák správně doplnil písmena podle gramatických pravidel, všude *y* (tvrdé souhlásky, vyjmenovaná slova, koncovky přídavných jmen), až na chybu u slova *chytá* (*chitá*). Chyby se objevují v délkách, žák nenapsal délku ani u jednoho doplnění, celkem se tedy objevují 4 chyb (*stryc*, *heboučky*, *mourovaty*, *chytry*).

Druhé zadání (DP2) se skládá ze 2 částí. V první části žák doplňoval vynechaná písmena, v druhé části odpovídal na otázky, které se vztahují k textu, v kterém doplňoval písmena. Doplnování písmen je zaměřeno na měkké a tvrdé slabiky, jedná se tedy o opakování probraného učiva, se zaměřením na problematické jevy (např. d/d', n/n', t/t'). Gramatická chyba se ve cvičení nevyskytuje žádná. Objevují se zde chyby v délkách, ale pouze v jednom slově (*mladši*) ze 17 zadání.

Třetí cvičení (DP3) je ve své podstatě diktát, nicméně cvičení bylo zadáno jako doplňovací. Je zaměřeno na vyjmenovaná slova po L a B. V jednom jevu se objevuje tvrdá souhláska. Gramatických chyb se objevuje celkem jedna (ve slově *neplýtvej*). Nejvíce chyb se objevuje v délkách, chybně je zapsáno 6 slov (z celkových 17), resp. žák nepoužil délku u jediného jevu.

Čtvrté cvičení (DP4) je zaměřeno na měkké a tvrdé souhlásky. Tento typ cvičení dělá žákovi větší potíže než cvičení zaměřené a vyjmenovaná slova. Je to z toho důvodu, že rodilí mluvčí si přečte slovo a podle své výslovnosti (např. N nebo Ň) doplní Y nebo I. Žák většinou neví, jestli se ve slově objevuje změkčení, a z tohoto důvodu není schopen určit, co doplnit. Výjimku tvoří takové hlásky, kde výslovnost nemá na tvrdost či měkkost vliv, tzn. H, CH, K, R a Ž, Š, Č, Ř. Ve cvičení se objevuje celkem 33 jevů, žák chybně zapsal 10 jevů, z toho 3 chyby se objevuje v Y/I a 7 chyb v délkách. První typ chyb se objevuje po souhláskách N/Ň (*vesnYci*), D/Ď (*lodYčky*) a C (*vesniCy*), v posledním případě se jedná o chybu z nepozornosti, při upozornění žák chybu opravil. V tomto cvičení se žák pokusil délky zapisovat, chyby se vyskytují ve slovech *krásný* (*krásny*), *dívky* (*divky*), *děti* (*děti*), *někteří* (*někteři*), *raci* (*raci*), *počít* (*počit*), *řikaly* (*řikaly*).

Další cvičení (DP5) je zaměřeno na doplňování souhlásek H a CH. Samotné cvičení bylo pro žáka velmi obtížné, jelikož k tomu, aby vybral správného písmeno, si musí slovo odůvodnit tak, že změní jeho tvar (vytvoří plurál nebo genitiv, ze substantiv vytvoří verba nebo adjektiva), už tento úkol je pro žáka velmi obtížný a k tomu, aby slova správně vytvořil, se předpokládá jejich znalost. V tomto konkrétním cvičení jsou slova, kterými lze pravopis zdůvodnit, již vytvořena a žák má slovo, kam doplňuje souhlásku, spojit s odůvodněním. Žák správně slova pospojoval, nicméně i samotné zdůvodnění mu nezabránilo v chybách. Snažil se souhlásky doplnit sám, bez pomůcky. Ze sedmi slov chyboval ve třech – *běh* (*běch*; zdůvodnění běhat), *kruh* (*kruch*; zdůvodnění kruhy), *hrách* (*hráh*, zdůvodnění hrachová). Správně slova neopravil ani při mé pomoci – neviděl souvislost mezi slovem *hrách* a *hrachová* apod.

V dalším cvičení (DP6) žák doplňoval souhlásky P a B. tyto dvě souhlásky jsou pro žáka velmi problematické, jelikož neslyší rozdíl ve výslovnosti. Vždy se ptá, jestli je *P jako papír* nebo *B jako babička*. Tento problém je obecný problém pro nerodilé mluvčí češtiny. Z jedenácti jevů žák chybně zapsal 5 jevů – *chlup (chlub)*, *rybka (rypka)*, *hříbky (hřípky)*, *slupka (slubka)* a *jeřáb (jeřáp)*.

Sedmé cvičení (DP7) je zaměřené na párové souhlásky. Ve cvičení se objevuje 20 zadání, žák chybně zapsal 8 z nich. Chyby se vyskytují ve slovech *hezká (heská)*, *úzká (úská)*, *nízké (níské)*, *sníh (sních)*, *prudký (prutký)*, *polévka (poléfka)*, *Božka (Boška)*. Všechna slova žák zapsal fonetický, tedy tak, jak je sám vyslovil, popř. jak je slyšel (pokud si nebyl jistý, požádal mě o přečtení slova). Podobně jako v DP5 a DP6 patří párové souhlásky k obtížnějším jevům – žák většinou zapisuje to, co slyší, popř. co sám řekne (i když je výslovnost špatná). Je pro něj obtížné vymýšlet další tvary slov, kterými by si pravopis zdůvodnil, často takové tvary ani nezná a není je schopný vytvořit.

Osmé cvičení (DP8) je stejně jako některá z předchozích cvičení zaměřeno na doplňování I/Y. V tomto cvičení se objevuje problematiky vyjmenovaných slov po V, P a B, přičemž na VS po B a po P je zaměřen vždy jen jeden jev. Ve cvičení je celkem 15 zadání, žák chybně zapsal 6 z nich, nicméně neudělal pravopisnou chybu, ale chybu v délce. Chybně jsou zapsána slova *pravítko (pravitko)*, *nežvýkej (nežvykej)*, *vítěz (vitěz)*, *mít (mit)*, *výběr (vyběr)* a *novinka (novínka)*. Jak již je patrné z předchozích cvičení, žák se spíše soustředil na správné určení I/Y a na délky zapomínal. Většinou slova vyslovoval správně, tedy i se správnou délkou.

Poslední dvě cvičení (DP9 a DP10) byla žákovi zadána v listopadu 2019, jedná se tedy o konec zkoumaného období. Cvičení jsou zadána jako diktát, nicméně jsem je zařadila do této kategorie, protože žák si chtěl doplňovat sám, bez diktování. Přečetla jsem mu tedy celý text a žák poté sám doplňoval. V obou cvičeních se doplňovaly různé hlásky, nejednalo se tedy o izolované jevy jako v předchozích cvičeních.

DP9 obsahuje celkem 62 zadání (míst k doplnění písmen). Z tohoto celkového počtu žák chybně zapsal 28 jevů, z toho pak udělal 17 chyb v délce samohlásek a 11krát napsal špatné písmeno, nicméně se jedná o opakující se slova *meloun (melun)*, *koupit (kupit)*, *ořechový (ořecový)*, *pomerančový (pumerangový)*, *malinovou (malinovu)* a *perlivou (perlivu)*. Ve všech slovech, která obsahují dvojhlásku, žák udělal chybu a zapsal pouze jedno z písmen, například *koupit – kupit*. Stejnou chybu udělal i ve výslovnosti.

DP10 navazuje na předchozí cvičení. Objevují se v něm podobná slova. Celkem se tu vyskytuje 32 zadání, z čehož žák chybně zapsal 12 slov. Chyby se tu zde objevují různého

typu – jiné písmeno ve slovech *obědvám (obydvám)* a *ořechy (ořeřy)*, záměna párových souhlásek ve slovech *rajská (rajcká)*, *paláčky (palačky)*, *večeři (vešeři)*, *večer (vešer)*; zapomenutý háček ve slově *těstoviny (testoviny)*, zapomenuté délky samohlásek ve slovech *polévka (polevka)* a *oblíbená (oblybená* – v tomto slově je navíc i gramatická chyba) a záměna slov *někdy* a *nikdy*.

Do tohoto typu cvičení bych zařadila i jedno cvičení zaměřené na délku samohlásek, které bylo žákovi zadáno v únoru. Jednalo o pokus, zdali se žák bude na cvičení více soustředit. Cvičení bylo vyplněno nadvakrát, protože při první pokusu žák v první cvičení nenapsal délku nikde, v druhém naopak všude s tím, že tomu stejně nerozumí a má to vždy špatně. Podruhé jsem žáka namotivovala hrou a cvičení vyplnil s větší snahou, výsledek byl objektivnější. Zadání se skládá ze dvou cvičení, v prvním cvičení žák doplňovat e/é, v druhém i/í. V prvním cvičení je chybně doplněno 5 z 15 příkladů, v druhém cvičení 8 z 15 zadání. Jak již vyplývá z analýz předchozích projevů, jedná o problematickou oblast a je zapotřebí se jí nadále a soustavně věnovat.

Obecně lze říci, že žák nejvíce chybuje v délkách samohlásek. Pokud má doplňovat I/Y, větší obtíže mu dělá rozlišení měkkých a tvrdých souhlásek (např. N/Ň aj.) než problematika vyjmenovaných slov. I v těchto typech cvičení, především v DP9 a DP10, se objevují chyby v záměně podobně znějících souhlásek. Poslední dvě cvičení obsahují menší množství chyb (s přihlédnutím k délce) než cvičení předchozí, lze tedy vnímat určité žákovo zlepšení.

## 11.4 Doplnění slov

Dalším typem cvičení jsou taková cvičení, kde žák má za úkol doplnit celá slova. Do této kapitoly jsou zařazeny cvičení, kdy žák slova sám slova vymýšlí, popisuje obrázky, tvoří slova podle nějakého pravidla apod. Celkem bylo analyzováno 22 cvičení, z čehož 7 cvičení obsahuje pracovní list, který byl zadán počátkem prosince a týká se tématu čert a Mikuláš. První analyzované cvičení je z prosince 2018 a poslední z prosince následujícího roku.

První cvičení (DP1) vychází z diktátu. Bylo vybráno několik slov, které měl žák použít ve slovních spojeních. V tomto cvičení je vidět malá slovní zásoba, kterou žák v tomto období disponoval. Vybraná slova, ke kterým měl vymýšlet spojení, byla: *králík, pití, počítač, miska, citrón*. Ani jedno slovní spojení není zapsáno správně, u jednoho slovního spojení došlo k záměně slova (za falešné homonymum). V prvním spojení *králík skáče* došlo k záměně pořadí slov, slovo *skáče* je zapsáno jako *skaše*, objevuje se tedy chyba v délce

samohlásky a v záměně Č za Š. Ve spojení *pijeme pití* chybí u slova *pijeme* druhá samohláska (*pijme*). V dalším spojení došlo k záměně slov (falešné homonymum), kdy žák napsal *počítač matiku*, přičemž ve spojení by mělo být *počítáš matiku*. Žák slovo *počítač* i špatně vyslovil a tím došlo k záměně slov, slova *počítač* i *počítáš* znal a rozuměl jim. Ve spojení *velká miska* došlo k záměně E za I (*vilká*) a v poslední spojení *citrón není sladký* došlo k záměně D za T (*slatky*) a k vynechání délky na konci slova.

Druhé cvičení (DS2) je zaměřeno na rody a vzory podstatných jmen. Cvičení je splněno částečně, žák neuvádí vzory, samotné pojmenování obrázků a řazení do rodů zabralo téměř celou vyučovací jednotku (45 minut). Samotný úkol rozřazení k jednotlivým rodům je bez chyby. Z celkových 28 slov žák chybně napsal 16. Chyb v délkách samohlásek se objevuje celkem 5 (*lyžař – lížáš, ondián – indian, kalendář – kaledař, žába – žaba, obilí – obyly*). Ve čtyřech slovech chybí písmeno a v jednom slově přebývá (*pavouk – pavuk, kalendář – kaledař, srdce – srce, pánvička – pnvička, mrkev – merkev*), přesně tak, jak žák slova napsal, tak je i vyslovuje. V 7 slovech je některé z písmen zaměněno za jiné (*lyžař – lížáš, motýl – motýr, koš – koč, aktovka – aktofka, kočka – kačka, svíčka – sviška, obilí – obyly*), většinou se jedná o záměnu souhlásek jako je Š a Č, V a F, Ř a Š, u dvou slov se vyskytuje gramatická chyba. Slovo *pomeranč* je zapsáno jako *omereng*, v tomto případě žák neuměl obrázek pojmenovat a vypomohl si angličtinou (*orange*), následně se zeptal, jak se to řekne česky a pokusíš se slovo zapsat.

Třetí cvičení (DS3) je zaměřeno na podstatná jména rodu mužského. Žák měl za úkol pojmenovat dané osoby. Názvy vymyslel ke všem devíti obrázkům, chybně je zapsáno 7 slov. Chyby se vyskytují v délkách samohlásek (*rybář – ribař, opravář – opravaš*), záměně souhlásek Č a Š (*řidič – řidiš*) a C a S (*cestovat – sestovatel*), vynechání písmen ve slovech (*zahradník - zahadník, stopař – sopař, stěhovák – sthovák*), dále se vyskytuje i pravopisná chyba (*rybář – ribař*).

Další cvičení (DS4) je zaměřeno na slovesa. Žák má napsat co lidé, kotě a rybičky na obrázku dělají. Žák vymyslel celkem 7 sloves, 4 z nich jsou zapsána chybně. Chyby se vyskytují v délce samohlásek (*poslouchá – poucha, zalévá – zaleva, sedí – sedy*), ve vynechání písmen (*poslouchá – poucha, odstraňuje – odstranje*) a v záměně Í a Ý (*sedí – sedy*), přičemž je ale sloveso vyslovováno správně, jedná se tedy o gramatickou chybu (měkké souhlásky).

Úkolem v pátém cvičení (DS5) je vymýšlení vlastních jmen. Vymyšlená slova jsou zcela typická (jméno žákovi sestry, jméno psa z učebnice, žákovo vlastní jméno, město Liberec a stát Česko). Chybně je zapsáno pouze slovo *Liberec (Liberek)*. Cvičení žákovi

zabralo asi minutu, vždy napsal jemu nejbližší slovo, které často používá, nebo ho v nedávné době používal, vzhledem k tomu, že to jsou pro něj velmi známá slova, pamatuje si, jak se píšou.

V šestém cvičení (DS6) žák vymýšlí podstatná jména, která začínají na dané písmeno. Ke každému písmenu má vymyslet název osoby, název zvířete a název věci. Z 18 slov žák vymyslel 15, chybně je zapsáno 10. Stejně jako v přechozích cvičeních se i zde chyba vyskytuje v délce samohlásek (*opravář – opravař*), nicméně se jedná pouze o jedinou chybu, což je oproti předchozím cvičením velké zlepšení. Větší množství chyb se vyskytuje ve vynechaných písmenech (*papoušek – papoušk, osuška – ouška, velbloud – velpod, vychovatelka – vichvatelka, mravenec – maravenc*), v některých slovech naopak písmena přebývají (*mravenec – maravenc, žralok – žiraluk, učitel – utčitel*). I zde u některých slov dochází k záměně písmen (*malíř – malíž, žralok – žiraluk, užovka – užufka*) a v jednom slově k pravopisné chybě (*vychovatelka – vichovatelka*).

Další cvičení (DS7) je stejně jako DS4 zaměřeno na slovesa. Zadání zní „*napiš alespoň jedno sloveso, když chceš vysvětlit proč...*“. Žákovi se povedlo vymyslet všechna slovesa, jednotlivým zadáním rozuměl. Všechna slova jsou ale zapsána chybně. Cvičení si žák sám oznámkoval (za 1), vycítil, že se jednalo o těžší cvičení a byl pyšný, že rozumí všemu. Nevyskytuje se zde žádná chyba v délkách samohlásek. Nejvíce chyb je v záměně písmen (*uklouzl – okluzel, maloval – maloval*), dále pak v chybějících nebo přebývajících písmenech (*uklouzl – okluzel, hamburger – hamburgr, nestihl – ne stl*). Slovo hamburger napsal tak, jak se česky vyslovuje, žák je zvyklý, že slova z angličtiny se nepíšou tak, jako z angličtiny, z tohoto důvodu došlo k vynechání písmene. Negativní tvar napsal jako dvě slova, i když v tomto období již ví, jak se zápor píše, tedy dohromady.

V dalším cvičení (DS8) žák tvořil tvary sloves, kdy měl zadanou osobu a infinitiv. Jedná se o cvičení z učebnice pro cizince. Samotné cvičení žákovi nedělalo žádné potíže, měl ho velmi rychle vypracované. Objevují se zde pouze v délce samohlásek (*dám si – dam si*, ale ne u všech těchto slov, některá jsou zapsána správně) a v chybějícím písmenu (*čtou – čtu*), výslovnost je správná, a tudíž se nejedná o gramatickou chybu, tedy o vytvoření špatného tvaru.

Deváté cvičení (DS9) je zaměřeno na rozvoj slovní zásoby. Úkolem bylo vymyslet dvanáct slov, jako přípravu na vyprávění nějakého příběhu. Žák chtěl vyprávět o příběhu z počítačové hry. Nakonec vymyslel 8 slov. Mezi substantiva zařadil slova Goto a Vigita (názvy postav ze hry), drak, dragon ball a hora. Vzhledem k tomu, že celá hra je v angličtině, nevěděl, jak jinak nazvat zbraň „dragon ball“. Tato slova jsou napsána bez chyby. Mezi verba

zařadil *lítat, bojovat a sbírat*, užíval přitom první osobu singuláru a třetí osobu plurálu. Zápis všech slov není správný - *lítaj (létají), pojojo (bojuju), sbírají (zbiraj)*. První a poslední slovo je zapsáno foneticky, v nespisovném tvaru. U prostředního slova došlo k záměně P a B a O a U (*PojOju*), jedná se o opakovanou chybu. K těmto chybám došlo v zápalu úkolů. Tento typ úkolů (vymysli nebo nakresli příběh) žák velmi baví, což u něj vede ke dvěma jevům – soustředí se na význam více než na pravopis, ujišťuje se, že slova dávají smysl a důsledkem toho užívá i nespisovné tvary, které se jinak v písemném objevují velmi zřídka.

Další cvičení (DS10) je zaměřeno na gramatiku – tvary zájmen. Z předchozí věty žák musí určit osobu a následně dopsat zájmeno ve správné tvaru (např. Paní Nováková – ona -> její). Cvičení jako takové žákovi nedělalo větší problém, jedná se o gramatiku, kterou má zažitou. Z pěti zájmen jsou chybně zapsaná dvě – *její (jeji)* a *moje (muje)*. V prvním případě se jedná o zapomenutí délky, v druhém případě o záměnu samohlásky. Výslovnost je u druhého slova je také chybná, žák slovo vyslovuje tak, jak ho zapsal.

Žákovo řešení jedenáctého cvičení (DS11) je velmi podobné tomu v DS5. Úkolem je vymýšlet substantiva určitých kategorií – názvy osob, zvířat, věcí a zároveň daného rodu. Z devíti svol žák chybně napsal dvě – psal taková slova, která velmi dobře zná (vlastní jména, oblíbené zvíře, základní věci). Ve slově *lék (lek)* se chyba vyskytuje v délce samohlásky a ve slově *brambora (bramoura)* ve vynechání písmene a užití dvojhlásky místo samohlásky, stejnou chybu (dvojhláska × samohláska) žák dělá i ve výslovnosti.

Další cvičení (DS12) je z učebnice češtiny pro cizince. Texty jsou v těchto učebnicích většinou jednodušší a písemné úkoly jsou zaměřené především na jeden gramatický jev nebo porozumění textu. V tomto cvičení se jednalo o druhý případ. Žák měl za úkol přečíst text a následně opravit chyby (nevhodná slova nahradit vhodnými). V zadání byl uveden počet chyb, žák v textu našel všechny chyby, 4 z nich opravil sice významově správně, ale v samotném zápisu se vyskytují chyby, jedno slovo nedává smysl. V poslední větě místo opravy udělal šipky, aby naznačil prohození pořadí sloves. Ve cvičení se objevuje chyba v délce samohlásky (*vstávam – vstavam*), vynechání písmen a záměně pořadí písmen (*škola – šoka*), záměně souhlásek (*nakupuju – nakubuju*). Ve větě ... plánuju lekce a spím emaily, žák označil jako chybu sloveso *spím* a nahradil ho slovesem *zavírám*. U dvou slov uvedl špatný tvar – namísto ve škole, uvedl *ve škola (šoka)*, *piju vodu*, uvedl *piju voda*. Daná dvě slova opravovala bez kontextu větu, pokud jsem žáka požádala, aby slova doplnil do vět, uvedl správný tvar.

Třinácté cvičení (DS13) rozvíjí slovní zásobu. Úkolem je doplnit řady slov podle významu. Jedná se o taková slova, která žák zná a denně je používá. Z deseti slov chybně



napsal 7 slov, z toho 3 chyby jsou v délkách samohlásek, 2 chyby ve vynechání písmene (*červen – čeven, zataženo – zatažno*), slovo *jih* žák zapsal foneticky (*jich*) a slovo *mléko* hovorově (*mlíko*).

Čtrnácté cvičení (DS14) bylo zadáno v dalším školním roce (říjen 2019), v tomto období udělal žák velký jazykový posun. Začíná užívat složitější slova, více mluví, snaží se za každou cenu domluvit česky (žák si po prázdninách našel několik nových kamarádů a více se začal stýkat se svými vrstevníky). V tomto cvičení měl za úkol vymýšlet názvy zvířat. Vymyslel celkem 12 zvířat, z toho jsou chybně zapsána pouze 3. I zde se objevuje velmi častá chyba v délce samohlásek (*delfin – delfin, žížala – žížala*) a v záměně souhlásek (*klaun – člaun*), tato chyby byla nejspíše chybou z nepozornosti, ve výslovnosti žák chyby nedělá a jedná se o jedinou záměnu těchto dvou souhlásek.

Poslední cvičení jsou součástí pracovního listu týkající se Mikuláše, čerta a anděla. PL je z portálu inkluzivní škola, tudíž je určen přímo pro žáky cizince. Dané téma žák v podobném období probíral ve škole, tudíž se nejednalo o neznámá slova. V prvním cvičení měl žák pojmenovat obrázky, chybně napsal dvě ze čtyř slov. Chybu udělal ve tvaru substantiva (*sukni – sukně*) a v délce samohlásky (*smutný – smutny*). V dalším cvičení měl vytvořit feminina od maskulin a naopak, v tomto cvičení udělal pouze jedinou chybu (*ředitel – riditel*), jedná se o záměnu samohlásek a zapomenutý háček, výslovnost slova je správná. Další dvě cvičení jsou zaměřena na minulý čas. Žák má podle vzoru doplňovat tvary minulého času v třetí osobě singuláru a plurálu. V prvním cvičení se vyskytují pouze dvě chyby, a to u slov říkal a říkal (*řikal a řikala*), kde chybí délka u samohlásky. Zároveň v plurálu žák všude uvádí Y na konci, i když podle vzoru je všude I. Jedná o zafixovaný tvar singuláru, který zná a používá ho. Toto učivo se probírá až ve vyšším ročníku ZŠ, takže pravidla pro psaní koncovek u sloves v minulém čase žák zatím ještě nezná. Ve druhém cvičení se vyskytují obdobné chyby, a to v délce samohlásek (*naštvaný, unavený, vesela* apod.), celkem je s touto chybou napsáno 9 slov ze 14. I zde žák v plurálu píše v koncovce Y. Ve spojení *byl zlý*, žák píše I, jedná se o chybu z nepozornosti, je to poslední doplňované spojení a žák už nebyl tolik pozorný. Zbylá spojení jsou napsána správně. Poslední dvě cvičení jsou téměř bez chyby. Objevuje se zde pouze jedna chyba, která je ovšem typická pouze pro toto cvičení. Ve spojení *ve škole*, žák uvádí předložku *v*. Rodilým mluvčím je toto pravidlo překládáno jako pomoc ve výslovnosti, problém u žáků cizinců je ten, že jim se nesnadno vyslovuje mnohem více slov a nepřijde jim přirozené si v tomto případě pomoci přidáním samohlásky. V posledním cvičení měl žák nakreslit sebe a popsat oblečení, které má na sobě. Chybně je zapsáno pouze slovo *ponožky* (*podušky*), kdy zaměnil písmena N a D a

samohlásky U a O. Záměna písmen N a D není typická, ve výslovnosti žák tuto záměnu nedělá.

Obecně lze říci, že ani v tomto typu cvičení se nemění typické chyby – délka samohlásek, záměna souhlásek. Častěji se objevuje chyba v chybějícím písmenu. Často vznikají chyby z nepozornosti (např. záměna písmen). Pokud žák má vymýšlet slova podle nějakého zadání (např. počáteční písmeno, vlastní jméno), obecně dělá méně chyb, než když jsou slova daná (popis obrázku), jelikož užívá pro něj známá slova, která se ve cvičení velmi často opakují (např. jeho vlastní jméno, oblíbené zvíře apod.). V časovém horizontu je vidět zlepšení.

## 11.5 Tvorba vět

Další typem cvičení je vymýšlení slov. Celkový počet nasbíraných cvičení v časovém horizontu od začátku zkoumaného období do března je devět. Ke konci zkoumaného období byla tato cvičení nahrazena vymýšlením příběhů a komiksů, což je typově velmi podobné, ale vzhledem k typu chyb a oblíbenosti těchto cvičení byla analyzována zvlášť.

Zadání prvního cvičení (TV1) je napsat tři věty o sobě. Žák napsal 8 vět, z čehož posledních pět vět obsahuje stejné slovo a vyskytuje se zde kontaminace větné vazby. Věty jsou krátké, obvykle složené ze tří slov. Jedná se o základní fráze (např. já jsem..., já má..., já chodím...). Vše je napsáno malým tiskacím písmem (včetně počátečních písmen prvních slov vět), na konci věty není interpunkční znaménko. V první větě došlo k záměně písmem u slovesa jsem (*jesm*). Frázi *Je mi 10 let* žák napsal jako *Mám 10 let*, navíc u slovesa mám vynechal poslední písmeno (*má*), nejedná se ale o záměnu tvaru slovesa, nicméně o chybu z nepozornosti. Následující věty obsahují sloveso chodit v první osobě, tedy chodím, s vazbou genitivu, chodím do. Ve všech případech je sloveso naspáno s Y (*chodym*), ve výslovnosti tato chyba není zřetelná, nicméně žák má zafixovanou řadu tvrdých a měkkých souhlásek a uplatnil tak naučené pravidlo, v tomto období není schopen sám ve výslovnosti, a tudíž následně i písemném projevu, rozlišit D a Ď, T a Ť, N a Ň. Ve třetí větě žák napsal správný tvar substantiva (*do školy*), v dalších větách již užívá nominativ (*družina, jídelna, judo, Česká republika, nebe*). Žák chybně použil vazbu u posledních tří vět (*chodím do judo, chodím do Česká republika, chodím do nebe*). Ve slově *družina* vynechal I (*družna*), ve slově *judo* zaměnil samohlásky (*jodu*), ve slově *republika* chybně zapsal samohlásky (*ropiblika*) – v tomto případě se stejné chyby objevují i ve výslovnosti). Poslední věta nedává smysl –

*chodím do nebe*, nicméně po doptání žák vysvětlil, že chtěl říct, že chodí ve vzduchu a jedná se o vtip.

Druhé cvičení (TV2) mělo podobné zadání jako první cvičení, žák měl napsat tři věty, nicméně tentokrát se mělo jednat o popis předmětu – pera. Žák píše tiskacím písmem (občas velkým, občas malým), na konci vět píše tečky, což je rozdíl oproti TV1. V první větě chybí ukazovací zájmeno (*je tornádo cool*), resp. k chybě došlo během psaní, kdy žák napsal *Je to*, zamyslel se, a následně dopsal *-rnádo*, protože si neuvědomil, že musí znovu napsat *to-*. Ve všech případech užívá sloveso být, v druhé větě je užito chybně – *Je kreslené noty (Jsou tam nakreslené noty)* a opět chybí zájmeno. Druhá část druhé věty *a je oranžové* a píše modře neobsahuje syntaktické chyby. Chybně je zapsáno oranžové (*orangvy*), vyskytuje se zde záměna souhlásek Ž a G (vliv angličtiny), chybí samohláska O a je použit chybný tvar zájmena (použil základní tvar, tedy mužský rod singuláru). Dále je chybně zapsáno sloveso *píše (byše)*, došlo zde k záměně souhlásek B a P, k této záměně dochází i ve výslovnosti, a záměně Y a I. Druhou záměnu lze připsat faktu, že se žák v tomto období učí vyjmenovaná slova po B a bohužel se zpočátku v této látce vůbec neorientoval a I a Y zaměňoval běžně, resp. všude psal Y, odůvodnit si to neuměl, ale domníval se, že by dané slovo mohlo být příbuzné s jiným slovem. Poslední chyba je v zapomenutém háčku na R (*modre*), jedná se o chybu z nepozornosti, ve výslovnosti se tato chyba neobjevuje.

V dalším cvičení (TV3) měl žák popsat, na co se těší po vánočních prázdninách a na co se naopak netěší. Žák napsal jednu větu a jedno souvětí. Obě dvě věty jsou syntakticky téměř správně, chyba se vyskytuje v první větě, kdy žák užívá sloveso *těšit se* bez zájmena *se*, tedy pouze jako *těšit (těším na kamarády, těším na učitelku...)*. Zápor slovesa píše jako dvě slova (*ne těším*), v druhé větě chybí čárka před zájmenem *který*, nicméně toto není učivo daného ročníku ZŠ. V druhém souvětí se objevuje duplicitní předložka V (*v první den v škole*). Sloveso *těším* je ve všech případech napsáno s Ž a bez délky I (*težim*). Ve slově *kamarády* chybí několik písmen (*kamdy*). Dále jsou chybně zapsána slova *plavání (plavany)*, *budu (podu)*, *první (privny)*, *ve škole (v škole)*. Objevuje se zde záměna souhlásek, která se objevuje i ve výslovnosti a záměna Y a I po N, jedná se o podobnou chybu jako v TV1 (neschopnost určit, jestli se jedná o N nebo N).

Ve čtvrtém cvičení (TV4) měl žák za úkol vybrat si nejoblíbenější roční období a napsat a svoji volbu odůvodnit. Žák dostal zadání napsat tři věty. Žák píše psacím písmem, což je u něj neobvyklé, většinou bez váhání volí písmo tiskací, psacím písmem píše pouze v případě, když je k tomu vyzván. Čitelnost je velmi podobná jako u písma tiskacího, nicméně dodržuje řádky a správnou velikost písmem, písmo je zhuštěné. Každá věta začíná spojkou

*protože*, žák tedy nepíše úvodní větu „Jaro mám rád, protože...“ a pokračuje rovnou samotným důvodem. Slovo *protože*, které se v textu vyskytuje čtyřikrát, je napsáno ve třech různých variantách – *protže* (*dvakrát*), *putže*, *protře*, samotná výslovnost slova také není správná (žák hlásku Ř vyslovuje jako Ž, vynechává druhou samohlásku o). Žákovy věty zní: *protože jsem se v něm narodil; protože je hezky a svítí slunce; protože je krásné*. Navíc zde dopsal dodatek „to se dozvíte v další větě“ na konci druhé věty, která končí spojkou *protože* a závěr „to je všechno“. V první větě se vyskytuje syntaktická chyba, kdy žák použil špatný rod zájmena (záměna zájmena něm za ni); lexikologická, kdy vynechal zvrtné zájmeno se (*jsem v něm narodil*) a chyba v délce samohlásky (*narodil*). Druhou větu žák původně ukončil za slovem *hezky*, nicméně posléze se rozmyslela a dodal druhou část – *svítí slunce*. Slovo *svítí* zapsal jako *svity*; žák nezná problematiku psaní i/y v koncovkách sloves přítomného času, nicméně výslovnost tohoto slova je správná, včetně délky samohlásek. Poslední věta obsahuje dvě chyby – zmíněný chybný tvar spojky *protože* a chybějící délku samohlásky (*krasně*). Vložená věta obsahuje tři chyby – slovo *dozvíte* je zapsáno jako *rozvidite* (žák se dotazoval, jak se řekne, když budeme něco vědět, jedná se tedy o pro něj neznámé slovo, které zapsal tak, jak ho slyšel a následně vyslovoval), chybí délka na konci slova *další* (*dalši*) a syntaktickou chybu, kdy namísto genitivu užil tvar akuzativu (*větě - větu*). V závěrečném dodatku se objevuje jedna chyba – chybně zapsané slovo *všechno* (*všechno*), stejná chyba se vyskytuje i ve výslovnosti.

Následující zadání (TV5) obsahuje 4 věty. V tomto období (únor) se probírají vyjmenovaná slova, na což je zaměřeno právě toto cvičení. Žák měl za úkol daná vyjmenovaná slova (*plynout*, *blýskat se*, *lysý*, *slyšet*) použít ve větách. V první větě se vyskytuje (opravená) syntaktická chyba (kontaminace), kdy žák nejprve napsal větu *V zemi je plyn*, následně nahradil předložku *V* předložkou *POD*, ale neopravil tvar substantiva. Druhá věta obsahuje podobnou chybu jako první věta, nicméně zde už žák chybu neopravil – *v podzim*; vynechal zvrtné zájmeno *se* (na *podzim* často *blýská*) a u slovesa *blýská* nenapsal délky nad samohláskami (*blyska*). Třetí věta *Já jsem potkal lysého pána ve škole*. obsahuje několik různých chyb – chybějící délky samohlásek (*ja*, *pan*), vynechané písmeno (*potka*), užití špatného tvaru substantiva a adjektiva (*pána* × *pan*, *lysý* × *lysého*), záměna předložky (*v škole*). Poslední věta tohoto cvičení obsahuje dvě chyby, které jsou velmi specifické. První chyba je chybný záznam slova *každý* (*kaži*), žák zde vynechal písmeno *L*, kvůli čemuž si špatně odůvodnil napsání *i/y*. Jelikož má zafixováno, že po *Ž* se píše měkké *I*, napsal *I* v tomto případě. Druhou chybou je záznam slova *budík*. Původně slovo zapsal jako *podík* – vyskytuje se zde tedy záměna souhlásek *p* a *b* a chybějící délka samohlásky. V tomto případě

se žák dotázal, jestli slovo napsal správně, načež se snažil zápis opravit. V tomto ojedinělém případě lze pozorovat žákův proces opravy: podík – bodík – boudík – budík. Pokaždé si nechal slovo zopakovat a následně ho přepisoval a nahlas si opakoval to, co slyšel. Jeho výslovnost byla pokaždé totožná se zápisem slova.

Zadáním dalšího cvičení (TV5) bylo napsat pět o tom, co bude žák dělat o prázdninách. Na tomto cvičení se podepsalo žákovo rozpoložení, kdy se mu nechtělo příliš pracovat a na zadané úkoly se nesoustředil. Vyskytuje se zde značné množství chyb, a to i chyby takové, které již v tomto období nejsou typické. Velmi častá je záměna souhlásek (*budu - pudu, bazén – pazen, hrát – hrad*), další chybou je vynechání písmen, v tomto případě souhlásek i samohlásek (*koukat – kukt, půjdu – pudu*). I v tomto cvičení se vyskytují syntaktické chyby, především ve tvarech substantiv (*do liberecký bazén, hrát na x-box, jít ven s maminka*). Posledním typem chyb je vynechání délky samohlásek, v tomto cvičení žák nenapsal ani jednu délku (*jít – jit, liberecký . liberecky, bazén – bazen, hrát – hrat*).

V šestém cvičení (TV6) měl žák k daná slova užít ve větách. Jednalo se o slova, kde se po obojetné souhlásce píše měkké nebo tvrdé i (vždy jedno vybrané z dvojic homonym, např. *slepíš – slepýš*). Před samotným započítím práce byl žák požádán, aby význam slov vysvětlil, což mu nečinilo větší potíže, jelikož se jedná o slova, kterými se momentálně zabývají ve výuce. Z osmi vět žák vymyslel sedm. Chyby se vyskytují v psaní i/y po tvrdých souhláskách, jedná se netypickou chybu (*motíl, kitky*), v délce samohlásek (*bez vlasu, ja, rano, ziva, krasna, užasna, slepít*), vynechání písmen (*protže, novu*) a záměně písmen (*nechce – nechse*). Syntaktická chyba se objevuje v poslední větě *Ja mám novu sper krasna a užasna hru*. Slovo *sper* má značit název hry.

Poslední cvičení (TV7) tohoto typu je podobného zadání jako předchozí cvičení – žák dostal čtyři slova a jeho úkolem bylo požit je ve větách. Objevují se zde typické chyby – délky samohlásek (*mýš, kamrady, rad, počítač, Danik, ma*), záměna písmen (*vždycky – vdysky*), vynechání písmen (*v – ve, vždycky – vdysky*). Poslední větou *Danik vdysky ma nuda* žák chtěl říct, že jeho spolužák Daník, vypráví a dělá nudné věci a on sám si nerad hraje. Druhou větu žák nepřepsal, pouze doplnil sloveso, nicméně kvůli tomu došlo k chybnému slovosledu a vynechání prepozice (*HRÁT si kamrady*).

Poslední cvičení je z března, tedy z první poloviny zkoumaného období. Tento druh cvičení byl později nahrazen prací s textem a tvořením textu (příběhu, komiksu apod.). Typem chyb se příliš neodlišuje od ostatních typů cvičení, vyskytuje se zde více syntaktických chyb. Žák užívá zažité a opakované fráze, nerad v odpovědích vyskytuje ze své

komfortní zóny, tedy z frází, kterými si je jistý, což je rozdíl oproti mluvenému projevu. Obecně se zde vyskytuje větší množství chyb než v předchozích typech cvičení.

## 11.6 Tvorba příběhu a komiks

Do tohoto typu cvičení bylo zařazeno 5 úloh. V jedné úloze žák sám tvoří celý příběh i s obrázky, ve třech úlohách k obrázkům dopisuje text a tvoří tak příběh. Byla sem zařazena i úloha, kdy žák tvoří jídelní lístek restaurace, sice se nejedná o tvorbu příběhu jako takového, nicméně žák sám smysluplně podle zadání vytváří text. Tento typ úloh byl u žáka velmi oblíbený. Vždy se snažil, aby měl texty bez chyb a zajímal se, zdali byl pochopen smysl příběhu.

První cvičení (TP1) obsahuje čtyři rámečky, úkolem žáka je dopsat text do bublin. Tématem je procházka lesem, na obrázcích je dívka a chlapec, les a houby. Žák měl za úkol doplnit celkem pět bublin. Žák popisuje, co vidí na obrázcích, používá k tomu celé věty. V první větě se vyskytují tři chyby – v délce samohlásky, záměně dvojhlásky *ou* za samohlásku *u* a nadbytečné předložce *na* (*na našla*). V druhé větě se vyskytují obdobné chyby – chybějící délka samohlásky, nevhodně užitého pádu (záměna genitivu a akuzativu – *houby-hub*), ve stejné bublině je ještě jedna věta, v které jsou chybně zapsaná slovesa *jdeme* (*dem*), *sebrat* (*zbrat*) a vyskytuje se zde záměna tvaru zájmena ona (*je-ji*). V další bublině je chybně zapsáno slovo *hodně* (*honě*) a *jedeme* (*jedem*), v první případě je vynecháno písmeno D (ve výslovnosti se chyba nevyskytuje) a v druhém případě se jedná o použití nespisovného tvaru slovesa. V další bublině je chybně zapsáno slovo *zpíváme* (*spívame*), jedná se o morfologickou chybu, nicméně tato problematika není učivem 3. roční ZŠ, tudíž ji nelze hodnotit, a o lexikální chybu, chybějící délka nad samohláskou. Dále je chybně zapsané slovo *toho* (*thu*), kde chybí samohláska a došlo k záměně samohlásek U a O. V posledním rámečku se vyskytují stejné chyby ve stejných slovech jako v předchozích případech (*jedeme* – *jedem*), objevuje se zde dvakrát slovo *domů*, které je zapsáno dvěma různými způsoby – *domu* (chybějící délka samohlásky) a *dom* (chybějící samohláska). V poslední větě chybí ukazovací zájmeno (Je TO skvělé) a ve slově *skvělé* (*svěle*) chybí souhláska K a délka samohlásky.

V druhém cvičení (TP2) žák dostal prázdný pracovní list s pěti okénky, do kterých měl dokreslit komiks. Cvičení dostal jako domácí úkol, na jeho vypracování měl dva týdny. Předchozí hodinu bylo žákovi vysvětleno, jak se komiks tvoří. Téma si mohl zvolit sám. Žák si zvolil téma Halloween, i když se jedná o cvičení, které zpracoval v březnu. Žák je výtvarně poměrně nadaný, i když použil k tvorbě propisku a pár pastelek, jedná se o vcelku povedené

dílo. Komiks obsahuje deset textových polí v bublinách, na posledním obrázku je otázka. Celkem ve třech bublinách se objevuje pouze slovo „JO“, jednou z toho „A JO“. První dvě bubliny patří oživlé dýni, text je: „3dem strašit“ a „je helevin“. V prvním případě je chybně zaznamenané sloveso *jdeme*, kdy dochází k záměně písmena J a číslovky 3, v druhé bublině je slovo *haloween* přepsáno foneticky, zároveň žák slovo zapsal tak, jak ho vyslovoval. V druhém rámečku jsou dvě bubliny, v první stojí: „JO“, v druhé: „tenhle dom je strčedelny“; chyba se vyskytuje ve slovese *strašidelný*, kdy chybí samohlásky A a I, došlo k záměně Š a Č a chybí délka nad samohláskou. Ve třetím a čtvrtém rámečku žák užívá anglické fráze, nicméně je přepisuje foneticky, jedná se o fráze „hello“ a „bye, bye“, které jsou zapsané jako „halou“ a „baj baj“. Dále se zde objevuje další bublina s JO a poslední bublina s konstatování dýně „je strašdelny“, kde je slovo *strašidelný* zapsáno jinak než v předchozím případě, chybí pouze jedna samohláska a délka nad Y. V posledním rámečku je otázka: „Co ja za zahada?“, kdy čtenář má přijít na to, co v příběhu nesedí. Objevuje se zde syntaktická chyba, kdy žák užívá nevhodný pád substantiva *záhada* a chybí zde ukazovací zájmeno TU, dále lexikální chyby – záměna A a E, délka nad samohláskou. Příběh je srozumitelný.

Třetí komiks (TP3) je principem cvičení velmi podobný TP1. Žák měl doplnit celkem čtrnáct bublin, do jedné bubliny domaloval obrázky, velmi často užíval pouze jednoslovné výkřiky (*auu, jé, tady, yes apod.*). V první větě je chybně zapsané sloveso *mám* (*má*). Další věta je nesrozumitelná – *mě am jídlo*, kdy žák chtěl zapsat, že Bobíka nezajímá nová hra, ale pouze jídlo. Ve třetí větě se vyskytuje gramatická chyba, kdy žák slovo *nesmí* zapsal jako *nesmy*, a lexikální chyba, kdy chybí délka nad samohláskou. V těchto třech případech jde o jediné případy, kdy žák použil celé věty, dále pak používá pouze izolovaná slova nebo např. citoslovce. Ve dvou případech došlo k záměně souhlásek (*plán – blan, doprava – dobrava*), ve slově *plán* chybí délka nad samohláskou. Závěrečné „yes, yes“ žák napsal v angličtině, nicméně se jedná o fonetický přepis (*jes, jes*).

Čtvrté cvičení (TP4) je již zmiňovaný jídelní lístek. Žák netvoří souvislý příběh, ale i tak je jedním z důležitých prvků smysl textu. Žák svoji restauraci pojmenoval jako *uhnňvy koře* (*ohnivé kuře*), vyskytuje se zde několik lexikálních chyb - záměna samohlásek, nadbytečná souhláska, chybějící samohláska a syntaktická chyba - nevhodný tvar adjektiva, v substantivu *kuře* pak dochází k záměně souhlásek. Všechna jídla jsou zařazena do správných kategorií. V kategorii polévky žák uvedl *kuřecí* (*kučece*) a *zeleninová* (*zanalnova*), dochází zde k záměně souhlásek Č a Ř, záměně samohlásek, záměně pořadí slabik (*zeLENInová – zeNILnova*), chybějící délce nad samohláskami. V kategorii hlavní jídla žák uvádí jeho oblíbené jídlo – kuřecí maso se špagetami (*kuřeci maso ze špakty*), nabízí ale i

variantu hovězího masa a rýže (*riče*), slovo *kuřecí* je zapsáno jinak než v kategorii polévky, slovo *špagety* žák zapsal tak, jak ho vyslovuje (záměna souhlásek G a K, chybějící samohláska), slovo *rýže* zapsal s gramatickou chybou a dochází zde k záměně Č a Ž. V případě záměny prepozice SE a ZE se nejedná o syntaktickou chybu, ale o záměnu souhlásek S a Z. Druhé hlavní jídlo je zelenina se špagetami (*zeleny ze žpakaty*), nabízí i variantu s rýží (*z riži*), v tomto případě dochází k záměně a vynechání samohlásek a souhlásek (i v případě prepozic), slovo *špagety* je zapsáno jinak než v předchozím případě, dochází zde k záměně E a A (v předchozím případě samohláska chyběla). V kategorii salátů žák uvádí zeleninový salát (*zelnouvi salad*) a kukuřice a chipsy paprikové a cibulové se sýrem (*kukřce a čipci – paprikuvi a cipluvi z syr*), vyskytuje se zde nevhodně použitá dvojhlaska OU, chybějící samohláska a souhláska, záměna souhlásek S a C, záměna samohlásek U a O, syntaktická chyba nevhodně užitého pádu (záměna instrumentálu a nominativu) a gramatická chyba v koncovce adjektiva (tuto gramatiku žák nezná, nelze ji tedy hodnotit). V kategorii dezerty žák uvádí dva dorty – dort se sladkostmi (*ze slakucty*) a čokoládový dort, v závorce vanilkový (*dort ze čklaty, venelkovi*). V případě prepozic se jedná o záměnu souhlásek S a Z, dále se ve spojení vyskytuje záměna samohlásek, záměna souhlásek a syntaktické chyby – kontaminace (čokoládový dort/ dort z čokolády) a záměna pádů (nominativu a genitivu). V poslední kategorii nápoje žák uvádí vodu, coca-colu (*kokakla*) a mléko – sladké nebo normální (*mleko slatky nebo nolmalny*), dochází zde k fonetickému zápisu nápoje coca-cola, s vynechání samohlásky (výslovnost je správná), chybějící délce nad samohláskami, záměně souhlásek T a D, L a R.

Posledním cvičení tohoto typu (TP5) je vymýšlení vět k osnově s obrázky. Toto cvičení bylo zadáno ke konci zkoumaného období, zároveň bylo zařazeno tak, aby navazovalo na probírané učivo ve škole – vypravování. Pracovní list obsahuje celkem osm obrázků, žák ke každému obrázku dopsal jednu větu. V první větě se vyskytují dvě gramatická chyby – I po tvrdé souhlásce a Y po obojetné souhlásce, a záměna souhlásek V a L (*balyly se*). V druhé větě se objevuje gramatická chyba – Y po obojetné souhlásce (*zlobyli se*), v této větě žák přičestí minulém píše I, i když v předchozí větě psal Y, nicméně žák gramatiku shody přísudku s podmětem nezná. Ve třetí větě chybí háček nad S (*mys*), věta nedává smysl (*a be na mys pěnali*). V další větě se objevuje znovu slovo *myš*, slovo je zapsané jinak než v předchozích případech (*mýš*), v této větě se objevuje nespisovný tvar slova *mléko* (*mlika*), chybí délky nad samohláskami. Ve čtvrté větě chybí a přebývají délky nad samohláskami (*utika, mlicé*). V další větě přebývá samohláska (*vyšechny*), chybí zvrtné zájmeno SE, dochází k záměně samohlásek a je zde syntaktická chyba ve špatně užitém pádě (nominativ



namísto genitivu a akuzativu namísto genitivu – *od bílá barvě*), chybí zde souhláska (*bavě*). V další větě se objevuje pravopisná chyba – I po obojetné souhlásce, chybí zde zvrtné zájmeno SE a zájmeno JIM, dochází zde k záměně samohlásek. V poslední větě dochází k záměně souhlásek a gramatické chybě (správně *pily* zapsáno jako *byly*).

Tento typ cvičení obsahuje nové chyby, které se v předchozích typech nevyskytovaly – např. specifické záměny souhlásek, užití nespisovných výrazů, syntaktické chyby, nicméně vzhledem k délce testů a ve většině cvičení nenarušení významu testu, se jedná o typ cvičení, kde smysl není chybovostí narušen. Vzhledem k tomu, že se jednalo o poměrně populární typ cvičení, dával si žák na práci záležet a vypracování mu zabralo vždy více času než u jiných typů cvičení. Rád si práci i sám oznámkoval, většinou za jedna, a měl z práce a svého výkonu radost. Vždy se ujišťoval, jestli došlo k pochopení.

## 11.7 Opis a přepis

Dalším typem cvičení je opis a přepis slov a textu. Tento typ byl zadáván po celé zkoumané období. Jedná se o typ cvičení, které by mělo obsahovat menší množství chyb, jelikož žák vidí podobu daných slov a pouze tvary opisu, tiskacím nebo psacím písmem. Z gramatického hlediska se většinou jedná o třídění slov podle určitého kritéria (gramatické jevy, vzory substantiv, slovní zásoba – slova podřazená a nadřazená apod.). Rozřazovací cvičení byla zařazována téměř do každé hodiny, ne vždy ale v písemné podobě. Analýza obsahuje celkem 10 cvičení tohoto typu.

První cvičení (O1) obsahuje 32 slov, která měl žák rozřadit do kategorií (zelenina, mléčné produkty, pečivo apod.). Chybně je zapsáno pouze jediné slovo – *chléba*. V tomto případě došlo ke spojení slov *chléb* a *chleba*, žák nejprve napsal slovo *chleba* (které používá a zná), poté si to po sobě zkontroloval a zjistil, že napsal jiné slovo, dopsal tedy koncovku -a, délku již neopravil.

Druhé cvičení (O2) obsahuje celkem 7 slov a navazuje na doplňovací cvičení. Žák měl nejprve doplnit do textu *i/y* a poté z textu vypsát slovesa. Z tohoto důvodu jsou chybně zapsaná slova *neplýtvej* (*neplítvej*) a *lízala* (*lizala*). Další chybně zapsané slovo je slovo *bliká*, které žák zapsal jako *plka*. Došlo k záměně souhlásek P a B a vynechání samohlásky. Tomuto slovu žák nerozuměl, nechal si vysvětlit jeho význam a následně slovo zapsal s hlasitým předříkáním, což obvykle dělá u neznámých slov. K vynechání samohlásky při předříkávání nedošlo. Poté si nekontroloval, zdali neudělal v přepisu chybu.

Třetí cvičení (O3) bylo zaměřené na vyjmenovaná slova – resp. živočichy mezi vyjmenovanými slovy. Žák měl za úkol k obrázkům dopsat jejich názvy z nabídky slov. Jedná se o materiál pro podporu dětí z OMJ, které většinou pracují právě s obrázky. Cvičení pro žáka bylo velmi jednoduché, jelikož problematice vyjmenovaných slov se věnovali ve výuce a jedná se o učivo jemu známé, vyjmenovat vyjmenovaná slova mu nečiní větší obtíže než jeho spolužákům. Ve cvičení neudělal žádnou chybu.

Čtvrté cvičení (O4) podobně jako O1 navazuje na doplňovací cvičení, kdy žák do slov doplňoval P/B. Z hlediska opisu žák všechna slova opsat tak, jak je doplnil v předchozím cvičení, k záměně P a B (nebo naopak) došlo v šesti slovech z jedenácti, tedy ve více než polovině.

V pátém cvičení (O5) měl žák za úkol doplnit názvy činností (např. tenis, lekce, konference apod.). Chybně zapsal slovo *konference* (*konfenerece*), došlo k vokalizaci slabiky přidáním samohlásky a záměně pořadí hlásek, resp. celých slabik *n(e)* a *re*. Jednalo se o pro žáka neznáme slovo.

Šesté cvičení (O6) je založené na stejném principu jako O5, kdy žák přiřazuje, v tomto případě, slovesa k obrázkům. Tomuto cvičení předcházely úkoly ke stejnému tématu a stejným obrázkům – čtení textu, domino, oprava chybných informací. Dvě věty jsou špatně přiřazené (*Vstává v 6 ráno.* a *Vstává v 10 ráno.*). Chybně je zapsáno 9 slov. Chyby se objevují v délce samohlásek (*restaurací, kancelaři, spat*), záměně souhlásek (*do - po kina; pracuje - prasuje*), záměně samohlásek (*plavat - plavet*), koncovec substantiva (*pije kávu - pije káva*) zbývají chyby jsou stejného typu – i když v původních větách jsou slovesa v určitých tvarech, žák je zapsal jako infinitivy (*vařit, prasovat, plavet*). V posledním typu slov se jedná o pro žáka známá slova, která se učil v infinitivu, v mluveném projevu slovesa běžně skloňuje v psaném projevu užívám neurčité tvary.

Sedmé cvičení (O7) je totožné s O5, kdy žák k obrázkům přiřazuje názvy, tentokrát se jedná o názvy nábytku. Z 15 slov jsou správně zapsaná jen 4 slova. Je nutné podotknout, že se jednalo o pro žáka neznámá slova a jejich podobu neměl zafixovanou. Většinou se v těchto případech spoléhá na svoji paměť a slova si nahlas předříkává, kvůli čemuž dochází k chybným zápisům, ani výslovnost totiž není bezchybná a obsahuje totožné chyby jako psaná forma. Chyby se vyskytují v délce samohlásek (*ledníčka, skříň, kuchynska, stul*), záměně souhlásek (*koperec, troupa, zrsadlo, kuchyncka, křecló*), záměně samohlásek (*mačka*), vynechání nebo naopak přidání samohlásky (*kuchyňská - kuchnska*). Slovo *sedačka* žák zapsal jako *sedadlo*, kdy žák věděl, že *sedačka* vznikla od slova *sedět* a připojil jinou příponu. Slovo *linka* zapsal jako *leny*.

V osmém cvičení (O8) žák do vět doplňoval homonyma. Před samotným psaním žák vysvětlil významy jednotlivých slov, slova znal. V přepise udělal žák chybu pouze v délce samohlásky (*prah*).

Devátému cvičení (O9) předcházelo cvičení, kdy žák spojoval substantiva s vlastními jmény (např. vodník Česílko, hora Říp apod.). Poté spojení přepisoval. Většinu slov znal, což se projevilo i na malé míře chybovosti. Chyby se vyskytují pouze v záměně A a U (*horu, babičku, princeznu, stút, Miskku*). Domnívám se, že jedná pouze o nedbalost při psaní (nedotažení psacího a, které pak vypadá jako psací u), jelikož ve výslovnosti k chybě nedochází, zároveň mě k tomu vede fakt, že problematiku psaní dlouhého U žák bez problému ovládá a slovo *stát* je zapsáno jako *stút*, pokud by žák chtěl napsat U, domnívám se, že by nad U napsal kroužek, nikoliv čárku. Druhá chyba je v záměně P a R, nicméně se jedná pouze o grafickou záměnu velkého psacího P za velké psací Ř. Žák psací písmo nepoužívá až tak často a málo požívaná písmena (většinu velkých písmen) zaměňuje.

Poslední cvičení (O10) obsahuje pouze 3 slova. Je to součást pracovního listu k tématu „Mikuláš, čert a anděl“. Chyba se vyskytuje v délce samohlásky a nenapsání velkého písmena u vlastního jména (*mikulaš*). Žák slovo zná, nicméně po dotázání odpověděl, že to není jméno, ale je to stejný název jako čer a anděl, proto se zde píše malé písmeno.

Obecně tento typ cvičení obsahuje menší množství chyb než jiné typy. Velmi záleží na tom, zdali se jedná o pro žáka nová slova, nebo již zná jejich podobu. Zřídka kdy si opis kontroluje podle zadání, většinou si slova předříkává a poté zapisuje. Až na jeden případ vždy psal tiskacím písmem, jelikož i zadání je psáno tiskacím písmem. Pokud píše psacím písmem, dochází k častější záměně podoby písmen, jelikož vázané písmo nemá natolik zafixované jako písmo tiskací. Ve cvičeních se objevují typické chyby – chyba v délce samohlásek, záměna souhlásek a samohlásek.

## 11.8 Jazykový test

Tento test byl žákovi zadán 29. listopadu 2019, tedy ke konci zkoumaného období. Pro porovnání byl stejný test zadán i jeho mladší sestře. Vypracování testu žákovi trvalo dvojnásobný čas (22 minut) než jeho sestře. Bylo zvoleno téma jídlo, protože danému tématu jsme se věnovali v předcházejících hodinách. Následně byla provedena analýza písemného projevu žáka doplněna o poznámky, které byly pořizovány při vypracovávání textu.

V prvním cvičení si žák nahlas přeříkával možné varianty slov. Jediná chyba se objevuje ve slově *vývar*, kde žák nenapsal čárku nad Y. Druhé cvičení prověřovalo žákovu slovní zásobu. V tomto cvičení žák nechyboval. Obecně přepis slov či textu žákovi v tomto období (listopad 2019) nečiní potíže, a tudíž v těchto typech cvičení nechybuje.

Třetí cvičení je zaměřeno na slova nadřazená a slova podřadná. Jedná se opět o přepis slov. V tomto cvičení žák chybuje v diakritice, a to u slova *brambory*, kdy píše čárku nad Y. Tuto chybu přisuzuji nepozornosti. Žák si zadání tohoto cvičení přečte potichu a dál se na něj neptá. Nicméně zadání neporozuměl, resp. se domnívám, že si ho nepřečetl, protože zprvu k slovům nadřazeným píše vlastní slova podřazená. Žák váhá u příloh a ujišťuje se, jestli např. bramborová kaše je příloha. U dezertů je žák zmatený, říká, že dezert je něco sladkého, třeba čokoláda, nebo dort, ale na obrázku nic takového není. Nakonec se rozhodne napsat ovoce, i když to komentuje tak, že to není dezert.

V dalším cvičení žák vymýšlí vlastní řešení úkolu. Jedná se o první pro něj náročnější cvičení. Začíná kategorií zelenina, po několika minutách přestává psát s tím, že dál už neví. Pokud se ho ale ptám, co ještě rád obědvá, nebo pije, je schopný vyjmenovat několik dalších slov. Nakonec slova napíše, ale během psaní střídá tiskací a psací písmo a text se stává špatně čitelným. Ve slově *špagety* dochází k záměně Š a Ž a k záměně P a B (*žbagety*), ke stejné záměně dochází i ve výslovnosti daného slova. I v tomto cvičení se objevuje chyba v diakritice, a to u slova *šťáva*, kde žák nepíše čárku nad A. Ve slově *citron* se žák opravil při psaní počátečního písmene, nejprve slovo napsal s S na začátku. Ve slově *meloun* žák vynechal U, domnívám se, že se jedná o chybu z nepozornosti, protože ve výslovnosti k tomuto vynechání nedochází.

Ve čtyřsměrce, která je dalším cvičením, žák nakonec našel všechna slova. Z počátku nevěděl, co má dělat. Stejně tak se i jeho sestra ptala na zadání, nejprve se oba snažili najít konkrétní jídla podle obrázků (vajíčka, houska atd.). V tomto cvičení jsem žákovi pomáhala návodnými otázkami, např. Co jíš ráno? Co ti mamka dělá s sebou do školy? Jak můžeš jídlo, které nosíš do školy, nazvat jedním slovem? Toto cvičení žákovi zabralo přes 5 minut.

U šestého cvičení žák začíná o řešení diskutovat. V 7 hodin ráno nic nejí, protože by pak nestihl jet do školy. Snaží se najít jiné slovo, než je slovo svačina, protože toto slovo už ve cvičení jednou je. U slova *oběd* žák nenapsal háček nad E, slova opisoval z předchozího cvičení, takže se jedná o chybu z nepozornosti. Ve slově *večeře* žák použil tvar akuzativu, u ostatních slov používá nominativ, žák tedy zaměnil písmena E a I (pozn. žák často zaměňoval samohlásky na začátku jeho osvojování češtiny).

U posledního cvičení žák ztrácí pozornost a na práci se nesoustředí. U psaní často stojí, točí se na židli, píše velmi pomalu a nečitelně. Na každou otázku nejprve odpovídá „nevím“. Žáka motivují hrou, kterou si zahrajeme po dokončení cvičení. Při psaní slov si jednotlivá slova hláskuje. Není si jistý, jestli ve slově *salát* bude na konci T nebo D a ptá se mě na správné řešení. Odpovím, že T, žák ale napíše D, které následně přepisuje na T. U posledních dvou otázek si není jistý, co má odpovědět, jestli se to stále váže k tématu jídlo. Na otázky odpovídá celými větami, ale píše pouze jednotlivá slova. U slova *toust* žák vynechal písmeno O, podobně jako ve cvičení 4. Ve slově *chleba* dochází k záměně A a U (*chlebu*) podobně jako u slova *ovoce*, kdy žák zaměnil O a U, v tomto slově navíc zaměnil písmena C a K (*ovuke*). Ve slově *sladkosti* žák zaměňuje O za U a na konci slova píše Y, při výslovnosti ale k měkčení dochází. Ve slově *říže* žák píše I (*říže*), toto učivo by již měl mít zažité, běžně takové chyby nedělá, vypovídá to tedy o jeho nesoustředěnosti při posledním úkolu. Při dalším psaní slova *chleba* žák zaměnil P a B (*chlepa*). Ve slově *řízek* na začátku píše Ž, k této záměně dochází i ve výslovnosti (žák neumí vyslovit hlásku Ř, často tedy dochází k záměně Ř a Ž v psaném projevu, protože žák písmeno Ř vyslovuje jako Ž). Slovo *špagety* je zapsáno stejným způsobem jako v předchozím cvičení. Žák nepíše délky samohlásek u slov *vajíčko*, *šťáva* a *řízek*. Ve cvičení kombinuje tvary nominativu a akuzativu. V tomto cvičení se objevuje značné množství chyb, může to být způsobeno tím, že se jedná o poslední cvičení celého textu a žák se již na práci nesoustředil. Objevují se tu takové chyby, které se obvykle v tomto období u žáka již neobjevují, jako je např. záměna samohlásek.

Žákova sestra zvládla vypracovat stejný test za poloviční čas. Nerada píše a u každého cvičení hledá nejjednodušší cestu, jak cvičení vypracovat, aniž by musela psát dlouhá slova nebo věty. Ve cvičení 2 a 3 tedy slova přiřazovala pomocí čísel, i když jsem ji upozornila na to, že by slova měla přepsat. První chyba se tedy objevuje až ve čtvrtém cvičení, kde psala celá slova. Došlo k záměně písmen S a C u slova *džus*. V posledním cvičení dochází k chybnému psaní slov *se sýrem*, kde v předložce chybí E a v druhém slově dochází k záměně samohlásek (*serým*). K této chybě dochází ve dvou případech. Na poslední dvě otázky žákyně odpovídá mimo téma. Dochází zde k chybnému psaní slova *mobilu*, které je napsáno jako

*mobyly*. V této době žákyně již zná problematiku vyjmenovaných slov po B, tudíž by měla vědět, jak slovo mobil správně zapsat. Žákyně nechybuje v diakritice.

I přes chyby v žákově testu nedochází k narušení srozumitelnosti sdělení. Chyby jsou stejného charakteru jako v analyzovaných křížovkách a v písemném projevu obecně.

## **12 Typy cvičení při výuce probanda: míra obliby a akceptace**

V předchozí kapitole bylo analyzováno celkem sedm typů cvičení. Tato kapitola se zabývá jednotlivými typy cvičení v souvislosti s probandovou motivací k jednotlivým typům cvičení s ohledem na jeho jazykový rozvoj. Vhodným zařazením určitého typu cvičení, v ten pravý moment, může docházet k velmi rychlému jazykovému rozvoji, ale zároveň to může být i naopak, kdy žák je daným typem cvičení demotivován k dalšímu jazykovému rozvoji.

Prvním typem jsou křížovky. Křížovky patří mezi oblíbený typ cvičení, jsou pro děti, ale i žáky cizince, snazší, protože přesně vědí, kolik písmen obsahuje dané slovo. U žáka patřily k oblíbeným, byly zařazovány především na začátek hodin jako motivace, v průběhu hodin k upevnění slovní zásoby probíraného tématu, popř. na začátku hodin k zopakování předešlé hodiny, a nebo ke konci hodin jako závěrečná zábavnější aktivita. Tento typ cvičení slouží především k rozvíjení a upevňování slovní zásoby.

Druhým typem jsou diktáty. Lze říci, že se jedná o přesný opak předchozího typu. Diktáty ve škole patří k nejméně oblíbeným cvičením u dětí a stejně tak je tomu u žáků cizinců. Pro žáka se jednalo o velmi náročný typ cvičení, kdy se musel soustředit na to, co je mu diktováno, následně si to sám přeříkával, čímž vznikaly další chyby, a poté zapisoval. Rodilí mluvčí se většinou musí soustředit pouze na pravopis, kdežto pro žáky cizince je náročné napsat každé slovo, i to, v kterém nelze udělat pravopisnou chybu. Diktáty byly zařazovány v první části hodin, kdy byl žák nejsoustředěnější. Většinou při psaní spěchal, aby mohl pokračovat jiným cvičením. Díky diktátům rozvíjel schopnost psát slyšené, fixoval si grafickou podobu českých slov, trénoval správnou výslovnost. Není vhodné zařazovat diktáty příliš často, jelikož poté může dojít k tomu, že žák již po zbytek hodiny nebude moc chtít pracovat, protože bude z aktivity vyčerpaný a nebude motivovaný se dál učit.

Dalšími dvěma typy byla cvičení na doplňování písmen a slov. Jednalo se o nedokončená slova nebo nedokončené věty, kdy žák doplňoval písmena nebo slova tak, aby

celek, tedy slovo nebo věta, dávaly smysl. Tento typ cvičení nebyl pro žáka nijak významně náročný. Cvičení byla zařazována v průběhu hodin, ve cvičení se objevují typické chyby jako v ostatních typech. První typ cvičení, tedy doplňování písmen, rozvíjí fixování grafické podoby slov, druhý typ pak rozvíjí slovní zásobu, často pracuje se synonymy a antonymy. Jednalo se o poměrně populární cvičení, protože žák si věřil a by přesvědčený o tom, že cvičení vždy zvládne bez potíží.

Pátým typem cvičení byla tvorba vět. Žák většinou dostal zadané téma nebo obrázek a měl na dané téma nebo k danému obrázku domyslet několik vět. Záleželo vždy na daném tématu, pokud bylo žákovi blízké a měl na téma takzvaně náladu, pak byla práce mnohem kvalitnější. Tato cvičení byla později nahrazena tvorbou příběhů a komiksů. Vyskytuje se zde větší množství chyb. Cvičení má za úkol rozvíjet především schopnost vyjádřit myšlenky ve větách, tedy jde o jazykový rozvoj především po syntaktické stránce. Žák velmi často užíval jemu známých frází a zažitých slovních spojení, od tohoto se oprostil až při tvorbě komiksů. Cvičení neměla u žáka až takovou oblibu, tudíž ne vždy splnila svůj účel rozvíjet syntaktickou stránku jazyka.

Předposledním typem cvičení byla právě tvorba příběhů a komiksů. Jednalo se o nejoblíbenější typ cvičení, často bylo cvičení zadáno i jako domácí úkol, protože žák si chtěl nechat na práci záležet a měl pocit, že by to v hodině nestihnul. Tento typ cvičení rozvíjí slovní zásobu, syntaktickou stránku jazyka a trénuje porozumění textu, kdy žák musí, i třeba jen z obrázků, určit, co se v příběhu děje a popsat to. Žák byl při tomto typu cvičení velmi motivovaný a i se ujišťoval, jestli to, co píše, dává smysl, nebo tam nejsou chyby. V textech se vyskytuje větší množství chyb, nicméně se jedná o chyby u žáka obvyklé. Tento typ cvičení není vhodné zařazovat do každé hodiny, jelikož je časově velmi náročný a pokud by se příliš opakovalo, mohl by žák ztratit o typ cvičení zájem. Pokud je do hodin tento typ cvičení zařazen, je vhodné mu věnovat značnou část hodiny, jelikož pak může velmi dobře posloužit k jazykovému rozvoji.

Posledním typem cvičení byl opis a přepis. Jedná se o další typ cvičení, který rozvíjí fixování grafické podoby slova. Velmi často byl zařazován tehdy, pokud žák trénoval vázané písmo. V tomto typu cvičení se vyskytuje menší množství chyb, jelikož žák má možnost si správnost zkontrolovat, což ale mnohdy nečinil a kontrolu prováděl přeříkáváním si slov z paměti, což bylo příčinou většiny chyb. Jednalo se o poměrně oblíbený typ cvičení, jelikož nebyl časově náročný a žák u něj nemusel vyvíjet až takové úsilí. Bylo zařazováno v průběhu hodin především na procvičování nové slovní zásoby, nebo jako procvičení párových

souhlásek, což obvykle žákovi činilo problém, ale při tomto typu cvičení dělal menší množství chyb, jelikož se na tento jev soustředil.

Je vhodné typy cvičení střídat a zařazovat do hodin tak, aby plnily účel rozvíjení jazykových dovedností. Nelze se zaměřit pouze na jediný, byť oblíbený typ, jelikož by nedocházelo ke komplexnímu rozvoji a cvičení by se pro žáka mohlo časem stát nezajímavým. Pokud je pro žáka nějaké cvičení náročné, je vhodné ho zařadit po motivační části hodiny a následně zařadit nějaké méně náročné cvičení. Jedno cvičení lze využít i k několika typům procvičení – např. jako diktát, přepis, vymyšlení vět (např. pokračování příběhu), což bylo u probanda velmi oblíbené, jelikož text už znal a nemusel se pokaždé soustředit na význam, jelikož ho znal z předchozího procvičování.



## Závěr

Diplomová práce je longitudinální případovou studií, která se zabývá akvizicí češtiny v písemném projevu žáka cizince. V první části práce se zabýváme osvojováním druhého jazyka u dětí. Vzhledem k tomu, že se jedná o diplomovou práci a stěžejní částí práce je případová studie, jsou v práci použity sekundární zdroje zabývající se akvizicí druhého jazyka, protože v české vědeckém prostředí není dostatečná teoretická základna. Tyto zdroje čerpají ze zahraničních publikací. Vzhledem k tomu, že akvizice druhého jazyka souvisí s učením, popisujeme proces učení podle vývojové psychologie se zaměřením na daný věk probanda. Většina škol neví, jak pracovat s žákem s OMJ, tímto tématem se zabýváme v kapitole začlenění žáka s OMJ do kolektivu, podpora PPP. Je důležité, aby školy věděly, jaké mají možnosti a jak vhodně tohoto žáka podpořit, protože pokud škola a učitelé nebudou žáka podporovat, žák se nebude rozvíjet, ať už po stránce jazykové, tak i po ostatních osobnostních stránkách. Žák poté začne být demotivován a může to vést až k projevování averze vůči škole. S tímto úzce souvisí i hodnocení, kdy školy opět nevědí, jak žáka s OMJ hodnotit tak, aby ho podporovaly. Samotná forma hodnocení není dostačující. Jak popisujeme v dané kapitole, je důležité, aby žák, případně jeho rodiče, rozuměli tomu, jak je hodnocen, jak si vede a co to vlastně znamená. Z toho vyplývá, že samotné slovní hodnocení není vhodné pro každého žáka s OMJ, protože žák mu nemusí rozumět a jeho rozvoj pak může stagnovat.

Písemné výstupy byly analyzovány z hlediska typů cvičení a z hlediska časového. V každém typu cvičení se pak zaměřujeme na žakovu motivaci v jazykovém rozvoji a na motivaci chyb v širším slova smyslu. Mezi nejoblíbenější probandovy typy cvičení patří tvorba příběhů a komiksů, i když se jedná o jazykově komplexní cvičení, kdy žák procvičuje všechny stránky písemného projevu. V těchto typech cvičení se sice objevuje značné množství chyb, ale jedná se o chyby obvyklé, jako jsou např. délky samohlásek, záměny souhlásek apod. Žák se vždy ujišťoval, jestli jeho příběh dává smysl. Při vypracování cvičení byl velmi komunikativní a chtěl znát další slova. Pokud byl opraven (např. v pádu, slovosledu apod.), ptal se, proč se to tak píše. Na vypracování si dával velmi záležet a byl schopný udržet pozornost po celou dobu vypravování. Neodbíhal od cvičení, nesvačil u toho, ani neodbíhal od tématu a nechtěl si povídat o něčem jiném.

Naopak mezi nejméně oblíbený typ cvičení patřily diktáty. Diktáty jsou velmi neoblíbené i pro české žáky, o to víc jsou neoblíbenější pro žáky s OMJ. Český žák se soustředí na pravopis daných slov, později pak např. na syntaktický pravopis, kdežto žák

s OMJ se musí soustředit na každé slovo, na jeho grafickou podobu, jak se vůbec píšou daná písmena, jaká písmena slovo obsahuje. Proband si často slova několikrát předříkával, čímž docházelo k značnému množství chyb. Vzhledem k jeho povaze si nechal slovo zopakovat maximálně třikrát, potom už mu to přišlo trapné, znovu se nezeptal, a slovo nějakým způsobem zapsal, i když si nebyl jistý, že je to tak správně. Při práci velmi spěchal a vždy musel být namotivován další činností. Před každým diktátem se ptal, co budeme dělat potom, jestli si raději něco nezahrajeme. Pokud byl diktát zaměřen na určitý jev (např. vyjmenovaná slova) a žák věděl, na co bude diktát zaměřený, byl většinou úspěšnější a množství chyb bylo menší.

Nicméně nelze volit při soukromých hodinách, ale i při samostatné práci ve škole, pouze jeden typ cvičení, protože i když je zpočátku oblíbený, může se žákovi za čas zprotivit a již by neplnil svůj účel, což je přesně probandův případ. Činnosti musely být rychle střídány, jinak žák ztrácel pozornost i motivaci do další práci. Často se ptal, kolik cvičení jsme za hodinu stihli, byl spokojený, pokud bylo číslo vyšší než v předešlých hodinách. Vhodným zařazováním různých typů cvičení lze docílit jazykového rozvoje žáka a podpořit jeho akvizici cizího jazyka.

Velmi důležitý je i způsob hodnocení žáka s OMJ. V probandově případě byl zvolený vhodný typ hodnocení, hodnocení formativní, slovní v kombinaci se známkami, nicméně nebylo podáno správným způsobem. Žák slovnímu hodnocení nerozuměl, styděl se zeptat paní učitelky, co to znamená, protože se obával, že by jí stejně nerozuměl. Společně jsme si pak slovní hodnocení vysvětlovali, ale zpětnou vazbu pak dostal až s odstupem času, což nebylo vhodné. Jeho výkony se zlepšily poté, co začal být hodnocen pouze známkami, protože rozuměl tomu, co to znamená, když dostane pětku, trojku nebo jedničku.

Žáků cizinců do českých škol přibývá a pro učitele je to i vzhledem k inkluzi velmi složitá situace. Společnost META dává velmi dobrou metodickou podporu školám i PPP.

Cílem této práce je zachytit jazykový rozvoj žáka, který je popsán i v kontextu sociokulturního prostředí, jeho osobnostních rysů a především osobního kontaktu s žákem. Popis jazykového rozvoje probanda může být nápomocný učitelům ZŠ, kteří ve školách s takovými žáky pracují. Pro učitele je stěžejní pochopit problematiku žáků cizinců s heterogenním prostředí, protože pouze tehdy můžou být takovým žákům nápomocní.

## Seznam použitých zdrojů

### Odborné knižní zdroje:

FERNÁNDEZ, Eva M. Základy psycholingvistiky. Praha: Karolinum, 2014, 298 s. ISBN 978-80-246-2435-8.

ČERMÁK, F. Jazyk a jazykověda. Praha: Karolinum, 2011, 380 s. ISBN 978-80-246-1946-0.

KOTKOVÁ, R. Čeština nerodilých mluvčích s mateřským jazykem neslovanským. Praha: Karolinum, 2017, 151 s. ISBN 978-80-246-3640-5.

KORČÁKOVÁ, J. Chyba a učení cizím jazykům. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005.

DOLEŽÍ, L. Začínáme učit češtinu pro děti cizince – mladší školní věk. Praha: AUČCJ, 2014. 86 s. ISBN 978-80-260-5587-7.

VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie – dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání. Praha: Grada, 2018, 528 s. ISBN 978-80-271-0586-1.

### Internetové zdroje:

HOLÁ, L. *Česky krok za krokem 1. Manuál pro učitele*. Praha: Akropolis, 2017. [online]. [vid. 26. 1. 2021]. Dostupné z: [https://www.czechstepbystep.cz/coLm4dEPxQE9/uploads/2019/02/ucitele\\_cesky\\_krok\\_za\\_krokem\\_1\\_21.pdf](https://www.czechstepbystep.cz/coLm4dEPxQE9/uploads/2019/02/ucitele_cesky_krok_za_krokem_1_21.pdf).

KREJČOVÁ, E. Problematika osvojování druhého jazyka – teorie a praxe. [online]. Brno, 2018 [vid. 25. 6. 2021]. Dostupné z: <https://www.muni.cz/inet-doc/961758>. Habilitační práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta

KURKZI, Alice. Hodnocení žáků cizinců. [online]. [vid. 9. 7. 2021]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/21669/HODNOCENI-ZAKU-CIZINCU.html>

MERTINS, B. (roz. Schmiedtová) Osvojování druhého jazyka. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), Nový encyklopedický slovník češtiny. [online]. [vid. 26. 6. 2021].

Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/OSVOJOVÁNÍ DRUHÉHO JAZYKA>

META (kolektiv autorů), Jídlo – testy A1 a A2. *Inkluzivní škola* [online]. Copyright META, o.p.s. [vid. 7. 1. 2020]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/jidlo-testy-a1-a2>

META (kolektiv autorů), Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách. Praha, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1. [online]. [vid. 26. 6. 2021]. Dostupné z: [https://metaops.eu/wpcontent/uploads/2019/12/meta\\_zaci\\_s\\_omj\\_v\\_ceskych\\_skolach\\_metodi\\_ka.pdf](https://metaops.eu/wpcontent/uploads/2019/12/meta_zaci_s_omj_v_ceskych_skolach_metodi_ka.pdf)

Rámcový vzdělávací program pro obor předškolního vzdělání [online].. Praha: MŠMT, 2008 [vid 25. 6. 2021]. S. 16-17. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/file/45304\\_1\\_1/](https://www.msmt.cz/file/45304_1_1/)

SAICOVA ŘÍMALOVÁ, L., Osvojování jazyka dítěte, In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (Eds.): Nový encyklopedický slovník češtiny. [online]. [vid. 26. 6. 2021].

Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/OSVOJOVÁNÍ JAZYKA DÍTĚTEM>

TITĚROVÁ, K. Průvodce pro poradny při práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem. [online]. Copyright META, o.p.s. [vid 26. 6. 2021]. Dostupné z: [https://metaops.eu/wp-content/uploads/2019/12/meta\\_pruvodce\\_pro\\_ppp\\_deti\\_s\\_omj.pdf](https://metaops.eu/wp-content/uploads/2019/12/meta_pruvodce_pro_ppp_deti_s_omj.pdf)

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: Sbírka zákonů České republiky [online]. 2016, částka 10, s. 234-312

[vid. 9. 7. 2021]. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=16982>

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: Sbírka zákonů České republiky [online]. 2005, částka 11, s. 319–327

[vid. 9. 7. 2021]. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4609>