

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rozvoj řečové dovednosti mluvení u žáků s odlišným mateřským jazykem  
Speaking skill development at pupils with different mother tongue

Barbora Šachová

Vedoucí práce: PhDr. Petra Vallin, PhD.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma Rozvoj řečové dovednosti mluvení u žáků s odlišným mateřským jazykem potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 8. 4. 2025

Na tomto místě bych ráda poděkovala všem, kteří mě během psaní této diplomové práce podpořili a umožnili mi ji realizovat.

Děkuji své vedoucí diplomové práce, PhDr. Petrě Vallin, PhD., za odborné vedení, cenné rady, vstřícnost a trpělivost během celého procesu. Její podpora a připomínky mi pomohly práci nejen dokončit, ale také ji dále rozvíjet.

Mé poděkování patří také základní škole, na které jsem mohla praktickou část výzkumu realizovat. Děkuji za důvěru, otevřenost a vytvoření podmínek pro práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem.

Zvláštní poděkování si zaslouží všichni žáci, kteří se na práci podíleli, a jejich rodiče, kteří mi umožnili s dětmi pracovat a nahrávat jednotlivé lekce. Velmi si vážím jejich ochoty a spolupráce.

Děkuji také své rodině a blízkým za podporu, povzbuzení a trpělivost během psaní této práce.

## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce se zaměřuje na rozvoj mluveného projevu u žáků s odlišným mateřským jazykem (dále jen jako žáci s OMJ) v rámci individuální výuky češtiny jako druhého jazyka. Cílem práce je vytvořit přehled aktivit a výukových přístupů, které se v praxi osvědčily a nabídnout konkrétní inspiraci pro učitele, kteří pracují s vícejazyčnými žáky na 1. stupni základní školy.

Práce vychází z kvalitativního výzkumného přístupu a využívá metodu případových studií. Na základě dlouhodobé práce s pěti žáky s OMJ jsou v praktické části představeny jejich kazuistiky, přehled použitých výukových aktivit a přepis dvou rozhovorů, které dokumentují jazykový pokrok jedné z žákyň. Součástí analýzy je i reflexe efektivních metod, které byly v průběhu výuky vyzkoušeny.

Výsledky práce ukazují, že pravidelná individuální výuka zaměřená na podporu mluvení, opřená o bezpečné prostředí, strukturované rituály a cílené jazykové aktivity, může vést k výraznému rozvoji komunikačních dovedností žáků s OMJ. Práce může sloužit jako praktická opora pro pedagogy hledající konkrétní a ověřené přístupy k výuce češtiny jako druhého jazyka.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

čeština jako druhý jazyk, žáci s odlišným mateřským jazykem, mluvený projev, individuální výuka, případová studie, jazyková podpora, jazykové aktivity

## **ABSTRACT**

This thesis focuses on the development of spoken language skills in pupils with a different mother tongue within the framework of individual instruction in Czech as a second language. The aim of the thesis is to create an overview of activities and teaching approaches that have proven effective in practice and to offer concrete inspiration for teachers working with multilingual pupils at the primary school level.

The research is based on a qualitative approach and uses the method of case studies. The practical part presents five case studies based on long-term work with pupils with a different mother tongue, an overview of the language activities used, and transcripts of two interviews documenting the language development of one of the pupils. The analysis also includes reflection on the effectiveness of selected methods that were tested during the teaching process.

The findings suggest that regular individual instruction focused on the development of speaking, supported by a safe learning environment, structured classroom rituals, and targeted language activities, can lead to significant progress in pupils' communication skills. The thesis can serve as a practical resource for educators seeking specific and evidence-based approaches to teaching Czech as a second language.

## **KEYWORDS**

Czech as a second language, pupils with a different mother tongue, spoken language, individual instruction, case study, language support, language activities

## Obsah

Úvod .....	4
1 Proč pojem žáci s odlišným mateřským jazykem.....	7
2 Mateřský jazyk .....	9
2.1 Definice mateřského jazyka.....	9
2.2 Osvojování si mateřského jazyka.....	10
2.3 Počátek vývoje řeči .....	11
3 Integrace žáků s odlišným mateřským jazykem do škol .....	13
3.1 Faktory ovlivňující integraci žáků s odlišným mateřským jazykem .....	13
3.1.1 Věk žáka.....	13
3.1.2 Vliv rodinného prostředí .....	14
3.1.3 Vliv školního prostředí.....	15
3.2 Adaptace a socializace žáka s odlišným mateřským jazykem .....	15
3.2.1 Příprava na příchod nového žáka a jeho adaptace v prvních dnech.....	16
3.2.1.1 Před příchodem.....	16
3.2.1.2 První den.....	17
3.2.1.3 První dny a týdny.....	17
3.3 Začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem do výuky .....	17
4 Výuka češtiny jako druhého jazyka.....	19
4.1 Tiché období.....	19
4.2 Motivace .....	20
4.3 Teorie ledovce .....	20
4.4. Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SEERR) .....	22

4.5 Jazykové úrovně v Kurikulu češtiny jako druhého.....	23
4.6 Jazyková příprava .....	23
4.6.1 Rozdělení žáků do skupin jazykové přípravy .....	24
4.7 Organizace výuky .....	26
4.7.1 Začátky zajišťování výuky češtiny jako druhého jazyka .....	27
4.7.2 Systematizace výuky češtiny jako druhého jazyka .....	28
4.8 Čeština jako druhý jazyk.....	29
4.8.1 Specifika výuky češtiny jako druhého jazyka.....	30
4.8.2 Obsah výuky češtiny jako druhého jazyka.....	31
4.8.3 Struktura a pořadí témat ve výuce češtiny jako druhého jazyka.....	31
4.9 Zvuková stránka češtiny ve výuce .....	33
4.9.1 Metodické přístupy ke zvukové stránce češtiny.....	33
5 Závěr teoretické části .....	35
6 Praktická část .....	37
6.1 Výzkumné otázky.....	37
6.2 Metodologie výzkumu .....	38
6.3 Analýza dat.....	38
6.4 Metody sběru dat.....	39
7 Kazuistiky .....	41
7.1 Anežka.....	41
7.2 Libor.....	42
7.3 Simona.....	43
7.4 Judita .....	45

7.5 Věra .....	47
8 Přehled a analýza efektivních strategií a metod výuky .....	49
8.1 Rituál na začátku a konci hodiny .....	49
8.2 Práce s obrázkovými kostkami .....	51
8.3 Hra „Město, země, zvíře, věc“ .....	52
8.4 Obrázkové příběhy .....	53
8.5 Dramatizace a dialogové scénáře .....	54
8.6 Práce s textem .....	55
8.7 Řídky, písničky a jazykolamy .....	56
9 Rozhovory s Anežkou .....	58
9.1 Rozhovor ze začátku pozorování .....	58
9.2 Rozhovor z konce pozorování .....	58
9.3 Porovnání rozhovorů .....	58
10. Shrnutí hlavních zjištění .....	61
Závěr .....	62
Seznam použitých informačních zdrojů .....	63
Seznam příloh .....	67

## Úvod

V posledních letech se v českém školním prostředí stále častěji setkáváme s dětmi, jejichž mateřským jazykem není čeština. Zvyšující se jazyková a kulturní rozmanitost ve třídách přináší nejen nové výzvy, ale i potřebu cílené a systematické podpory žáků s OMJ. Jedním z klíčových předpokladů pro jejich úspěšné začlenění do vzdělávacího procesu je schopnost aktivně komunikovat v češtině, zejména v mluvené podobě. Rozvoj mluveného projevu je však často komplikovaný, a to ať už kvůli jazykové bariéře, nízké sebedůvěře, nebo nedostatku vhodných metodických materiálů a zkušeností na straně pedagogů.

Když jsem nastoupila na základní školu a začala s dětmi s OMJ pracovat, chyběla mi konkrétní opora, jako jsou například materiály, do kterých bych se mohla podívat, kazuistiky podobných dětí nebo přehled aktivit, které v praxi skutečně fungují. Postupně jsem začala sbírat vlastní zkušenosti a vytvářet si zásobník činností, které se v individuální výuce češtiny jako druhého jazyka ukázaly jako efektivní. Z této potřeby, ale i osobní motivace, vznikla myšlenka zpracovat diplomovou práci, která by mohla sloužit jako prakticky zaměřený podklad zejména pro učitele, kteří se s výukou dětí s OMJ teprve setkávají.

Cílem této práce je vytvořit přehled aktivit a výukových přístupů, které se osvědčily při podpoře rozvoje mluveného projevu u žáků s OMJ v individuální výuce češtiny jako druhého jazyka. Práce vychází z kvalitativního výzkumu a je postavena na dlouhodobé spolupráci s pěti konkrétními žáky. Sleduje vývoj jejich jazykových dovedností, vliv různých metod na jejich pokrok a možnosti, jak výuku přizpůsobit jejich individuálním potřebám.

Práce je rozdělena do dvou hlavních částí. Teoretická část (kapitoly 1–5) vymezuje základní pojmy související s výukou češtiny jako druhého jazyka, popisuje proces osvojování mateřského i druhého jazyka a představuje faktory ovlivňující integraci žáků s OMJ do školního prostředí. Dále se zaměřuje na metodické a pedagogické aspekty výuky mluvené řeči. Praktická část (kapitoly 6–10) se opírá o případové studie pěti žáků a přináší přehled konkrétních výukových aktivit, které byly v rámci individuální výuky uplatňovány a reflektovány. Závěrečná část zahrnuje porovnání jazykového vývoje na

základě přepisů rozhovorů a shrnutí poznatků, které mohou být inspirací pro další pedagogy.

## 1 Proč pojem žáci s odlišným mateřským jazykem

V této práci bude používáno pojmenování žáci s OMJ. I přes to, že v Čechách stále převažuje pojmenování žák cizinec, případně žák-cizinec, odborníci upřednostňují označení žáci s OMJ, které lépe vystihuje jejich jazykovou a kulturní různorodost. Do této skupiny patří děti přicházející ze zahraničí bez znalosti češtiny, děti cizinců vyrůstající v Česku s jiným rodinným jazykem, žáci z bilingvního prostředí nebo s dvojím občanstvím. Výjimečně se sem řadí i žáci s českým občanstvím, kteří studovali v zahraničí a neměli možnost učit se česky ve škole.

Termín žáci s OMJ je vhodnější, protože není omezen na státní příslušnost a lépe odráží skutečné potřeby žáků. Navíc se vyhýbá negativním konotacím pojmu cizinec a podporuje začlenění žáků do školního prostředí. Pro pedagogy je však klíčové zaměřit se na konkrétní potřeby žáků, jako je úroveň češtiny, rozdíly mezi mateřským jazykem a češtinou, věk příchodu do České republiky či předchozí vzdělávací zkušenosti. Právě tyto faktory hrají zásadní roli při nastavování efektivní pedagogické podpory (Babušová, 2018).

Toto tvrzení uvedu na příkladu Lucie (nyní 23 let). Lucie se narodila v Praze, matka je Češka, otec Syřan. Otec na ni mluvil arabsky, matka česky, rodiče spolu mluvili převážně anglicky. Vše se změnilo, když se v jejích dvou letech rodina přestěhovala do Sýrie. Matka přestala používat češtinu a na Lucii se mluvilo pouze anglicky a arabsky. Když bylo Lucii 10 let, rodiče se rozvedli a matka se s dcerou vrátila do České republiky. Matka začala učit dceru česky až těsně před návratem do České republiky, v době nástupu na základní školu uměla Lucie pouze úplné základy českého jazyka. Bylo pro ni velmi obtížné se dorozumět, dlouho neměla žádné kamarády a ve škole jí nebyla věnována téměř žádná speciální pomoc.

Ačkoliv je podle legislativy (Školský zákon § 20) Lucie Češka a nevztahuje se na ni označení žák cizinec, česky v době návratu neuměla a potřebovala speciální péči. V současné době je do § 20 přidán pojem „*osoby pobývající dlouhodobě v zahraničí*“, ovšem úpravy ke vzdělávání se žáků týkají až u přijímacích zkoušek na střední školy.

Během roku 2024 začala META, o.p.s. používat termín vícejazyčné děti žáci a žákyně.

*„Vícejazyčné děti jsou všechny děti, které doma mluví odlišným jazykem, než je jazyk vyučovací, nebo kromě vyučovacího jazyka plynule ovládají další jazyk(y). Ačkoliv nově přichází děti s migrační zkušeností nemusí být ještě vícejazyčné, pracujeme s nimi tak, aby svou vícejazyčnost postupně rozvíjely.*

*Je důležité dát dítěti prostor se vyjádřit. Nemusí to být v češtině, může to být i v jeho mateřském jazyce. Podpora vícejazyčnosti je cestou k plnohodnotnému začlenění do vzdělávání a do společnosti a vede k psychické pohodě.“ (META, o.p.s., 2024)*

## 2 Mateřský jazyk

### 2.1 Definice mateřského jazyka

Mateřština, neboli jazyk mateřský, je jazyk matky jedince. Jedná se o jazyk, kterým matka mluví na své nenarozené dítě, a zároveň o jazyk, který jedince obklopuje od jeho narození. V určitých situacích může dítě vychovávat pouze otec, případně jiná osoba, v některých případech i instituce, jejichž jazyk je stejný, jako jazyk matky dítěte. Vskutku se však jedná o první jazyk, jímž jedinec uchopuje a objevuje okolní svět. Je jím obklopen od narození a mluví jím matka, nebo jiná osoba z jeho nejbližšího okolí. Někdy se můžeme setkat i s označením jazyk výchozí, jazyk první, jazyk odrazový, počáteční či iniciační (Hájková, 2014).

Z předchozího tvrzení vyplývá, že mateřský jazyk je pouze jeden, a to ten, kterým mluví matka (popř. jiná blízká osoba) na jedince od embrya. Toto ovšem vyvrací Skutnabb-Kangas (1988), která tvrdí, že jedinec může mít více mateřských jazyků. Dále také uvádí, že se mateřský jazyk v průběhu života jedince může měnit. Vše záleží na definici toho, co za mateřský jazyk považujeme. V tabulce č.1 jsou uvedené příklady toho, jak může být mateřský jazyk definován. V tabulce je zobrazováno, jaká kritéria se používají, jak znějí jednotlivé definice mateřského jazyka a v jakém typu výzkumu se převážně používají. Dále jsou tam zahrnuty i lidové definice, se kterými je možné se setkat.

Kritérium	Definice	Oblast
Původ	Jazyk, který se jedinec naučil jako první, navázal s ním první dlouhodobé jazykové kontakty	Sociologie
Ovládání, znalosti, kompetence	Jazyk, který jedinec nejlépe ovládá	Lingvistika
Používání, funkce	Jazyk, který jedinec používá nejvíce	Sociolingvistika
Identifikace - vnitřní	Jazyk, se kterým se jedinec sám identifikuje	Sociální psychologie Psychologie jedince

Identifikace - vnější	Jazyk, který považují jiní za jedincův mateřský jazyk	Sociální psychologie Sociologie
Automatika, vnímání světa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jazyk, ve kterém člověk počítá</li> <li>- Jazyk, ve kterém člověk přemýšlí</li> <li>- Jazyk, ve kterém člověk sní</li> </ul>	Lidové definice

Tabulka č. 1 (Skutnabb-Kangas, 1988)

## 2.2 Osvojování si mateřského jazyka

Osvojování si mateřského jazyka je zcela jedinečná událost. Je to proces, kterým si projde každý jedinec. Tento proces se nikdy nedá opakovat (pokud jedinec neprodělá poruchu fatických funkcí<sup>1</sup>, případně se nedostane do jiné extrémní situace). V mnohých případech můžeme říci, že je jazyk nejdůležitějším předpokladem člověka. Jazyk nám mimo komunikaci umožňuje také sebereflexi, morálku a etiku. Proces osvojování si mateřského jazyka může být vnímán jako proces, při kterém se z jedince stává člověk.

*„Bez řeči by si lidé nebyli schopni sdělit nic jiného, než zcela jednoduché věci. [...] Svět bez řeči by byl světem bez myšlení. Nebo spíše světem bez složitějšího myšlení. Bez řeči lze myslet (s užitím představ, tělesných pocitů), ale ne na takových úrovních, s jakými zcela samozřejmě počítáme i při nejjednodušších každodenních činnostech. Když se u lidí vytvořila řeč, jejich vývoj učinil zásadní krok vpřed; nejen ve schopnosti jednotlivců sdílet své myšlení s druhými, ale také v kvalitě šíření tohoto myšlení.“* (Fontana, 2014 str. 83)

Osvojování si mateřského jazyka začíná již v lůně matky. Koukolík (2002) uvádí, že embryo reflektuje mateřský jazyk a reaguje na jeho rytmus již od sedmého měsíce těhotenství. Embryo vnímá nejen hlas matky, ale i okolní zvuky. Tedy i otec může s dítětem komunikovat ještě před jeho narozením. Dítě se před narozením může dokonce

---

<sup>1</sup> Fatické funkce řeči jsou jazykové funkce, jejichž hlavním účelem není sdělování nových informací, ale navazování, udržování a ukončování komunikace. Pomáhají vytvářet a posilovat sociální vazby mezi mluvčími a zajišťují plynulost interakce. Mezi fatické funkce patří porozumění mluvené řeči, porozumění psané řeči, opakování řeči, tvorba spontánní řečové produkce a pojmenování.

i pohybovat do rytmu hudby, kterou slyší. Hned po narození se dítě otáčí za zvuky a rozeznává hlas matky i otec, případně dalších blízkých osob.

Na začátku svého života, není jedinec zcela schopný rozlišovat detaily světa okolo něj. V jeho očích může být svět viděn, jako vlnící se malba, chaos plný barev, tvarů a zvuků. Dospělí postupně začnou pojmenovávat jednotlivé detaily z okolního světa: máma, táta, stůl, strom, hlava, ... Pokud je jedinec s těmito věcmi ve styku dostatečně často, získá schopnost rozlišovat je od ostatních. Pro jejich identifikaci používá hned několik smyslů najednou: dotýká se jich, ochutnává, ohmatává, vnímá pocit, který v něm vyvolávají (chlad, mléko), poslouchá zvuky, které vydávají a pozoruje je. Zároveň slyší jejich názvy. Tyto názvy jsou slova, která postupně pomáhají dítěti rozlišovat svět na známý a neznámý. Z počátku má dítě slova spojená se zkušenostmi, pocity a určitými situacemi. Dítě si postupně začne spojovat jednotlivé jevy jako příjemné, veselé, nepříjemné, mokré, teplé, bezpečné, zakázané, měkké. To vše v souvislosti se situacemi, ve kterých si dítě slova osvojovalo. Postupně jsou slova spojována s pocity, které vyvolávají a dodávají jim význam (Skutnabb-Kangas, 1988).

### 2.3 Počátek vývoje řeči

Vzniku řeči u malých dětí běžně předchází broukání nebo žvatlání. U většiny dětí se objevuje spontánně zhruba ve věku čtyř až šesti měsíců. V tomto období děti vydávají různé zvuky. Jedná se o kombinace různých souhlásek a samohlásek, které ovšem nejsou ovlivněny zvuky, které děti slyší ve svém okolí, neboť bez ohledu na mateřský jazyk, děti na celém světě broukají velmi podobně. Často také vydávají zvuky, které se vyskytují pouze v jiných jazycích, a ne v jejich mateřském jazyce. Na světě je známo okolo 600 samohlásek a 200 souhlásek. Většina jazyků má okolo čtyřiceti hlásek (souhlásek a samohlásek, dvojhlásek, ...), ze kterých následně tvoří slova (Slabakova, 2016). Český jazyk má 42 hlásek, ze kterých jsou tvořena všechna slova.

Zatím není známo, jak děti přecházejí od broukání ke skutečné řeči. V některých případech se můžeme setkat s jedinci, kteří nikdy nebroukali, ale i přesto si řeč osvojili. Některé autority tvrdí, že mezi těmito dvěma projevy není žádná souvislost, ovšem u většiny dětí lze pozorovat pokrok od jednoho projevu k druhému. Můžeme tedy říci, že

u většiny dětí vychází řeč z experimentování se zvuky. Částečně v důsledku sociálního zpevnování, částečně z vrozené tendence k osvojování si mateřského jazyka (Werker, Tees, 1984).

Slova jsou zvuky, které reprezentují jednotlivé věci jevy v okolním světě. Děti si postupně uvědomují, že zvuky, které vydávají při broukání, jsou shodné s těmi, které vydávají ostatní lidé. Tyto zvuky dále používají a zanedlouho z nich budou tvořit jednotlivá slova. Zvuky, které neslyší ve svém okolí, postupně zapomínají. Později, když se jedinec učí cizí řeč, se musí tyto zvuky znovu učit. V tuto dobu už je ovšem nepravděpodobné, že se mu vybaví dokonale. To je jeden z důvodů, proč bývá pro jedince obtížné hovořit nově osvojeným jazykem bez stop výslovnosti mateřského jazyka (Bates, O'connell, Shore, 1987).

Kojenci mají vrozenou dovednost téměř přesně opakovat zvuky, které slyší vydávat ostatní osoby ve svém okolí. Opakováním postupně začnou tvořit jednotlivá slova a spojovat si je s určitými předměty. Krátce nato začnou slova spojovat do krátkých vět. Nejprve ve větách bývají mluvnické chyby - např. skloňování, časování, odvozování formy slova a slovesné třídy. Tyto mluvnické chyby postupem času vymizí, z krátkých vět se stanou souvětí a jedincova řeč se stane plynulou (Fontana, 2014).

### 3 Integrace žáků s odlišným mateřským jazykem do škol

Integrace žáků s OMJ do školního prostředí je komplexní proces, který ovlivňuje nejen samotného žáka, ale i jeho spolužáky, učitele, rodinu a širší sociální kontext. Úspěšná integrace je klíčovým faktorem pro rozvoj jazykových dovedností, sociálních vztahů a celkové akademické úspěšnosti těchto žáků. Jelikož se jedná o různorodou skupinu dětí s odlišným jazykovým a kulturním zázemím, neexistuje jednotný přístup, který by byl univerzálně účinný pro všechny.

#### 3.1 Faktory ovlivňující integraci žáků s odlišným mateřským jazykem

Úspěšná integrace žáků s OMJ do českého vzdělávacího systému závisí na celé řadě faktorů. Mezi nejvýznamnější patří věk, ve kterém žák vstupuje do školy, rodinné zázemí a podpora, kterou mu škola poskytuje. Každý z těchto faktorů hraje klíčovou roli v tom, jak rychle a efektivně si žák osvojí český jazyk a nakolik se mu podaří zapojit do školního kolektivu i širší společnosti.

##### 3.1.1 Věk žáka

Výsledky provedeného empirického výzkumu získaného řízenými rozhovory s učiteli Kostecká a kol. (2013) uvádějí, že téměř všichni dotazovaní učitelé se shodli na tom, že integrace žáků s téměř nulovou znalostí češtiny, je snažší v mladším školním věku. Toto tvrzení podporuje i výzkum Oyama (1976), která zkoumala výslovnost a poslechové dovednosti dvou skupin migrantů. Ve skupině bylo celkem šedesát mužů italské národnosti, kteří se přestěhovali do Spojených států amerických. Ve své studii nebrala ohled na dobu, kterou jednotlivci žili ve Spojených státech amerických, ale soustředila se na věk, ve kterém se tam přestěhovali. Účastníci experimentu poslouchali anglické věty maskované bílým šumem. Výsledky těch, kteří přišli do Spojených států amerických v mladším školním věku se podobaly výsledkům rodilých mluvčích. Zatímco výsledky těch, kteří přišli pozdějším věku poukazovaly na výrazné nedostatky.

Dotázaní učitelé z výzkumu Kostecká a kol. (2013) vidí výhodu u žáků, kteří měli možnost absolvovat přípravnou třídu nebo minimálně poslední rok mateřské školy. Ve

většině případů nebývají s takovými žáky žádné problémy. Někteří žáci dokonce mluví česky na podobné úrovni jako žáci, pro které je čeština mateřským jazykem. K takovým žákům může být ve škole přistupováno téměř standardním způsobem, a to i v případě hodnocení výsledků vzdělávání.

### 3.1.2 Vliv rodinného prostředí

Rodina je považována za jeden z klíčových faktorů úspěšné integrace žáků s OMJ do škol. To vyplývá z toho, že rodiče předávají svým dětem určité kulturní vzorce. Tyto vzorce si můžeme představit jako naučná a závazná schémata, která napovídají, jak se chovat ve standardních situacích (Průcha, 2007). Vliv rodičů se projevuje v žakově přístup ke škole. Vztah rodičů ke vzdělání do jisté míry předurčuje žakovu školní úspěšnost.

*„Přestože rodiče svými postoji ovlivňují přístup dítěte ke vzdělávání po celou dobu školní docházky, jednotlivé školy se shodovaly v názoru, že vztah rodiny ke vzdělávání je klíčový především pro žáky-cizince přicházející do České republiky až na druhém stupni základní školy.“* (Kostelecká a kol., 2013, str. 70)

Kostelecká a kol. (2013) dále uvádějí, že někteří žáci postrádají motivaci k integraci. V takových případech velmi záleží na podpoře rodiny, jejím postoji ke vzdělávání, kulturní, případně i finančním a sociálním kapitálu. Pokud rodina dokáže žákovi pomoci, pak má žák tendenci zapojit se do školního kolektivu a školy takové žáky vnímají bez problémů. Rodina může žákovi pomoci hned několika způsoby. Některé rodiny se na žáky snaží doma mluvit česky, posílají je na doučování českého jazyka, případně najímají takzvané „české babičky/tetičky“. Naopak žáci, u kterých školy vidí problém, jsou žáci z rodin, které nemají o český jazyk zájem. Takové rodiny mohou být pracovně velmi vytížené, například rodiny matek samoživitelek, které občas pracují paralelně ve dvou různých zaměstnáních. Dále to mohou být rodiny ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, rodiny ekonomicky slabé. Na dvou školách se naopak jako problematičtí žáci projevovali ti, kteří pocházeli z ekonomicky velmi silných rodin. To vše napovídá tomu, že k žakově integraci napomáhá přístup rodiny ke vzdělání, nikoliv její sociokulturní postavení a ekonomické zabezpečení.

### 3.1.3 Vliv školního prostředí

Učitelé i ředitelé z vybraných pražských škol se shodují v tvrzení, že se čeští žáci s žáky s OMJ sžívají naprosto bez problémů. Tito pedagogové vnímají, že mladá generace přijímá žáky s OMJ zcela přirozeně a bez předsudků. České děti mají tendenci žákům s OMJ spíše pomáhat. Z řízených rozhovorů s učiteli vyplývá, že zapojení žáka s OMJ do kolektivu záleží spíše na jeho povaze, než na zemi původu. Dotázaní učitelé se dále shodují na tom, že většina žáků se začlení do kolektivu naprosto bez problémů, nezávisle na jejich úrovni zvládnutí českého jazyka. Někteří učitelé prozradili, že ačkoliv u většiny žáků nepozorují předsudky a xenofobní chování, připustili, že toto nemohou tvrdit o některých z kolegů ani o některých z řad rodičů (Kostecká a kol., 2013).

### 3.2 Adaptace a socializace žáka s odlišným mateřským jazykem

*„Dítě, které bylo vytrženo z kořenů, ze svého přirozeného prostředí a od svých blízkých a kamarádů, se v novém prostředí potřebuje znovu zakořenit, znovu navázat kontakty, znovu najít samo sebe. Teprve až se zorientuje a vyzoruje nové normy chování a jednání, může se cítit více jako doma, být schopné učit se novým věcem a začít rozvíjet samo sebe, postupně znovu růst.“* (Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, Vávrová, 2020, str. 49)

V procesu adaptace hraje velkou roli i osobnost žáka s OMJ. Někteří žáci navazují kontakty velmi lehce a nové situace jim nepůsobí větší problémy. Jiní žáci nemají rádi změny, nové situace jsou pro ně stresující, z navázání komunikace s neznámými lidmi mají strach a těžko si hledají nové kamarády. S osobností jednotlivých žáků toho učitelé mnoho nezmůžou. Ovšem mohou pomoci žákovi tím, že mu připraví nástroje, které mu pomohou vykročit z jeho komfortní zóny a pomohou mu překonat ostych a strach z neznámého.

Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, Vávrová (2020) uvádějí, že je důležité zaměřit se na to, aby žák ve škole zažil pocit přijetí a porozumění. Právě tomuto by měli učitelé věnovat zvýšenou pozornost zvláště v prvních dnech a týdnech. Nemělo by

ovšem dojít k situaci, kdy se učitel žákovi s OMJ přestane po prvních týdnech věnovat. Tito žáci z pravidla potřebují podporu dlouhodobě. Důležité je zaměřit se i na klima třídy, do které žák s OMJ přichází. Úlohou učitele je jednak motivovat třídu k přijetí nového žáka, jednak sledovat vztahy, navazování přátelství a případně i signály nežádoucího chování. V případě, že učitel ve třídě zpozoruje nevhodné chování či jednání, je zásadní přistoupit k včasné intervenci.

*„Pokud bychom adaptační a socializační aspekty dítěte s OMJ podcenili, může to vést k tomu, že se takové dítě nebude ve škole cítit dobře, a bude to mít negativní vliv na jeho prospěch, chování, a především psychickou pohodu.“* (Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, Vávrová, 2020, str. 49)

### 3.2.1 Příprava na příchod nového žáka a jeho adaptace v prvních dnech

Podpora nového žáka s OMJ by měla začít přípravou na jeho příchod ještě před jeho samotným příchodem do školy a třídy. Žáci mohou při příchodu do nové země zažít pocit „vykořenění“. Ocítají se totiž v zcela novém prostředí, kde nerozumí místní řeči a často zde nemají žádné kamarády. Příchod do nové země může být, zejména po psychické stránce, velmi náročné období. Pokud se učitel, třídnímu kolektivu a ostatním zaměstnancům a žákům školy povede zařídit, že nový žák odchází ze školy s pozitivními zážitky a pocitem bezpečí, může se zvýšit jeho motivace naučit se český jazyk a zapojit se do výuky.

#### 3.2.1.1 Před příchodem

Před samotným příchodem žáka s OMJ do školy je vhodné určit pedagogického pracovníka, který bude zodpovídat za žákův adaptační proces. Dále je doporučeno informovat veškeré zaměstnance školy, že do školy přijde nový žák s OMJ, který nebude umět český jazyk a bude potřeba mu pomoci s komunikací a orientací. (Podle potřeby můžeme zaměstnance škola informovat o rodinném prostředí žáka, zemi jeho původu, typu pobytu, atd.) V neposlední řadě by neměla být zanedbána ani příprava třídního kolektivu na to, že přijde nový žák. Je vhodné, aby si učitel ujasnil s třídou role jednotlivých žáků při procesu přijetí nového žáka. Třída může společně vybrat patrona,

který se bude o nového žáka starat. Patronem může být jeden žák, případně více žáků, které se budou postupně střídat a pomáhat novému žákovi k řádné adaptaci. Všichni žáci mohou být zapojeni do výroby vhodných pomůcek, které usnadní žákovi s OMJ adaptační proces (Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, Vávrová, 2020).

#### 3.2.1.2 První den

Během první dne doporučují Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, Vávrová (2020) následující kroky a postupy, které mohou pomoci ulehčit práci učitelům, žákům ve třídě i nově příchozímu žákovi s OMJ. Přivítání s novým žákem by nemělo trvat příliš dlouho, tato situace pro něj může být velmi stresující. Proto je vhodné zkrátit ji na minimum. Žák by měl být usazen tak, aby nebyl příliš daleko od učitele, aby ho dobře slyšel a mohl si případně přivolat pomoc bez vyrušení ostatních žáků třídy. Místo by mělo být vybráno tak, aby žák viděl na ostatní a mohl sledovat, co se ve třídě děje, zároveň by měl v blízkosti vybraného místa sedět patron nově příchozího žáka, který mu v případě potřeby může pomoci. Samozřejmostí je i seznámení se třídou. Pro usnadnění je možné využít různých her a seznamovacích aktivit.

#### 3.2.1.3 První dny a týdny

V dalších dnech a týdnech je dobré se ujistit, že žák ví, na koho se může v případě problému či dotazu obrátit. Takovou osobou může být třídní učitel, koordinátor vzdělávání cizinců, učitel mluvící mateřským jazykem daného žáka, případně patron z řad spolužáků. Během celého procesu adaptace žáka s OMJ je vhodné získávat si žákovu důvěru, nezdůrazňovat jeho odlišnost a vytvářet pro něj bezpečné prostředí (Kolektiv autorů META o.s., 2011).

### 3.3 Začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem do výuky

Je hned několik způsobů, jak lze žáka s OMJ zapojit do výuky. Kolektiv autorů META o.s. (2011) uvádí níže popsané způsoby.

Pokud je to jen trošku možné, je dobré žáka zapojit tak, aby pracoval společně s ostatními žáky ve třídě. V takovém případě je vhodné aktivitu přizpůsobit jeho možnostem a znalostem. Učitel může žákovi zjednodušit pracovní listy například tím, že do nich vloží obrázky a k nim jednoduché popisné věty, ze kterých se žák dozví klíčová slova, která mu napomohou k plnění úkolu. V některých případech je možné dát žákovi s OMJ zadání dopředu tak, aby si ho mohl doma v klidu přeložit a připravit se na něj, případně zadání probrat s učitelem, asistentem, speciálním pedagogem či patronem. Žák může pracovat na stejném tématu, jako zbytek třídy, ovšem jeho úkol je zjednodušen. Případně můžeme veškerý výklad dané látky tomuto žáku přizpůsobit, to může být v určitých případech užitečné k otevření nových pohledů na danou látku pro ostatní žáky a zároveň to může pomoci především slabším žákům.

Dalším ze způsobů může být udělení samostatné práce žákovi s OMJ. V takovém případě je sice vyřazen z kolektivní práce, ovšem má možnost úspěšně zvládnout úkol, který je přizpůsoben jeho úrovni a znalostem.

V neposlední řadě může být žák doučován mimo svou kmenovou třídu. V takovém případě má buď škola k dispozici speciálního pedagoga, asistenta, případně jinou pověřenou osobu, která žáka doučuje v průběhu vyučování nebo po něm. V případě, že škola tuto možnost nemá, žák dochází na doučování mimo školu. Toto doučování se kkoná po domluvě s rodiči, kteří danému žákovi doučování zajistí.

## 4 Výuka češtiny jako druhého jazyka

### 4.1 Tiché období

Tiché období, někdy označované jako „období ticha“ nebo „silent period,“ je termín používaný v lingvistice a pedagogice druhého jazyka k popisu fáze, během níž se začínající studenti cizího jazyka zdráhají mluvit tímto jazykem nebo jej aktivně používat. Během tohoto období studenti většinou poslouchají, pozorují a absorbují jazyk, který je kolem nich. Aktivně pracují na porozumění zvukům, slovní zásobě, gramatickým strukturám a kontextu použití, ale ještě nejsou připraveni produkovat jazyk sami. Tento přístup lze přirovnat k procesu, kterým si děti osvojují svůj mateřský jazyk: nejprve poslouchají a pozorují, než začnou mluvit. (Granger, 2004)

Tento jev je obvykle pozorován na počátku procesu učení a jeho délka se může značně lišit. Krashen (2009) uvádí, že toto období může trvat až šest měsíců a během tohoto času žák mluví jen velmi málo. Mluvení přichází samo, a to až ve chvíli, kdy je žákova schopnost poslouchat a porozumět jazyku dostatečně rozvinutá. Za tuto dobu může uplynout i několik měsíců, než žák začne mluvit. Je nutné poznamenat, že ani po uplynutí tohoto času není jeho mluvený projev bezchybný.

Žákům ve škole je tiché období obvykle odepřeno a často jsou vyzíváni k mluvenému projevu ještě před tím, než si osvojí dostatečné množství syntaktických schopností k tomu, aby se mohli dostatečně dobře vyjádřit. Podle Newmarka (1966) se žáci, po kterých je vyžadováno, aby používali mluvený projev před tím, než jsou na to připraveni, často obracejí k mateřskému jazyku a používání jeho pravidel a gramatiky uplatňují na český jazyk.

Naopak Asher (1966) na základě pozorování tvrdí, že žákovi stačí pouze deset hodin tichého období. Vychází tak z předpokladu, že velká část podmětů v žakově mateřském jazyce a jeho přirozeném prostředí může být nepochopena.

## 4.2 Motivace

Motivace je jeden z klíčových faktorů školní úspěšnosti jakéhokoliv žáka. U žáků s OMJ to platí obzvláště, neboť je jim za potřebí navíc ještě motivace k osvojení si českého jazyka.

*„U žáka-cizince však musíme vzít v úvahu ještě motivaci další, motivaci k osvojení jazyka majoritní společnosti. K tomu žák potřebuje podporu okolí - podporu učitele a dalších dospělých ve škole i podporu spolužáků. Žáci mladšího školního věku, tedy žáci na 1. stupni základní školy bývají tolerantní, zpravidla svým spolužákům-cizincům často pomáhají. Velkou podporu však žák očekává především od své rodiny, tato podpora je však přímo závislá na očekáváních, které si rodina imigrantů spojuje se svou pozicí v majoritní společnosti. Zde ovšem interferují i zvyklosti podmíněné sociokulturními faktory oblasti, odkud rodina pochází. I dobře míněná podpora školy může selhat, pokud tlak z rodiny žáka je výrazně negativní.“ (Hájková, 2014, str. 101)*

## 4.3 Teorie ledovce

Tak zvaná teorie ledovce byla přejata a dotvořena kanadským pedagogem a badatelem Jimem Cumminsem. Ten vyvinul modely a teorie, které pomáhají pochopení vzájemného působení mezi jazykovým vývojem v kognitivní a v akademické oblasti. Teorii ledovce dotvořil tak, aby pomáhala rozlišit základní interpersonální komunikační schopnosti (BICS = Basic Interpersonal Communicative Skills) od kognitivních akademických jazykových dovedností (CALP = Cognitive Academic Language Proficiency) (Cummins, 2000).

Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová a Vávrová (2020) popisují jazykový rozvoj na základě takzvané teorie ledovce, která rozlišuje tři úrovně jazyka. První úroveň představuje komunikativní jazyk, jenž se přirozeně rozvíjí v každodenních situacích prostřednictvím běžné mezilidské komunikace.

Druhou úroveň tvoří kognitivní jazyk, jehož osvojení je spojeno s hlubším myšlenkovým zpracováním – například při analýze, formulování hypotéz, porovnávání nebo zobecňování. V těchto situacích se u žáků rozvíjejí nejen myšlenkové schopnosti,

ale zároveň i jazyk potřebný k jejich vyjádření. Postupem času si tak osvojí i jazyk na vyšší úrovni abstrakce.

Jako třetí oblast uvádějí jazyk akademický. *„Akademický jazyk se vyznačuje používáním trpného rodu, kdy myšlenky a koncepty jsou činiteli, zapojováním slov s řeckými a latinskými kořeny, používáním metafor a personikace, a co je nejdůležitější – používáním nominalizace (abstraktních podstatných jmen tvořených například ze sloves nebo přídavných jmen).“* (Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, Vávrová, 2020, str. 19)

Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, Vávrová (2020) dále uvádějí, že ve škole používáme především dva typy jazyka. Jedná se o jazyk komunikační a jazyk odborný. Komunikační jazyk často vychází z kontextu situace a je používán při běžné žákovské komunikaci například o přestávkách, na obědě či během skupinové práce. Narozdíl od odborného jazyka není tolik jazykově náročný a pro žáky je snazší ho ovládnout. Odborný jazyk obnáší porozumění slovní zásobě daného oboru, zapisování si zápisků, správně vyplněné testů případně odpovědi při ústním zkoušení a třídění informací, které se žákům dostávají.

*„Obecně lze říci, že děti s OMJ, které se učí češtinu jako druhý jazyk, mohou plynule konverzovat v češtině po dvou až třech letech v závislosti na míře odlišnosti češtiny a mateřského jazyka [...] Průměrně však těmto dětem trvá pět až sedm, a některým dokonce deset let, než své spolužáky doženu v odborném jazyce.“* (Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, Vávrová, 2020, str. 20)

Cummins (1978) uvádí, že mezi mateřským jazykem a cizím jazykem existuje velká provázanost. Výstupy, porozumění a dovednosti v mateřském jazyce přímo souvisí s výstupy, porozuměním a výsledky v jazyce cizím a měly by ukazovat podobný vzor korelací s dalšími proměnnými, jakou jsou verbální a neverbální schopnosti.

Rozlišení mezi základními interpersonálními komunikačními dovednostmi a kognitivní akademickou jazykovou způsobilostí představuje důležitý koncept v oblasti osvojování jazyka. Toto rozdělení bylo původně navrženo s cílem upozornit na skutečnost, že proces osvojování jazyka je úzce spjat s kontextem, ve kterém k němu dochází. Obvykle trvá podstatně kratší dobu, než si děti z přistěhovaleckého prostředí osvojí plynulou

konverzační úroveň jazyka vyučování, zatímco dosažení akademické úrovně, která zahrnuje schopnost vyjadřovat složité myšlenky a koncepty v ústní i písemné podobě, je časově mnohem náročnější. Jedním z rizik je, že žáci, kteří jsou identifikováni jako plynule komunikující v běžných situacích, mohou být mylně považováni za stejně zdatné i v akademickém jazyce. Kognitivní akademická jazyková způsobilost se však rozvíjí především prostřednictvím používání jazyka v akademických kontextech, což často není hlavním cílem přípravných jazykových kurzů či jiných forem podpory zaměřených primárně na konverzační dovednosti (Cummins, 2008).

#### 4.4. Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERR)

Dříve byla v různých zemích úroveň zvládnutí jazyka vyhodnocována různě. Jazykové kurzy měly označení například: „začátečníci“, „středně pokročilí“, „pokročilí“, nebo byly dokonce odstupňovány jako „začátečníci I“, „začátečníci II“, „věční začátečníci“ a mnoho dalších. Obsah těchto kurzů nebyl jednoznačně vymezen a jejich úroveň byla v různých zemích odlišná. Nebylo tedy možné kurzy ani jejich absolventské certifikáty objektivně porovnat. Díky otevřeným hranicím v Evropě a větší migraci obyvatelstva vznikla potřeba srovnání a jednocení požadavků na hodnocení a výuku jazykových znalostí. Rada Evropy vymezila jednotlivé úrovně zvládnutí cizího jazyka a vytvořila metodiku, ve které popsala například odpovídající komunikativní dovednosti, slovní zásobu a syntaktická schémata daného jazyka. Jednotlivé evropské jazyky jsou přizpůsobeny těmto popisům konkrétními údaji, které umožňují hodnotit úroveň znalostí daného jazyka. Toto hodnocení probíhá srovnatelným způsobem napříč všemi jazyky. Na základě těchto hodnocení je možné vydávat osvědčení o znalostech jazyka, která jsou často nezbytná pro získání zaměstnání v hostitelské zemi nebo pro udělení povolení k pobytu (Hájková, 2014).

Tento dokument se jmenuje Common European Framework of Reference for Languages a vyšel v českém překladu J. Ivanové, A. Lenochové, J. Línkové a Š. Šimáčkové pod názvem Společenský evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v cizích jazycích hodnotíme.

Referenční rámec je založen na dvou osách. Horizontální osa se zaměřuje na různé činnosti a aspekty jazykových dovedností, zatímco vertikální osa ukazuje postupný rozvoj jazykové úrovně v těchto oblastech. Aby bylo možné strukturovat výuku a sledovat pokrok studentů, SERR zavádí šest referenčních úrovní. Tyto úrovně poskytují systematický přístup k jednotlivým složkám jazykové kompetence a umožňují postupné zlepšování dovedností, které nejsou pevně dané. Jednotlivé úrovně tak pokrývají široké spektrum jazykových schopností a mohou se dělit na menší části. Základní úrovně jsou shrnuty do tří hlavních kategorií: uživatel základů jazyka (A1, A2), samostatný uživatel (B1, B2) a zkušený uživatel (C1, C2) viz Příloha č. 1 (Council of Europe, 2020).

Jednotlivé úrovně jsou podrobněji popsány v Příloze č. 1.

#### 4.5 Jazykové úrovně v Kurikulu češtiny jako druhého

Při výuce češtiny jako druhého jazyka se tyto škály ovšem nepoužívají. Národní pedagogický institut České republiky vydal v roce 2024 Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání (NPI ČR, 2024), ve kterém uvádí, že jazykové úrovně úmyslně nevyužívají škálu stanovenou Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky, jelikož ta je zaměřená na studium jazyka cizího, nikoliv jazyka druhého. Na místo toho využívají škály, které jsou inspirované popisy úrovní finštiny a švédštiny jako druhého jazyka. Viz Příloha č. 2.

#### 4.6 Jazyková příprava

Pro úspěšnou integraci žáka s OMJ je důležité nejen vytvořit přátelské prostředí a zapojit spolužáky do jeho začlenění, ale především zajistit výuku češtiny jako druhého jazyka. Bez této podpory hrozí, že se žák nedokáže plnohodnotně zapojit do výuky. Základní komunikaci lze žákovi usnadnit intenzivní jazykovou přípravou odpovídající jeho potřebám, která by neměla žáka zbytečně přetěžovat.

Podle školské legislativy § 10 vyhlášky č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky určí kraje školy, ve kterých má jazyková příprava probíhat. Krajský úřad zveřejňuje seznam určených škol včetně

údaje, zda škola poskytuje i distanční jazykovou přípravu. Krajský úřad může zveřejnit i informace o tom, na jaké mateřské jazyky a jaký věk žáků se daná škola specializuje. Žáci s OMJ dojíždějí do těchto škol ze svých kmenových škol.

META o.p.s. na stránkách Inkluzivní školy uvádí, že doporučený rozsah výuky zpravidla stanoví vstupní orientační test vytvořený Národním pedagogickým institutem České republiky, ale lze využít i jiný způsob ověření. Dále doporučují, aby ověřování bylo provedeno v kmenové škole, která zjistí v jakém rozsahu a zda je jazyková příprava pro daného žáka vhodná. Dle § 11b vyhlášky č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, mají žáci nárok na jazykovou přípravu v rozsahu minimálně 100 a maximálně 400 hodin během 20 výukových měsíců, přičemž prázdniny se do této doby nezapočítávají. Tato lhůta se neváže na začátek nebo konec školního roku, ale začíná plynout od chvíle, kdy žák zahájí kurz češtiny jako druhého jazyka. Do kurzu se může zapojit kdykoliv během školního roku, v závislosti na tom, kdy nastoupí do školy. Nárok na jazykovou přípravu je kumulativní pro přípravné třídy a základní školu. Pokud tedy žák využije 200 hodin přípravy v přípravné třídě, může v první třídě základní školy čerpat dalších 200 hodin.

Jazyková příprava může probíhat během vyučování, přičemž je žák z daných vyučovacích hodin omluven. Jazyková příprava může probíhat i po vyučování, je-li to pro žáka výhodnější a je udělen souhlas zákonného zástupce. Pokud se jedná o jazykovou přípravu konanou distanční formou, škola zajistí žákovi ve škole přístup k informačním technologiím.

Žáci, kteří již částečně ovládají český jazyk, stále potřebují další jazykovou podporu k tomu, aby mohli dosáhnout školních úspěchů. To zahrnuje rozšiřování slovní zásoby a zvládnutí akademického jazyka, což je dlouhodobý proces (Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, Vávrová, 2020).

#### 4.6.1 Rozdělení žáků do skupin jazykové přípravy

Podle § 16 školského zákona a vyhlášky č. 27/2016 Sb. mohou žáci základních škol, kteří mají omezenou nebo nedostatečnou znalost češtiny jako vyučovacího jazyka, získat podpurná opatření 1.–3. stupně. Tato opatření se vztahují na všechny žáky bez

ohledu na jejich státní příslušnost, délku pobytu v České republice nebo jiná kritéria. Vyhláška č. 27/2016 Sb. označuje tyto žáky jako „žáky s neznalostí nebo nedostatečnou znalostí češtiny jako vyučovacího jazyka“. Z tohoto důvodu jsou tito žáci zařazováni do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Podpůrná opatření jsou klíčovým nástrojem pro zajištění rovného přístupu ke vzdělání. Jedná se o jediný zdroj podpory pro žáky s OMJ, kteří v České republice pobývají déle než dva roky (od školního roku 2024/2025 déle než tři roky), a pro žáky s českým občanstvím, jež nemají nárok na jazykovou přípravu podle § 20 školského zákona. Tato opatření mohou využít také školy s menším počtem žáků s OMJ, které nejsou pověřenými institucemi pro organizaci kurzů češtiny jako druhého jazyka s finanční podporou státu.

Podpora je rozdělena do tří stupňů. První stupeň je určen pro žáky s dobrou komunikační znalostí češtiny, kteří potřebují především rozvíjet akademický jazyk. Součástí podpory je plán pedagogické podpory, který stanovuje konkrétní cíle a hodnotí jejich naplnění. Druhý stupeň je zaměřen na žáky s úrovní češtiny přibližně A2. Tito žáci mají nárok na tři hodiny výuky češtiny jako druhého jazyka týdně, což představuje maximálně 120 hodin ročně. Výuka probíhá zejména v rámci disponibilních hodin a zahrnuje individuální vzdělávací plány a speciální pomůcky, jako jsou slovníky nebo učebnice. Třetí stupeň je pak určen žákům s nízkou úrovní češtiny A0–A1, kteří mají nárok na tři hodiny češtiny jako druhého jazyka týdně s maximálním počtem 200 hodin ročně. I zde se využívají individuální vzdělávací plány a speciální didaktické materiály.

Vyšší stupně podpůrných opatření, konkrétně 4. a 5. stupeň, jsou určeny pouze pro žáky s kombinací jazykové bariéry a zdravotního postižení. Školy by měly efektivitu podpory pravidelně vyhodnocovat. Pokud se opatření ukáží jako nedostatečná, je nutné opětovné posouzení potřeb žáka pedagogicko-psychologickou poradnou, která může doporučit vhodnější opatření.

Proces zařazení podpůrných opatření začíná často již na úrovni školy, která provádí základní jazykovou diagnostiku a navrhuje opatření odpovídající svým kapacitám. Diagnostika je důležitá zejména před návštěvou pedagogicko-psychologické poradny, kde se připravuje individuální podpora šitá na míru danému žákovi. V případech, kdy je

obtížné komunikovat s žákem nebo jeho rodiči kvůli jazykové bariéře, lze využít tlumočníky zajišťované například Národním pedagogickým institutem České republiky.

Výuka češtiny jako druhého jazyka je klíčovou součástí podpory. Na základě jazykového testu se určuje, zda žák potřebuje intenzivní jazykovou přípravu, nebo zda se již může účastnit běžné výuky. Rozsah výuky češtiny jako druhého jazyka se pohybuje mezi 100 a 200 hodinami ročně v závislosti na úrovni znalostí žáka. Podle metodiky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky jsou definovány tři úrovně: A1, A2 a B1, přičemž od úrovně A2 je možné zařadit žáka do běžné výuky.

Pro optimální podporu žáků s OMJ je vhodné je rozdělit do skupin podle jazykové úrovně a věku, což umožňuje individuální přístup a efektivnější výuku. Organizace těchto skupin závisí na prostorových a personálních možnostech školy, přičemž žáci se dělí podle způsobu výuky (prezenční nebo distanční). V případě, že každá skupina zahrnuje alespoň dva žáky, lze je dále členit na první a druhý stupeň. Pokud škola nemá dostatečné kapacity, může vzniknout smíšená skupina. Žáci z přípravných tříd jsou zařazeny výhradně do prezenční skupiny. Tyto kroky jsou klíčové pro úspěšnou integraci vícejazyčných žáků do vzdělávacího systému (Inkluzivní škola<sup>2</sup>).

*„Rozvrh hodin i intenzita výuky se mohou velmi rychle měnit podle toho, jak si děti osvojují češtinu a čím dál více se zapojují do běžné výuky. Doporučujeme situaci zhodnocovat každé čtvrtletí. Uspořádáním skupin a rozvrhů zamíchá i příchod nových žáků s OMJ během školního roku. Je proto důležité předem počítat s tím, že je třeba flexibilně reagovat na nové situace.“* (Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, Vávrová, 2020, str. 69)

#### 4.7 Organizace výuky

Pro žáky s OMJ je zásadní, aby měli co nejdříve po nástupu do školy zajištěnu výuku češtiny jako druhého jazyka v odpovídajícím rozsahu a intenzitě. Časná jazyková podpora usnadňuje jejich adaptaci na školní prostředí, začlenění do kolektivu a

---

<sup>2</sup> <https://inkluzivniskola.cz/jazykova-priprava-dle-paragrafu-20/>

navazování sociálních vztahů, což zároveň přispívá k jejich motivaci k učení i celkovému zapojení do života v České republice. Naopak nedostatečná nebo opožděná podpora může negativně ovlivnit nejen jejich vzdělávací dráhu a psychický vývoj, ale i atmosféru ve třídě, což v krajních případech může vést k sociální izolaci či šikaně.

Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, Vávrová (2020) uvádějí, že zkušenosti s výukou češtiny jako druhého jazyka ve školním prostředí ukazují, že u začátečníků lze intenzitu výuky postupně snižovat již po prvním čtvrtletí, přičemž v dalších fázích se její podoba může měnit téměř každý měsíc v závislosti na jazykovém pokroku žáků a jejich rostoucí schopnosti zapojit se do běžné výuky. Přesto je třeba mít na paměti, že osvojování jazyka je dlouhodobý proces, který vyžaduje systematickou podporu během celého vzdělávání, zejména pokud jde o akademický jazyk nezbytný pro porozumění jednotlivým školním předmětům.

#### 4.7.1 Začátky zajišťování výuky češtiny jako druhého jazyka

Podpora žáků s OMJ by měla vycházet z dostupných možností školy. Klíčové je zvážit, zda lze využít stávající zaměstnance pro výuku češtiny jako druhého jazyka, například asistenta pedagoga, speciálního pedagoga nebo vychovatele. Pokud žák již má určité znalosti češtiny, je vhodné provést jazykovou diagnostiku a na jejím základě sestavit plán jazykové podpory. Tento plán stanovuje jazykové cíle, intenzitu výuky a způsob zapojení žáka do běžné výuky.

Plán jazykové podpory umožňuje poskytnout intenzivní jazykovou podporu i bez vyjádření pedagogicko-psychologické poradny. Na žádost rodičů lze žáka dočasně uvolnit z některých předmětů, například českého jazyka a literatury nebo naukových předmětů, aby měl více prostoru pro výuku češtiny jako druhého jazyka. Jeho zapojování do běžné výuky by mělo probíhat postupně, v závislosti na dosaženém pokroku (Inkluzivní škola).

Další možnosti podpory zahrnují odborné metodické materiály a semináře zaměřené na začleňování žáků s OMJ. Financování výuky češtiny jako druhého jazyka lze zajistit prostřednictvím podpůrných opatření školských poradenských zařízení nebo dotačních programů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Výuka může probíhat

odpoledne po vyučování nebo v rámci rozvrhu s částečným uvolněním z vybraných předmětů. Výběr vhodného přístupu by měl vždy reflektovat individuální potřeby žáka a organizační možnosti školy (Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, Vávrová, 2020).

#### 4.7.2 Systematizace výuky češtiny jako druhého jazyka

Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, Vávrová (2020) sestavily několik kroků, jak postupovat při systemizaci výuky češtiny jako druhého jazyka v případě, že škola má již zkušenosti s výukou češtiny jako druhého jazyka.

Cílem systematizace je zjistit počet žáků s OMJ, kteří potřebují podporu, a definovat jejich konkrétní potřeby. Na základě toho je nutné zvážit možnosti školy včetně personálních, prostorových a finančních kapacit a případně je posílit.

Je důležité určit, kteří pracovníci školy se budou systematicky podílet na začleňování těchto žáků. Kromě učitelů, kteří vyučují český jazyk jako druhý jazyk nebo integrují jazykovou podporu do svých předmětů, hrají významnou roli asistenti pedagoga, výchovní poradci, školní psychologové a speciální pedagogové. Klíčovou postavou je vždy třídní učitel. Podpora žáků je efektivnější, pokud všichni zainteresovaní pracovníci mají přehled o tom, co se žák učí a jaké materiály jsou ve výuce využívány.

Lze zvážit zavedení role koordinátora inkluze, který by měl na starosti proces integrace všech žáků s OMJ. Přesto však odpovědnost za práci s těmito žáky nesou všichni vyučující. Výuka by měla být přizpůsobena individuálním potřebám, například formou redukce učiva, doučování nebo konzultací s koordinátorem.

Financování výuky českého jazyka jako druhého jazyka a související podpory lze zajistit prostřednictvím různých programů. Mezi ně patří rozvojové programy ministerstva školství zaměřené na podporu vzdělávání cizinců, podpůrná opatření na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny nebo operační programy financované z evropských fondů. Školy často kombinují více finančních zdrojů, aby zajistily komplexní podporu.

Pro efektivní plánování podpory je nezbytné identifikovat žáky, kteří mohou mít obtíže kvůli nedostatečné znalosti češtiny, a provést jejich jazykovou diagnostiku. Ta umožní zvolit vhodné formy podpory. V praxi se osvědčilo provádět diagnostiku ještě před návštěvou pedagogicko-psychologické poradny, aby její výstupy mohly sloužit jako podklad pro doporučení podpůrných opatření.

Na základě výsledků jazykové diagnostiky je vhodné sestavit plán jazykové podpory, který umožní intenzivní vzdělávání i v době čekání na doporučení poradny. V případě potřeby může být následně vytvořen individuální vzdělávací plán, který přizpůsobí obsah a cíle vzdělávání.

Je nezbytné také promyslet organizaci výuky českého jazyka jako druhého jazyka. Výuka může probíhat v rámci běžného rozvrhu nebo v odpoledních hodinách, případně lze kombinovat obě možnosti podle potřeb žáků a kapacit školy.

#### 4.8 Čeština jako druhý jazyk

Pojem druhý jazyk se v didaktice jazyků používá k odlišení od pojmu cizí jazyk, přičemž hlavním rozdílem je jeho zásadní role v životě uživatele. Zatímco cizí jazyk si jedinec osvojuje většinou na základě vlastního rozhodnutí a v prostředí, kde není běžně používán, druhý jazyk představuje nástroj nezbytný pro každodenní fungování v dané společnosti. Charakteristickým rysem druhého jazyka je, že se jedná o nemateřský jazyk, který jedinec potřebuje pro vzdělávání, práci nebo běžnou komunikaci v nové zemi. Pro děti z rodin s OMJ je čeština prostředkem, který jim umožňuje absolvovat školní docházku a získávat vzdělání. U dospělých hraje klíčovou roli při jejich integraci do pracovního trhu a širší společnosti. Čeština jako druhý jazyk je tedy především jazykem migrantů a jejich rodin, kteří se stávají jeho uživateli z nutnosti zapojit se do nového jazykového a kulturního prostředí. Osvojení si druhého jazyka není tedy jen otázkou jazykové výuky, ale také sociální a kulturní adaptace, která je klíčová pro úspěšnou integraci do majoritní společnosti (Škodová, Cvejnová, 2017).

#### 4.8.1 Specifika výuky češtiny jako druhého jazyka

Když do českého jazykového prostředí přijde žák, jehož mateřským jazykem není čeština a který tento jazyk neovládá, vyžaduje určitý čas na osvojení základní komunikace. Čeština je pro něj cizí jazyk, a proto se jí musí učit odlišným způsobem než rodilí mluvčí. V českém prostředí však čeština přestává být pouze běžným cizím jazykem a stává se pro tyto žáky druhým jazykem, který je nezbytný pro školní docházku, komunikaci s vrstevníky i běžné fungování ve společnosti (Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, Vávrová, 2020).

Nosálová a kol. (2020) uvádějí, že výuka češtiny jako druhého jazyka se liší od výuky českého jazyka a literatury. U začátečníků je prioritním cílem rozvoj základní komunikační kompetence, která jim umožní aktivně se zapojit do školního prostředí i společnosti. Jazykové prostředky se osvojují v kontextu reálných situací a běžných komunikačních vzorců. K výuce se využívají metody používané při výuce cizích jazyků, přičemž klíčovou roli hraje vizualizace, mimika a gesta.

Důležitým aspektem je vytvoření bezpečného a podpůrného prostředí, ve kterém se žáci cítí komfortně a nebojí se chybovat. Výuka by měla být přizpůsobena individuálním potřebám a schopnostem žáků s OMJ tak, aby zažívali úspěch a byli motivováni k dalšímu rozvoji jazykových dovedností (Nosálová a kol., 2020).

Jazykové prostředky by měly být vyučovány v situacích, které odpovídají reálnému životu žáků. Učitelé by měli zařazovat scénáře běžné školní komunikace, jako jsou žádosti o pomoc, představování, práce s instrukcemi apod. (Nosálová a kol., 2020).

Druhý jazyk se oproti cizímu jazyku liší hlavně svou rolí v životě žáka. Jedná se o jazyk, na kterém jsou žáci z hlediska školní docházky a začlenění se do společnosti závislí. Z toho důvodu je kladen důraz na rozvoj sociokulturní kompetence. Výuka se v počátečních fázích zaměřuje na osvojení základních jazykových funkcí (např. pozdravy, poděkování, prosba) a kompenzačních strategií (např. jak požádat o zopakování či vyjádřit nepochopení). Z hlediska komunikačních dovedností se nejprve rozvíjí poslech a mluvení, následně pak čtení a psaní. Specifikem češtiny jako druhého jazyka je také potřeba osvojit si specifickou slovní zásobu, která je zásadní pro školní prostředí, avšak nebývá součástí standardních učebnic češtiny pro cizince. Jedním z hlavních

rozdílů mezi druhým a cizím jazykem je skutečnost, že žák je již od počátku vystaven různým variantám češtiny, a to jak v oblasti slovní zásoby, tak i stylistiky a výslovnosti. Čeština pro něj představuje nejen prostředek běžné komunikace, ale zároveň i akademický jazyk, ve kterém získává znalosti z různých předmětů a učí se reflektovat samotný jazykový systém (NPI ČR, 2024).

#### 4.8.2 Obsah výuky češtiny jako druhého jazyka

Obsah výuky češtiny jako druhého jazyka na základních školách se přizpůsobuje věku, kognitivním schopnostem a individuálním zkušenostem žáků. Rozdíly v jazykové produkci mezi prvním a druhým stupněm základního vzdělávání jsou ovlivněny nejen jazykovou vyspělostí, ale také psychickým a kognitivním vývojem žáků. Školní zralost a předchozí zkušenosti hrají významnou roli v osvojování jazykových dovedností. (Nosálová a kol., 2020).

V oblasti mluveného projevu není pokročilost určena věkem, ale individuálními dispozicemi a osobnostním nastavením. Stejnou úroveň vyjadřovacích schopností může mít žák jak na prvním, tak na druhém stupni, a naopak obtíže v mluveném projevu mohou přetrvávat v jakémkoli ročníku. Hlavním rozdílem mezi mladšími a staršími žáky je rozsah jazykové produkce. Starší žáci obecně vytvářejí delší a strukturovanější věty, čtou a píšou obsáhlejší texty. Mladší žáci se lépe orientují v jednoduchých, souvislých textech doprovázených vizuálními prvky, jako jsou ilustrace nebo piktogramy. Naopak starší žáci zvládají pracovat s nesouvislými texty, například s plánky, pozvánkami či mapami. Výuka by proto měla reflektovat tyto rozdíly a přizpůsobit didaktické metody potřebám jednotlivých věkových skupin (Bernkopfová, Nosálová, Titěrová, Vágnerová, Vávrová, 2020).

#### 4.8.3 Struktura a pořadí témat ve výuce češtiny jako druhého jazyka

V Kurikulu češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání, které vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy jsou uvedena témata, podle kterých je doporučeno ve výuce češtiny jako druhého jazyka postupovat. Výběr a pořadí témat v

rámci výuky češtiny jako druhého jazyka je stanoveno s ohledem na potřeby žáků a na jejich postupné začlenění do školního prostředí. Důležitým cílem je umožnit žákům nejprve zvládnout základní komunikační situace nezbytné pro orientaci ve škole a běžný život. Postupně pak dochází k rozšíření jazykových dovedností tak, aby byli žáci schopni aktivně se zapojit do vzdělávacího procesu.

Doporučené pořadí témat reflektuje frekvenci a důležitost jednotlivých komunikačních situací, se kterými se žáci setkávají. Nejprve se zaměřujeme na témata související s každodenním životem ve škole, jako je představení sebe sama, základní pokyny a orientace ve školním prostředí. Následují témata spojená se školní výukou, jako jsou předměty, školní pomůcky či činnosti v hodinách. Teprve poté se rozšiřuje výuka na širší oblasti, například volný čas, přírodu nebo společenské události.

Flexibilita ve výběru a pořadí témat je zásadní. Obsah výuky je možné upravovat podle aktuálních potřeb žáků a školního kalendáře. Pokud se například blíží sportovní den, je vhodné zařadit slovní zásobu a komunikaci týkající se sportu a volnočasových aktivit. Podobně lze do výuky začlenit sezónní témata, jako jsou roční období, svátky či aktuální události ve škole (Nosálová a kol., 2020).

Jedním z možných přístupů k organizaci témat je postup „od nejbližšího ke vzdálenějšímu“. Tento princip spočívá v tom, že se výuka nejprve zaměřuje na situace a slovní zásobu, které jsou pro žáky bezprostředně relevantní. Například v rámci tématu „Místo, kde žiji“ se nejprve učí pojmy vztahující se k bezprostřednímu okolí žáka – jeho dům, třída či škola. Postupně se poté slovní zásoba rozšiřuje na obecnější pojmy, například různé typy budov, městské části nebo dopravní prostředky. Tento spirálový přístup umožňuje, aby si žáci nejprve osvojili klíčovou slovní zásobu a gramatické struktury, a teprve poté je dále rozvíjeli a propojovali s novými tématy (Mlynářová, 2020).

Důležitým aspektem výuky češtiny jako druhého jazyka je systematické opakování a propojení témat. Již osvojené výrazy a jazykové struktury by se měly přirozeně objevovat v různých kontextech, ať už formou krátkých úvodních aktivit, konverzace či cíleného opakování. Tento přístup podporuje dlouhodobé uchování jazykových znalostí a umožňuje žákům uplatnit získané dovednosti v reálných situacích (Gavora, 2005).

Při výuce češtiny jako druhého jazyka je proto klíčové nejen správné pořadí témat, ale také jejich vzájemná propojenost a pravidelné opakování. Jazyk se neučí izolovaně, nýbrž v souvislostech, což podporuje jeho efektivní osvojení a aktivní užívání v každodenním životě.

#### 4. 9 Zvuková stránka češtiny ve výuce

Zvuková stránka jazyka hraje klíčovou roli v procesu osvojování si češtiny jako druhého jazyka. Pro rodilé mluvčí je zvuková realizace mateřského jazyka samozřejmostí, zatímco pro cizince představuje oblast, která vyžaduje systematický nácvik. Rodilí mluvčí jsou schopni intuitivně rozlišovat mezi běžnými zvukovými variacemi a zvuky, které pocházejí z cizích jazyků, což může vést k rozpoznání nerodilého akcentu. Z tohoto důvodu je nezbytné se při výuce češtiny zaměřit nejen na segmentální rovinu, tedy výslovnost jednotlivých hlásek, ale i na suprasegmentální aspekty, jako jsou přízvuk, melodie a tempo řeči. V procesu osvojování si češtiny je důležité, aby studenti od samého počátku věnovali pozornost správné artikulaci, protože chyby ve výslovnosti se snadno fixují a později se obtížně odstraňují. Jedním z klíčových cílů je osvojit si zvuk češtiny, tedy její charakteristické artikulační, dynamické a melodické vlastnosti (Hájková, 2014).

##### 4.9.1 Metodické přístupy ke zvukové stránce češtiny

Osvojování zvukové stránky češtiny je pro žáky s OMJ náročný proces, který vyžaduje cílené metodické vedení. Vzhledem k tomu, že pouze malá část žáků s OMJ dokáže přirozeně napodobit zvukovou podobu nového jazyka, je nutné do výuky zařadit fonetická cvičení zaměřená na správnou artikulaci, sluchovou analýzu a intonaci. Hájková (2014) popisuje jednotlivá zaměření následovně.

Důležitým krokem je analýza artikulace v mateřském jazyce žáka s OMJ, která pomáhá identifikovat rozdíly mezi jeho jazykem a češtinou. Mnoho cizinců si není vědomo specifických pohybů mluvidel a zvukových vlastností své mateřštiny, což může vést k nesprávné výslovnosti českých hlásek. Proto je užitečné srovnávat oba jazyky a

upozorňovat na odlišnosti v artikulaci, například na rozdíl mezi měkkými a tvrdými souhláskami nebo specifickou výslovnost českých dlouhých samohlásek.

Významným prvkem výuky je také nácvik na segmentální úrovni, tedy nácvik správného tvoření jednotlivých hlásek. Tento proces je často podpořen vizuálními a kinestetickými pomůckami, které žákům s OMJ umožňují lépe si uvědomit polohu jazyka, rtů a měkkého patra při artikulaci. Napodobování správné výslovnosti je efektivnější, pokud je kombinováno s přímou zpětnou vazbou od učitele nebo při využití moderních technologií, jako jsou nahrávky nebo aplikace na analýzu výslovnosti.

Neméně důležitý je rozvoj fonemického sluchu, který žákům s OMJ pomáhá lépe rozpoznávat a napodobovat české zvuky. Tento proces zahrnuje poslechová cvičení zaměřená na rozlišení podobně znějících hlásek, intonace a přízvuku. Poslech autentických dialogů a přímá interakce s rodilými mluvčími přispívají k lepšímu vnímání melodie a rytmu češtiny.

Zvuková stránka jazyka by měla být vyučována nejen na úrovni jednotlivých hlásek, ale také v kontextu souvislé řeči. Proto je vhodné využívat čtení textů po přízvukových taktech, zaměřovat se na melodii a frázování a podporovat plynulou výslovnost slovních spojení. Cizinci mají často tendenci izolovat jednotlivá slova, což působí nepřirozeně a narušuje plynulost projevu. Pravidelný trénink spojitě výslovnosti pomáhá žákům s OMJ přirozeněji se zapojit do komunikace v českém jazykovém prostředí.

Celkově lze říci, že úspěšná výuka zvukové stránky češtiny vyžaduje systematický přístup, kombinaci různých metod a pravidelnou zpětnou vazbu. Fonetická cvičení, sluchová analýza a porovnávání s mateřským jazykem jsou klíčovými prvky, které žákům s OMJ umožňují efektivněji si osvojit správnou výslovnost a plynulost projevu v češtině.

## 5 Závěr teoretické části

Teoretická část této diplomové práce se zaměřila na problematiku osvojování češtiny jako druhého jazyka se zvláštním důrazem na rozvoj mluveného projevu u žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ). V jednotlivých kapitolách byly představeny klíčové teoretické koncepty a přístupy, které mají zásadní význam pro efektivní výuku češtiny jako druhého jazyka.

V první kapitole byla vymezena specifika osvojování druhého jazyka a faktory, které tento proces ovlivňují. Důraz byl kladen na odlišnosti mezi osvojováním mateřského a druhého jazyka a na různé vlivy, které mohou ovlivnit úspěšnost tohoto procesu, jako je věk žáka, předchozí jazyková zkušenost a sociální prostředí. Bylo rovněž objasněno, proč je vhodné používat označení „žáci s OMJ“ namísto tradičního termínu „žák-cizinec“, což reflektuje širší pojetí této skupiny žáků v českém vzdělávacím systému.

Druhá kapitola se zabývala teoretickými přístupy k výuce mluvené řeči, včetně komunikačního přístupu a dalších metod podporujících aktivní jazykovou produkci. Byly rozebrány klíčové teorie, například koncept „tichého období“, které zdůrazňuje význam postupného zapojení žáků do aktivní komunikace. Dále byla analyzována motivace žáků k osvojování češtiny a faktory, které ji ovlivňují, včetně role učitele, vrstevníků a rodinného prostředí.

Třetí kapitola přinesla přehled konkrétních strategií a aktivit zaměřených na rozvoj mluveného projevu. Mezi klíčové metody patří práce s vizuálními podněty, dramatizace, vyprávění příběhů a různé jazykové hry. Důležitou roli zde hraje také využívání jazykových vzorů a systematická podpora plynulosti projevu prostřednictvím interaktivních cvičení. Kapitola rovněž reflektovala význam Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SEER) a jeho aplikaci na výuku češtiny jako druhého jazyka, přičemž bylo zdůrazněno, že pro žáky s OMJ se jazykové úrovně a cíle výuky často liší od tradičního pojetí výuky cizího jazyka.

Čtvrtá kapitola se věnovala metodám hodnocení a sledování pokroku žáků v osvojování češtiny. Byla analyzována různá kritéria hodnocení mluveného projevu, včetně plynulosti, přesnosti a bohatosti slovní zásoby. Zároveň byla zdůrazněna potřeba

formativního hodnocení, které umožňuje průběžné sledování individuálního pokroku žáků a přizpůsobení výukových strategií jejich potřebám.

Teoretická část ukázala, že rozvoj mluvené řeči je zásadním aspektem osvojování jazyka a vyžaduje cílené didaktické přístupy. Důležité je vytvoření prostředí podporujícího přirozenou komunikaci, využití vizuálních a situačních podnětů a systematická práce s jazykovými vzory. Rovněž bylo potvrzeno, že pro efektivní výuku češtiny jako druhého jazyka je nezbytná kombinace různých metod a individualizace přístupu k jednotlivým žákům, což umožňuje flexibilně reagovat na jejich potřeby a specifické jazykové předpoklady.

Teoretické poznatky získané v této části práce poskytují pevný základ pro praktickou část, která se zaměří na konkrétní příklady aplikace uvedených metod a jejich efektivitu při práci s žáky s OMJ. Na základě případových studií jednotlivých žáků bude možné posoudit účinnost různých výukových strategií a identifikovat osvědčené přístupy pro podporu rozvoje mluvené řeči. Praktická část tak naváže na teoretická východiska a nabídne konkrétní doporučení pro pedagogy, kteří se věnují výuce žáků s OMJ. Tento komplexní přístup propojující teorii s praxí přispěje k hlubšímu pochopení výukových procesů a napomůže efektivnější podpoře žáků s OMJ v jejich jazykovém rozvoji.

## 6 Praktická část

Když jsem nastoupila na základní školu a začala pracovat s žáky s OMJ, neměla jsem zcela jasnou představu o tom, co taková práce konkrétně obnáší. Chyběla mi opora v materiálech, které by nabídly konkrétní příklady, popisy osvědčených aktivit nebo kazuistiky dětí s podobným jazykovým zázemím. Potřebovala jsem inspiraci a vědět, co s dětmi funguje, jaké metody se osvědčily a které přístupy je naopak vhodné volit opatrněji.

S některými dětmi jsem začala spolupracovat ještě několik měsíců předtím, než jsem začala se souhlasem rodičů aktivně pozorovat a hodiny nahrávat. U jiných probíhala výuka až od září, kdy již bylo pozorování součástí plánované práce. V obou případech jsem však narážela na podobnou potřebu. Tou bylo najít způsob, jak efektivně podpořit rozvoj mluvené češtiny u žáků, kteří přicházejí do českého školního prostředí s jiným jazykovým základem a často i kulturním kontextem.

Na základě těchto zkušeností jsem se rozhodla zaměřit svou diplomovou práci právě na téma rozvoje řečové dovednosti mluvení u žáků s OMJ. Mým cílem je vytvořit prakticky laděný text, který by mohl sloužit jako inspirace pro další učitele, a to nejen pro ty, kteří s výukou češtiny jako druhého jazyka teprve začínají. Práci chápu jako příležitost se podělit o konkrétní zkušenosti, představit kazuistiky jednotlivých žáků a nabídnout soubor aktivit, které se v praxi ukázaly jako přínosné.

### 6.1 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké aktivity a přístupy se ukazují jako efektivní při rozvoji mluveného projevu u žáků s odlišným mateřským jazykem na 1. stupni ZŠ?

Podpůrné otázky:

1. Jaké strategie podporují aktivní zapojení žáků s OMJ do mluvené interakce?
2. Jaký vliv má individuální přístup na rozvoj mluvené češtiny u těchto žáků?
3. Které typy cvičení či rituálů byly v praxi nejvíce efektivní a proč?

## 6.2 Metodologie výzkumu

S ohledem na charakter zkoumaného tématu, tedy rozvoj mluveného projevu u žáků s odlišným mateřským jazykem, jsem se při plánování praktické části výzkumu rozhodla pro soubor metod, které umožňují zachytit vývoj jazykových dovedností v delším časovém horizontu a v přirozeném kontextu výuky. Zvolené nástroje odpovídají principům kvalitativního přístupu a umožňují detailní pohled na individuální výukové situace i změny v komunikační kompetenci jednotlivých žáků. Získaná data tak poskytují nejen přehled o průběhu výuky, ale i hlubší porozumění tomu, jak různé aktivity a přístupy ovlivňují jazykový rozvoj dětí s OMJ.

Výzkum probíhal v prostředí základní školy, kde jsem pracovala s pěti žáky s OMJ. Výběr žáků nebyl cílený, zahrnula jsem všechny děti s odlišným mateřským jazykem, se kterými jsem v průběhu téměř celého školního roku spolupracovala. Každý z těchto žáků měl odlišné jazykové zázemí, zkušenosti i tempo pokroku, což umožnilo sledovat různé přístupy a jejich účinnost.

Základními metodami sběru dat bylo dlouhodobé pozorování, vlastní výuková dokumentace, nahrávání lekcí se souhlasem zákonných zástupců a následné reflexe efektivit použitých aktivit. U žákyně Anežky jsem zařadila i přepis dvou rozhovorů, které slouží jako ilustrace jazykového posunu.

## 6.3 Analýza dat

Praktická část této diplomové práce navazuje na teoretická východiska a zaměřuje se na konkrétní výukové zkušenosti s pěti žáky s OMJ. Je rozdělena do tří hlavních celků.

První část tvoří kazuistiky jednotlivých žáků, které přinášejí podrobný popis jazykové situace každého dítěte, průběhu spolupráce a klíčových momentů vývoje mluveného projevu. Každá kazuistika obsahuje i reflexi použitých metod a aktivit, které se v konkrétním případě ukázaly jako účinné nebo naopak méně efektivní.

Druhou část tvoří analytický přehled výukových aktivit, které byly v hodinách systematicky využívány. Aktivity jsou rozděleny do tematických okruhů a u každé je uveden konkrétní popis, cíl, metodické doporučení a příklady využití v praxi. Tato část

slouží jako prakticky orientovaný „minisborník“, který může inspirovat pedagogy pracující s dětmi s OMJ.

Závěrečnou část tvoří analýza rozhovorů s jednou ze žákyň. Jsou zde uvedeny dva autentické přepisy rozhovorů z počátku a konce výukového období, které dokumentují jazykový posun a rozvoj mluvené produkce. Následuje jejich analýza a porovnání, které ilustruje, jak konkrétní jazyková podpora ovlivnila vývoj žákyně.

Tato struktura praktické části umožňuje propojit teoretické poznatky s reálnou výukovou praxí a současně nabízí konkrétní tipy pro rozvoj mluveného projevu u dětí s OMJ.

Veškerá data uvedená v praktické části byla získána se souhlasem zákonných zástupců zúčastněných žáků. Jména dětí byla pro účely této práce změněna a všechna data byla anonymizována tak, aby nebylo možné zpětně identifikovat konkrétní osoby. Název školy, na které výzkum probíhal, není v práci uveden, aby byla zachována ochrana soukromí všech zúčastněných.

#### 6.4 Metody sběru dat

Praktická část této diplomové práce navazuje na kvalitativní výzkumnou tradici a konkrétně vychází z principů případové studie, která je podle Švaříčka a Šed'ové (2007) vhodná zejména tehdy, pokud se výzkum snaží o hlubší porozumění složitějšímu jevu v jeho přirozeném prostředí. V mém výzkumu se jednalo o sledování rozvoje mluveného projevu u žáků s OMJ, kteří docházeli na individuální lekce češtiny jako druhého jazyka. Každý z těchto žáků měl odlišný výchozí jazykový i kulturní kontext, a právě metodika případové studie umožnila přistupovat k jejich vývoji komplexně a individuálně.

Sběr dat byl prováděn opakovaně a dlouhodobě, a to v průběhu několika měsíců pravidelné výuky. Jednotlivé metody sběru byly voleny s ohledem na charakter zkoumaného jevu, tedy rozvoj mluvené řeči, i s ohledem na potřebu zaznamenat co nejpřesněji proměny v jazykových dovednostech jednotlivých dětí. Klíčovým zdrojem dat byly audiozáznamy výukových lekcí, které byly pořizovány se souhlasem

zákonných zástupců. Tyto záznamy zachycovaly autentickou jazykovou produkci žáků i strukturu a dynamiku jednotlivých lekcí. Umožnily nejen sledovat jazykový posun v čase, ale také se opakovaně vracet k situacím, které se v danou chvíli jevily jako klíčové z hlediska vývoje mluvené komunikace.

Vedle zvukových nahrávek jsem si po každé lekci vedla průběžné poznámky, ve kterých jsem zaznamenávala své postřehy, vnímání průběhu hodiny, pozorované reakce žáků na jednotlivé aktivity, a rovněž reflexi toho, co v konkrétní hodině fungovalo lépe či hůře. Tento typ dokumentace sloužil jako doplněk k audiozáznamům a pomáhal mi lépe porozumět souvislostem, které se nemusely ve zvukovém záznamu plně projevit, například momentům nesoustředěnosti, neverbální komunikaci, změnám v motivaci či emocích žáků během lekce.

V několika případech jsem data rozšířila o neformální zpětnou vazbu ze strany učitelů nebo rodičů, která poskytla cenný pohled na jazykový vývoj žáků mimo rámec výuky češtiny jako druhého jazyka. Tyto informace nebyly systematicky zaznamenávány ani analyzovány, ale přispěly k lepšímu pochopení výchozí situace konkrétních žáků i k interpretaci jejich pokroku v mluveném projevu.

Součástí zpracování dat byla také ukázka dvou přepisů části rozhovoru s jednou ze žákyň, které byly pořízeny v odlišných fázích výukového období. Přepisy zde nefigurují jako hlavní nástroj analýzy, ale slouží především k ilustraci jazykového posunu na konkrétním příkladu. Umožňují tak čtenáři lépe porozumět tomu, jak se vyvíjela schopnost vyjádření, slovní zásoba i komunikační strategie konkrétní žákyně v průběhu několika měsíců.

Při realizaci výzkumu jsem kladla důraz také na etické zásady, které jsou nezbytnou součástí práce s dětmi ve výzkumném kontextu. V souladu s doporučeními Švaříčka a Šed'ové (2007) byli všichni zákonní zástupci podrobně seznámeni s cílem výzkumu, způsobem sběru a zpracování dat i s možností anonymizace všech údajů. Všechna jména byla pro účely práce změněna a záznamy byly uchovávány a používány tak, aby byla zachována maximální míra důvěrnosti a ochrany soukromí všech zúčastněných osob.

## 7 Kazuistiky

### 7.1 Anežka

V době mého plnění praktické části této práce byla Anežka žákyní 4. ročníku základní školy. Nyní navštěvuje 7. ročník. Pochází z rodiny iráckého původu, kde se doma mluví převážně anglicky. Příležitostně mluví i persky a arabsky, ale tyto jazyky využívají zejména při návštěvě domoviny. Do České republiky přišla v období 1. ročníku a od té doby se učí češtinu jako druhý jazyk. Má mladší sestru se kterou se snaží mluvit česky, aby si obě jazyk procvičovaly. Anežka několikrát uvedla, že má pocit, že její sestra mluví česky lépe a že jí pomáhá se jazyk učit.

Na počátku práce s Anežkou odpovídala její úroveň češtiny úrovni 2 podle Kurikula češtiny jako druhého jazyka pro základní školy. Největší obtíže měla v oblasti slovní zásoby, která byla velmi omezená, což negativně ovlivňovalo její schopnost vyjadřovat se. V gramatice měla potíže s používáním zvrátneho zájmena „se“, s koncovkami u podstatných i přídavných jmen a rovněž se skloňováním a časováním sloves. Její projev byl na začátku velmi stručný a často si pomáhala anglickými slovy, když neznala český ekvivalent.

V průběhu výuky se ukázalo, že jedním z nejefektivnějších nástrojů byla struktura a pravidelnost, která jí umožnila se postupně rozmluvit. Rituál na začátku hodiny, kdy měla vždy vyprávět, co od minulé lekce zažila, se stal klíčovým prvkem jejího jazykového rozvoje. Na začátku nebyla téměř schopná mluvit o sobě a reagovala pouze jednoslovně či velmi stručnými větami. Postupem času však dokázala svůj projev rozvíjet a začala plynule popisovat své zážitky.

Další efektivní metody zahrnovaly jazykové hry na rozšíření slovní zásoby, například karty s obrázky předmětů, situací a emocí, které musela pojmenovat a popsat. Pravidelné procvičování gramatických jevů v kontextu bylo realizováno pomocí drilových cvičení zaměřených na koncovky a skloňování. Četba jednoduchých textů a následné shrnutí obsahu vlastními slovy pomáhaly v rozvoji schopnosti formulovat souvislé myšlenky. Velký přínos měla i práce s dialogovými scénáři, například simulace návštěvy obchodu nebo rozhovor s kamarádem, což jí pomáhalo s praktickou aplikací slovní zásoby a gramatiky.

Na konci společné práce se Anežka posunula na úroveň 3 podle Kurikula češtiny jako druhého jazyka pro základní školy. Byla schopná o sobě souvisle mluvit 15–20 minut, což byl obrovský pokrok oproti prvním hodinám. Dokázala podrobně popsat své zážitky, vyjádřit názory na věci, které se jí líbily nebo nelíbily, a poměrně přesně formulovat dějové sekvence. I když se v jejím projevu stále vyskytovaly chyby v gramatice, zejména v koncovkách a časování, celkově se její projev stal plynulejším, bohatším a sebevědomějším.

Pravidelné rituály a struktura lekcí se ukázaly jako klíčové pro rozvoj jazykových dovedností. Pomáhají žákům překonat ostych a rozvíjet jejich jazykovou produkci přirozeným způsobem. Podpora slovní zásoby hravými aktivitami a vizualizací, jako jsou karty, obrázky a příběhy, se ukázala být efektivnější než mechanická cvičení. Praktické jazykové scénáře z běžného života pomáhají přenosu znalostí do reálné komunikace a drilová cvičení na gramatiku fungují nejlépe, když jsou zařazena v kontextu a propojena s reálnými komunikačními situacemi.

## 7.2 Libor

Libor byl v době plnění mé praktické části žákem 2. ročníku základní školy. Pochází z rodiny ruského původu a přestože se narodil v České republice, doma se mluví výhradně rusky. Otec česky mluví, ale s chybami, matka češtinu téměř neovládá. Kromě dopoledního vyučování v české škole navštěvuje Libor i ruskou školu, kde se vzdělává v mateřském jazyce. Díky podobnosti ruštiny a češtiny rozuměl od začátku spolupráce poměrně velkému množství slov a dokázal si řadu věcí domyslet, což mu umožňovalo komunikovat na vyšší úrovni, než by odpovídalo jeho aktivní jazykové produkci.

Během celé spolupráce se jeho jazyková úroveň pohybovala kolem úrovně 3 podle kurikula češtiny jako druhého jazyka pro základní školy. Hlavním problémem však byla jeho častá absence ve škole. V obdobích, kdy docházel pravidelně a pracovali jsme intenzivně, bylo patrné, že dělá velké pokroky. Dokázal si lépe osvojit pravidla časování, skloňování a používání správných koncovek. Vždy se ale střídala období pravidelné docházky s obdobími, kdy ve škole téměř nebyl. Během těchto přestávek

češtinu zpravidla nepoužíval, což vedlo k tomu, že se po návratu často vracel na stejnou úroveň, jako když jsme začínali.

V jeho projevu se často objevovaly chyby spojené s přímým překladem z ruštiny, zejména v syntaxi. Používal strukturu věty tak, jak by ji formuloval v ruštině, což vedlo ke slovosledným odchylkám od češtiny. Kromě toho měl potíže se správným použitím zvrátného zájmena „se“ a s gramatickými kategoriemi skloňování a časování.

Velmi efektivní metodou výuky bylo používání obrázkových kostek, ze kterých měl tvořit příběhy. Tato aktivita ho bavila nejvíce a pomáhala mu nejen v rozvoji slovní zásoby, ale i ve správném tvoření vět. Při popisování obrázků měl možnost si osvojovat nové jazykové struktury a zároveň trénovat jejich správné použití. V průběhu spolupráce se zlepšila jeho schopnost tvořit souvislé věty a lépe se orientovat v české gramatice, především při skloňování a časování.

Největší překážkou v jeho pokroku byla nepravidelnost docházky a nedostatek přirozené expozice češtině v domácím prostředí. V období pravidelného kontaktu s jazykem byl jeho vývoj plynulý a rychlý, ale absence vedly k opakovanému poklesu úrovně a k nutnosti znovu upevňovat již osvojené dovednosti.

Z jeho kazuistiky vyplývá několik doporučení pro práci s podobnými žáky. Klíčová je pravidelnost jazykové expozice a dostatek příležitostí k aktivnímu používání češtiny i mimo školu. Pokud žák nemá možnost mluvit česky doma, je vhodné hledat alternativní způsoby, jak jazyk udržovat, například pomocí audioknih, českých pohádek nebo kroužků, kde se setkává s vrstevníky. U žáků s podobným jazykovým zázemím je také důležité zaměřit se na rozlišování syntaktických rozdílů mezi češtinou a mateřským jazykem, například pomocí srovnávacích cvičení nebo vizuálních pomůcek. Práce s obrázky a příběhy se ukázala jako efektivní metoda, která podporuje přirozený jazykový rozvoj a zároveň umožňuje trénovat gramatiku v kontextu.

### 7.3 Simona

Simona byla v době plnění mé praktické části žákyní 4. ročníku základní školy. Pochází z bilingvní rodiny, její matka je Češka, otec Ital. Doma komunikuje s matkou česky, s

otcem italsky, přičemž rodiče mezi sebou hovoří italsky a anglicky. Tato jazyková situace ovlivňuje její jazykový vývoj a v kombinaci s lehkou formou vývojové dysfázie u ní způsobuje potíže s porozuměním českému jazyku. Ačkoliv má české občanství a jeden z rodičů je rodilý mluvčí češtiny, v praxi se při výuce českého jazyka potýká s podobnými obtížemi jako žáci s OMJ. Proto jsem s ní pracovala stejně jako s ostatními žáky.

Kromě mé jazykové podpory Simona docházela také na reedukační hodiny matematiky a pravidelně navštěvovala školního psychologa. Její jazyková úroveň se pohybovala mezi úrovněmi 3 a 4 podle kurikula češtiny jako druhého jazyka. Největší obtíže měla s porozuměním slovům a významu vět. Tato obtíž mohla být částečně způsobena bilingvním prostředím, částečně však také její vývojovou dysfázií, která ovlivňovala zpracování řeči.

Na rozdíl od některých jiných žáků s OMJ neměla Simona zásadní potíže se skloňováním, časováním nebo se zvrtnými zájmeny. Její hlavní problém spočíval v tom, že si často nebyla jistá významem slov a chyběly jí jazykové strategie, jak si smysl vět domyslet z kontextu. Její slovní zásoba nebyla příliš rozsáhlá, což se odráželo v její nejistotě při vyjadřování a ve čteném porozumění.

Jednou z nejeftivnějších metod, které se osvědčily při rozvoji jejího jazykového porozumění, bylo vizuální zpracování textu. Používali jsme obrázkové příběhy, při kterých měla za úkol nejprve obrázky popsat, následně z nich sestavit příběh a nakonec převyprávět již existující text vlastními slovy. Tyto aktivity pomáhaly propojit vizuální složku s jazykovým obsahem a podporovaly její schopnost chápat vztahy mezi slovy. Další velmi účinnou metodou byla práce se synonymy a antonymy – pomáhalo jí, když si mohla k méně známým slovům přiřadit jejich jednodušší varianty nebo jejich opaky. Kromě toho jsme využívaly také dramatizaci, kdy si různé situace z textů zahrála a tím si lépe osvojila jejich obsah i jazykové struktury.

Během spolupráce se zlepšila její schopnost vnímat kontext a pracovat s významy neznámých slov. Zpočátku se při neporozumění zastavila a nebyla schopná pokračovat v hovoru nebo v textu. Postupně se naučila využívat strategie, jako je logické odvozování významu slov na základě okolního textu nebo použití otázky „Co to znamená?“ místo

úplného zastavení komunikace. Přesto její pokrok nebyl tak plynulý jako u některých jiných žáků s OMJ, protože její porozumění bylo stále ovlivněno dysfázií.

U žáků s podobným profilem, jako má Simona, je důležité klást důraz na vizuální podporu porozumění, práci s významy slov a jejich propojení s konkrétními situacemi. Klíčovou strategií je také nácvik komunikačních technik, které jim umožní aktivně se zapojit do konverzace, i když nerozumí všem slovům. Simony kazuistika ukazuje, že bilingvní žáci se specifickými poruchami řeči mohou mít zcela odlišné potřeby než běžní žáci s OMJ, a je proto nutné kombinovat prvky jazykové podpory pro cizince s prvky reedukace specifických poruch učení.

#### 7.4 Judita

Judita byla v době plnění praktické části žákyní 3. ročníku základní školy. Přestože jsou oba její rodiče Češi, narodila se v USA, kde také absolvovala první dva roky školní docházky. Rodina doma mluvila převážně anglicky a češtinu začala Judita více používat až v době, kdy bylo jasné, že se budou stěhovat do České republiky. Po příjezdu do ČR nastoupila do 2. ročníku základní školy, kde se začala systematicky učit češtinu jako druhý jazyk.

Na počátku spolupráce se pohybovala na pomezí úrovní 2 a 3 podle kurikula češtiny jako druhého jazyka. V běžné konverzaci měla poměrně dobré základy, což jí umožňovalo dorozumět se ve škole a s vrstevníky, ale odborný jazyk jí chyběl téměř úplně. Největší obtíže měla s používáním gramatických koncovek, především ve skloňování a časování, dále se zvrtným zájmenem „se“ a se slovesem „být“, které často zaměňovala za anglické „is“ nebo „was“ ve větách, kde nebylo potřeba. Ve větší míře než u jiných žáků se v jejím projevu objevovala interferenční chyba spočívající v doslovném překladu anglických větných struktur do češtiny.

Dalším výrazným problémem byla její výslovnost. Vzhledem k tomu, že od dětství mluvila téměř výhradně anglicky, měla potíže s artikulací českých hlásek, především s „ch“, „ř“ a sykavkami. Česká slova často vyslovovala s anglickou intonací a rytmem řeči, což se nejvýrazněji projevovalo v rychlém tempu řeči a slabém důrazu na český

přízvuk. V některých případech se snažila neznámé české zvuky nahradit podobně znějícími hláskami z angličtiny, což vedlo k chybným výslovnostním vzorcům.

Nejúčinnější metodou při práci s Juditu bylo kombinování systematického nácviku gramatických struktur s hravými aktivitami zaměřenými na výslovnost. Při práci s gramatikou se nejvíce osvědčilo používání jazykových kartiček, na kterých měla různá slova a musela je správně skloňovat nebo časovat podle zadaných kritérií. Tyto aktivity pomáhaly upevnit pravidla gramatiky a zároveň jí umožňovaly procvičovat větné struktury přirozeným způsobem.

Pro výslovnostní nácvik jsme využívali logopedická cvičení, zaměřená na problematické hlásky, a také rytmická a intonační cvičení, která jí pomáhala zpomalit tempo řeči a přizpůsobit ho českému jazykovému rytmu. Velmi dobře reagovala na dynamická cvičení s pohybem, například při procvičování sykavek jsme používali básničky spojené s pohybem, což jí umožnilo lépe se soustředit na artikulaci. Dále se osvědčilo práce s dramatizací, kdy hrála krátké scénky a musela se snažit jasně a správně artikulovat.

Postupně se její mluvený projev zlepšoval, naučila se zpomalit tempo řeči, lépe pracovat s přízvukem a začala vědomě opravovat některé gramatické chyby. Její výslovnost se rovněž zlepšila, i když některé hlásky, zejména „ř“, pro ni i nadále zůstávaly obtížné. Největší výzvou však bylo její fixované anglické myšlení, které ovlivňovalo nejen slovosled, ale i způsob uvažování o gramatických pravidlech češtiny.

Na konci spolupráce dosáhla úrovně 4 podle kurikula češtiny jako druhého jazyka, což znamenalo významný posun oproti počáteční fázi. Byla schopna plynule komunikovat v různých situacích, porozumět i složitějším větám a postupně se jí rozšiřovala slovní zásoba, včetně odborných termínů, které jí zpočátku chyběly.

Z Juditiny kazuistiky vyplývá, že u bilingvních žáků, které se češtinu učí jako druhý jazyk po dlouhodobém pobytu v cizojazyčném prostředí, je nutné zaměřit se nejen na gramatickou přesnost, ale i na přirozenou intonaci a rytmus řeči. Osvědčuje se kombinace logopedických cvičení s aktivními metodami, které propojují jazyk s pohybem a dramatizací. Zároveň je důležité pomoci těmto žákům najít strategie pro pochopení rozdílů mezi anglickými a českými jazykovými vzorci.

## 7.5 Věra

Věra byla v době plnění mé praktické části žákyní 3. ročníku základní školy. Narodila se a celý život žije v Praze, její otec je Čech a matka pochází z Thajska. Přestože má české občanství a vyrůstá v českém prostředí, doma rodina komunikuje převážně anglicky. Díky tomu, že Věra navštěvovala českou mateřskou školu a nyní dochází na českou základní školu, neměla zásadní potíže s běžným komunikačním jazykem.

Možnost zařadit Věru do jazykové podpory byla dána specifickým prostředím soukromé školy, kde výzkum probíhal. Standardně by na výuku češtiny jako druhého jazyka neměla nárok, ale díky individuálnímu přístupu školy bylo možné zaměřit se na rozvoj jejích jazykových dovedností. Hlavním cílem bylo rozšíření slovní zásoby a její prohloubení, především v akademickém jazyce, protože běžnou konverzaci zvládala bez větších obtíží.

Jednou z největších výhod při práci s Věrou byla její otevřenost a ochota komunikovat. Na rozdíl od některých jiných žáků se nebála ptát na věci, kterým nerozuměla, což značně usnadňovalo práci a umožňovalo cíleněji zlepšovat problematické oblasti. Její zvědavost a aktivní přístup k jazyku napomáhaly rychlejšímu osvojování nových pojmů a jejich aplikaci v praxi.

Největším jazykovým omezením byla u Věry akademická slovní zásoba. V běžné komunikaci mezi žáky či při rozhovoru s učiteli neměla větší problémy, ale při práci s odbornějšími texty či při vysvětlování abstraktních pojmů bylo patrné, že jí chybí terminologie, která je běžně osvojována v českém vzdělávacím systému. Problém se projevil zejména v předmětech jako člověk a jeho svět a literatura, kde bylo nutné rozumět specifickým pojmům a pracovat s delšími texty.

Při práci s Věrou se nejvíce osvědčily metody, které umožňovaly propojit akademický jazyk s vizuálními a praktickými prvky. Velmi efektivní byla práce s pojmovými mapami, kde si mohla nové pojmy vizuálně spojovat do kontextu. Kromě toho jsme využívali tematicky zaměřené jazykové hry, které jí pomáhaly si osvojit nové termíny hravou formou. Osvědčily se také metody dramatizace a simulovaných rozhovorů, kdy jsme modelovali školní situace, při kterých bylo nutné používat akademický jazyk, například vysvětlování experimentu v přírodovědě nebo popis historických událostí.

Postupem času se Věra začala v akademickém jazyce orientovat jistěji. Naučila se lépe rozumět odborným termínům a jejich význam si spojovat s konkrétními situacemi. Velkým přínosem bylo i to, že se naučila využívat strategie, jak si význam slov odvodit z kontextu, což jí pomohlo nejen ve škole, ale i při samostatném čtení a studiu.

Její kazuistika ukazuje, že i žáci, které se narodili a vyrůstají v Česku, ale doma mluví jiným jazykem, mohou mít specifické potřeby v oblasti akademického jazyka. Pro práci s takovými žáky se ukazuje jako nejefektivnější zaměřit se na strategické čtení, práci s vizualizací a propojení nových pojmů s reálnými situacemi. Velkou roli hraje také podpora aktivní komunikace a vytvoření bezpečného prostředí, kde se dítě nebojí ptát na nejasnosti a aktivně rozvíjet svůj jazykový projev.

## 8 Přehled a analýza efektivních strategií a metod výuky

Rozvoj mluveného projevu u žáků s OMJ je komplexní proces, který vyžaduje systematickou práci s jazykem v různých kontextech. Aktivity používané ve výuce by měly podporovat nejen slovní zásobu a gramatickou správnost, ale také intonaci, plynulost projevu a schopnost spontánně reagovat v komunikaci. Klíčovým aspektem efektivní jazykové výuky je zajištění dostatečné jazykové expozice a pravidelného procvičování jednotlivých jazykových dovedností.

Veškeré aktivity popsané v této kapitole byly realizovány formou individuální výuky, kde každý žák měl možnost pracovat vlastním tempem a soustředit se na oblasti, ve kterých potřeboval největší podporu. Individuální přístup umožňoval přizpůsobit aktivity konkrétním potřebám žáků a poskytovat okamžitou zpětnou vazbu. Každá z uvedených aktivit byla vybrána na základě pozorování specifických obtíží žáků a jejich reakce na různé formy práce s jazykem.

Následující část představuje přehled nejefektivnějších aktivit, které byly během výuky používány. Každá aktivita je doplněna o podrobný popis jejího přínosu pro jazykový rozvoj žáků, konkrétní příklady z praxe a analýzu její efektivity.

### 8.1 Rituál na začátku a konci hodiny

Tento rituál měl klíčový význam pro podporu pravidelného a systematického osvojování jazyka. Struktura hodiny byla pevně daná a pomáhala žákům vytvořit si jistotu a předvídatelnost ve výuce. Hodiny začínaly opakováním slovíček z minulé lekce, což pomáhalo upevňovat nově nabytou slovní zásobu a posilovat dlouhodobou paměť. Tento úvodní rituál sloužil k aktivaci již známých slov a jejich přirozenému použití v kontextu.

Následovalo 5–10 minut vyprávění o tom, co žáci zažili od posledního setkání. Tento segment měl několik klíčových funkcí: podporoval plynulost řeči, rozvoj narativních dovedností a schopnost spontánně vyprávět příběhy. Díky této aktivitě se žáci učili nejen formulovat myšlenky v českém jazyce, ale také používat různorodé gramatické struktury, popisovat situace a pocity a rozvíjet schopnost vyprávění v souvislých

celcích. Zpočátku někteří žáci odpovídali pouze jednoslovně nebo ve velmi krátkých větách, postupně se však jejich projev prodlužoval a stával se plynulejším a bohatším. Ve chvílích, kdy si žáci již nevěděli rady a nebyli schopní více vyprávět, používali jsme karty Smysluplné rozhovory<sup>3</sup>, které jim pomáhaly rozšířit jejich vyprávění a strukturovat odpovědi. Karty obsahovaly otázky zaměřené na různé aspekty každodenního života, pocity, zkušenosti nebo zážitky, což žákům poskytovalo vodítka k dalšímu rozvíjení svého projevu. Například pokud žák začal hovořit o výletě, ale nebyl schopen svůj popis dále rozvinout, karta s otázkou typu „S kým jsi tam byl?“ nebo „Co tě tam nejvíce překvapilo?“ ho vedla k podrobnějšímu vyprávění a přirozenému rozšiřování slovní zásoby.

Práce se Smysluplnými rozhovory navíc podporovala aktivní zapojení žáka do konverzace a učila ho nejen odpovídat, ale také přemýšlet o struktuře svého projevu. Tato metoda byla užitečná zejména u žáků, kteří měli tendenci zůstat u základních vět bez rozvinutých myšlenek. Díky opakovanému používání těchto karet si žáci postupně osvojovali přirozenější způsob vyprávění a zlepšovali svou schopnost komunikovat v českém jazyce v různých situacích.

Na konci každé hodiny si žáci vybrali 3–5 nových slov, která se naučili a na příště si je měli zapamatovat. Opakování těchto slov na začátku další lekce zajistilo jejich upevnění a podporovalo jejich aktivní používání v komunikaci. Tento systematický přístup pomáhal žákům nejen rozšiřovat slovní zásobu, ale také ji efektivně používat v různých komunikačních situacích.

Díky pravidelnému používání tohoto rituálu se zlepšovala nejen slovní zásoba žáků, ale také jejich schopnost strukturovat své vyprávění a přirozeně se zapojit do rozhovorů. Tento přístup se ukázal jako zvláště efektivní pro žáky s omezenou slovní zásobou nebo s tendencí k nerozvinuté komunikaci, protože jim poskytoval bezpečný a strukturovaný prostor pro vyjadřování myšlenek v cílovém jazyce.

---

<sup>3</sup> Smysluplné rozhovory je konverzační karetní hra obsahující tematicky rozdělené otázky, které podporují rozvoj slovní zásoby, vyjadřovacích schopností a otevřenou komunikaci. Je vhodná i pro práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem, protože umožňuje přirozenou a nenucenou interakci. Dostupné online: <https://smysluplnerozhovory.cz/obchod/>

## 8.2 Práce s obrázkovými kostkami

Obrázkové kostky se ukázaly jako velmi účinný nástroj pro podporu jazykové kreativity a spontánního projevu. Žáci pracovali s kostkami, na kterých byly vyobrazeny různé předměty, situace nebo postavy, a jejich úkolem bylo vymyslet příběh, který by dával smysl a zahrnoval všechny hozené prvky. Tento typ aktivity podporoval několik klíčových oblastí jazykového rozvoje.

Především rozvíjel větnou strukturu, protože žáci museli vytvářet nejen jednotlivé věty, ale také přechody mezi nimi, čímž si přirozeně osvojovali logické spojování vět v textu. Dále hra posilovala schopnost logického uspořádání myšlenek, protože vyžadovala vytvoření soudržného příběhu s jasnou posloupností děje. Tento aspekt byl obzvláště přínosný pro žáky, kteří měli tendenci vyjadřovat se nesouvisle nebo tvořit velmi krátké, izolované věty.

Z gramatického hlediska tato aktivita pomáhala procvičovat časování sloves a skloňování podstatných jmen. Žáci museli příběh vyprávět v konkrétním čase, což je vedlo k aktivnímu používání slovesných tvarů v různých osobách a časech. Kromě toho při popisu scén a postav pracovali se skloňováním podstatných jmen a přídavných jmen, čímž si zafixovali správné tvary.

Například Libor, který měl tendenci přejímat ruskou větnou strukturu, se prostřednictvím této aktivity učil tvořit české věty správně. Práce s obrázkovými kostkami mu pomáhala lépe pochopit českou syntax a přirozené spojování slov ve větě. Aktivita se osvědčila i u dalších žáků, kteří díky ní rozvíjeli schopnost plynulého vyjadřování, improvizace, představivosti a spontánní tvorby textu.

Další výhodou této metody bylo, že umožňovala různorodé variace, příběhy bylo možné vytvářet individuálně nebo formou dialogu mezi mnou a žákem, kdy jsem kladla otázky podporující rozšíření děje („Co se stalo potom?“, „Jak se postava cítila?“). Tento způsob práce pomáhal zejména těm žákům, kteří potřebovali větší podporu v jazykové produkci.

Obrázkové kostky tedy nejenže posilovaly jazykovou správnost a bohatost projevu, ale také učily žáky přemýšlet v širších souvislostech a rozvíjely jejich schopnost samostatně tvořit souvislé vyprávění v českém jazyce.

### 8.3 Hra „Město, země, zvíře, věc“

Tato klasická hra byla upravena tak, aby se stala nejen zábavnou, ale především efektivním nástrojem pro rozvoj slovní zásoby a schopnosti rychlé jazykové reakce. Žáci nepracovali pouze s vyplňováním jednotlivých kategorií, ale zároveň museli se slovy dále pracovat, formulovat s nimi věty, vytvářet krátké příběhy nebo je aplikovat v konkrétních komunikačních situacích.

Hra rozvíjela několik klíčových jazykových dovedností. Především podporovala rozšíření slovní zásoby, protože žáci byli nuceni aktivně vyhledávat a používat nová slova v různých kategoriích. Dále napomáhala rychlému vybavování si slov, což je důležité pro plynulost projevu. Žáci se učili efektivně pracovat s jazykem a reagovat v časovém limitu.

Specifickým přínosem této aktivity bylo její propojení s kontextovým používáním slov. Po vyplnění tabulky s kategoriemi byla slova dále využívána v komunikaci, například žáci museli sestavit věty obsahující zapsaná slova nebo vymyslet krátký příběh, kde se daná slova vyskytovala. Toto navázání na praktické užití napomáhalo dlouhodobějšímu zapamatování slov a jejich aktivnímu používání.

Tato metoda se ukázala jako velmi účinná zejména u Věry, která potřebovala rozšířit akademickou slovní zásobu. Díky dynamické povaze hry byla nucena vybavovat si méně běžná slova a zároveň je správně aplikovat v různých jazykových kontextech.

Další variací této aktivity bylo zaměření na určité tematické okruhy. Místo obecných kategorií („město, země, zvíře, věc“) se někdy pracovalo s kategoriemi souvisejícími s probíranou látkou, například povolání, školní předměty, přírodní jevy, vlastnosti osob, čímž se hra stala ještě cílenější a pomáhala žákům osvojovat specifickou slovní zásobu potřebnou pro školní prostředí.

Tato aktivita tedy nejen rozvíjela schopnost rychlého vybavování si slov, ale také posilovala propojení mezi novou slovní zásobou a jejím praktickým využitím v reálné komunikaci.

## 8.4 Obrázkové příběhy

Obrázkové příběhy představovaly efektivní metodu pro rozvoj narativních dovedností a podporu plynulého mluveného projevu. Žáci dostali sadu obrázků, které pak měli seřadit do logického sledu a následně na jejich základě vytvořit a vyprávět souvislý příběh. Tento typ aktivity podporoval nejen tvorbu větné struktury, ale také schopnost propojit jednotlivé části vyprávění do koherentního celku.

Hlavním přínosem této metody bylo zlepšení plynulosti řeči a schopnosti vyprávět souvislé děje. Žáci byli vedeni k používání logických návazností mezi větami, což přispívalo k jejich schopnosti sestavovat ucelený mluvený projev. Kromě toho aktivita pomáhala s časováním sloves, protože žáci museli rozhodnout, zda budou příběh vyprávět v minulém, přítomném nebo budoucím čase a podle toho správně přizpůsobit tvar sloves.

Tato metoda se osvědčila zejména u Judity, která měla problémy s výslovností a gramatickými strukturami. Díky pravidelnému procvičování formou obrázkových příběhů si postupně upevňovala správné gramatické tvary a rozvíjela schopnost plynulého projevu. Navíc tím, že musela příběh sama tvořit a ne pouze opakovat již sestrojené fráze, byla vedena k aktivnímu zapojení a k postupnému rozšiřování slovní zásoby.

Další výhodou této metody bylo její propojení s kreativitou a představivostí žáků. Některé příběhy nebyly předem dané, a proto si žáci mohli vytvářet vlastní verze děje. Tento prvek pomáhal zejména těm žákům, kteří měli tendenci odpovídat velmi stručně nebo používat jen jednoduché věty. V rámci vyprávění byli motivováni k delšímu a propracovanějšímu projevu, což vedlo ke zlepšení jejich vyjadřovacích schopností.

Důležitou součástí této aktivity byla také zpětná vazba a korekce chyb, které probíhaly přirozeně v průběhu vyprávění. Pomáhala jsem žákům s formulací myšlenek a jemně je naváděla ke správným gramatickým a stylistickým úpravám. To vedlo k efektivnímu učení prostřednictvím praktické zkušenosti a opakovaného používání jazyka v komunikaci.

Celkově lze říci, že obrázkové příběhy významně podporovaly rozvoj mluveného projevu, zlepšovaly gramatickou přesnost a pomáhaly budovat sebevědomí žáků v jejich jazykových schopnostech.

## 8.5 Dramatizace a dialogové scénáře

Dramatizace a práce s dialogovými scénáři se ukázaly jako efektivní metoda pro rozvoj mluveného projevu, zejména v oblasti přirozené komunikace a osvojování jazykových struktur v reálných situacích. Žáci si v rámci této aktivity zkusili různé role a simulovali běžné komunikační situace, například rozhovor v obchodě, objednávku v restauraci, žádost o pomoc nebo společenské představení se.

Hlavním přínosem dramatizace bylo to, že propojovala jazyk s konkrétními situacemi, což pomáhalo žákům osvojit si nové výrazy a struktury v přirozeném kontextu. Místo mechanického memorování frází se učili jazyk aktivním způsobem a prostřednictvím prožitku, což podporovalo dlouhodobější zapamatování slovní zásoby a jazykových obrátů.

Tato aktivita byla přínosná zejména pro Simonu, která měla potíže s porozuměním významu slov. Díky dramatizaci si mohla spojit jazykové výrazy s konkrétními situacemi a jejich významy. Například při scénáři v obchodě nejen slyšela a používala fráze jako „Kolik to stojí?“ nebo „Mohu zaplatit kartou?“, ale zároveň je vnímala v kontextu interakce s druhou osobou, což jí pomohlo lépe porozumět jejich použití.

Dramatizace také podporovala plynulost a přirozenost projevu, protože žáci museli reagovat na své komunikační partnery a přizpůsobovat svůj jazykový projev aktuální situaci. Tento dynamický aspekt vedl k odbourání strachu z mluvení a pomáhal žákům zlepšit výslovnost, intonaci a rytmus řeči.

Dalším důležitým prvkem dramatizace bylo to, že podporovala schopnost improvizace. Často se stávalo, že žáci zapomněli konkrétní slovo nebo frázi – místo toho, aby přestali mluvit, byli vedeni k tomu, aby hledali alternativní způsoby vyjádření. Tím se posilovala jejich schopnost flexibilního myšlení v cizím jazyce a rozvíjela strategie

kompenzační komunikace, například opisování neznámého slova jinými slovy nebo využití neverbální komunikace.

Dramatizace se ukázala jako velmi efektivní i pro žáky, kteří byli v běžné konverzaci pasivnější nebo měli nízké sebevědomí při mluvení. Tuto aktivitu jsem hodně používala ze začátku, když jsem s žáky začínala pracovat. Práce v rolích jim poskytovala určitou míru bezpečí tím, že nevystupovali sami za sebe, ale v rámci zadané postavy, což často pomohlo snížit jejich obavy z chyb a podpořit jejich ochotu komunikovat.

Tato metoda tedy nejen pomáhala s osvojováním jazykových struktur a rozšiřováním slovní zásoby, ale také podporovala interaktivní učení a spontánní komunikaci v českém jazyce.

## 8.6 Práce s textem

Práce s textem je zásadní pro rozvoj čtenářských dovedností a porozumění u žáků s OMJ. Aktivita zahrnovala čtení různých typů textů, následnou diskuzi a analýzu, což pomáhalo nejen rozšířit slovní zásobu, ale také zlepšit schopnost porozumění textu, analýzu informací a formulaci vlastních myšlenek.

Při práci se využívaly různé materiály, od článků z *Česky krok za krokem*<sup>4</sup>, přes výukové materiály na stránkách *Umíme česky*<sup>5</sup> až po knihy, které si žáci sami přinesli. Také se mi osvědčily ilustrované knihy, například *Kvak a Žbluňk jsou kamarádi*<sup>6</sup> (Arnold Lobel), které díky jednoduchým příběhům a bohatým ilustracím usnadňovaly porozumění.

---

<sup>4</sup> Webová stránka *Czech Step by Step* nabízí ke stažení širokou škálu didaktických materiálů pro výuku češtiny jako druhého nebo cizího jazyka, včetně pracovních listů, obrázků a tematických aktivit. Materiály jsou dostupné online: <https://www.czechstepbystep.cz/materialy-on-line>

<sup>5</sup> Webová stránka *Umíme česky* nabízí interaktivní online cvičení pro žáky učící se češtinu jako druhý jazyk. Cvičení jsou rozdělená podle jazykových úrovní a tematických celků a jsou vhodná pro samostatnou i řízenou práci. Dostupné online: <https://www.umimecesky.cz/cviceni-cestina-druhy-jazyk>

<sup>6</sup> *Kvak a Žbluňk jsou kamarádi* je kniha krátkých příběhů o dvou žabích kamarádech, napsaná jednoduchým, přehledným jazykem a doplněná ilustracemi. Díky své srozumitelnosti, tématům blízkým dětem a opakujícím se jazykovým strukturám je vhodná i pro práci s žáky učícími se češtinu jako druhý jazyk.

Práce s textem byla vždy doplněna o metody, které podporovaly aktivní zapojení žáků do porozumění. Často jsem využívala předčítání s následnou diskuzí, kdy jsem pokládala otázky k obsahu a pomáhala žákům s pochopením klíčových pasáží. Při práci s ilustracemi žáci před samotným čtením analyzovali obrázky a předvíдали, o čem bude příběh, což podporovalo jejich schopnost dedukce a chápání souvislostí.

Žáci byli také vedeni k tomu, aby se stali aktivními tvůrci textu. Po přečtení příběhu si mohli vymyslet vlastní verzi nebo pokračování, čímž si nejen upevňovali nově naučená slova, ale také rozvíjeli svou kreativitu a schopnost pracovat s jazykem v širším kontextu.

Aby byla práce s textem co nejefektivnější, bylo důležité vybírat materiály přiměřené jazykové úrovni žáků. Texty musely obsahovat známou slovní zásobu a být tematicky blízké zájmům žáků, aby podporovaly jejich motivaci ke čtení. Tato aktivita byla důležitá nejen pro zlepšení čtenářských dovedností a budování vztahu ke čtenářství, ale také pro celkový rozvoj jazykového myšlení a schopnosti pracovat s textem.

## 8.7 Říkaneky, písničky a jazykolamy

Tyto metody jsem využívala pro zlepšení výslovnosti, rytmu řeči a plynulosti projevu. Práce s rytmem a melodií jazyka pomáhala žákům při osvojování si přirozené intonace češtiny a zároveň jim usnadňovala správnou artikulaci složitějších hlásek. U některých žáků se objevoval problém s přenášením zvukových vzorců jejich mateřštiny do češtiny, což ovlivňovalo výslovnost i celkovou srozumitelnost projevu.

Říkaneky a jazykolamy poskytovaly žákům hravý a přirozený způsob, jak se zaměřit na správnou artikulaci a práci s hláskami, které pro ně byly obtížné. Opakováním krátkých rytmických veršů si trénovali souvislou řeč, přičemž se zaměřovali na jednotlivé problematické zvuky, jako například sykavky, hlásku „ř“ nebo kombinaci měkkých a tvrdých souhlásek. Písničky navíc pomáhaly s osvojováním plynulosti řeči, protože propojení hudby a slova podporovalo přirozené zapamatování jazykových vzorců.

Tato metoda se ukázala jako velmi účinná zejména u Judity, která měla problémy s českou výslovností. Prostřednictvím opakovaného tréninku říkanek a jazykolamů si

zlepšila artikulaci i celkovou srozumitelnost projevu. Díky tomu, že rytmus a melodie pomáhají mozku lépe vnímat jazykové struktury, si žáci osvojovali správnou výslovnost a zároveň si lépe zapamatovali nová slova a fráze.

Velkou výhodou této metody bylo, že podporovala přirozenou a nenucenou práci s jazykem. Žáci ji často vnímali jako hru, což odbourávalo jejich případný ostych z mluvení a umožňovalo jim procvičovat výslovnost v uvolněné atmosféře. Díky kombinaci rytmu, opakování a hudby se tento způsob práce s jazykem stal efektivním nástrojem pro zlepšení plynulosti a srozumitelnosti jejich mluveného projevu.

## 9 Rozhovory s Anežkou

Samotný přepis rozhovoru ze začátku pozorování ve v Příloze č. 3 a přepis rozhovoru z koně pozorování je v Příloze č. 4.

### 9.1 Rozhovor ze začátku pozorování

Rozhovor proběhl 12. září 2023 a zachycuje prvních pět minut výuky. Se studentkou Anežkou jsem již spolupracovala několik měsíců před letními prázdninami, a proto byla obeznámena jak se mnou, tak s průběhem výuky a zavedenými rituály. Přestože se jednalo o první oficiální hodinu, během níž jsem prováděla nahrávání a systematické pozorování, nebyla Anežka vystavena stresu z neznámého prostředí či metodiky. Díky předchozím zkušenostem se cítila v hodině jistě a přirozeně, což umožnilo autentický záznam jejího jazykového projevu.

### 9.2 Rozhovor z konce pozorování

Tento rozhovor byl pořízen 22. května 2024, tedy po téměř roce systematické práce se studentkou Anežkou. Záznam ilustruje výrazný pokrok v jejích řečových dovednostech. Anežka dokáže samostatně vyjadřovat své myšlenky, využívá nejen jednoduché věty, ale také rozvinutější sousloví. V průběhu rozhovoru je rovněž patrná její schopnost metakognice; v některých případech si sama uvědomí chybu a spontánně ji opraví. Tento projev svědčí o rostoucí jistotě v mluvené češtině a o pozitivním vlivu dlouhodobé jazykové podpory.

### 9.3 Porovnání rozhovorů

Porovnání dvou rozhovorů s Anežkou, pořízených na začátku (září 2023) a na konci (květen 2024) výukového období, jednoznačně dokládá posun v oblasti mluveného projevu. První záznam zachycuje dívku, která se sice aktivně účastní rozhovoru, nicméně její jazykový projev je značně omezený. Využívá převážně krátké odpovědi a její výpovědi často zůstávají nedokončené nebo fragmentární. V některých částech se omezuje na neverbální reakce, jako je přikyvování, místo verbální odpovědi.

V odpovědi na otázku „Co jste tam všechno dělali?“ zaznívá: „Ee, babička nám ukázala, ee, nějaký ee, ty a nějaký restaurace. Tam jsem jedli hodně.“ Výpověď je přerušovaná, bez jasné struktury, a opakovaně zatížená výplňkovými výrazy „ee“, „nějaký“. Sloveso „jedli“ je správně použité, ale vazba „tam jsem jedli“ ukazuje na nejistotu v časování a shodě podmětu s přísudkem. V rozhovoru se často objevují formy jako „My jsem šli“, „My jsme tam jenom zůstali ty dvě měsíce“, „S mamka“, které naznačují častou záměnu tvarů sloves a chybné předložkové vazby.

V některých případech žákyně tápe ve slovní zásobě nebo si není jistá správným výrazem: „Syn je t t t, ee, neteř?“ – což následně správně opraví na „Bratranec.“ Tato situace ukazuje jednak na omezené porozumění příbuzenským vztahům v češtině, jednak na schopnost opravy na základě jazykové zpětné vazby. Objevuje se také výrazná snaha formulovat složitější sdělení, například v pasáži: „Tak můj táta a máma nebyli spolu a potom oni, když byli spolu, takže potom moje máma přišla k nim a pak oni zůstali tam. Pak oni přišli zase k babičce.“ Výpověď je z hlediska gramatiky velmi nestabilní, ale zároveň vypovídá o schopnosti pokusit se jazykem zachytit komplikovanou situaci z osobního života.

Oproti tomu v rozhovoru z května 2024 je patrná vyšší míra jazykové samostatnosti a jistoty. Anežka odpovídá v delších větách, propojuje části sdělení spojkami „a potom“, „pak“, „ne počkat“, a dokáže tvořit souvislé, i když stále jednoduché příběhy. Například: „Já jsem byla v parku, pak jsem viděla spolužačku, tak jsem s ní hrála asi hodinu a potom jsme, ne počkat. První jsem měli snídaneň, potom kamarád zvonil na naše dveře, pak jsem s ním hráli trochu.“

Slovní zásoba je rozšířenější, objevují se i tematicky bohatší části, například v oblasti volného času a zálib: „Já mám ráda dort, takže to, ee, mám rád pekat dort.“ nebo „My jsme začali s palačinkama, potom jsem šli na ty větší věci a tak.“ Tato výpověď nejen prokazuje zájem o činnost, ale zároveň ukazuje, že žákyně zvládá vyjádřit časovou návaznost a popsat vývoj. Přesto se stále vyskytují chyby jako „já má dorty“, „hráli s kamarádem“, nebo „do park“, které však již nebrání porozumění sdělení.

Zajímavý posun lze pozorovat také v oblasti narativní struktury. Zatímco v září Anežka často odpovídá na jednotlivé otázky odděleně a s minimálním propojením, v květnu již

přirozeně navazuje na předchozí výpovědi, vypráví v časové posloupnosti a zohledňuje souvislosti. To dokládá i schopnost držet se jednoho tématu a dále ho rozvíjet bez vnější podpory, například v části rozhovoru o hře v parku nebo pečení.

Rozdíl mezi oběma záznamy tedy ukazuje nejen kvantitativní nárůst slovní zásoby, ale především kvalitativní proměnu v jazykové produkci. Zatímco první rozhovor byl veden převážně na základě mých otázek a Anežka reagovala stručně a nesměle, ve druhém rozhovoru je patrná větší míra iniciativy, spontánnosti a schopnosti udržet dialog. Výpovědi jsou ucelenější, tematicky propojenější a stylisticky jistější. Přestože gramatické chyby přetrvávají, již nejsou překážkou porozumění.

Tento vývoj potvrzuje efektivitu dlouhodobé a systematické jazykové podpory, která staví na bezpečném prostředí, opakujících se rituálech, otevřených otázkách a aktivitách zaměřených na vyprávění. Rozhovory dobře ilustrují přechod od úrovně 2 směrem k úrovni 3 podle Kurikula češtiny jako druhého jazyka, přičemž v některých projevech žákyně již vykazuje i prvky úrovně 4, zejména v plynulosti vyprávění, práci se slovní zásobou, schopnosti navázat a rozvinout téma a také v ochotě opravovat vlastní chyby. Tyto posuny odpovídají teoretickým východiskům popsáním v předchozích kapitolách a zároveň potvrzují význam individuální a cílené jazykové intervence vedené v bezpečném vztahu.

## 10. Shrnutí hlavních zjištění

Praktická část této diplomové práce byla zaměřena na hledání a ověřování výukových aktivit, které podporují rozvoj mluveného projevu u žáků s odlišným mateřským jazykem. Na základě dlouhodobé individuální práce s pěti dětmi s OMJ vznikla sada kazuistik, přehled ověřených aktivit a analýza autentického jazykového projevu jedné žákyně. Cílem bylo nejen sledovat pokrok jednotlivých žáků, ale především identifikovat konkrétní strategie a metody, které v praxi skutečně fungují.

Z provedené analýzy vyplývá, že klíčovým faktorem pro efektivní rozvoj mluvené řeči je individuální přístup k žákovi, pravidelná výuka a vytvoření bezpečného prostoru pro komunikaci. Ukázalo se, že důležitou roli hrají i strukturované rituály, opora v obrazech, práce s konkrétním kontextem, jazykové hry, vyprávění a dramatizace. Tyto aktivity žáky motivovaly, umožnily jim zažívat úspěch a zároveň rozvíjely jejich slovní zásobu, výslovnost i schopnost tvořit souvislý projev.

Zároveň bylo zřejmé, že některé aktivity fungují pouze za určitých podmínek a s konkrétními typy žáků. Vždy bylo nutné přizpůsobit výuku jazykové úrovni, osobnosti dítěte a jeho aktuálním potřebám. V práci byly uvedeny i příklady méně úspěšných strategií, jejichž zařazení však bylo přínosné pro další směřování výuky a uvědomění si, že univerzálně funkční nástroj neexistuje.

Závěrem lze říci, že kombinace dlouhodobého individuálního vedení, reflektivní výuky a variabilního přístupu k aktivitám může vést k výraznému posunu v mluveném projevu žáků s OMJ. Věřím, že přehled aktivit doplněný o konkrétní zkušenosti z praxe může sloužit jako inspirace pro další učitele češtiny jako druhého jazyka, kteří hledají funkční a vyzkoušené cesty, jak své žáky podpořit na cestě k aktivnímu užívání češtiny.

## Závěr

Tato diplomová práce se zaměřila na rozvoj mluveného projevu u žáků s OMJ v kontextu individuální výuky češtiny jako druhého jazyka. Cílem bylo vytvořit prakticky orientovaný přehled výukových aktivit, které se v praxi osvědčily, a zároveň prostřednictvím případových studií pěti žáků sledovat, jakým způsobem různé přístupy ovlivňují jejich jazykový rozvoj.

Teoretická část práce vymezila klíčové pojmy spojené s výukou češtiny jako druhého jazyka, popsala proces osvojování mateřského i druhého jazyka a nastínila faktory, které ovlivňují integraci žáků s OMJ do školního prostředí. Zvláštní pozornost byla věnována mluvenému projevu a možnostem jeho podpory v rámci jazykové přípravy.

Praktická část nabídla detailní vhled do individuální práce s pěti konkrétními žáky. Kazuistiky ukázaly, že pokrok v mluveném projevu je ovlivněn řadou faktorů, mimo jiné jazykovým zázemím dítěte, jeho zkušenostmi, osobností i mírou podpory v rodině. Zároveň se potvrdilo, že určité typy aktivit se opakovaně osvědčují u více žáků. Mezi nejúčinnější patřily strukturované jazykové rituály, práce s obrázky, vyprávění příběhů, dramatizace, jazykové hry a činnosti podporující rozšiřování slovní zásoby v konkrétním kontextu. Tyto metody přispívaly nejen k jazykovému pokroku, ale také ke zvýšení sebedůvěry žáků při komunikaci.

Lze tedy shrnout, že hlavní výzkumná otázka, jaké aktivity a přístupy se ukazují jako efektivní při rozvoji mluveného projevu u žáků s OMJ, byla zodpovězena kombinací teoretických poznatků a praktických zkušeností. Ukázalo se, že dlouhodobá individuální výuka založená na důvěře, opakování a citlivém přizpůsobení konkrétním potřebám dětí, je při rozvoji mluvené češtiny velmi přínosná.

Věřím, že tato práce může být užitečnou inspirací pro další učitele, kteří se věnují výuce češtiny jako druhého jazyka. Nabízí nejen konkrétní aktivity, ale také realistický pohled na to, jak se může jazykový projev žáků s OMJ vyvíjet, a že i drobné pokroky mohou vést k významnému posunu v jejich komunikaci.

## Seznam použitých informačních zdrojů

ASHER, James. The Total Physical Response Approach to Second Language Learning\*. Online. The Modern Language Journal. 1966, roč. 53, č. 1, s. 3-17. Dostupné z: [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1540-4781.1969.tb04552.x?saml\\_referrer=](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1540-4781.1969.tb04552.x?saml_referrer=). [cit. 2023-11-16].

BABUŠOVÁ, Gabriela. Inkluze žáka s odlišným mateřským jazykem / Inclusion of a Pupil with a Different Mother Tongue. Didaktické studie [online]. Praha: Karlova Univerzita, 2018, 10(2), 40-64 [cit. 2025-02-22]. Dostupné z: [https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2019/06/DidStu2\\_18kn.bl\\_.EBSCO\\_.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2019/06/DidStu2_18kn.bl_.EBSCO_.pdf)

BATES, Elizabeth, a Barbara O'CONNELL, Cecilia SHORE. Language and communication in infancy. In J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (pp. 149–203). New York, Wiley 1987

BERNKOPFOVÁ, Michaela, Barbora NOSÁLOVÁ, Kristýna TITĚROVÁ, Tereza VÁGNEROVÁ a Jana VÁVROVÁ. Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem: Pro základní školy [online]. META o.s. - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2019 [cit. 2023-08-01]. ISBN 978-80-88171-24-9. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/publikace/pruvodce-zaclenovanim-zaku-s-odlisnym-materskym-jazykem-pro-zakladni-skoly/>

Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume,. Online. Strasbourg: Council of Europe Publishing, April 2020. ISBN 978-92-871-8621-8. Dostupné z: [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr). [cit. 2024-12-29].

CUMMINS, Jim. BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. Encyclopedia of Language and Education [online]. The University of Toronto, Encyclopedia of Language and Education, 2, 487–499 [cit. 2025-02-22]. Dostupné z: [doi:10.1007/978-0-387-30424-3\\_36](https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_36)

CUMMINS, Jim. Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimal Age Question and Some Other Matters. Online, Bilingual Education Project. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education, 1979. Dostupné

z : [https://www.researchgate.net/publication/234573070\\_CognitiveAcademic\\_Language\\_Proficiency\\_Linguistic\\_Interdependence\\_the\\_Optimum\\_Age\\_Question\\_and\\_Some\\_Other\\_Matters\\_Working\\_Papers\\_on\\_Bilingualism\\_No\\_19](https://www.researchgate.net/publication/234573070_CognitiveAcademic_Language_Proficiency_Linguistic_Interdependence_the_Optimum_Age_Question_and_Some_Other_Matters_Working_Papers_on_Bilingualism_No_19). [cit. 2024-01-21].

CUMMINS, Jim. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. 1. Multilingual Matters, 2000. ISBN 1-85359-473-3.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Čtvrté vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. První vydání. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

GRANGER, Colette A. *Silence in Second Language Learning: A Psychoanalytic Reading*. Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters, 2004. ISBN 1-78892-040-6. Dostupné z: <https://doi.org/10.21832/9781853596995>.

HÁJKOVÁ, Eva. *Žák-cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-809-7.

IVANOVÁ, Jaroslava; LENOCHOVÁ, Alena; LÍNKOVÁ, Jana a ŠIMÁČKOVÁ, Šárka. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Učení vyučování a hodnocení*. Online. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0404-4. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>. [cit. 2024-12-29].

KOSTELECKÁ, Yvona, Tomáš KOSTELECKÝ, Jana KOHNOVÁ, Michaela TOMÁŠOVÁ, Kateřina POKORNÁ, Kateřina VOJTÍŠKOVÁ a Martin ŠIMON. *Žáci-cizinci v základních školách: Fakta, analýzy, diagnostika* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013 [cit. 2023-08-16]. ISBN 978-80-7290-630-7. Dostupné z: [https://inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/kostelecka\\_zaci-cizinci\\_v\\_zakladnich\\_skolach.pdf](https://inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/kostelecka_zaci-cizinci_v_zakladnich_skolach.pdf)

KOUKOLÍK, František. *Lidský mozek*. Praha: Portál., 2002. ISBN 80-7178-632-2.

KRASHEN, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Online. University of Southern California, 2009. ISBN 0-08-028628-3. Dostupné z:

[https://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf). [cit. 2023-11-16].

2024 META, o. p. s. Děti s OMJ = vícejazyčné děti. Online. META Inkluzivní škola.cz. 2024. Dostupné z: [https://inkluzivniskola.cz/deti-s-omj\\_vicejazycne\\_deti/](https://inkluzivniskola.cz/deti-s-omj_vicejazycne_deti/). [cit. 2024-12-29].

2025 META, o. p. s. Jazyková příprava na ZŠ (dle § 20 ŠZ). Online. META Inkluzivní škola.cz. 2025. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/jazykova-priprava-dle-paragrafu-20/>. [cit. 2025-01-03].

MLYNÁŘOVÁ, Hana. Metodika výuky češtiny jako druhého jazyka pro žáky s odlišným mateřským jazykem [online]. Praha: InBáze, 2020. Dostupné z: [https://inbaze.cz/wp-content/uploads/2020/04/metodika-dobrovolnici\\_final.pdf](https://inbaze.cz/wp-content/uploads/2020/04/metodika-dobrovolnici_final.pdf)

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY. *Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2024. [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kurikulum-cestiny-jako-druheho-jazyka> [cit. 2025-01-03]

NEWMARK, Leonard. How not to interfere with language learning. *Language Learning: The Individual and the Process*. *International Journal of American Linguistics*. 1966, (40), 77-83.

NOSÁLOVÁ, Barbora a kol. *Učíme češtinu jako druhý jazyk*. 2.: Praha: META, 2020. ISBN 978-80-88171-28-7.

OYAMA, Susan. The Sensitive Period and Comprehension of Speech. *NABE Journal* [online]. 1978, 3(1), 25-40 [cit. 2023-08-16]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/08855072.1978.10668342?needAccess=true>

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. 2. rozš. vyd. Praha : Portál, 2007. Psychologie. ISBN 978-80-7367-280-5

RADOSTNÝ, Lukáš, Kristýna TITĚROVÁ, Petra HLAVNIČKOVÁ, Dana MOREE, Barbora NOSÁLOVÁ a Irena BRYCHNÁČOVÁ. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách* [online]. Praha: META o.s. - Sdružení pro příležitosti mladých

migrantů, 2011 [cit. 2023-08-01]. ISBN 978-80-254-9175-1. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/publikace/zaci-s-omj-v-ceskych-skolach/>

SKUTNABB-KANGAS, Tove a Zuzana DRÁBEKOVÁ. Menšina, jazyk a rasismus. Bratislava: Kalligram, spol., 2000. ISBN 80-7149-451-1.

SLABAKOVA, Roumyana. Second Language Acquisition. New York: Oxford University Press, 2016. ISBN 978-0-19-968726-8.

ŠKODOVÁ, Svatava a CVEJNOVÁ, Jitka. Jazyková integrace a komunikace s cizinci (úroveň A2). Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2017. ISBN 978-80-7481-200-2.

ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Online. In: . Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>. [cit. 2025-01-03]

WERKER, Janet F. a Richard C. TESS. Cross-language speech perception: Evidence for perceptual reorganization during the first year of life. *Infant Behavior & Development* [online]. Volume 7, Issue 1, 7(1), 49-63 [cit. 2023-08-13]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/journal/infant-behavior-and-development/vol/7/issue/1>

Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon): Vzdělávání cizinců a osob pobývajících dlouhodobě v zahraničí. In: 561/2004 Sb.. Česká Republika, 2004, §20. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-7-2023>

Při formulaci některých částí textu, jazykové revizi a hledání vhodné terminologie byl nápomocen nástroj umělé inteligence ChatGPT, který sloužil jako podpůrný konzultant při psaní. Veškeré použité výstupy byly následně autorsky zrevidovány a upraveny dle odborného a kontextového záměru práce. OpenAI. (2024). ChatGPT (verze 4) [Large language model]. <https://chat.openai.com>

## Seznam příloh

Příloha č. 1 - Jednotlivé úrovně SERR

Příloha č. 2. - Jazykové úrovně v Kurikulu češtiny jako druhého pro základní vzdělávání

Příloha č 3. - Přepis rozhovoru ze začátku pozorování

Příloha č. 4 - Přepis rozhovoru z konce pozorování

## Příloha č. 1

### Jednotlivé úrovně SERR

#### Uživatel základů jazyka

A1 - Breakthrough: Rozumí základním každodenním výrazům a frázím sloužícím k vyjádření základních potřeb. Umí se představit, klást jednoduché otázky o osobních údajích (např. místo bydliště, rodina) a odpovídat na ně. Dokáže komunikovat jednoduchým způsobem, pokud partner mluví pomalu a srozumitelně.

A2 - Waystage: Rozumí často používaným výrazům týkajícím se běžných situací (např. rodina, nakupování, zaměstnání). Dokáže se zapojit do jednoduché výměny informací o známých tématech. Umí stručně popsat svou rodinu, okolí a nejdůležitější potřeby.

#### Samostatný uživatel

B1 - Threshold: Rozumí hlavním myšlenkám běžných spisovných textů o známých tématech (práce, škola, volný čas). Umí se dorozumět v běžných situacích při cestování. Dokáže napsat jednoduchý souvislý text a popsat zážitky, plány či názory.

B2 - Vantage: Rozumí hlavním myšlenkám složitějších textů, včetně odborných diskusí. Mluví plynule a spontánně, takže běžný rozhovor s rodilými mluvčími nevyžaduje zvláštní úsilí. Umí napsat srozumitelné a podrobné texty, argumentovat a porovnávat různé pohledy.

#### Zkušený uživatel

C1 - Effective Operational Proficiency: Rozumí náročným textům a rozpoznává jejich skryté významy. Vyjadřuje se plynule a pohotově bez hledání slov. Jazyka užívá flexibilně v různých kontextech (společenských, akademických, profesních). Píše dobře strukturované a podrobné texty na složitá témata.

C2 - Mastery: Rozumí téměř všemu, co slyší nebo čte. Dokáže shrnout a analyzovat informace z různých zdrojů a prezentovat je logicky. Vyjadřuje se spontánně, velmi plynule a přesně, včetně jemných významových odstínů i v náročných situacích.

## Příloha č. 2

### Jazykové úrovně v Kurikulu češtiny jako druhého pro základní vzdělávání

#### Úroveň 0 – Začátečník bez znalosti češtiny

Žák nerozumí běžným frázím ani jednoduchým otázkám. Nedokáže se samostatně vyjádřit, nemá dostatečnou slovní zásobu pro základní komunikaci a neovládá čtení ani psaní v češtině.

#### Úroveň 1 – Základy komunikace

Žák zvládá základní komunikaci v jednoduchých větách. Rozumí běžným otázkám, dokáže se představit a pojmenovat známé věci. Jeho projev je gramaticky nepřesný a omezený, výslovnost obsahuje cizí akcent. Při čtení a psaní vyžaduje podporu vizuálních opor a předpřipravených modelů.

#### Úroveň 2 – Základní samostatnost

Žák se domluví v běžných situacích, pokud má čas na přípravu. Rozumí jednoduchým textům, pokynům a opakujícím se situacím ve škole i v běžném životě. Slovní zásoba se rozšiřuje, ale stále je omezená a brání plynulé komunikaci. Psaní i mluvení vyžaduje podporu a strukturované vzory.

#### Úroveň 3 – Rozšířená komunikace

Žák rozumí hlavním myšlenkám výkladu a učebních textů, pokud jsou formulovány jednoduše. Dokáže sledovat výuku s občasnou podporou a účastnit se rozhovorů na známá témata. Umí vyhledávat klíčové informace v textech a základně argumentovat. V psaném projevu zvládá kratší souvislé texty s podporou a oporou o učební materiály.

#### Úroveň 4 – Pokročilá školní komunikace

Žák dokáže porozumět složitějším textům a výkladu v běžném tempu. Aktivně se zapojuje do diskusí, rozumí různým pohledům a umí formulovat vlastní názory s argumenty. Při čtení zvládá pracovat s delšími texty, porozumět strukturám a analyzovat informace. V písemném projevu dokáže srozumitelně formulovat své myšlenky, shrnovat informace a pracovat s fakty.

Příloha č. 3

Přepis rozhovoru ze začátku pozorování

J = já, A = Anežka

J: Pověz mi, jaké jsi měla.

A: My jsem šli do Íránu.

J: Do Íránu jste jeli, jo? Co jste tam dělali?

A: Ee... Tam jsem viděli babičku a takový to.

J: Tam máš tedy rodinu ze strany mamky nebo taťky?

A: Obě, protože oni obě jsou.

J: Oba dva jsou z Íránu?

A: *(Neodpovídá verbálně, jen přikyvuje.)*

J: Byly tam obě dvě babičky, nebo jste se viděli jen s jednou?

A: Obě dvě.

J: Byli ste tam celé prázdniny?

A: Jo.

J: Celé dva měsíce?

A: No, jo.

J: Tak to jsi asi téměř nemluvila česky, co?

A: Ne.

J: Jak jste tam tedy mluvili?

A: Persky.

J: Persky... a mluvili jste i anglicky, nebo jenom persky?

A: A, i, jenom persky. Oni nemluvěj anglicky.

J: Tak to jo. Co jste tam všechno dělali?

A: Ee, babička nám ukázala, ee, nějaký ee, ty a nějaký restaurace. Tam jsem jedli hodně.

J: Jaké jídlo jste třeba měli?

A: Teď si nevzpomínám, ale to hodně dobrý.

J: Co ještě jste tam dělali kromě toho, že jste chodili do restaurací?

A: Tam oni maj, ona má syna, tak jsem hodně s nim hrála.

J: Babička má syna?

A: Jo. Že má, ee, dceru, potom ta její dcera má, ee, syna.

J: Ta babičky dcera, kdo je to pro tebe?

A: Ee ona je teta.

J: A ten syn?

A: Syn je t t t, ee, neteř?

J: (*Nesouhlasné hm*) B...

A: Bratranec.

J: Přesně tak. Neteř jsi ty pro tetu. Má teta jen jednoho syna?

A: Jo, ale má teďk mimino.

J: Takže má syna a miminko?

A: Jo.

J: Kolik je tomu synovi?

A: Asi sedm nebo tak.

J: Aha, a jak se jmenuje?

A: Eee, (*deset vteřin ticha*) nevzpomínám. Já se moc nebavím, takže jsem dlouho neviděla.

J: Takže on je stejně starý, jako je sestra?

A: Jo a sestra jemu je šest.

J: Takže sestře je ještě šest?

A: Jo, za pár ní bude, ee, za pár týdnů bude jim sedm.

J: Pamatuješ si den, kdy má sestra narozeniny?

A: 24. toho, ee, nevím, asi listopadu.

J: Vzpomeneš si, co jste tam ještě dělali?

A: Eee, tam jsme ještě hráli nějaké deskovky nebo něco takovýho. Moc tam nehráli, jakože já jsem moc tam nehrála, jenom sestra a to ...

J: Ten bratranec?

A: No.

J: Jaké deskové hry hráli?

A: Eee, tam jsem my přinesli nějaký tam. Tam jsem nějaký přinesli a asi byly ty. Ee, jak se to jmenuje? Dixit.

J: Rozumím tomu správně, že jste si tam dovezli hry z Čech?

A: Jo.

J: Jak jste se tam vůbec dostali?

A: Eee, s letadlem.

J: Takže jsem letěli?

A: *(Neodpovídá verbálně, jen přikyvuje.)*

J: To jste asi museli mít hodně kufru, vid'?

A: No.

J: Mamka s tatškou tam byli také celé prázdniny?

A: Ee, jo.

J: Oba dva tam byli s vámi celou dobu?

A: S náma pořád ne, ale ně někdy jo a máma někdy ne.

J: Bydleli jste tam u babičky nebo kde jste bydleli?

A: Jo, u babičky.

J: Táta s mámou tam bydleli oba dva?

A: Ee, ne. Protože oni. My žijeme v Praze, takže my jsem tam jenom zůstali ty dvě měsíce. Potom jsme přišli zpátky domů.

J: To jo, já se ale ptám, jestli tam byli s vám oba, protože vím, že bydlíte zvlášť. Taťka bydlí jinde než vy. Tak jestli jste tam bydleli všichni v jednom, nebo jestli taťka byl zase zvlášť.

A: Ee, tak my jsem žili spolu a ee. No tak můj táta a máma nebyli spolu a potom oni, když byli spolu, takže potom moje máma přišla k nim a pak oni zůstali tam. Pak oni přišli zase k babičce.

Příloha č. 4

Přepis rozhovoru z konce pozorování

J = já, A = Anežka

J: Ahoj Anežko, jaký jsi měla víkend?

A: Ahoj, já jsem byla v parku, pak jsem viděla spolužačku, tak jsem s ní hrála asi hodinu a potom jsme, ne počkat. První jsem měli snídani, potom jsem, ee, potom kamarád zvonil na naše dveře, pak jsem s ním hráli trochu. Pak jsme měli zmrzku, potom jsme s kamarádem šli do parku, potom jsme, potom jsem hrála s tou spolužačkou a potom jsme přišli zpátky domu.

J: Kam jste šli do parku? Do Grébovky?

A: No, do Grébovky. A pak v neděli jsem jenom hráli s kamarádem, pak kamarád a Lili šli zas, sestra. Ee, kamarád a sestrami do parku, potom já jsem na ně čekala, tak potom se vrátili a potom jsem hráli asi hodinu.

J: Jakou jste měli tu zmrzlinu, o které jsi mluvila?

A: Já jsem byla, ee, měla takovou že jahodovou a ještě jsem měla takovou čokoládovou.

J: Aha, a koho jsi v tom parku potkala?

A: Ee, spolužačku.

J: Tady ze školy?

A: Jo.

J: A koho?

A: Jmenuje se Anička.

J: Od vás ze třídy?

A: Jo.

J: Aha. Co jste společně v tom parku dělaly?

A: Tam jsem třeba hrály na babu, pak jsem hrály na, ee, takovou hru se jmenuje barvy a někdo musí říct nějakou barvu a mého musíme jakože dotýkat, jakože a potom kdo se to, ee, to barvu nenajde, tak on bude, on říká jaká barva musí se hledat.

J: Tak to zní zajímavě. To si tam hraje někde mimo to hřiště?

A: Hmm, ne.

J: Tak na tom hřišti nahoře? Nebo kde si tam hraje?

A: Jo, nahoru.

J: Nahoře na hřišti.

A: No.

J: Chodíte tam sami?

A: Ee, mě, já jsem, ee, my jsme šli s tátou a pak spolužačka už tam byla s, ee, asi s tetou a její sestrou.

J: Takže sama tam nechodíš?

A: Ne.

J: Kde si tam hraješ radši? Nahoře a hřišti a nebo (*nestihla jsem domluvit*).

A: Nahoře.

J: Na hřišti nahoře.

A: Jo.

J: Tak to jo. Na co ještě jste si tam hrály?

A: Potom jsem hráli s míčem a já jsem hodila míč k spolužačce a ona to, ee. Tam je skluzavka, takže ona to, ee, do toho skluzavky bouchla a pak to někam vyletělo.

J: Ty jsi to hodila na tu skluzavku teda?

A: No, a pak to jakože vyletělo někam.

J: Tak jste ho musely honit potom?

A: No.

J: Chodíš tam i na ty prolézačky?

A: Ee, jo. Tam jakože hodně často chodím.

J: Jaká je podle tebe nejlepší?

A: Všechny.

J: Všechny? Nemáš tam nějakou oblíbenou?

A: Ne.

J: Tak je tam něco, co tě nebaví?

A: Ee, ne.

J: Ne? Takže všechno tam je dobré?

A: Jo.

J: Chodíte tam někdy i přes týden, nebo tam vždy chodíte jen o víkendu?

A: Jakože o víkendu, protože já tam moc nechodím a sestra, když sestra chce, tak my jdeme.

J: Co bys chtěla dělat jiného, kdybys nemusela jít na hřiště?

A: Tak asi bych zůstala doma a třeba něco, jakože pekla dort nebo palačinky jsem mohla jíst.

J: Takže ty ráda pečeš?

A: No.

J: Co jsi například upekla naposledy?

A: Ee, třeba dort.

J: Jaký dort?

A: Takový čokoládovej asi.

J: To pečeš sama, nebo ti mamka trošku pomáhá?

A: Máma trošku pomáhá.

J: Jak dlouho už pečeš?

A: Ee, nevím.

J: To je tedy něco, co tě baví?

A: Jo, protože my jsme začali s palačinkama, potom jsem šli na ty větší věci a tak.

J: Ted' už jste teda u dortů. To pečes dorty jen tak, nebo třeba jen, když má někdo narozeniny?

A: Ee, jen tak.

J: Jen tak?

A: Jo, já má dorty. Já mám ráda dort, takže to, ee, mám rád pekat dort.