



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Podporujeme osvojování češtiny u dětí a žáků cizinců

Metodické a výukové materiály pro
3.–9. ročník základních škol

1. díl

APIVA

Předkládané materiály byly vytvořeny v projektu „Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem. Implementace Akčního plánu inkluzivního vzdělávání – metodická podpora“ (dále jen APIV A) realizovaném v Národním pedagogickém institutu České republiky (dále jen NPI ČR).

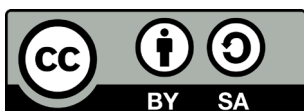
Na podporu výuky češtiny jako druhého jazyka byly v projektu vytvořeny:

- Nástroj pro zjišťování jazykových kompetencí v češtině jako druhém jazyce u žáků cizinců (s odlišným mateřským jazykem – OMJ) na ZŠ, který zahrnuje:
 - Jazykový test z češtiny pro žáky s odlišným mateřským jazykem, tj. test zjišťující jazykové kompetence žáků od 3. do 5. ročníku a od 6. do 9. ročníku základní školy.
 - Rozhovor se žákem s odlišným mateřským jazykem, který mapuje jazykové zázemí žáka.
 - Učitelovo hodnocení jazykové kompetence žáka v češtině na základě pozorování žáka ve výuce i v dalším kontaktu.
- Metodické a výukové/pracovní materiály jako pomůcka pro pedagogické pracovníky vzdělávající děti a žáky cizince (s OMJ) s nedostatečnou znalostí češtiny:
 - v povinném posledním ročníku předškolního vzdělávání;
 - 1.–2. ročníku základních škol;
 - 3.–9. ročníku základních škol;*
 - metodická doporučení pro práci s volně dostupnými pexesy ve výuce češtiny;
 - banka obrázků pro zvýšení názornosti a motivace.

Výstupy jsou dostupné z: <https://cizinci.npi.cz/vystupy-z-projektu-apiv-a>.

Informace o dalších aktivitách projektu najdete na <https://www.npi.cz/projekty/4604-spolecne>.

* Obrázky uvedené v těchto materiálech jsou původní, vytvořené v projektu APIV A (jména autorek jsou uvedena níže).



Autorem materiálu a všech jeho částí, není-li uvedeno jinak, je kolektiv autorů NPI ČR (nástupnická organizace NÚV, projekt IPs APIV A v letech 2017 až 2022).

Dílo podléhá licenci [Creative Commons CC BY SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) – Uveďte původ – Zachovejte licenci 4.0 Mezinárodní.

Zpracovaly: Mgr. Marie Boccou Kestřánková, Ph.D., PhDr. Zuzana Stárková, Ph.D.

Ilustrovaly: Opletalová Veronika, Opletalová Jarmila, Tomková Hana, Vlasáková Ivana

Grafická úprava: Barbora Metlická a kolektiv

Jazyková korektura: Simona Kopecká

Národní pedagogický institut České republiky, Praha 2022

ISBN 978-80-7578-094-2

1. díl

Metodické materiály

Obsah

Úvod.....	5
1. Vybrané faktory ovlivňující vyučovací proces a osvojování češtiny jako druhého jazyka.....	7
2. Společné parametry pro receptivní a produktivní dovednosti.....	11
2.1 Společné parametry pro receptivní dovednosti.....	11
2.2 Společné parametry pro produktivní dovednosti.....	19
3. Řečová dovednost čtení.....	24
3.1 K dovednosti čtení.....	24
3.2 Čtení podle jazykových úrovní.....	26
4. Řečová dovednost psaní.....	36
4.1 K dovednosti psaní.....	36
4.2 Psaní podle jazykových úrovní.....	38
5. Řečová dovednost poslech.....	46
5.1 K dovednosti poslech.....	46
5.2 Poslech podle jazykových úrovní.....	48
6. Řečová dovednost mluvení.....	58
6.1 K dovednosti mluvení.....	58
6.2 Mluvení podle jazykových úrovní.....	60
7. Literatura pro metodické materiály.....	72
7.1 Použitá literatura.....	72
7.2 Vybrané rozšiřující zdroje.....	74

Úvod

Základní charakteristika metodických a výukových materiálů

Metodické a výukové materiály (MVM) jsou doplňkovými materiály k jazykovému testu zjišťujícímu úroveň komunikační kompetence žáka-cizince v češtině jako druhém jazyku (ČDJ). V návaznosti na jazykový test jsou MVM rozděleny na věkové kategorie 3.–5. ročník ZŠ a 6.–9. ročník ZŠ. Z praktických důvodů jsou dále členěny na 1. díl (*Metodické materiály*) a 2. díl (*Výukové materiály*).

Metodické materiály respektují členění jazykového testu na části podle řečových dovedností (čtení, psaní, poslech a mluvení) a charakterizují schopnosti a dovednosti žáka-cizince na těchto úrovních: A1 až B1 pro věkovou kategorii 3.–5. ročník ZŠ, A1 až B2 pro věkovou kategorii 6.–9. ročník ZŠ (informace vztahující se k této věkové kategorii a ty, jež pro ni bývají charakterističtější vzhledem k předpokládaným kognitivním schopnostem, jsou odlišeny v patřičných kapitolách barevně). Pro uvedené úrovně a věkové kategorie je jazykový test koncipován.

Stejně jako u jazykového testu jsou MVM zaměřeny na výukovou komunikaci žáka-cizince, a to s učitelem (ve vyučovacímu procesu a mimo vyučovací proces), s jiným žákem. To se v metodických doporučeních a ve *Výukových materiálech* projevuje volbou typů textů, s nimiž se žák-cizinec ve školním prostředí běžně setkává a kterým potřebuje porozumět, jako jsou např. vývěsky na nástěnce, poznámky do notýsku, výklad učitele. Z těchto důvodů se v MVM nevěnujeme textům přesahujícím deklarované úrovně A1–B1/B2, např. neupraveným uměleckým textům.

MVM přihlížejí k existujícím metodikám češtiny jako druhého i jako cizího jazyka, využívají metodických doporučení oborových didaktik, zejména didaktik českého jazyka pro rodilé mluvčí, v postupech inspirativních a vhodných i pro žáky-cizince (viz seznamy literatury).

Podrobnější informace k *Výukovým materiálům* viz úvod ke 2. dílu.

Cílová skupina uživatelů MVM

MVM jsou určeny všem pedagogickým pracovníkům v základní škole: učitelům bez ohledu na předmět, jež vyučují, asistentům, výchovným poradcům a všem, jejichž úkolem je rozvíjet komunikační kompetenci žáka-cizince **v češtině jako druhém jazyku**.

MVM jsou tvořeny především pro začínající učitele a pedagogy, kteří s výukou žáků-cizinců dosud nemají zkušenosti či jen malé. Vyučující, kteří se výuce žáků-cizinců věnují dlouhodobě, zde mohou nalézt inspirativní postupy, zpracované úlohy, obrazový materiál...

Pro jaký typ výuky jsou MVM určeny

MVM popisují práci s žáky-cizinci, kteří se učí češtinu jako druhý jazyk odděleně od českých spolužáků, např. v doučování, ve speciální výuce apod. To znamená, že se **nezaměřujeme** na situace, kdy je žák-cizinec zařazen do vyučovacího procesu mezi žáky s češtinou jako mateřštinou.

Co je cílem MVM

MVM slouží coby podpora výuky češtiny jako druhého jazyka. Hlavním cílem je charakterizovat schopnosti a dovednosti žáků-cizinců v řečových dovednostech čtení, psaní, poslechu a mluvení v ČDJ podle úrovní A1 až B1 pro 3.–5. ročník ZŠ a úrovní A1 až B2 pro 6.–9. ročník ZŠ. Úrovně jsou vymezeny podle deskriptorů v *CEFR Companion Volume with New Descriptors* (2018_{A,B}) pro věkové kategorie 7–10 let a 11–15 let.

Metodické materiály pomáhají učitelům interpretovat žákovy výsledky dosažené v jazykovém testu. Tzn. například pokud žákovi vyjde komunikační úroveň ve čtení na A2, učitel zde nalezne informace k charakteristice dané úrovně (co je pro ni typické) a k možnostem práce s tímto žákem. *Výukové materiály* se zaměřují na způsoby řešení problémů nastíněných v této (teoretické) části.

V čem cílové skupině uživatelů MVM ještě pomohou

MVM nabízejí určitý přehled soudobé odborné literatury a dalších metodických a výukových materiálů, které může učitel využít při práci s žáky-cizinci: např. materiálů vhodných pro rozvoj řečových dovedností v ČDJ, materiálů pojednávajících o sociokulturních a jazykových odlišnostech žáků-cizinců, o jejich věkových specifikách nebo specifických poruchách učení, jež se do osvojování ČDJ a výukového procesu mohou promítnout. Přehled však není vyčerpávající, pouze návodný, neboť nové materiály stále vznikají a takový soupis by překračoval vymezené cíle MVM.

Co cílem MVM není

V souladu s vymezenými cíli nepředstavují MVM ucelenou didaktiku, metodiku, učebnici ČDJ, neboť MVM pomáhají učitelům a) interpretovat výsledky žáka-cizince dosažené v jazykovém testu a b) vést žáka-cizince k dosažení vyšší komunikační úrovně. Nepředkládají jediné možné postupy práce s žáky-cizinci, nýbrž poskytují inspiraci (viz výše).

MVM nejsou gramatikou ČDJ – ve výukových materiálech je na konkrétních textech „pouze“ uvedeno, s jakými jazykovými prostředky (lexikálními, gramatickými, grafickými) lze pracovat při nábízení řečových dovedností, nebo které jazykové prostředky jsou pro práci s konkrétním textem přímo nezbytné (např. znalost budoucího času).

MVM nemodelují způsoby, jak adaptovat původní české, např. učebnicové texty určené pro žáky s češtinou jako mateřštinou. Nevěnují se úpravám textů do takové podoby, aby s nimi mohli pracovat žáci-cizinci v úrovních A1 až B1/B2.

Mimo rámec MVM stojí podrobný popis práce s úrovnostně a národnostně heterogenní skupinou žáků-cizinců, jakož i popis paralelní práce s žáky-cizinci a žáky s češtinou jako mateřštinou („necizinci“) v jedné třídě.

Terminologie

MVM vycházejí z terminologie užívané v jazykovém testu a didaktické literatuře (zejména viz kap. *Společné parametry pro receptivní a produktivní dovednosti*). V rámci termínů užíváme ze stylistických důvodů mužského rodu pro označení obou pohlaví, tzn. spolužák označuje spolužáka i spolužačku, žák-cizinec označuje dívku i chlapce.

Další termíny, které se vyskytují v předložených materiálech, a v jakém významu jsou zde užity:

- **Cvičení** – ze stylistických důvodů používáme synonymně také označení úkol, úloha, aktivita (tímto se odlišujeme od jazykového testu).
- **Čeština jako druhý jazyk (ČDJ)** – představuje v širším pojetí jazyk, jemuž se jedinec učí až po osvojení svého rodného / mateřského jazyka. Tento jazyk není jen samostatným vyučovacím předmětem, ale také jazykem, v němž si žáci osvojují učivo ostatních vyučovacích předmětů. Ve srovnání ČDJ a češtiny jako cizího jazyka je čeština jako cizí jazyk chápána jako jazyk, který „pro určité společenství není **rodným jazykem** a zároveň pro ně není ani jazykem úředním či vyučovacím. Cizí jazyky se obvykle vyučují s cílem umožnit komunikaci s cizinci nebo recipovat cizojazyčné texty.“ (Šebesta a kol., 2014, s. 20). Další vysvětlení viz následující příklad. Z pohledu českého školství je výuka angličtiny, němčiny, francouzštiny jazykem cizím (žáci se jazyk učí např. 2 hodiny týdně), výuka češtiny jako jazyka druhého je určena pouze žákům-cizincům, probíhá ve speciálním předmětu a zároveň je pro žáky-cizince čeština jazykem výuky ostatních předmětů.
- **Čeština jako mateřština** – užitá v MVM v opozici k češtině jako druhému jazyku pro žáka a žákyni, pro které platí tyto dvě skutečnosti: a) jsou mluvčími, pro něž je čeština mateřským / rodným jazykem, který si osvojili v raném dětství ve své rodině a/nebo v ČR, čili v tomto smyslu je čeština jejich první jazyk, b) navštěvují české školy na každodenní bázi.
- **Kompenzační strategie** – postupy pomáhající žákovi-cizinci s tím, aby se vyrovnal se situacemi, v nichž by mohl dojít k narušení komunikace (např. pokud pociťuje nedostatky v oblasti svých jazykových znalostí, nevybaví si ihned adekvátní výraz, a přesto potřebuje vyjádřit svůj komunikační záměr); ke kompenzačním strategiím patří gesta, názorné předvedení skutečnosti, práce s dvojjazyčným slovníkem, popis či opis chybějícího slova aj. Těmito strategiím je zapotřebí žáka učit. V *Metodických materiálech* se dotýkáme strategií, které by si měl žák-cizinec v řečových dovednostech na jednotlivých jazykových úrovních osvojit.
- **Spíkr** – mluvčí audionahrávek.
- **Supervize** – kontrola, dohled nad činnostmi.
- **Supervizor** – někdo, kdo sleduje vykonávání činností.
- **Text** – namísto termínu textový komunikát, žánr, slohový útvar aj. používáme termín text.
- **Transkript** – přepis audionahrávky.
- **Typ textu** – pro různé písemné i ústní projevy (žánry, komunikáty, slohové útvary) používáme jednotně typy textů.
- **Učitel** – jakýkoliv pedagogický pracovník v základní škole, jehož úkolem je rozvíjet komunikační kompetenci žáka-cizince v češtině jako druhém jazyku; ze stylistických důvodů synonymně užíváme také označení pedagog, vyučující; užito jednotně i pro učitelku, pedagogickou pracovníci, pedagožku.
- **Žák-cizinec** – dle legislativy žák navštěvující ZŠ v ČR, jehož rodiče mají jiné občanství než české (ať se sám již narodil v ČR, či ne); v MVM jako termín užitý v opozici vůči žákovi s češtinou jako mateřštinou, jako zastřešující termín pro žáka i žákyni s češtinou jako druhým jazykem (ať již se jedná o žáky s odlišným mateřským jazykem – viz definice např. na webu <https://www.inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj>, či žáky bilingvní s nedostatečnou znalostí češtiny jako vyučovacím jazykem). Ze stylistických důvodů může být užit pouze výraz „žák“, je-li z kontextu zřejmé, že se jedná o žáka-cizince.

Užité zkratky

ČDJ – čeština jako druhý jazyk

MVM – Metodické a výukové materiály

PL – pracovní listy (Výukových materiálů)

ZŠ1 – 3.–5. ročník ZŠ

ZŠ2 – 6.–9. ročník ZŠ

Ž-C – žák-cizinec

1. Vybrané faktory ovlivňující vyučovací proces a osvojování češtiny jako druhého jazyka

Výuka žáka-cizince staví učitele před mnohé výzvy, neboť si musí poradit se vším, s čím zápasí jeho žák. Žák-cizinec si osvojuje druhý jazyk a současně s ním i skrze něj se seznamuje s jinou (novou) kulturou, jinými (novými) pravidly, zvyky a způsoby výuky v české škole, s učivem.

Cílem níže uvedeného přehledu je upozornit na vybraná témata spojená s výukou žáků-cizinců. Orientace v těchto faktorech může do značné míry ovlivnit efektivitu vyučovacího procesu. K jednotlivým tématům existuje množství odborné literatury a dalších zdrojů; odkazy na některé z nich uvádíme na konci přehledu.

- **Uvyknutí na prostředí školy v ČR**

Žáci-cizinci, kteří zahájili v ČR školní docházku od 1. ročníku, jsou ve 3. ročníku již pravděpodobně zvyklí na české školní vzdělávání a prostředí české školy, podobně jako žáci s češtinou jako mateřštinou. Nově příchozí žáci-cizinci, kteří vzhledem ke svému věku nastoupí až do 3., potažmo 4., 5. či vyššího ročníku, se však nalézají v odlišné situaci. Každá kultura s sebou nese jiný způsob vzdělávání, více či méně odlišný od vzdělávání v ČR. Někteří z nově příchozích žáků-cizinců ani žádným vzdělávacím systémem nemuseli projít či jen nárazově (např. děti uprchlíků). Jejich rodinné a kulturní zázemí může být značně různorodé. Mohli být proti své vůli vytrženi z prostředí, jež jim bylo důvěrně známé, a v nové zemi pak prožívají různá traumata včetně kulturního šoku. To vše se může projevit ve výukovém procesu.

- **Pozitivní přístup učitele k žákovi, bezpečné prostředí, klima třídy**

Vzájemný vztah učitele a žáka-cizince je jedním z důležitých prvků vyučovacího procesu. Je důležité, aby učitel o světě žáka-cizince projevoval zájem, žáka-cizince vnímal kladně, před vrstevníky ho chválil, před ostatními ho neupozorňoval na žákovy jazykové (či jiné) nedostatky. Učitel by měl ve třídním kolektivu vytvářet pozitivní atmosféru a bezpečné prostředí, budovat vzájemnou důvěru. Tím žákům-cizincům usnadňuje podmínky pro vzdělávání. Někteří žáci např. neradi mluví před třídou, protože ještě neovládají druhý jazyk dobře, nejsou tomu zvyklí ze svého výchozího kulturního nebo předchozího vzdělávacího prostředí, individuálně se stydí, pociťují úzkost aj. (viz kap. *Obecná doporučení* nebo metodická doporučení v PL).

- **Obeznamení učitele s výchozí kulturou a mateřským jazykem žáka-cizince**

Pro úspěšnou komunikaci učitele a žáka-cizince, bez vzájemného nedorozumění a nepochopení, je nezbytné, aby se učitel obeznámil s výchozí kulturou žáka (např. s kulturně podmíněnými vzorci žákova chování). Zároveň by měl získat základní povědomí o žakově mateřském jazyce, o rozdílech a shodách tohoto jazyka s češtinou¹. Je to velmi užitečné mj. pro pochopení původu jazykových chyb, které žák v češtině dělá.

- **Práce ve dvojici chlapec–dívka**

Z kulturního hlediska není vždy vhodné spojovat žáky-cizince do dvojic chlapec–dívka. V některých kulturách je to nepatřičné². Mohlo by se stát, že dvojice (příp. jeden z dvojice) odmítne na zadaném úkolu pracovat, nebude reagovat, dostane se do (pro něj/hně) společensky nepřijatelné situace. Je dobré, aby se učitel před sestavením dvojic ujistil, jak v této problematice funkčně postupovat.

- **Citlivá témata**

Učitel by měl opatrně přistupovat k tématům, vůči nimž mohou být žáci-cizinci citliví (ať již s ohledem na věk, kulturní, rodinné zázemí ...), např. k prezentaci jejich domovů a zemí původu. Ve výuce by se měl vyhýbat tematizaci konfliktů v rodině nebo mezi zeměmi, negativnímu srovnávání kultur a společností, předsudkům, (negativním) stereotypům a tématům kulturně tabuizovaným (např. posvátným náboženským symbolům, otázkám sexuality).

- **Specifické poruchy učení**

Potíže žáků, nejen cizinců, při osvojování češtiny bývají mnohdy způsobeny specifickými poruchami učení, které ovlivňují rozvoj schopností a dovedností spojených nejčastěji se čtením, psaním, pravopisem (dyslexie, dysgrafie, dysortografie...). Učitel mající zkušenosti zejména s prací s monolingvními žáky se proto může domnívat, že se u žáka-cizince projevuje určitá specifická porucha učení. V případě žáka-cizince je však třeba myslet nejprve na nižší stupeň znalosti ČDJ, až následně zvažovat poruchy učení. Primární potíže žáka-cizince většinou plynou z omezené zkušenosti s komunikací v češtině, z odlišností mezi mateřštinou a češtinou, z odlišného programu absolvovaného ve výchozí škole konkrétního žáka (je dobré se zamyslet nad úrovní žákova čtení, psaní v jeho mateřštině). Osvojování řeči je rovněž úzce spjato s individuálním psychologickým a kognitivním vývojem jedince. Rozhodnout o skutečné příčině by měla (včas!) pedagogicko-psychologická poradna.

1 Cizinci do českých škol přicházejí z celého světa, nejvíce zastoupenou skupinou jsou však dlouhodobě Slované (zejm. Ukrajinci, Slováci, Rusové) a Vietnamci, viz např. údaje zveřejňované na stránkách Českého statistického úřadu: <https://www.czso.cz/>.

2 Např. viz Kocourek, Pechová, 2006.

- **Specifika týkající se mladšího školního věku**

U žáků mladšího školního věku, nejen cizinců, se postupně rozvíjí abstraktní myšlení (hovoří se o období konkrétních operací). Žáci se zajímají o aktivní objevování konkrétního světa kolem sebe – a to praktickými činnostmi a hrou. Mívají v oblíbenosti hádanky, vtipy a slovní hříčky, dobře přijímají mnemotechnické pomůcky, rádi si hrají nebo hrají divadlo. Toho lze využít i při výuce ČDJ (viz např. *Obecná doporučení* nebo metodická doporučení v PL pro 3.–5. ročník ZŠ). Hraní scének bývá vítaným zpestřením výuky nejen českých dějin, ale také české literatury, kde lze takto zpracovat vybrané scény z konkrétních literárních děl. V neposlední řadě se jedná o formu výuky, v níž se do popředí dostává neverbální komunikace, což dovoluje větší zapojení i pro žáky s nižší úrovní znalosti ČDJ.

- **Specifika týkající se staršího školního věku**

Ve starším školním věku dochází k dalšímu rozvoji abstraktního myšlení. Žáci postupně začínají být schopni vyjadřovat složitější obsahy, hypotézy, alternativní řešení, zajímají se o zdůvodnění apod. Za normálních okolností je tento rozvoj nerozlučně spojen s využitím mnohem sofistikovanější slovní zásoby. Vyjádřit komplexnější myšlenky je však problematické pro žáky-cizince s nižší jazykovou úrovní (zejména A1, A2). Takoví žáci mohou pociťovat velké vnitřní napětí a rozpor: nedokážou své myšlenky adekvátně převádět do druhého jazyka, a musí se tak uchýlovat k velkému zjednodušování. Mohou být i demotivováni a rezignovat na jakýkoliv pokus jednoduše vyjádřit složitější obsah. Zde je namístě, aby učitel žákům-cizincům poskytl podporu, pomoc a vedení (viz např. *Obecná doporučení k ZŠ2*, metodická doporučení v PL pro 6.–9. ročník).

- **Motivace**

Motivovat žáky lze rozmanitými, nestereotypními a (v očích žáků) podnětnými činnostmi/materiály/tématy/postupů. Motivačně působí to, co se týká světa žáků a jejich (subjektivních a objektivních) potřeb, zájmů: např. činnosti a témata, které sami žáci považují za důležité, nebo ty, jež jsou potřebné pro jejich praktický život. Pokud jsou žáci na jazykové úrovni, na které je možné diskutovat, může učitel potřebnost a prospěšnost těchto činností/materiálů/témat/postupů vyzdvihnout či zdůvodnit – tím žák vidí důvod, proč se to či ono učí.

- **Digitální nástroje jako pomocník**

Pokud učitel vede žáky, kteří jsou na digitální nástroje zvyklí a pracují s nimi rádi, sám je takové (rozumně pojaté) práci otevřen a ve škole panují vhodné podmínky, může si výuku druhého jazyka těmito nástroji usnadnit a žákům ji zpestřit. Nabízí se využití např. on-line slovníků, editorů gramatiky a pravopisu, interaktivních tabulí, různých mobilních aplikací pro tvorbu elektronických slovníčků, pro vizualizaci myšlenek v podobě myšlenkových map aj. Učitel by měl volit nástroje všem žákům vyhovující a dostupné. Zároveň by jim měl jednoduše vysvětlit a názorně předvést, jak s nástroji pracovat (žáci např. nemusí mít s vybranou aplikací předchozí zkušenost, neporozuměli by složitému návodu).

- **Zkušenosti jiných učitelů pracujících se žáky-cizinci**

Obzvláště pro učitele, kteří s žáky-cizinci teprve začínají pracovat, může být užitečné seznámit se s názory zkušenějších kolegů a kolegů z jiných předmětů (např. pro cvičení k práci se slovníky se lze spojit s učiteli z cizích jazyků a používat podobné typy zdrojů). Pomůže jim to rozptýlit obavy a nejistotu, zabrání zkoušení nefunkčních cest. Rovněž je užitečné vědět, jak výuku na základní škole ovlivňuje to, s čím žák-cizinec vyšel z mateřské školy, nebo mít alespoň základní přehled o tom, jaké postupy se osvědčily v zemích, v nichž mají s cizinci dlouhodobější zkušenosti. Jedná se o zdroj motivace a inspirace pro každodenní pedagogickou práci nejen přímo se žáky-cizinci, ale i v běžné, smíšené třídě, kde se spolu učí žáci-cizinci a žáci s češtinou jako mateřštinou.

Vybraná literatura a zdroje k uvedeným tématům:

- **Uvyknutí na prostředí školy, klima třídy**

Čapek, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. 325 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2742-4.

Lašek, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. 161 s. ISBN 978-80-7435-220-1.

Adaptace a klima školy. [cit. 2022-03-04]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/adaptace-klima-skoly>

- **Sociokulturní a jazyková specifika**

KOCOUREK, Jiří a Eva PECHOVÁ, ed. *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Praha: H&H + Klub Hanoi, 2006. **(kultura vietnamská)**

Sborníky Asociace učitelů jako cizího jazyka, viz <https://www.auccj.cz/sborniky-casopisy/>, zejm. z let 2005, 2006, 2007 a 2012. Např.:

JAKUBŠE, Karolína. *Problémy Číňanů při nácviu české výslovnosti*. HAJÍČKOVÁ, Zuzana a Richard VACULA, ed. *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2012*. Praha: Akropolis, 2013, s. 143–155. ISBN 978-80-7470-027-9.

ZÍKOVÁ, Magdalena. *Nejčastější výslovnostní chyby v češtině mluvčích slovanských a asijských jazyků*. HAJÍČKOVÁ, Zuzana a Richard VACULA, ed. *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2012*. Praha: Akropolis, 2013, s. 113–129. ISBN 978-80-7470-027-9.

ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra a Svatava ŠKODOVÁ. *Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2012. 145 s. ISBN 978-80-7414-559-9. Dostupné také z www: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodika-prace-s-zaky-cizinci-na-zakladnich-skolach> **(kultury arabská, japonská, korejská, arménská, ruská, ukrajinská – a jejich jazyky)**

ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra a Svatava ŠKODOVÁ. *Čeština jako cílový jazyk (1. díl). Metodika pro výuku osob (dětí do 15 let) s mezinárodní ochranou formou azylu nebo doplňkové ochrany*. Praha: MŠMT ČR, 2013. 181 s. ISBN 978-80-87601-20-4. **(kultury arménská a arabská, jazyk arabský, arménský, ukrajinský a ruský)**

ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál, 2001. 188 s. ISBN 80-7178-648-9. **(kulturní specifika volyňských a černobylských Čechů, Ukrajinců, Rusů, Albánců, Afghánců, Bosňáků, Vietnamců, Romů)**

Interkulturní rozdíly v kontextu začleňování dětí/žáků cizinců [online]. [cit. 2022-03-04]. Dostupné z: <https://cizinci.npi.cz/> **(vídea zaměřená na kulturní specifika Mongolů, Číňanů, Arabů, Vietnamců, Ukrajinců a Rusů)**

- **Věková specifika**

DOLEŽÍ, Linda, ed. *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince (mladší školní věk)*. Praha: AUČCJ, 2013. ISBN 978-80-907554-1-3. Dostupné z: <https://www.auccj.cz/zaciname-ucit-cestinu-pro-deti%E2%80%91cizince-mladsi-skolni-vek/>

DOLEŽÍ, Linda, ed. *Začínáme učit češtinu pro náctileté cizince*. Praha: AUČCJ, 2017. ISBN 978-80-907554-2-0. Dostupné z: <https://www.auccj.cz/zaciname-ucit-cestinu-pro-nactilete-cizince-2-stupen-zs-a-ss/>

Říčan, Pavel. *Cesta životem: vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2021. 399 stran. ISBN 978-80-262-1783-1.

- **Specifické poruchy učení**

DOLEŽÍ, Linda, ed. *Specifické poruchy učení a čeština jako druhý/cizí jazyk*. Praha: AUČCJ, 2017. ISBN 978-80-907554-3-7. Dostupné z: <https://www.auccj.cz/specificke-poruchy-uceni-a-cestina-jako-druhy-jazyk-prirucka-pro-lektorky-a-lektory/>

ZELINKOVÁ, Olga. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2005 [i.e. 2006]. 167 s. ISBN 80-7311-022-9.

- **Digitální nástroje**

HANUŠKOVÁ, Petra. Digitální technologie ve výuce. DOLEŽÍ, Linda, ed. *Začínáme učit češtinu pro náctileté cizince*. Praha: AUČCJ, 2017, s. 52–61. ISBN 978-80-907554-2-0. Dostupné z: <https://www.auccj.cz/zaciname-ucit-cestinu-pro-nactilete-cizince-2-stupen-zs-a-ss/>

MANĚNOVÁ, Martina a kol. *ICT a učitel 1. stupně základní školy*. [Česko]: Martina Maněnová, 2009. 112 s. ISBN 978-80-254-7531-7.

- **Praktické zkušenosti učitelů (osobnost učitele, mateřská škola, jiné země...)**

LEIX, Alicja. Cizinec ve třídě, k tomu možná dyslektik? Nojo, to bude mazec! DOLEŽÍ, Linda, ed. *Specifické poruchy učení a čeština jako druhý/cizí jazyk*. Praha: AUČCJ, 2017, s. 56–63. ISBN 978-80-907554-3-7. Dostupné z : <https://www.auccj.cz/specificke-poruchy-uceni-a-cestina-jako-druhy-jazyk-prirucka-pro-lektorky-a-lektory/>

PACHOLÍK, Viktor, Milena LIPNICKÁ, Eva MACHŮ, Alicja LEIX a Martina NEDĚLOVÁ. *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-566-5.

ZÁLESKÁ, Klára. *Podpora školní adaptace dětí-cizinců: náhled do české a norské praxe*. Brno: Masarykova univerzita, 2020. ISBN 978-80-210-9649-3.

Další inspirativní materiály pro výuku žáků-cizinců viz např.:

AUČCJ <https://www.auccj.cz/>

Člověk v tísni <https://www.clovekvtisni.cz/co-delame/vzdelavaci-program-varianty>

META, o.p.s. <https://meta-ops.eu/>, <https://www.inkluzivniskola.cz/>

NPI ČR <https://cizinci.npi.cz/>

2. Společné parametry pro receptivní a produktivní dovednosti

V této kapitole jsou uvedeny parametry receptivních a produktivních dovedností společně oběma věkovým kategoriím, tzn. společně pro 3.–5. ročník a 6.–9. ročník ZŠ. Jsou zde uvedeny techniky, typy úloh apod., jež se při nácvičení řečových dovedností používají. Pro popis dovedností jsou použity vybrané termíny (např. z didaktiky druhého a cizího jazyka, z oblasti testování), termíny jsou vysvětlovány. K vybraným technikám, strategiím, typům úloh apod. jsou uvedeny odkazy na pracovní listy (PL) pro věkovou kategorii ZŠ1, kde jsou tyto prakticky demonstrovány³.

Řečové dovednosti jsou zde z praktických důvodů pojednány zvlášť. Ve výuce je však vhodné receptivní a produktivní dovednosti spojovat. Jedna dovednost ovlivňuje druhou, a to i v běžném životě. Například jestliže má žák vyplnit přihlášku do školního kroužku, musí umět tento formulář přečíst, porozumět jeho jednotlivým položkám a následně jej vyplnit. Totéž lze říci o písemné interakci, ať už jde o odpověď na klasický dopis nebo e-mail. Cvičení na rozvoj psaní by tak měla být spojována s cvičeními na rozvoj čtení. To samé platí analogicky pro ostatní řečové dovednosti.

2.1 Společné parametry pro receptivní dovednosti

ČTENÍ

Způsoby čtení

- **čtení hlasité:**
 - u žáků-cizinců na nižších úrovních (A1, A2) je důležité pro osvojení si samotné techniky čtení, aby vnímali grafickou podobu jazyka a zároveň si zautomatizovali její správné převedení do zvukové podoby,
 - učitelé poskytují zpětnou vazbu o pokroku žáka-cizince v propojování grafické a zvukové roviny češtiny,
 - žák-cizinec často zaměřuje veškeré úsilí na korektní čtení (čte mechanicky) bez pochopení jednotlivých slov a celkového obsahu textu, a to mnohem častěji než žák s češtinou jako mateřštinou,
 - bývá obtížnější pro žáky-cizince, jejichž mateřština používá jiné písmo než latinku, situace je ještě komplikovanější, pokud si žáci již grafický zápis svého mateřského jazyka osvojili,
 - tvoří nezbytnou fázi před tichým čtením,
- **čtení tiché:**
 - umožňuje hlubší porozumění textu, neboť žák-cizinec:
 - se může plně věnovat obsahu (pře)čteného, nemusí se soustředit na korektní výslovnost,
 - může podle svých individuálních potřeb a schopností číst rychleji i pomaleji a k přečtenému se opakovaně vracet,
 - někdy bývá náročnější, neboť si někteří žáci potřebují propojit zvukovou stránku slova s jeho významem.

Typy porozumění čtenému textu / techniky čtení, s nimiž lze pracovat mj. ve výuce žáků-cizinců:

- **globální čtení:**
 - Ž-C rozumí hlavním informacím psaného textu (jednotlivým slovům, větám, částem textu), na základě nichž pochopí jeho téma a celkový smysl, **VIZ PL ZŠ1 ČTENÍ–PSANÍ A1_1, cvič. 5 b), ČTENÍ–PSANÍ A2_1, cvič. 4 b), ČTENÍ–PSANÍ B1, cvič. 6,**
- **selektivní čtení:**
 - Ž-C vyhledá hlavní informace textu a porozumí jim,
 - Ž-C porozumí určité konkrétní informaci ve vybraném úseku psaného textu, **VIZ PL ZŠ1 ČTENÍ–PSANÍ A1_1, cvič. 7, ČTENÍ–PSANÍ A2_2, cvič. 7, ČTENÍ–PSANÍ B1, cvič. 9,**
- **detailní čtení:**
 - Ž-C porozumí důležitým informacím textu včetně vybraných podrobností,
 - Ž-C detailně porozumí vybraným informacím v psaném textu, **VIZ PL ZŠ1 ČTENÍ–PSANÍ A2_2, cvič. 8, ČTENÍ –PSANÍ B1, cvič. 8,**

Míra ovládnutí těchto technik stejně jako délka textu, na kterém se procvičují uvedené techniky, jsou závislé na úrovni ovládnutí češtiny jako druhého jazyka (viz kap. *Řečová dovednost čtení* pro jednotlivé věkové kategorie a charakteristiky úrovně A1, A2, B1, B2).

3 Pro věkovou kategorii ZŠ2 odkazy neuvádíme, neboť techniky, strategie, typy úloh se ve velké míře opakují.

Fáze procesu čtení, které při nábviku této dovednosti rozlišujeme⁴:

• **předtextové aktivity (přípravná fáze):**

- motivace, uvedení do tématu: čtení může být podníceno zrakovým vjemem (obrázkem, textem, předmětem) nebo sluchovým vjemem (melodií, písničkou, mluveným slovem), čichovým vjemem, jejich kombinací (krátkou videoukázkou) aj.,
- práce s klíčovými slovy (seznámení s novými / klíčovými slovy, hádání, v jakém pořadí se vyskytnou v textu, spojování vybraných slovních spojení) – využití aktivit jako chňapačka, chodička, kimovka⁵. Učitel názorně vysvětlí význam slov důležitých pro pochopení textu (obrázkem, pantomimicky, u vyšších úrovní ovládní ČDJ může také protikladem nebo synonymem či jednoduchou definicí / jednoduchým popisem⁶, doslovným překladem⁷),
- aktivizace věcných znalostí podstatných pro pochopení obsahu (např. typické rysy textu, jeho funkce a účel, seznámení s reáliemi vyskytujícími se v textu),
- herní aktivity typu křížovka, šibenice aj. k rozluštění názvu textu,
- brainstorming („burza nápadů“) k tématu,
- rozhovor o tématu,
- formulace očekávání spojených s obsahem textu (např. na základě titulku, obrázku),
- popis obrázku/ů k textu, spojení vybraných slov s obrázky,
- vědomostní kvíz k danému tématu.

• **textové aktivity (fáze vlastního čtení)⁸:**

první čtení⁹:

- učitel položí několik orientačních otázek týkajících se základního obsahu textu, např. *jaké je téma textu, jak se jmenuje ten muž / ta žena, kolik je tam lidí, kde jsou, co dělají?* Otázky mohou být zadány i písemně a žáci mají k dispozici kontrolní odpovědi,
- žáci mohou případně podtrhnout několik dalších slov, která potřebují vysvětlit,

druhé čtení:

- plnění zadaných úkolů (vyhledávání informací v textu aj.),
- zadání musí být srozumitelné (jednoduše formulované), jednoznačné a stručné, ne příliš široké, resp. obecné (žák nebude rozumět, na co má odpovídat, jak dlouhá má být odpověď, obsah odpovědí se bude mezi žáky značně lišit), více viz pracovní listy a **Typy úloh (testovací techniky)¹⁰**,
- práce s různými technikami čtení (globální, selektivní, detailní).

4 Všechny tyto aktivity musíme přizpůsobit pro práci s žáky-cizinci, viz na konkrétních příkladech v pracovních listech. Kupříkladu křížovka musí být založena na práci se slovy, která chceme naučit cizince (nikoli se slovy, jimiž rozšiřujeme slovní zásobu žáka s češtinou jako mateřštinou – tato slova jsou pro žáka-cizince komplikovaná).

5 Popis aktivit viz Nosálová, 2018, s. 223–224, 227–228. Kimovka viz např. https://cs.wikipedia.org/wiki/Kimova_hra [cit. 2020-08-10].

6 Znalost synonym u úrovní A1 a A2 je nízká. Proto se tento typ práce bude objevovat spíše u vyšších úrovní, viz pracovní listy.

7 Doslovným překladům se snažíme vyhýbat.

8 Viz i Škodová, 2012, s. 70.

9 Znovu připomínáme, že je třeba jmenované postupy přizpůsobovat žákům-cizincům, neboť se nejedná o žáky s češtinou jako mateřštinou. Například v případě orientačních otázek musí učitel neustále kontrolovat, že otázka, kterou položil, byla žákem-cizincem pochopena. Učitel musí neustále odkazovat na text (např. pokud žák odpoví chybně, je třeba zopakovat otázku, pomáhat žákovi s hledáním odpovědi a tu vždy spojit s významem/y v textu). Demontrace vybraných postupů představených v *Metodických materiálech* viz pracovní listy.

10 Práce se zadáním a instrukcemi tvoří komplikovanou metodickou oblast, konkrétní doporučení formulujeme v pracovních listech.

kontrolní fáze – tuto fázi nepovažujeme za třetí v pořadí, může prostupovat prvním i druhým čtením¹¹:

- ověřuje se pochopení významu textu:
 - skupinově,
 - individuálně (žák má k dispozici klíč),
 - ve dvojici (vzhledem k věku či kulturně národnostním specifikám nejlépe ve složení dívka – dívka / chlapec – chlapec)¹².

Je vhodné tyto možnosti střídat.

- **potextové aktivity** spojené s vedením k produktivním činnostem:
 - *psaní*: dokončení textu, alternativní konec / začátek / název textu, přepracování textu (jiná postava, jiný čas, jiný typ textu apod.), shrnutí textu do několika vět, příp. lze jedno z cvičení kombinovat s kreativní činností (např. s kreslením, grafickým znázorněním textu: myšlenková mapa, komiks, obrázek),
 - *mluvení*: shrnutí textu do několika vět, převyprávění, dramatizace (rolová hra),
 - *psaní a mluvení*: formulování otázek k textu a rozhovor o něm, převedení textu do dialogu.

Typy úloh (testovací techniky), jež zařazujeme zejména do fáze druhého čtení (většina zmíněných úloh je prakticky demonstrována v pracovních listech, z prostorových důvodů nejsou níže uvedeny všechny možné techniky):

- přiřazování textů a obrázků (i s obrázkem navíc),
- multiple choice questions – uzavřené otázky s výběrem z několika slovních odpovědí (výběr ze tří alternativ),
- multiple choice questions s obrázky – výběr ze tří alternativ obrázků,
- dichotomická volba ano–ne (pravda–nepravda),
- vyhledávání informací (doplňování informací do tabulky, jejich podtrhávání v textu, vyplňování kvízu, vypisování odpovědí, v odpovědi na otázku zaškrtnutí správných odpovědí nebo správných obrázků),
- komiks (práce s obrázky nebo bublinami),
- zakreslování informací do obrázku,
- short answer questions – otázky s krátkou odpovědí (doplnění maximálně tří slov),
- větná formulace vlastní odpovědi na zadané otázky,
- určení pořadí obrázků nebo seřazení klíčových slov podle textu,
- doplňování vynechaných slov do textu na základě nabídky,
- opravování chybných informací v doplňkovém textu (práce se slovy „vetřelci“),
- seřazení částí textu podle posloupnosti, např. skládání částí vyprávění, popisu, dopisu...,
- kreslení schématu či obrázku k přečtenému textu, vyplnění plánu k textu (u popisu míst),
- rozdělování dvou smíchaných textů – částí komplexního typu textu (např. adresy a vlastního znění pozdravu na pohledu), dvou různých typů textů spojených tematicky (např. program party a pozvánka na dětskou oslavu narozenin).

11 Metodiky kontrolní fázi uvádějí jako součást potextových aktivit. V případě cizinců je třeba kontrolovat porozumění během čtení, ve čtení se vracet, upozorňovat na významy. Tzn. kontrolní fáze je pevnou součástí samotného čtení, a to obzvláště u úrovní A1 a A2.

12 Viz kap. *Vybrané faktory ovlivňující vyučovací proces a osvojování češtiny jako druhého jazyka*.

POSLECH

Druhy poslechu

- **poslech řízený** – nácvik dovednosti, při němž učitel metodicky žáka připravuje na poslech a porozumění slyšenému textu (viz pracovní listy),
- **poslech neřízený** – např. ve školním prostředí (mimo výuku zaměřenou na řízený poslech), v situacích, kdy žák:
 - musí bez pomoci učitele spoléhat sám na sebe, své znalosti jazykové a kontextové, na osvojené recepční strategie,
 - obvykle očekává to, co uslyší, např. ve výukové hodině výklad učitele, instrukci, zadání úkolu, což žákovi může napomoci s porozuměním slyšenému textu (předjímá účel a obvyklý obsah slyšeného...),
 - na slyšené může většinou ihned reagovat (poslech je tak spojen s mluvením, tj. interakcí, např. při rozhovoru),
 - mluvčího, kterého poslouchá, obvykle vidí, může tak k interpretaci slyšeného využít i další signály (náladu či výraz mluvčího, jeho gesta, mimiku aj.),
 - bývá konfrontován s prvky běžnými pro tento typ poslechu, a to s ruchy a nadbytečnými výrazy (hluk v pozadí, tzv. vycpávková slova aj.). Srozumitelnost textu přes ruchy závisí na úrovni žákovy komunikační kompetence, na množství těchto prvků a na jejich intenzitě. Není možné předem vymezit množství takových prvků pro stanovení srozumitelnosti,
- **poslech zprostředkovaný (nepřímý)** – přenášený technickými zařízeními, jako jsou např. školní rozhlas, televize, CD-přehrávač, mobilní telefon, rádio:
 - v úspěchu žákovy porozumění hraje velkou roli kvalita a hlasitost přenášeného zvuku,
 - technická zařízení obvykle poskytují možnost nahrávku přehrát opakovaně, po částech a s přestávkami,
 - u audiovizuálního zařízení (televize, videonahrávka...) může obraz přispět k lepší interpretaci významu¹³,
 - při poslechu nahrávek bez úzkého vizuálního propojení (např. vysílání rádia) je žákovo porozumění maximálně závislé na zvukové stopě, čímž se žák nemůže ujistit ve správnosti svého porozumění přes jiné smyslové vnímání (chybí vizuální opora). Vzhledem k tomu, že většina testových poslechových textů určených k nácviku dovednosti poslech s porozuměním používá právě tento typ nahrávek, je třeba žáka na takovou činnost postupně připravovat a budovat účinné strategie. V pracovních listech se proto klade důraz na aktivity, které porozumění významu slyšeného textu napomáhají. Ve zmíněných aktivitách se pro pochopení jazykových prostředků, sdělení nebo celkovému smyslu textu využívají např. doprovodné obrázky, psané texty (transformace, krátké definice, transkript textu),
- **poslech nezprostředkovaný (přímý)** – nezávislý na technických zařízeních, např. mluvený projev učitele ve výuce (spolužáků ve školním prostředí...), učitelovy pokyny k práci:
 - žák si akustický vjem spojuje s neverbálními projevy (s mimikou, gestikulací, pohybem úst mluvčího aj.), které ovlivňují interpretaci slyšeného,¹⁴
 - projev nebývá mluvčím doslovně opakován (často je transformován), obvykle bývá opakován dvakrát,
 - žák může ovlivňovat komunikaci (projeví, že neporozuměl, požádá o zopakování...).

Typy porozumění slyšenému textu / techniky poslechu, s nimiž lze pracovat mj. ve výuce žáků-cizinců:

- **globální:**
 - Ž-C rozumí těm informacím slyšeného textu, na jejichž základě vyvodí téma a celkový smysl textu, **VIZ PL ZŠ1 POSLECH–MLUVENÍ A2_1, cvič. 4,**
- **selektivní:**
 - Ž-C porozumí určité konkrétní informaci ve vybraném úseku slyšeného textu, **VIZ PL ZŠ1 POSLECH–MLUVENÍ A1_1, cvič. 6,**
- **responzivní:**
 - specifický druh selektivního poslechu: Ž-C slyší otázku a pak z nabídky reakcí vybírá tu, která je adekvátní dané komunikační situaci, **VIZ PL ZŠ1 POSLECH–MLUVENÍ A2_1, cvič. 5,**

¹³ Tento typ poslechu zde nebyl pro PL využit.

¹⁴ Svou roli tu hrají sociokulturní zvyklosti, např. gesta pro vyjádření souhlasu, nesouhlasu, pro navození klidu ve třídě (přiložení ukazováčku k ústům)...

- **detailní:**

- Ž-C porozumí vybraným podrobnostem slyšeného textu,
- Ž-C detailně porozumí vybraným informacím v různých dlouhých úsecích slyšeného textu, **VIZ PL ZŠ1 POSLECH –MLUVENÍ, B1, cvič. 6.**

Míra ovládnutí těchto technik stejně jako délka textu, na kterém se procvičují uvedené techniky, jsou závislé na úrovni ovládnutí češtiny jako druhého jazyka (viz kapitolu *Řečová dovednost poslech* pro jednotlivé věkové kategorie a charakteristiky úrovní A1, A2, B1, B2).

Fáze řízeného poslechu, které při nábviku této dovednosti rozlišujeme a které jsou analogické fázím nábviku dovednosti čtení:¹⁵

- **předposlechové aktivity (přípravná fáze) – mají několik cílů:**

- vedou k upoutání žákovy pozornosti, zvýšení motivace, seznámení se základními jazykovými prostředky spojenými s tématem,
- připravují na porozumění slyšenému textu: seznamují s kontextem poslechu, zprostředkovávají důležité informace sociokulturního charakteru, věnují se nábviku vybraných jazykových prostředků (jsou jimi např. klíčová slova, srozumitelná výslovnost, mluvnické jevy),¹⁶
- seznámením s tématem, s určitými jazykovými prostředky apod. se žák mj. psychicky připravuje na práci s textem (není tématem zaskočen, lépe rozumí zvyklostem, klíčovými slovy apod.).¹⁷

Podle dílčích cílů je do aktivit zahrnuto:

- *seznámení s tématem, např.:*
 - položení úvodních otázek spojených s tématem poslechu, **VIZ PL ZŠ1 POSLECH–MLUVENÍ A1_1, cvič. 1,**
 - rozhovor na téma poslechu, **VIZ PL ZŠ1 POSLECH–MLUVENÍ B1, cvič. 2. a),**
 - brainstorming (co vše žáka k tématu napadá – anticipace obsahu a aktivizace slovní zásoby), **VIZ PL ZŠ1 POSLECH–MLUVENÍ B1, cvič. 1. a),**
- *seznámení s vybranými jazykovými prostředky, zejména aktivizace slovní zásoby, fixace klíčových slov, rozšíření slovní zásoby spojené s tématem: např.*
 - cvičení s vizuální oporou (využití obrázků, kartiček s nápisy a obrázky, grafů...), **VIZ PL ZŠ1 POSLECH –MLUVENÍ A1_2, text č. 1, cvič. 1,**
 - rozhovor na téma poslechu, **VIZ PL ZŠ1 POSLECH–MLUVENÍ B1, cvič. 2,**
 - práce se slovníkem, **VIZ PL ZŠ1 POSLECH–MLUVENÍ B1, cvič. 2. b), POSLECH–MLUVENÍ B1, cvič. 3. c),**
- *seznámení se sociokulturními zvyklostmi,*¹⁸ **VIZ PL ZŠ1 POSLECH–MLUVENÍ A1_2, TEXT 2, úkol 1. a)–d),**
- *seznámení s vybranými pragmatickými jevy,*¹⁹ **VIZ PL ZŠ1 POSLECH–MLUVENÍ A2_1, cvič. 1. d),**
- *seznámení s hlasem a s výslovností spíkra,*²⁰ **VIZ PL ZŠ1 POSLECH–MLUVENÍ A2_1, cvič. 3.a),**
- *výběr vhodné poslechové techniky (za vedení vyučujícího, zvláště u méně zkušených žáků, u žáků na nižší úrovni ovládnutí jazyka),*
- *stanovení a uvědomění si cíle poslechu (uvědomění si typů cvičení, co se při poslechu po žákovi požaduje, ověření,*

15 Všechny tyto aktivity musíme přizpůsobit pro práci s žáky-cizinci, viz na konkrétních příkladech v pracovních listech. Kupříkladu křížovka musí být založena na práci se slovy, která chceme naučit cizince (nikoli se slovy, jimiž rozšiřujeme slovní zásobu žáka s češtinou jako mateřštinou – tato slova jsou pro žáka-cizince komplikovaná).

16 Při nábviku jazykových prostředků je třeba v této fázi dbát na to, aby byly vybrány ty, které jsou nezbytné k porozumění textu. Je nežádoucí proměnit tuto fázi v samostatný nábvik mluvnické, slovní zásoby, výslovnosti. Je třeba se držet hlavního vytyčeného cíle této fáze, a to připravit žáka na porozumění slyšenému.

17 Během předposlechových nebo předtextových aktivit má rovněž učitel možnost zjistit, zda je téma (úloha) pro konkrétní skupinu vhodné. Je možné, že učitel upustí od vybraného textu, neboť např. zjistí, že zvolil text pro některého z žáků příliš citlivý.

18 Na sociokulturní zvyklosti je v pracovních listech upozorňováno zejména v metodických poznámkách.

19 Na vybrané pragmatické jevy je v pracovních listech upozorňováno zejména v metodických poznámkách.

20 Tento postup je využit v pracovních listech *Výukových materiálů* u nižších úrovní (A1, A2), neboť připravuje žáka na prostředí poslechu (žák si zvyká na tempo, intonaci, barvu hlasu spíkra atd.) a učitel má možnost zkontrolovat hlasitost či další technické parametry nahrávky. K těmto cílům jsou zhotovena speciální cvičení, která předcházejí vlastnímu poslechu, tzn. žák v takových cvičeních neslyší cílový poslechový text.

že žák porozuměl instrukcím).

Další typy aktivit jsou např.:

- práce s názvem textu (využití herních aktivit, např. šibenice, křížovky aj.),
- tvoření odpovědí na zadané otázky k tématu textu,
- tvoření otázek k textu/tématu a jejich zodpovídání,
- rozhovor o tématu,
- brainstorming (sbírání asociací, které žák s tématem spojuje),
- kvízy na dané téma,
- práce s vizuálním materiálem k poslechovému textu (popis obrázků, výběr názvu pro obrázek, vytváření názvů/titulků obrázků, rozhovor nad obrázky, sestavení příběhu podle obrázků, herní aktivity, např. pexeso, KDO VIDÍ, [VIZ PL ZŠ1 POSLECH–MLUVENÍ A2_1, úkol 3. a](#)), [metodic. pozn. aj.](#)),
- práce s klíčovými slovy, frázemi či obtížnými slovy v textu (dle úrovně ovládnutí ČDJ), např. seznámení se s nimi pomocí obrázků, spojování slov a obrázků [VIZ PL ZŠ1 POSLECH–MLUVENÍ A2_1, cvič. 3. jednodušší varianta pro A1](#), herní aktivity se slovy jako např. tvoření hádanek čili opisy významu slov [VIZ PL ZŠ1 POSLECH–MLUVENÍ A2_2, úkol 3.](#), [metodic. pozn.](#), práce se slovníkem, práce s definicemi, podtrhávání a vyhledávání slov podle zadání, práce s logickou řadou [VIZ PL ZŠ1 POSLECH–MLUVENÍ A1_1, cvič. 3. c](#)), vysvětlování slov kladením otázek [VIZ PL ZŠ1 POSLECH–MLUVENÍ A2_1, úkol 1. a\)–d](#)), [metodic. pozn.](#),
- formulování očekávání, co žák uslyší v textu (podle názvu textu, podle obrázků),
- tipování, která tvrzení o textu budou pravdivá a která ne,
- skládání příběhu podle obrázků (a pak kontrola poslechem).

Tyto aktivity a jejich výběr závisí na konkrétní skupině žáků a na jejich úrovni.

- **poslechové aktivity (fáze vlastního poslechu):**²¹

- maximální sepětí s reálnou komunikační situací, tzn. obsah textu je vztažen k situacím, s nimiž se žák setkává ve školním prostředí, a poslechový text se obvykle přehrává dvakrát,²²
- typy činností:

- **porozumění instrukci a úloze**

Ověřujeme u každé aktivity. Po přečtení/sdělení instrukce učitel ověřuje žákovo porozumění, u vyšších úrovních B1 a B2 lze s ohledem na konkrétního žáka tento krok vynechat, neboť je možné předpokládat, že žák porozuměl a má zkušenosti se stejným nebo podobným typem úlohy.

- **aktivity k vlastnímu poslechu:**

první poslech:

Tomuto poslechu se věnuje celá úloha v PL.

- žák odpovídá na otázky k textu (většinou technika globálního poslechu),
- vybrané typy aktivit:
 - **multiple-choice questions, tj. uzavřené otázky s výběrem z několika alternativ, např. tři (slovní vyjádření nebo obrázky)** – obrázky jsou vhodné zejména pro úroveň A1, např. výběr správného obrázku k textu (z nabídky tří obrázků), [VIZ PL ZŠ1 POSLECH–MLUVENÍ A1_1, cvič. 4](#), [POSLECH–MLUVENÍ A1_2, cvič. 2 \(všechny varianty\)](#),
 - **přiřazování alternativ ve formě obrázků nebo vynechaných slov** – vhodné od úrovně A2, např. přiřazování obrázků k textům s jedním obrázkem navíc, [VIZ PL ZŠ1 POSLECH–MLUVENÍ A2_1, cvič. 4](#),
 - **přiřazování – multiple matching (doplňování chybějících slov do vět z nabídky, např. čtyři slova v nabídce, z nichž jsou dvě správná k doplnění)** – vhodné od úrovně A2, [VIZ PL ZŠ1 POSLECH–MLUVENÍ B1, cvič. 4](#),

²¹ V *Metodických a výukových materiálech* se nevěnujeme cvičením fonetickým, lexikálním, gramatickým a jejich kombinacím, jejichž cílem je osvojení jednotlivých jazykových prostředků. Tyto typy aktivit se v některých pramenech nazývají průpravná poslechová cvičení.

²² Návlek dovednosti poslechu si s ohledem na konkrétní potřeby žáka může vyžádat i poslech třetí, po částech apod., čímž se postup liší od testování (pouze dvojí poslech). V pracovních listech *Výukových materiálů* proto počet poslechů neomezujeme na dva poslechy. K vhodnosti vícenásobného poslechu viz konkrétní metodické poznámky k poslechovým aktivitám.

A2_1, cvič. 8,

- vlastní tvoření otázek (k textu / tématu / obrázku) a jejich zodpovídání (forma: ústně / písemně / v kombinaci),
- shrnutí textu (forma: ústně / písemně / v kombinaci – ke shrnutí lze využít např. i klíčová slova; shrnutí lze provádět stručně (např. 1 věta) či ho rozvést až např. k produkci delšího textu),
- převyprávění textu (ústně / písemně / v kombinaci – individuálně, nebo v kruhu, kdy každý žák řekne jednu větu, skupinově),
- tvorba názvu textu (lze zasadit do hry, např. hlasování o nejlepší návrh),
- grafické zpracování textu (např. podle poslechu zakreslovat do plánu města vybraná místa),
- vypracování otevřené úlohy, např. produkce textu na podobné téma, **VIZ PL ZŠ1 POSLECH–MLUVENÍ B1, cvič. 8, 9**, dokončení přerušeno dlouhého textu (např. u příběhu – žáci pokročilejších úrovní jsou vyzváni k tomu, aby v podobě rozhovoru / psaní / kreslení antcipovali vývoj děje), vytváření alternativního začátku / konce příběhu,
- nakreslení obrázku k tématu textu a rozhovor nad obrázkem, **VIZ PL ZŠ1 POSLECH–MLUVENÍ A1_1, cvič. 8. b)–c), POSLECH–MLUVENÍ A2_1 cvič. 9. a)–b)**,
- rolová hra, **VIZ PL ZŠ1 POSLECH–MLUVENÍ A1_2, cvič. 5**,
- dramatizace textu, **VIZ PL ZŠ1 POSLECH–MLUVENÍ B1, cvič. 7. b)–d)**, která může (ale nemusí) vést k závěrečné prezentaci,
- transformace textu (např. z monologu je vytvořen dialog),
- vytváření textů podle předlohy (např. analogický rozhovor na jiném místě – forma: ústně / písemně / v kombinaci).

V této fázi vzniká prostor, kdy může být žák veden k nácvičce jazykových prostředků v kontextu již známého poslechového textu (např. práce s transkriptem – vyhledávání mluvnických jevů, nácvičce výslovnosti, automatizace slovní zásoby).

Pro další možné poslechové a poposlechové aktivity (využití tiché pošty, práce s videem aj.) viz např. Nosálová, 2018, s. 208–209, <https://www.inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/cestina-do-prace>.

2.2 Společné parametry pro produktivní dovednosti

PSANÍ

Typy psaní, s nimiž lze pracovat ve výuce žáků-cizinců:

- reproduktivní – příprava na vlastní psaní (návčik grafémů, korespondence mezi zvukovou a psanou podobou jazyka, opisování a přepisování textů a úryvků, např. poznámek z tabule, zadání v učebnici, doplňování částí textu slovy z nabídky – s opisem), [VIZ PL ZŠ1 ČTENÍ–PSANÍ A1_1, cvič. 1 b](#)), [ČTENÍ–PSANÍ A2_1, cvič. 5](#),
- reproduktivně-produktivní – mezistupeň mezi přípravou na psaní a vlastním psaním, psaní podle vzoru s obměnou (použití jazykových struktur, psaní dle šablony pro návčik různých typů textů), [VIZ PL ZŠ1 ČTENÍ–PSANÍ A2_2, cvič. 10 b](#)),
- produktivní / samostatná písemná produkce – psaní ve vlastním slova smyslu, tvorba jednotlivých typů textů s ohledem na úroveň ovládnutí jazyka (seznam, e-mail, popis, návod, příběh...). [VIZ PL ZŠ1 ČTENÍ–PSANÍ A1_1, cvič. 3 a](#)), [ČTENÍ–PSANÍ A2_1, cvič. 8 c](#)).

Typy úloh pro návčik psaní u žáků-cizinců (většina úloh je prakticky demonstrována v pracovních listech, z prostorových důvodů není níže uvedena širší množina dalších možných technik):²⁷

- **cvičení reproduktivní (úzce svázaná s písemným či zvukovým vzorem, na jehož základě dochází k následujícím činnostem):**
 - opisování slov / slovních spojení / úryvků (např. opis z tabule),
 - doplňování vynechaných částí slov, např. psaní počátečních písmen do krátkého textu, dosazení správných hlásek (s diakritickými znaménky aj.) za ty, jež učitel nahradil jiným symbolem,
 - vytvoření slova z přeházených písmen a jeho zapsání,
 - přiřazení slov z nabídky a jejich opsání do vynechaných částí textu, např. položky formuláře,
 - diktáty, např. zápis nadiktovaných jmen, adres a telefonních čísel spolužáků, přepis zvukového vzkazu (diktáty jsou např. ve dvojicích – žáci si vzájemně předčítají identický text se střídavě vynechanými slovy, a ta do textu doplňují),
- **cvičení reproduktivně-produktivní:**
 - opis části věty a její dokončení,
 - psaní osnovy k textu,
 - formulování nadpisu k textu,
 - tvorba písemných otázek k textu,
 - tvorba písemných odpovědí na otázky k textu,
 - zapsání krátké odpovědi na otázku (odpověď maximálně tři slova) – short answer question,
 - vyplňování dotazníku, kvízu, formuláře aj. – bez nabídky slov,
 - doplnění slov (např. podle obrázků) do věty / části textu / textu,
 - převedení hesel z formuláře do vět,
- **cvičení produktivní (vedou k samostatnému písemnému projevu s možným i volným propojením se čtením či poslechem jiného textu):**
 - tvoření vět ze slov tak, aby vznikl souvislý příběh,
 - krátká odpověď na otázku (formulování vlastní odpovědi bez úzké vazby na písemný či zvukový vzor),
 - dlouhá odpověď na otevřenou otázku k textu (psaní různých typů textů dle úrovně ovládnutí jazyka, např. odpověď na e-mail, písemné zpracování referátu na základě přečteného textu), tzn. vlastní psaní základních typů textů, jako jsou dopis, popis, vyprávění aj.

27 Viz Hendrich, 1988; Nosálová, 2018, s. 200–203.

Fáze procesu psaní²⁸

- **invence:**
 - stimulace nápadů i počátek jejich organizování,
 - sběr materiálu ke zvolenému tématu na základě rozhovoru učitele s žákem, pozorování obrazových materiálů, aktualizace zážitků, využití kreslení coby přípravné činnosti, čtení, vyhledávání podnětů na internetu apod., kladení otázek a hledání odpovědí na ně,
 - aktivizace či vyhledání potřebné slovní zásoby, tvorba sémantických map,
 - probíhá individuálně, ve dvojici, či skupině,
- **kompozice:**
 - utřídění materiálu, např. psaní konceptu (příp. vyhledávání dalších informací k vybranému tématu a jejich seřazení),
 - probíhá individuálně, ve dvojici i ve skupinách,
- **stylizace:**
 - stylizování jednotlivých částí textu, např. úvodních a závěrečných pasáží, nadpisu aj.,
- **rekapitulace/revize:**
 - práce s konceptem a jeho úprava,
 - úpravy obsahu, uspořádání a celistvosti textu v souladu se zadaným typem textu,
 - probíhá ve dvojici, ve skupině i s celou třídou (tj. společná práce na jednom konceptu, k němuž ostatní sdělují své komentáře či návrhy, jež pak autor textu přijímá, nebo odmítá),
- **finální fáze:** finální čtení textu, korekce textu.

Učitel nemůže očekávat formálně bezchybný text od žáka-cizince. Nedostatky v textu žáka-cizince se odvíjejí od jeho úrovně ovládnutí češtiny, kognitivních dovedností a dalších faktorů, např. věku, schopností... Cílem písemné produkce je splnění komunikačního záměru, což závisí mj. na **dostatečném** použití jazykových prostředků. Úkolem učitele je, aby žáka vedl k tomu, aby s těmito prostředky uměl žák funkčně nakládat vzhledem k jeho jazykovým znalostem a kognitivním schopnostem. Cílem písemné produkce není bezchybné užití jazykových prostředků. Učitel češtiny jako mateřštiny se nesrovnatelně více zaměřuje na nedostatky v rovině pravopisné, gramatické – u žáka-cizince není žádoucí postupovat stejně (potřebuje jiné zadání, jiný přístup k textu, jiné hodnocení²⁹).

V pracovních listech maximálně propojujeme psaní se čtením. Fáze procesu psaní tak kopírují členění na **předtextové aktivity** (aktivizace slovní zásoby, seznámení s klíčovými slovy a písemná cvičení reproduktivní či reproduktivně-produktivní, např. opis klíčových slov, zapsání krátké odpovědi,...), **textové aktivity** (čtení textu a písemná cvičení reproduktivní či reproduktivně-produktivní, např. doplnění slov do části textu, zapsání krátké odpovědi,...) a **potextové aktivity** (aktivizace slovní zásoby pomocí obrázků, rozhovoru ve dvojici aj., cvičení vedoucí k utřídění materiálu, cvičení na psaní vedoucí k samostatné písemné produkci, od úrovně A2, B1 poté rekapitulace/revize textu s finální fází – viz závěrečné úlohy v daných pracovních listech,...).

Při tomto postupu tak opakovaně dochází k aktivizaci slovní zásoby a práci s klíčovými slovy (odpovídá fázi **invence**). Vedení ke **kompozici** je obsaženo v potextových aktivitách, buď v rámci instrukce úlohy, v níž dochází i ke **stylizování** vlastního textu žáka, **VIZ PL ZŠ1 ČTENÍ–PSANÍ A2_2, cvič. 12 a**), nebo v úlohách, které jsou zaměřeny na reflexi členění textu, **VIZ PL ZŠ1 ČTENÍ–PSANÍ B1, cvič. 9**. V pracovních listech pro úroveň A2 a B1 v závěrečných úlohách dochází ke vzájemné reflexi textů mezi žáky nebo mezi žákem a učitelem (texty hodnotí obsahově, kontrolují splnění zadání). Zde splývají fáze rekapitulace/revize a finální fáze, přičemž záleží na rozhodnutí učitele, zda konkrétního žáka vyzve k úpravě, či přepsání celého textu. Přepsání textu je spojeno vždy s kreslením obrázku k danému tématu (a podle zadané instrukce).

Náročnost písemných cvičení se v průběhu předtextových, textových a potextových aktivit zvyšuje. Např. pro úroveň A2 od psaní jednoho slova přes slova tři, psaní jedné věty až po čtyři řádky souvislého textu, např. **VIZ PL ZŠ1 ČTENÍ–PSANÍ A2_2**.³⁰

28 V těchto fázích vycházíme z moderního přístupu k psaní jakožto procesu, který se v didaktice psaní nejvíce prosadil, zejm. v zahraničí (viz např. Ruhmann, Kruse, 2014, s. 24–25). Pro zjednodušení uvádíme terminologii z české domácí tradice. Vyjmenované fáze nelze považovat za fáze od sebe přísně oddělené a striktně jdoucí v tomto pořadí, ale za fáze, které mohou mít cyklický průběh. Vedení žáka-cizince těmito fázemi vzhledem k jeho věku a úrovni ovládnutí ČDJ viz kap. *Řečová dovednost psaní*. Využití procesně pojaté didaktiky psaní je ilustrováno i v konkrétních úlohách v pracovních listech.

29 Více k hodnocení psaného textu viz kap. *Obecná doporučení ve Výukových materiálech* a komentáře v pracovních listech ČTENÍ–PSANÍ.

30 Ukázky textů podle úrovně viz korpus MERLIN (<https://merlin-platform.eu>). Pro přiřazení textu žáka-cizince k jazykové úrovni je též možno využít Evaluátor diskurzu pro cizince – Evald 4.0 pro cizince, viz <https://ufal.mff.cuni.cz/evald/evald-foreigners>, který byl trénován na písemných textech vzniklých v rámci certifikovaných zkoušek z češtiny pro cizince.

MLUVENÍ

Druhy mluvení³¹

- **ústní interakce:** úzce spojena s poslechem – při dialogu, v němž se střídají role posluchače a mluvčího,
- **samostatný ústní projev (ústní produkce):** spojen s poslechem (např. forma dlouhé odpovědi na položenou otázku), s psaným textem (na základě psaného textu žák produkuje ústní odpověď, např. reprodukce textu, řešení písemně položené úlohy), obrazovým materiálem (např. popis) nebo s audiovizuálním podnětem (např. využití ukázky filmu).

Typy úloh (testovací techniky), s nimiž pracujeme mj. ve výuce žáků-cizinců a jež jsou využity v pracovních listech:

- **otevřené úlohy** (pro ústní interakci i samostatný ústní projev):
 - úlohy se stručnou odpovědí:

Je očekávána např. jednoslovná odpověď, stručná slovní reakce na impuls, např. odpověď na společenský pozdrav, krátká odpověď na otázku, společenská fráze (dotaz na zdraví...), krátká otázka, **VIZ PL ZŠ1 POSLECH–MLUVENÍ A1_1, cvič. 1 a), b),**
 - úlohy se širokou odpovědí:

Je očekáváno např. představení sebe a své rodiny, mluvení o oblíbené volnočasové aktivitě, popis obrázku. **VIZ PL ZŠ1 POSLECH–MLUVENÍ A1_1, cvič. 7. b), POSLECH-MLUVENÍ A1_2, text č. 1, cvič. 7. b).**

U nejnižších úrovní ovládnutí jazyka jsou vhodné návodné otázky či sady otázek, jimiž pomáháme žákovi-cizinci formulovat odpověď, **VIZ PL ZŠ1 POSLECH–MLUVENÍ A1_1, úkol 2. c) (metodic. pozn.)**. Schopnost delšího ústního projevu narůstá s rozvíjením ovládnutí druhého jazyka, tzn. dlouhý projev na úrovni A1 je z pohledu úrovně B2 krátkým projevem. Vedení k samostatnému ústnímu projevu postupuje od úloh se stručnou odpovědí (např. dotaz na jméno žáka, jeho věk, koníčky) přes krátkou samostatnou ústní produkci o předem naučených větech (např. představení sebe sama) k úlohám s otevřenou odpovědí (např. instrukce typu Představte kamaráda. Řekněte jeho jméno, věk, koníčky...).

Nácvik mluvení:

- **přípravné aktivity** – před vlastním mluvením sledujeme několik cílů:
 - upoutání žákovy pozornosti, zvýšení motivace,
 - seznámení s vybranými jazykovými prostředky a jejich nácvik (jde o jazykové prostředky, které jsou potřebné k mluvení v komunikační situaci, na niž je žák v daném pracovním listu připravován – jsou jimi např. klíčová slova, srozumitelná výslovnost, mluvnické jevy),³²
 - seznámení s kontextem komunikační situace, zprostředkování důležitých informací sociokulturního charakteru spojených s tématem.

Seznámením s tématem, s určitými jazykovými prostředky apod. se žák mj. psychicky připravuje na vlastní mluvení (není tématem zaskočen, lépe rozumí zvyklostem, užití klíčových slov apod.).

Podle konkrétních dílčích cílů je do aktivit zahrnuto:

- seznámení s tématem: např.
 - zodpovězení úvodních otázek, **VIZ PL ZŠ1 POSLECH–MLUVENÍ A1_1, cvič. 1,**
 - kladení / tvorba a zodpovězení úvodních otázek, **VIZ PL ZŠ1 POSLECH–MLUVENÍ A2_2, cvič. 2. b),**
 - rozhovor, **VIZ PL ZŠ1 POSLECH–MLUVENÍ B1, cvič. 2. a),**
 - brainstorming (co vše žáka k tématu napadá – anticipace obsahu a aktivizace slovní zásoby), **VIZ PL ZŠ1 POSLECH–MLUVENÍ B1, cvič. 1. a),**

31 Uvedené druhy mluvení jsou v PL spojeny s poslechem nebo obrazovým materiálem.

32 Při nácviku jazykových prostředků je třeba v této fázi dbát na to, aby byly vybrány „jen“ ty nezbytné pro žákovu ústní produkci. Je nežádoucí zaměnit mluvení za nácvik jazykových prostředků (např. mluvnice). Je třeba se držet hlavního vytyčeného cíle – mluvení.

- seznámení s vybranými jazykovými prostředky, zejména se slovní zásobou (aktivizace slovní zásoby, fixace klíčových slov, rozšíření slovní zásoby spojené s tématem):³³
 - cvičení s vizuální oporou (využití obrázků, kartiček s nápisy a obrázky, grafů...), **VIZ PL ZŠ1 POSLECH MLUVENÍ A1_2, text č. 1, cvič. 1,**
 - rozhovor, **VIZ PL ZŠ1 POSLECH–MLUVENÍ B1, cvič. 2,**
 - práce se slovníkem, **VIZ PL ZŠ1 POSLECH–MLUVENÍ B1, cvič. 2. b), 3. c),**
- seznámení se sociokulturními zvyklostmi, např. nácvik zdvořilostních a společenských obrátů (např. jak pozdravit, rozloučit se, vyjádřit souhlas či nesouhlas, požádat o pomoc, poděkovat, vyjádřit preferenci),³⁴ **VIZ PL ZŠ1 POSLECH–MLUVENÍ A1_2, TEXT 2, úkol 1. a)–d),**
- seznámení s vybranými pragmatickými jevy.³⁵

Komunikační situace může být v této i následující fázi představena např. obrázkem, psaným nebo poslechovým textem, videoukázkou,³⁶

- **vlastní mluvení:**

- řada aktivit může mít formu monologu i rozhovoru, záleží na rozhodnutí učitele a způsobu práce se žákem.
- Vybrané aktivity na rozvoj této dovednosti:
 - otázky a odpovědi:
 - odpověď na otázky, které žák-cizinci položí učitel, asistent, spolužák..., **VIZ PL ZŠ1 POSLECH –MLUVENÍ A1_2, text. č. 2, cvič. 6, POSLECH–MLUVENÍ A2_2, cvič. 7 a), b), 8 a),**
 - tvoření otázek, které položí žák-cizinec učiteli, asistentovi, spolužákovi,
 - tyto dvě výše uvedené činnosti vedou k nácviku rozhovoru,
 - tvoření minidialogů (tj. výměna dvou tří replik),³⁷
 - tvoření dialogů: obměňování vzorových dialogů,³⁸ tvoření dialogu na základě podnětu (od obrázku přes slova po komplexní text),³⁹ tvorba simulovaných rozhovorů (žák-cizinec dostane k dispozici např. klíčová slova, zadanou situaci a obrázek – např. řešení problému, **VIZ PL ZŠ1 POSLECH–MLUVENÍ A1_2, cvič. 5),**
 - práce s obrázkem: popisování obrázku, porovnávání dvou obrázků, prezentace obrázku před třídou..., **VIZ PL ZŠ1 POSLECH–MLUVENÍ A1_1, cvič. 7, 8. c),**
 - převyprávění: textu, činnosti, zážitku (individuálně, nebo skupinově),
 - ústní shrnutí textu, zážitku, úkolu, skupinové práce...; ke shrnutí lze využít i klíčová slova, osnovu – žákovi je předložena, nebo ji vytváří sám. Shrnutí lze provádět stručně (např. 1 větou) či ho rozvést až např. k produkci delšího textu,
 - rolová hra / dramatizace textu (žák má ve cvičení určitou roli, v rámci cvičení tvoří dialog/y), **VIZ PL ZŠ1 POSLECH–MLUVENÍ A1_2, cvič. 5, POSLECH–MLUVENÍ B1, cvič. 7. b)–d),**
- **zpětná vazba** (individuálně, nebo celé skupině):

Zpětná vazba představuje pro žáka základ pro další motivaci. Učitel při volbě zpětné vazby a formy jejího podání zvažuje řadu faktorů, např. kulturní specifika žáka-cizince, jeho věk, jazykovou úroveň.

Učitel podává zpětnou vazbu průběžně, nebo souhrnně: v přípravných aktivitách může bezprostředně po žákově produkci, avšak ve fázi vlastního mluvení žáka/žáků si učitel pouze zaznamenává a zpětnou vazbu poskytuje až po skončení ústní produkce, nebo interakce.⁴⁰ Zpětnou vazbu mohou pod supervizi učitele podat i ostatní spolužáci.

33 Pracovní listy se z jazykových prostředků nejvíce zaměřují na slovní zásobu.

34 Na sociokulturní zvyklosti je v PL upozorňováno zejména v metodických poznámkách.

35 Na vybrané pragmatické jevy je v PL upozorňováno zejména v metodických poznámkách.

36 Pracovní listy videoukázky neobsahují.

37 Tvořením minidialogů se žáci učí např. základní reakce (na pozdrav, prosbu, omluvu...).

38 Jedna ze starších technik je reprodukce dialogu: žáci se učí velmi krátký rozhovor a případně jej obměňují. Toto je vhodné pro starší děti a na vyšší komunikační úrovni.

39 Transformace textu v dialog je pro žáky mladšího školního věku náročná.

40 Pokud učitel vede s žákem rozhovor, může jej vhodně položenými otázkami upozorňovat na nenáležitosti (např. tvary slov, použití slov). K opravě vede žáka jen v případě, když si je jistý, že požadovaný krok nenaruší rozhovor. Pokud učitel například použije ve své výpovědi žákovu větu, v níž se vyskytovaly nedostatky, bezprostředně konfrontuje žáka s náležitým tvarem. V komunikaci je vhodné upozorňovat žáka na úrovni A1, A2 jen na ty nedostatky, které brání porozumění.

V pracovních listech maximálně propojujeme mluvení s poslechem. **Fáze přípravných aktivit** pro nácvik mluvení probíhá zejména v **předposlechových aktivitách** (např. aktivizace slovní zásoby, seznámení s klíčovými slovy). **Vlastní mluvení** pak probíhá hlavně v **aktivitách poposlechových** (např. tvoření dialogů: rozhovor spojený s tématem poslechového textu, **VIZ PL ZŠ1 POSLECH–MLUVENÍ B1, cvič. 7. a**); práce s obrázky: rozhovor na základě vybraného obrázku / vybraných obrázků, **VIZ PL ZŠ1 POSLECH–MLUVENÍ A1_1, cvič. 7**, rozhovor na základě obrázku a zadaných otázek, **VIZ PL ZŠ1 POSLECH–MLUVENÍ A2_1, cvič. 8**, nakreslení obrázku k tématu textu a rozhovor nad obrázkem, **VIZ PL ZŠ1 POSLECH–MLUVENÍ A1_1, cvič. 8**, ústní produkce na téma podobné poslechovému textu, **VIZ PL ZŠ1 POSLECH–MLUVENÍ B1, cvič. 8, 9. b)–c**), **POSLECH–MLUVENÍ A2_1 cvič. 9. a)–b**); rolová hra, **VIZ PL ZŠ1 POSLECH–MLUVENÍ A1_2, cvič. 5**, dramatizace textu, **VIZ PL ZŠ1 POSLECH–MLUVENÍ B1, cvič. 7. b)–d**).

3. Řečová dovednost čtení

K dovednosti čtení se vztahují mj. informace v kap. *Společné parametry pro receptivní a produktivní dovednosti*. Tyto informace zde neopakujeme.

Kategorie 3.–5., 6.–9. ročník ZŠ

3.1 K dovednosti čtení

Vybrané rysy čtení, které je důležité připomenout pro práci učitele a tvorbu cvičení pro žáky-cizince:

Žák:

- si může většinou volit své tempo čtení (vyjma např. hlasitého skupinového čtení),
- může očima přehlédnout celý text a k přečtenému se vracet,
- může si udělat přestávku,
- může použít slovník anebo si jinak ověřit význam slov,
- k celkovému porozumění textu nemusí znát všechny gramatické či lexikální prostředky a umět je aktivně použít.⁴¹

Z uvedených bodů plynou určité **výhody** pro výuku ČDJ:

Učitel může snáze pracovat se skupinou žáků-cizinců, která je z hlediska jazykové úrovně heterogenní (nejednotná). Může jim být například zadána různě dlouhá část téhož textu včetně odlišných úkolů (početně i obsahově).⁴² V takové práci je zohledněn individuální přístup, neboť žáci čtou podle úrovně osvojení češtiny různě rychle i s rozdílnou mírou porozumění. Svou roli zde hraje také zběhlost ve čtení, jazykový typ a příbuznost žákovy mateřštiny s češtinou, které tuto činnost mohou ulehčit či znesnadnit.

Možnost vracet se v textu, rozsah textu, jeho vizuální podoba a zadaný úkol mohou žáka navést k volbě vhodné techniky čtení a k rozhodnutí, zda potřebuje slovník či jinou pomoc / pomůcku k porozumění čtenému. Na základě struktury textu, jeho členění a přítomnosti grafických prvků (např. tučně zvýrazněné části textu, obrazový doprovod apod.) může předvídat obsah textu nebo vyvodit, o jaký typ textu se jedná (například podoba e-mailu, vzkazu, SMS, obrazové zpracování plakátu). Konkrétní postup úzce souvisí s kognitivními schopnostmi daného jedince a jeho nabytou jazykovou úrovní.

Jmenované možnosti má i žák s češtinou jako mateřštinou. Přesto existují velké rozdíly v přístupu k výuce čtení žáka-cizince: učitel musí vysvětlovat i to, co je žákům s češtinou jako mateřštinou přirozeně zcela jasné, musí se naučit být pozorný k projevům žáka-cizince a objasňovat i bázové věci (více viz *Výukové materiály*, kap. *Obecná doporučení*). Stává se průvodcem/supervizorem. Vrací se s žáky-cizinci k pasážím textu, ověřuje jeho porozumění, vysvětluje jeho různé významy, a na tomto základě žáky-cizince seznamuje s českými kulturními zvyklostmi, které se do porozumění textů promítají (ne všechny typy textů se objevují ve všech kulturách, bývají odlišnosti v obsazích, užití slov, zdvořilostních obrátů, strukturování aj.).⁴³

S textem, s nímž byl žák-cizinec obeznámen, lze pracovat i pro nácvik jazykových prostředků (gramatika, slovní zásoba, výslovnost). Taková činnost má odlišné cíle (srov. cíl nácviku dovednosti číst např. s cílem nácviku výslovnosti) a porozumění významům textu se ve výuce nesmí stát cílem sekundárním. Ke známému textu (tzn. textu, s jehož významy byl Ž-C obeznámen během výuky zaměřené na čtení) je možné se vrátit v aktivitách zaměřených na zdokonalování jazykových prostředků. Např. po výkladu pádů bude následovat jejich procvičování, na základě využití slov použitých ve známém textu lze vytvořit cvičení na produkci adekvátních koncovek, během aktivity proběhne kontrola výslovnosti a připomenutí známých slov. Tímto způsobem se prohlubuje propojení významu jazykových prostředků a jejich funkce, zároveň si žák připomene text, s nímž pracoval během nácviku čtení s porozuměním. Tzn., že žák si při čtení známého textu fixuje gramatiku a slovní zásobu (upřesňuje si význam a formu sděleného) a přes monitorované hlasité čtení si zdokonaluje výslovnost.

Pro nácvik dovednosti čtení s porozuměním připomínáme některé typické problémy žáka-cizince ve srovnání s žákem s češtinou jako mateřštinou. Žák-cizinec má:

- nesrovnatelně nižší rozsah slovní zásoby,⁴⁴

41 Více viz Škodová, 2012, s. 56.

42 Takto lze postupovat i s žákem-cizincem ve společné třídě žáků s češtinou jako mateřštinou. Na tento typ práce se MVM nezaměřují.

43 Srov. určité paralely s výukou českého jazyka u neslyšících žáků, viz Vodičková, 2019, s. 73–87.

44 Na úrovni A1 a A2 je velmi komplikované vytvořit např. vhodné úlohy k porozumění textu, které vycházejí ze znalosti synonym.

- hlubší potíže s pochopením abstraktních a přenesených významů slov, slovních spojení, textů,
- potíže s porozuměním textu na základě záměny slov, zejména slov významově a graficky si podobných (*vidí x vědí, jdou x jedou, psát x spát, dál x dal, jít x jet x jíst, zapomenout x vzpomenout, ...*),⁴⁵
- sníženou schopnost identifikovat různé tvary téhož slova, čímž je míněno, že pro žáky-cizince je mnohem náročnější spojit si při čtení textu jednotlivá slova (např. ta, jimž nerozumí) s jejich slovníkovým tvarem (např. šel jsem → jít, jedl → jíst, očima → oko, ruce → ruka, ...),
- odlišné výchozí znalosti o světě, s čímž jsou spojeny např. jiný význam určitých pojmů (např. jiné pojetí snídaně, jiné přiřazení významů k danému slovu), jiný význam textů (jiné zvyklosti různého druhu, např. týkající se kultury, výstavby textu, interpretace významů), jiná očekávání žáka od textu.

Z jazykových prostředků se tak pro čtení s porozuměním řadí prostředky lexikální mezi nejdůležitější.⁴⁶ Před čtením textu je třeba žáky-cizince seznámit s lexikem důležitým pro pochopení smyslu textu, případně i s vybranými tvary slov nebo upozornit na slova vizuálně podobná a ověřit si, že jim žáci-cizinci skutečně rozumějí a nezaměňují je (viz předtextové aktivity v PL). Je také třeba seznámit je s dalšími nezbytnými prvky, které text obsahuje a bez jejichž objasnění mu neporozumí správně, jako jsou reálie (např. zdvořilostní fráze v dopisu, názvy měst, výrobků aj.). Viz fáze procesu čtení v kap. *Společné parametry pro receptivní a produktivní dovednosti* a dále viz *Výukové materiály*, PL ČTENÍ–PSANÍ.

Při výuce učitel žáka učí číst s porozuměním a podle cílů porozumění ho vede k tomu, aby (žák) dovedl používat různé techniky čtení.

Schopnost porozumění čtenému roste od jednotlivých slov až po detailní porozumění textu (viz charakteristiky úrovně A1 až B1, resp. B2 pro dané věkové kategorie nebo viz *Výukové materiály*, kap. *Obecná doporučení* a metodické poznámky k PL). Kromě toho se žák-cizinec ve školním prostředí přirozeně setkává s řadou textů (zápisky učitele na tabuli, texty na nástěnce a vývěskách, v učebnicích a dalších výukových materiálech, nápisy na dveřích, ukázky z krásné literatury, zápisky žáků, vzkazy spolužáků aj.), jež je „nucen“ různou měrou chápat. Různou měrou je myšleno, že například zadání úkolu by měl žák rozumět plně, aby jej mohl vykonat. Z programu školního výletu mu postačí pochopit nejpodstatnější informace, jako kdy, kde a co se koná a co s sebou potřebuje (viz PL ZŠ1 ČTENÍ–PSANÍ A1_3). Pokud vyhledává vhodné texty pro svůj písemný / ústní referát, postačí mu vytvořit si o jejich obsahu celkový dojem, a pak je využije, či ne (např. globální čtení). Učitel by proto měl žáka-cizince seznámit s různými **technikami čtení** (globální, selektivní, detailní – viz kap. *Společné parametry pro receptivní a produktivní dovednosti*). Jejich osvojení napomáhá úspěšně zvládnout celý proces čtení s porozuměním. Žák by měl vědět, kdy je vhodné kterou techniku použít (do jaké hloubky potřebuje danému textu porozumět a proč), a zároveň s tím si uvědomit, že vždy nemusí znát všechna slova v textu.

Volba vhodné techniky čtení probíhá v druhé **fázi procesu čtení** (viz kap. *Společné parametry pro receptivní a produktivní dovednosti*). Zpočátku s volbou pomáhá učitel, později si ji už volí žák sám. V této fázi se žák-cizinec také seznamuje s různými **typy úloh (testovacími technikami)** – viz kap. *Společné parametry pro receptivní a produktivní dovednosti*).

Fáze procesu nácvičku čtení sestávají z předtextových, textových a potextových aktivit (viz koncepce PL). Všem fázím by měl být věnován dostatek času, žádná by neměla být přeskočena. Zejména přípravná fáze je podstatná pro následné porozumění čtenému. V praktické výuce lze tyto fáze rozdělit i tak, že předtextové aktivity a první čtení textu proběhnou v jedné vyučovací jednotce a vlastní čtení (i s vybranými potextovými aktivitami) bude zadáno jako domácí úkol / dokončeno v další vyučovací jednotce. Ať je přístup jakýkoli, nesmí být opomenuta řádná kontrola řešení (ověření pochopení významů textů).

S žáky-cizinci je velmi důležité neustále nacvičovat hlasité čtení, a to na všech úrovních. Na úrovni A1 a A2 je vhodné provádět první čtení za supervize učitele a neodsouvat jej nadoma.

Podle Evropského jazykového portfolia⁴⁷ by žák-cizinec měl umět pracovat se slovníkem, a to i na 1. stupni ZŠ. Takovou aktivitu je vhodné do výuky zařazovat pravidelně, nezapomínat na supervizi, na věk, na osobnostní a kognitivní vývoj žáka. U žáků nižších ročníků může učitel například namísto dvojazyčného slovníku zařadit slovníček připojený k textu (doporučujeme zejména obrazový slovník). Při práci se slovníkem musí učitel ověřit, zda žáci-cizinci znají českou abecedu a řazení položek.⁴⁸ Učitel by měl žáky vést k praktickému, uvážlivému a funkčnímu používání slovníku (ať tištěného či elektronického).⁴⁹ Měl by jim pomoci najít vhodný materiál a nezapomínat na různé možné komplikace (např. země mají různě rozvinuté slovníkářství).

45 Tyto potíže se vyskytují i na vyšších úrovních ovládnutí jazyka (např. *modřin x modřina*).

46 Jak uvádí např. Hendrich (1988, s. 225): „Důležitá je především identifikace lexikálních prostředků (...).“

47 Viz *Evropské jazykové portfolio* [online]. [cit. 2022-03-04]. Dostupné z: <https://ejp.rvp.cz/>.

48 K funkční práci se slovníkem viz PL.

49 Žáka vedeme k tomu, že není třeba hledat ve slovníku všechna slova, kterým v textu nerozumí. Může je vyvodit např. i na základě kontextu nebo doprovodného obrazového materiálu. Důležitý je cíl porozumění, např. u konkrétního textu je třeba porozumět mu „pouze“ globálně. Naopak u klíčových slov je přesné porozumění důležité. Také je vhodné, aby žák-cizinec věděl, že používání slovníku pro něj představuje pomůcku, když nebude mít k dispozici někoho, kdo mu pomůže s překladem.

3.2 Čtení podle jazykových úrovní

V této části jsou vymezeny klíčové aspekty v dovednosti čtení.

Modrou barvou a tučným písmem jsou zvýrazněny charakteristiky, kterými se v jazykových úrovních odlišuje kategorie 6.–9. ročník od 3.–5. ročníku ZŠ, popř. charakteristiky, které bývají typičtější pro žáky staršího školního věku vzhledem k jejich kognitivním možnostem. Ostatní uvedené charakteristiky psané černou barvou a ne tučně jsou oběma věkovým kategoriím společné.

ÚROVEŇ A1

Žák se na této úrovni učí rozumět krátkým textům, které pokrývají jeho nejzákladnější komunikační potřeby v bezprostředním okolí (typicky škola). Texty jsou jednoduché, přehledně strukturované, s jednoduchým jazykovým vyjadřováním. Často se jedná o „pouhý“ výčet slov (typu seznam). Text může také sestávat z několika slov spojených nejzákladnějšími spojovacími výrazy (*a, pak, potom, ale, nebo*) či z několika jednoduchých a krátkých vět o dvou třech větných členech. Z tohoto důvodu texty předkládané žákovi na úrovni A1 budou adaptované, jazykově a graficky upravené pro usnadnění porozumění. Pokud se v textu objeví nová slova a jsou důležitá z hlediska obsahu textu, je třeba s jejich pochopením žákovi pomoci vizualizací, případně užitím slovníčku připojeného k textu (**anebo slovníku**). Na této úrovni nelze po žákovi požadovat, aby si význam nových a neznámých slov odvodil na základě kontextu nebo stavby slova. Nelze též počítat se znalostí synonym. Informace v textu mají konkrétní charakter, ne abstraktní, a jsou v textu explicitně formulovány, žák si je nemůže vyvodit na základě své zkušenosti se světem uživatelů druhého jazyka.

Charakteristika dovednosti⁵⁰

- **základní parametry textu:**
 - krátký⁵¹ a jednoduchý text prostě sdělovacího stylu,
 - vizuální opora textu (obrázky, grafy, schémata),⁵²
 - text tvoří jednotlivá jména a slova, číslice, slovní spojení, jednoduché věty, např. o dvou větných členech,
 - texty jsou upravené jazykově (zjednodušení neporušující pravidla češtiny) a graficky (čitelnost, přehlednost),
- **typ textu:**
 - nápisy (např. názvy místností ve škole, **na frekventovaných značkách, např. vchod, východ**), **popisky diagramů, štítky na učebních pomůckách v odborných předmětech (matematika, fyzika, chemie apod.)**,
 - text na tabuli (školní i vývěsní),
 - jednoduchý a krátký vzkaz / zpráva (např. na nástěnce, v podobě e-mailu, SMS),
 - jednoduché pokyny a úkoly v učebnici a dalších učebních materiálech (*Čti. / Čti nahlas / Spoj otázku a odpověď. Pracujte ve dvojici. Co je ...?*),
 - jednoduchý **formulář** (např. přihláška do školního kroužku, do klubu, do školní sítě) nebo štítek na sešitu⁵³,
 - rozvrh hodin, kalendář s názvy dní, datum (narození, konkrétního dne),
 - krátké poznámky,
 - jednoduché a krátké seznamy (věcí, jmen, adres a telefonních čísel spolužáků apod.),
 - krátký informační text v notýsku,
 - krátký popis k obrázku,
 - adresa,
 - jednoduché přání,
 - plakát,
 - leták,

50 V charakteristice viz popisy: *CEFR Companion Volume with New Descriptors* (2018_A); *CEFR Companion Volume with New Descriptors* (2018_B); Boccou Kestřánková, Vodičková_A; Boccou Kestřánková, Vodičková_B; *Evropské jazykové portfolio*.

51 Délka textu cca do 30 slov. Ve *Výukových materiálech* ji vymezujeme pro A1 ještě detailněji jako text krátký (cca 10 slov), středně dlouhý (cca 20 slov) a dlouhý (cca 30 slov). **Délka textů je však pouze orientační**, neboť v metodice není na rozdíl od testování účelné vymezovat rozsah přesně. Při vyučování učitel zvažuje mnoho faktorů: učitel zná žáka, má stanovené vyučovací cíle, uzpůsobuje délku textu konkrétní hodině a ví přesně, kolik času má k dispozici...

52 K obrazovým materiálům viz *Výukové materiály*, kap. *Obecná doporučení a metodické poznámky k PL*.

53 S ohledem na ročník a úlohy přiměřené věku viz varianty v PL ZŠ1 ČTENÍ–PSANÍ A1_2, cvič. 5.

- jednoduchý obrázkový příběh (komiks),
- **téma textu:**
 - praktické, konkrétní a organizační informace týkající se žáka,
 - každodenní situace (zejm. ve škole),
 - školní prostředí,
 - prázdniny a volnočasové aktivity dětí v daném věku,
 - osobní, místní a časové údaje,
 - roční období, počasí,
 - lidé, zvířata, kulturní akce,
- **předpoklad porozumění:**
 - porozumění napomáhá obrazová opora, čitelnost a přehlednost textu,
 - dostatek času na čtení (pomalé čtení, příp. vracení se v textu),
 - rozsah použité slovní zásoby v textu (běžná slovní spojení pro konkrétní, osobní a každodenní situace a pro to, co má a nemá žák rád: jména osob, názvy zvířat, rostlin a věcí, pojmenování částí těla, jídla, oblečení, dnů, měsíců, ročních období a počasí, názvy dopravních prostředků a jiných zemí, prázdnin a svátků spojených zejména s organizací školního roku, zaměstnání a koníčků, barev, tvarů, čísel včetně cen a časových údajů, běžná slova a obraty z prostředí školy a školní třídy, názvy budov, obchodů a míst),⁵⁴
 - žák byl s pokyny či úkoly seznámen,
 - pokyny nebo úkoly jsou podobné těm, které řešil již dříve,
- **techniky čtení:**
 - **globální:** z technik ovládá nejvíce – vyrozumí, čeho se týká krátký informační text (např. jednoduchý vzkaz na nástěnce, **krátký informační text z dějepisu a zeměpisu**⁵⁵), umí vyhledat základní informace při čtení plakátů, letáků a (vývěsních) tabulí apod. (např. údaje o místě, ceně, času),
 - **selektivní:** umí vyhledat potřebné údaje v krátkém informačním textu (např. na nástěnce, při čtení zapisků v notýsku, **formuláře**),
 - **detailní:** omezeně,
 - porozumí pokynům a úkolům, které již zná nebo které dříve několikrát viděl (např. při čtení pokynů v učebnici),
 - spojením několika **na sebe navazujících** cvičení se můžeme ptát i na detaily a žák může porozumět krátkému textu komplexně (viz např. PL ZŠ1 ČTENÍ–PSANÍ A1_3, cvič. 6 a 7),
- **recepční strategie:**
 - umí pracovat s krátkými jednoduchými texty,
 - v krátkých textech rozpozná známá slova a slovní spojení,
 - kompenzační strategie:
 - pro vyvození hrubého obsahu krátkého textu nebo významu jednotlivých (a nových) slov dokáže použít vizuální opory (např. obrázku),
 - **při výskytu neznámých slov v textu dokáže používat slovníček připojený k textu nebo dvojjazyčný slovník** (s ohledem na kognitivní schopnosti konkrétního žáka i v ZŠ1)⁵⁶.

54 Pro určitější představu učitele o rozsahu a obsahu slovní zásoby žáka na úrovni A1 viz vokabulář k certifikované zkoušce z češtiny CCE-A1 pro mládež, dostupný z: http://ujop.cuni.cz/upload/stories/vtc/vokabularm_a1_cs.pdf. Slovník byl připraven sice pro jiné účely, nabízí však jistou konkretizaci. Uvádí též, v jakých tvarech by měl žák slova znát aktivně, v jakých pasivně.

55 Nesmí obsahovat nové učivo.

56 K práci se slovníkem na ZŠ1 a ZŠ2 více viz kap. *Obecná doporučení ve Výukových materiálech*.

ÚROVEŇ A2

Žák dokáže číst s porozuměním tytéž typy textů a použít tytéž recepční a kompenzační strategie, které dovedl na úrovni A1. Jeho dovednost se dále rozvíjí. Např. oproti A1 narůstá délka vět textu (viz níže) a objevují se v nich i neznámé výrazy. Roste složitost typů textů, např. namísto „pouhého“ popisku k obrázku je žák na úrovni A2 schopen číst s porozuměním krátký a jednoduchý popis, namísto jednoduchého obrázkového příběhu (komiksu) dokáže s porozuměním číst jednoduchý ilustrovaný text v dětské encyklopedii (v dětském časopisu). Přibývají nové typy textů, např. oproti adrese u úrovně A1 je žák schopen s porozuměním číst krátkou osobní korespondenci. Přibývají nová témata ke čtení, např. sdělení pocitů, texty se netýkají „pouze“ praktických, organizačních situací zaměřených bezprostředně na žáka a jeho nejbližší okolí (škola, rodina, bydliště). Rozvíjí se recepční a kompenzační strategie, a to individuálně s ohledem na kognitivní dovednosti konkrétního žáka i vzhledem k jeho jazykové úrovni. S ohledem na uvedené může mít žák potenciál vypořádat se s novými slovy v textu užitím slovníčku **či dvojjazyčného slovníku** jako u A1, ale také **může vyvodit jejich význam a funkci z jejich stavby (viz dílčí lexikální substitute níže)**.

Charakteristika dovednosti⁵⁷

• základní parametry textu:

- krátké⁵⁸ a jednoduché texty na známá témata, s konkrétními a explicitně formulovanými informacemi,
- text sestává z krátké věty / krátkých vět se známými i novými slovy, např. o sedmi slovech, nebo třech čtyřech větných členech (příklad vět: *Chutnají mi špagety. / Každou středu odpoledne chodím na atletiku. / Nemůžu si zvyknout na počasí v České republice. / Exkurze se koná v pátek 3. května. / Když byl Sergej malý, chtěl být zpěvákem.*),
- nejčastěji užívaná slovní zásoba **včetně určitého množství internacionalismů užívaných v mateřském jazyce žáka**,⁵⁹
- porozumění napomáhá vizuální opora textu,
- texty jsou většinou jazykově a graficky upravené (výjimečně se objeví vhodný neadaptovaný text pro účely výuky),

• typ textu:

- **běžné nápisy na veřejnosti (např. parkování, zákaz kouření),**
- **popisky k jednoduchým tabulkám, grafům, schémátům, mapám a symbolům v učebních textech,**
- krátké informační texty (v notýsku, na nástěnce, na tabuli apod.),
- krátké a jednoduché osobní dopisy / e-maily / chaty / pohledy (osobní poznámky, pozvánky, přivítání, pozdravy a zprávy) apod.,
- velmi jednoduchý formální dopis (on-line rezervace / přihláška),
- krátké a jednoduché pokyny / instrukce učitele, spolužáků a v učebních materiálech (*Čti. / Čti nahlas. / Přiřaď slova k obrázkům. / Vyber jeden název pro obrázky ze cvičení 2. / Pracuj podle vzoru. Co je pravda a co není pravda?*),
- jednoduché návody s obrázky (např. **v automatu na jízdenku**),
- programy, seznamy (žáků, školních předmětů a kroužků, oblečení na školu v přírodě aj.), plakáty, **informační letáky o výstavách** apod.,
- krátké a jednoduché popisy (lidí, věcí, míst, událostí dne, života, kulturních událostí, např. oslava konce roku),
- krátké ilustrované texty, např. v učebnici, v dětské encyklopedii, v dětském časopisu,

57 V charakteristice viz popisy v: *CEFR Companion Volume with New Descriptors* (2018_A); *CEFR Companion Volume with New Descriptors* (2018_B); Moe, Härmälä, 2015, s. 64–75; Boccou Kestřánková, Vodičková_A; Boccou Kestřánková, Vodičková_B; *Evropské jazykové portfolio*.

58 Ve *Výukových materiálech* rozlišujeme pro A2 ještě detailněji: text krátký cca 30 slov, text středně dlouhý cca 60 slov a text dlouhý cca 100 slov (tento již není zařazen). **Délka textů je pouze orientační**, neboť v metodice není na rozdíl od testování účelné vymezovat rozsah přesně. Při vyučování je jiná situace, v případě délky textu učitel zvažuje mnoho faktorů: zná žáka, má stanovené vyučovací cíle, uzpůsobuje délku textu konkrétní hodině a ví přesně, kolik času má k dispozici...

59 S omezenou platností vzhledem k věku a mateřským jazykům žáků, např. u asijských mluvčích neexistují internacionalismy latinského a řeckého původu. Při hlasitém čtení může být výslovnost výrazů typu *chat*, *SMS*, *mobil*, *e-mail* odlišná vzhledem k výslovnosti v mateřském jazyce žáka-cizince. Představu o rozsahu a obsahu slovní zásoby pro úroveň A2 nabízí vokabulář k certifikované zkoušce z češtiny CCE-A2 pro mládež, dostupný z: http://ujop.cuni.cz/upload/stories/vtc/vokabularm_a2_cs.pdf. Slovník byl připraven sice pro jiné účely, představuje však jistou konkretizaci. Uvádí též, v jakých tvarech by měl žák daná slova znát aktivně, v jakých pasivně. Na úrovni A2 lze očekávat znalost určitých synonym.

- krátké a jednoduché příběhy (ilustrované nebo bez ilustrací),
- krátké články, fotopříběhy, komiksy v časopisech pro děti a mládež,
- **inzeráty**,
- **téma textu:** žákovi známé, z oblasti každodenního života, např.:
 - školní den,
 - věci, které žák dělá,
 - místo, kde žák žije a učí se,
 - tělo a pocity žáka,
 - školní slavnosti a exkurze, známé kulturní události, pamětihodnosti,
 - dopravní prostředky a způsoby dopravy,
 - počasí, roční období, životní prostředí a jeho ochrana,
 - příroda, život na venkově, zvířata,
 - jiní lidé a jiné země,
- **předpoklad porozumění:**
 - žák se setkává s běžnými texty, které obsahují předvídatelné informace (tj. texty bez nečekaných a překvapivých detailů),
 - porozumění napomáhají obrázky, nákresy, jména a čísla,
 - texty obsahují nejfrekventovanější výrazy **včetně mezinárodních slov užívaných v mateřském jazyce žáka**,⁶⁰
 - žák čte s případnou dopomocí (učitele, spolužáka, slovníku, obrázků...),
- **techniky čtení:**
 - **globální:**
 - rozumí nejdůležitějším informacím v krátkých člancích, úryvcích a popisech, např. třem až čtyřem větám,
 - v delší pasáži textu porozumí hlavním bodům – např. u popisu osoby (jak vypadá, jaká je, co má a nemá ráda) / místa / události dne (rozliší, co se děje, co se stalo a stane),
 - vyrozumí, co je ústředním tématem textu,
 - **porozumí hlavním bodům jednoduchého vysvětlení,**
 - **v krátké pasáži textu porozumí názoru, tj. zda autor textu s něčím souhlasí, anebo ne,**
 - **umí vyhledat jednoduchou informaci na nástěnce, v jednoduchých tabulkách, grafech, schématech, v učebních materiálech, na Internetu, v novinách apod. (např. o velikosti a cenách bytů, auta, počítače),**
 - **selektivní:**
 - umí vyhledat jednoduché, nejdůležitější, krátké nebo předvídatelné informace v krátkých a běžných textech, jako jsou informační texty v notýsku, osobní dopisy, seznamy, programy, plakáty, titulky v novinách a časopisech, názvy knih – např. kdy a kde se něco koná, co si vzít s sebou, kde je konkrétní ulice, místnost, jak se někdo jmenuje, kdo píše dopis atd.,
 - umí určit pořadí událostí v krátkém informačním textu,

60 S omezenou platností vzhledem k věku a mateřským jazykům žáků, např. u asijských mluvčích neexistují internacionalismy latinského a řeckého původu. Více viz předchozí pozn. p. č.

- **detailní:**
 - rozumí jednoduchým pokynům učitele – např. jak spojit obrázky a slova, kudy se dostat na nějaké místo,
 - umí ze seznamu tvrzení vybrat, jaké informace o krátkém textu, např. osobním dopisu, jsou pravdivé, a jaké ne,
 - umí rekonstruovat původní text, např. osobní dopis, a seřadit jeho obsahové části ve správném pořadí,
 - **porozumí jednoduchým návodům k přístrojům** (pozn. lze předpokládat detailní čtení),
- **recepční strategie:**
 - má-li potřebné základní znalosti kontextu a reálií:
 - **rozpozná typ textu podle jeho vzhledu – e-mail, článek v časopisu, pokyn v učebnici, rozvrh hodin, pohled aj.**,
 - odvodí význam a funkci neznámých obrátů z jejich pozice v textu (např. na začátku a na konci dopisu),
 - vyvodí téma textu na základě známých slov, číselných údajů, vlastních jmen, obrázků, grafů apod.,
 - v textu rozpozná známá slova a slovní výrazy,
 - **komenzační strategie: je schopen odhadnout význam nových slovních spojení vzniklých kombinací již známých slov nebo odhadnout význam dílčí lexikální substituce (např.: porozumí významu slovního spojení *nákupní centrum*, zná-li již slova nákup / nakupovat a centrum; rozumí-li u sloves pohybu konkrétnímu významu prefixů *přijít* a *odejít*, porozumí jim u dalších sloves pohybu, např. v pokynu *přines, odnes* aj.; porozumí významům sloves *chatovat, mailovat, skypovat* atd., zná-li již slovo tvorný základ *chat, (e-)mail, skype* – pozn.: sufix *-ovat* zná z jiných českých sloves, např. *kupovat* atd.).**

ÚROVEŇ B1

Žák dokáže číst s porozuměním tytéž typy textů a použít tytéž recepční a kompenzační strategie, které dovedl na nižších úrovních. Jeho dovednost se dále rozvíjí. Např. na rozdíl od předchozích úrovní dokáže číst delší a zejména souvislé texty, které mohou být za určitých podmínek původní, neadaptované (např. jednoduché faktografické učebnicové texty). Ve srovnání s úrovní A2 žák dokáže porozumět textům s abstraktními informacemi a **porozumí jednoduché argumentaci (adekvátní jeho věku)**. Oproti nejméně frekventovanější slovní zásobě v textech pro úroveň A2 se žák na úrovni B1 dokáže vypořádat i s některými méně běžnými výrazy přítomnými v různých pasážích textu. S porozuměním klíčovému slovu mu mohou kromě vizualizace pomoci také slovní definice. Typy textů se vesměs shodují s A2, liší se však složitostí a obsahem. Např. namísto jednoduchého a krátkého popisu konkrétních jevů na úrovni A2 je popis pro úroveň B1 delší a zaměřuje se na detaily konkrétní i abstraktní povahy (emoce, přání, názory). Přibývají jednoduché faktografické texty (z učebnice, dětské encyklopedie, dětského časopisu), jednoduché adaptované povídky a pohádky, **žádost**.

Charakteristika dovedností⁶¹

• základní parametry textu:

- krátké i středně dlouhé texty,⁶²
- rozmanité a nekomplikované autentické nebo upravené texty (jazykově i graficky),
- texty jednoduché, souvislé a jasně strukturované,
- jednoduché a upravené faktografické texty (např. z učebnice⁶³),
- delší popisné pasáže (v dopisech apod.), které jsou jednoduché a strukturované,
- krátké texty s jasnou dějovou nebo **argumentační linií**,
- jednoduché vyjádření pocitů, názorů, emocí... (tj. abstraktních jevů),
- běžně užívaný jazyk se slovy, které žák zná (každodenní výrazy anebo výrazy z oblasti jeho zájmů),
- pasáže textu mohou obsahovat některé méně běžné či neznámé prvky (např. nespisovné, **odborné** a méně frekventované výrazy, neznámé reálie),
- může být využita vizuální opora textu (zejména k pochopení klíčových slov),

• typ textu:

- **popisky tabulek, grafů, schémat a map v učebních materiálech**,
- upravený **informativní učební text, z dětské encyklopedie, literatury faktu, z Internetu aj., informativní učební text zaměřený na zprostředkování nového učiva, populárně-naučný text přírodovědného, zeměpisného, dějepisného charakteru apod.**,
- klasická a elektronická korespondence s **podrobnou, ale jednoduše formulovanou žádostí**, s detailními a jednoduše formulovanými popisy pocitů, názorů, emocí, přání, nadějí, zážitků, zkušeností, událostí a plánů (např. osobní dopis / e-mail / pohled od kamaráda, rodiče apod.),
- běžné texty informačního charakteru (postery, brožury, zprávy o kurzech a školních událostech, program projektového týdne, informace na školním webu aj., oficiální školní dokumenty, **cestovní průvodce**),
- krátké informativní a popisné články v magazínech, novinách a časopisech pro děti a mládež (předpověď počasí, reklamy a **inzeráty** – bez množství zkratk, popisy produktů, jednoduché pasáže novinových zpráv),
- **jasně strukturované výkladové texty s argumentační linií (s argumenty, tj. tezí a zdůvodněním, vysvětlením, důkazem)**,
- jasně formulované instrukce, návody a pokyny (učitele a spolužáků, v učebnici) ke konkrétní práci v hodině, k plánované exkurzi apod., jak používat např. mobilní telefon, recepty na vaření a pečení, pravidla her, **krátké bezpečnostní pokyny v dopravě a při obsluze elektrických zařízení, pokyny na obalech – např. jak připravit nějaké jídlo, jak užívat lék**,
- příběhy s dějovou linií (včetně ilustrovaných textů a komiksu, adaptované povídky a pohádky),

61 V charakteristice viz popisy v: *CEFR Companion Volume with New Descriptors* (2018_A); *CEFR Companion Volume with New Descriptors* (2018_B); Moe, Härmälä, 2015, s. 64–75; Boccou Kestřánková, Vodičková_A; Boccou Kestřánková, Vodičková_B; *Evropské jazykové portfolio*.

62 Délka textu může být až do cca 200 slov. Je pouze orientační, neboť v metodice není na rozdíl od testování účelné vymezovat rozsah přesně. Učitel ve výuce zvažuje řadu faktorů, viz poznámky k délce textů u předchozích úrovní.

63 „Dokáže číst s porozuměním na uspokojivé úrovni nekomplikované faktografické texty vztahující se k tématům jeho/jejího oboru a zájmu. Např. v učebnicích.“ Viz Boccou Kestřánková, Vodičková_B.

- **téma textu:** žákovi známé nebo z oblasti jeho zájmů, např.:
 - ze školního předmětu (bez odborného názvosloví, **s některými odbornými termíny u předmětů jako dějepis, zeměpis apod.**),⁶⁴
 - žákův každodenní život ve škole i mimo ni (školní exkurze, žákova rodina, zájmy a koníčky jako hudba, sport či cestování),
 - všední situace,
 - aktuální události,
 - abstraktní témata (žákovy pocity, názory, emoce, přání, naděje),
 - zážitky, zkušenosti a plány v situacích běžných pro žáka,
 - smyšlené příběhy,
- **předpoklad porozumění:**
 - text je přehledně strukturovaný, má jasnou dějovou nebo **argumentační linii**, přehledné popisy či pokyny apod., není komplikovaný,
 - celkovému porozumění textu pomáhá vysvětlení klíčových a důležitých nových slov před čtením (např. slovní definice, kontext, případně vizuální opora),
 - žák má dostatek času na čtení či opětovné čtení faktografických textů,
 - při čtení adaptovaných povídek a pohádek napomáhá:
 - frekventovaná slovní zásoba,
 - běžně užívaný jazyk (čili spisovný, popř. s možnou a nerušivou přítomností frekventovaných nespisovných prvků, např. obecně českých⁶⁵),
 - jasná struktura textu,
 - jednoduchá dějová linie,
 - možnost použití slovníčku připojeného k textu, **dvojazyčného slovníku**,
- **techniky čtení:**
 - **globální:**
 - rozumí hlavnímu tématu a důležitým/vybraným informacím v textech faktografických, popisných, **argumentačních, ve schématech, tabulkách apod.**,
 - rozumí hlavní dějové linii a důležitým událostem jasně psaného jednoduchého příběhu (povídky) nebo hlavnímu obsahu delšího jednoduchého příběhu (povídky),
 - je schopen vybrat z nabídky název pro dlouhý text podle jeho ústředního obsahu,
 - **selektivní:**
 - umí vyhledat relevantní, důležité nebo potřebné informace v běžných materiálech informačního charakteru (brožury, postery, zprávy o školních událostech aj.), **na Internetu, v literatuře faktu a jiných faktografických textech, na etiketách potravin a léků o jejich přípravě a použití**, v dětských knížkách, novinách, časopisech a jinde, jména lidí a názvy zemí v dlouhých osobních dopisech,
 - umí najít klíčová slova důležitá pro přečtení delšího, jasně strukturovaného textu,
 - umí vyhledat obsahové části textu, např. dopisu,
 - **umí identifikovat různé názory v textu podpořené různými argumenty, hlavní závěry v informativním učebním textu**,

64 Při čtení těchto textů bude žák vystaven i **odborným názvům** užívaným ve školních předmětech. Měl by mít k dispozici slovník. Je však pravděpodobné, že odborné názvosloví nebude v běžných slovnících zastoupeno, učitel by tedy měl ke čtení takových textů vyhotovit soupis vybraných pojmů s jednoduchou definicí v češtině, obrázkem, příp. překladem. Existují i slovníčky s **překlady základních pojmů učiva ZŠ pro předměty český jazyk a literaturu, humanitní předměty, matematiku, přírodovědu a přírodopis, fyziku a chemii** od autorů M. Turbové, V. Lendělové, P. Müllerové, T. Thi Phuong Mai, M. Janečka, B. Hrobařové a M. Šulisty. Ty obsahují základní názvosloví přeložené do **ukrajinštiny, ruštiny, vietnamštiny a angličtiny**. META, o. p. s. je doplnila také o překlady do **mongolštiny a čínštiny**. Tyto slovníčky jsou on-line dostupné na <https://www.inkluzivniskola.cz/prekladove-slovnicky>.

65 K otázce nespisovnosti viz kap. *Obecná doporučení (Doporučení k nácviku řečových dovedností, pozn. 8) ve Výukových materiálech*.

- **detailní:**
 - dokáže porozumět většině faktů v textech týkajících se školních předmětů a koníčků, má-li dostatek času na opětovné čtení,
 - dokáže vybrat ze seznamu tvrzení, které informace o textu jsou pravdivé, a které ne,
- **recepční strategie:**
 - pokud učitel žákovi pomůže, např. jej upozorní na význam klíčových slov, na jejich stavbu, na grafickou podobu textu aj., může žák-cizinec:
 - anticipovat obsah textu (např. učitel upozorní žáka na název textu, na zvýrazněné pasáže textu, např. titulky),
 - **sledovat argumentační linii textu**, pořadí událostí v příběhu (učitel upozorní žáka na spojovací a časové výrazy, logické prvky v textu),
 - **odhadnout význam neznámých slov z jejich stavby (učitel žáka upozorní na předpony a přípony, kořeny slov)**,
 - **komenzační strategie: umí odhadnout význam neznámých slov, frází a slovních spojení na základě známého kontextu**,
 - **má-li žák základní znalosti kontextu, odhadne, zda se text týká požadovaného tématu.**

ÚROVEŇ B2⁶⁶

Ve srovnání s úrovní B1 dokáže žák-cizinec číst značnou měrou samostatně. Dovede používat techniky čtení odpovídající různým typům textů a uzpůsobit čtecí tempo, např. umí rychle pochopit obsah textů souvisejících s výukou či jeho zájmy a posoudit, zda se vyplatí jejich podrobnější čtení. Dobře se vyzná ve výběru příručních materiálů. Má rozsáhlou slovní zásobu, mohou se však vyskytovat potíže s méně frekventovanými idiomatickými výrazy. Platnost výše i níže uvedeného je však relativní vzhledem k věku a kognitivním schopnostem konkrétních žáků, spíše lze uvažovat o starších žácích 2. stupně ZŠ. Záleží i na obtížnosti, resp. přiměřenosti úloh zadaných učitelem.

Charakteristika dovednosti⁶⁷

• základní parametry textu:

- autentické texty rozmanité délky a komplexního charakteru (složitější dějové či argumentační linie, více názorových perspektiv, detailní popisné texty – k vyučovacím cílům mohou být texty pro lepší porozumění upravovány, kráceny⁶⁸),
- texty stylu prostě sdělovacího, administrativního, odborného (populárně naučného), texty stylu uměleckého (s běžnou slovní zásobou),
- běžně užívaný jazyk textů včetně frekventovaných idiomatických výrazů z oblasti každodenního života a školního prostředí, s odbornými výrazy učebních předmětů či žákova odborného zájmu,

• typ textu: např.:

- popisky a informace v grafech, mapách, diagramech a podobných schématech,
- rozsáhlé a komplexní pokyny a instrukce v učebních materiálech, v manuálech (včetně postupu v několika krocích),
- informativní učební texty,
- výkladové texty s argumentační linií (s argumenty, tj. tezí a zdůvodněním),
- vyprávění/příběh s rozvětvenou dějovou linií,
- životopisy (slavných),
- články a zprávy s detailními názory (postoji, stanovisky), např. recenze, kritiky v novinách a časopisech,
- beletristické texty, divadelní hry, cestovní průvodce,

• téma textu: široký rozsah konkrétních a abstraktních témat, např.:

- z oblasti vyučovacích předmětů (např. přírodopisu),
- žákovy zájmy,
- historické události, slavné osobnosti,
- kulturní události,
- smyšlené příběhy,

• předpoklad porozumění:

- použití slovníku při čtení povídek s rozvětvenou dějovou linií nebo naučných článků přesahujících oblast žákových zájmů,
- dostatek času na čtení komplexních textů,

66 V souladu s koncepcí diagnostického nástroje a faktem, že úroveň B2 se aktivně požaduje až u maturitní zkoušky z českého jazyka, uvádíme popis úrovně B2 pouze pro věkovou kategorii 6.–9. ročník ZŠ. Dále pro věkovou kategorii 3.–5. ročník ZŠ není pro tuto úroveň k dispozici všeobecný deskriptor pro čtení s porozuměním, pouze dílčí deskriptory pro čtení korespondence, čtení pro informaci a pochopení argumentace a čtení pro radost.

67 V charakteristice viz popisy v: *CEFR Companion Volume with New Descriptors* (2018_b); Moe, Härmälä, 2015, s. 64–75; *Evropské jazykové portfolio*.

68 K otázce autentičnosti textů viz kap. *Obecná doporučení (Doporučení k nácviku řečových dovedností, pozn. 8)* ve *Výukových materiálech*.

- **techniky čtení:**
 - **globální:**
 - umí analyzovat grafy, mapy a diagramy a vyvozovat z nich údaje,
 - porozumí detailní linii argumentu či zdůvodnění v učebních materiálech,
 - umí rozpoznat, zda text obsahuje věcné informace, nebo se snaží čtenáře o něčem přesvědčit,
 - umí rychle pročíst dlouhý a komplexní text, aby vyhledal požadovanou informaci (např. zda se text týká kýženého tématu),
 - **selektivní:** umí analyzovat grafy, mapy a diagramy a vyvozovat z nich údaje, umí pochopit nejdůležitější myšlenky v recenzích a kritikách,
 - **detailní:** detailní porozumění rozsáhlejším pokynům a instrukcím, detailní porozumění informativním učebním textům nebo textům z oblasti žákova zájmu,
- **recepční strategie:** dokáže použít řadu strategií, aby porozuměl textu, např. využít známého kontextu jako vodítka, na základě celkového významu textu odvodit význam jeho jednotlivé pasáže.

4. Řečová dovednost psaní

K dovednosti psaní se vztahují mj. informace v kap. *Společné parametry pro receptivní a produktivní dovednosti*. Tyto informace zde neopakujeme.

Kategorie 3.–5., 6.–9. ročník ZŠ

4.1 K dovednosti psaní

Níže uvádíme vybrané rysy psaní důležité pro práci učitele s žákem-cizincem a pro tvorbu cvičení rozvíjejících danou dovednost. Zaměřujeme se na komunikační přístup k psaní čili úspěšnost žáka-cizince v písemné komunikaci.

Psaní:⁶⁹

- je produktivní řečová dovednost nezbytná pro školní prostředí i praktický život v ČR,
- není pouhým zaznamenáním mluvené řeči či osvojením si techniky písma,
- obecně vyžaduje vysokou míru abstrakce:⁷⁰
 - zahrnuje strategie plánování, korektur a revizí, resp. je procesem, během něhož v každém okamžiku probíhá několik kognitivních činností zároveň: plánování psaní, rozpomínání se na již nabyté znalosti (např. na použití jazykových prostředků, na znalosti o tématu, o typu textu) a jejich užití, psaní i kontrola již napsaného,
 - vzhledem k této komplexnosti představuje jednu z nejsložitějších dovedností: žák by měl při psaní zohlednit pravopis, volbu slov, syntax, účel textu, stavbu textu, jeho jasnost, jeho adresáta aj.,⁷¹
- často probíhá bez fyzické přítomnosti adresáta a jeho okamžité zpětné vazby, což je náročné zejména pro žáky v mladším školním věku,
- v elektronické písemné interakci mívá charakter mluveného projevu a umožňuje bezprostřední reakci příjemce,
- ve výuce se spojuje v aktivitách s ostatními řečovými dovednostmi, čtením, mluvením i poslechem.

Od psaní v mateřském jazyku se psaní v jazyku druhém odlišuje zejména v následujících dvou bodech:⁷²

- spontánní mentální operace *přepínání* mezi jazyky (čili užívání mateřského jazyka během procesu psaní v jazyce druhém):
 - přepínání probíhá soukromě, často jako vnitřní hovor k sobě,
 - slouží ke kontrole či regulaci obtížných myšlenkových procesů, a kompenzují se jím tak obtíže plynoucí z užívání druhého jazyka: žáci-cizinci o textu a formulacích přemýšlejí v mateřském jazyce, což pro ně bývá snadnější, teprve poté hledají odpovídající vyjádření v jazyce druhém, tzn. v praxi budou potřebovat více času na psaní a zároveň se přepínání mezi jazyky může stát zdrojem nejružnějších chyb či neadekvátností v písemném projevu, pokud žáci přenesou pravidla/prvky své mateřštiny do druhého jazyka (tzv. negativní transfer),
 - u pokročilých pisatelů je tato strategie používána minimálně, v ideálním případě k *přepínání* nedochází,
 - někteří používají tuto strategii vědomě, jiní nevědomě,
- kulturní a společenská podmíněnost kompetence psaní (v českém prostředí se např. klade důraz na znalost výstavby různých typů textů, na obeznámenost s kulturními rozdíly, jež se v nich vyskytují, např. znalost adekvátních úvodních a závěrečných formulací v e-mailu).

U žáků mladšího školního věku (zejména pak u žáků-cizinců) lze pozorovat tendenci k psaní, které vykazuje rysy mluveného jazyka, nevyžaduje vyšší míru plánování, kontroly či stanovování cíle a nezohledňuje adresáta. Dochází k zapisování různých nápadů a myšlenek. Texty se orientují na vlastní potřeby a prožitky žáka pisatele, vyznačují se řazením jednotlivých informací a **stylistickou nápodobou písemných předloh**. Žáci nemají potřebu text upravovat. Těmito způsoby se v mladším školním věku vyrovnávají s náročností psaní, vytvářejí si „zjednodušující“ strategie pro vytváření textů.⁷³ Tuto tendenci lze pozorovat až do staršího školního věku, popř. do dospělosti.

69 Srovnej určité paralely charakteristik s psaním v češtině pro neslyšící (Boccou Kestřánková, 2019, s. 88–106).

70 Vygotskij, 2004, s. 94–95.

71 Ruhmann, Kruse, 2014, s. 19.

72 Woodall, 2002, s. 7, 8, 17, 19, 20.

73 Bereiter, Scardamalia, 2014, s. 87–90; Bräuer, 2014, s. 259.

Zásadní úlohu při zautomatizování psaní sehrává vedení učitele. Je třeba poskytnout dostatek příležitostí k psaní, pravidelné procvičování i střídání různých typů cvičení a vzorových textů. S rostoucími zkušenostmi se zkvalitňují také strategie psaní žáků (např. tvorba konceptu).⁷⁴

K automatizaci psaní napomáhá z pohledu kognitivní psychologie a psycholingvistiky **téma blízké žákovi a jeho osobním zkušenostem a dále zvyšující se úroveň ovládnutí jazyka** (viz charakteristiky úrovně v podkapitole níže). Vyšší mírou ovládnutí jazyka se myslí znalost slovní zásoby a gramatických struktur potřebných ke zhotovení daného typu textu a také prohlubování jistoty při zapisování písmen (čili nabývání schopnosti rychleji psát). Žák se pak nemusí tolik soustředit na vlastní techniku psaní, zápis písmen, jednotlivých slov atd., čímž méně zatěžuje svou kognitivní kapacitu, šetří energii a čas.⁷⁵

Žáky včetně žáků-cizinců vedeme již na 1. stupni ZŠ ke zvládnutí různých typů textů a k uvědomění si jejich zákonitostí. Usilujeme o to, aby si uvědomili základní fáze při psaní (*invence, kompozice, stylizace* – viz *Společné parametry pro receptivní a produktivní dovednosti*), a pomáháme jim s plánováním písemného projevu. Snažíme se o to, aby:

- jejich písemné vyjadřování bylo zasazováno do komunikační situace (např. tvorba vhodných cvičení),
- jejich písemné produkce byly adekvátní těmto komunikačním situacím (např. učitel i z tohoto pohledu poskytuje žákovi zpětnou vazbu).

V této snaze žákům, zejména žákům-cizincům, napomohou **modelové texty a čtenářská zkušenost**.⁷⁶ Osobní čtenářskou zkušenost žáků-cizinců lze využít spíše ve vyšších ročnících 2. stupně ZŠ (na 1. stupni ZŠ u kognitivně vyspělejších jedinců) a v případě vyšší úrovně ovládnutí druhého jazyka. Časem by žáci sami měli z pozice čtenáře reflektovat svůj vlastní text a následně zvyšovat jeho kvalitu (autokorekce). Učitel může takové žáky vést k tomu, aby si kladli otázky, co zamýšleli vyjádřit na úrovni slova, věty i celku. To jim může pomoci nahlížet na vlastní produkci globálně a revidovat ji. Zároveň se učitel vyvaruje nežádoucího rizika vnímat revizi textu jako trest.⁷⁷ Opravy vlastní produkce jsou přirozenou součástí psaní v praktické komunikaci. Při čtení vlastního textu proto můžeme žáky-cizince vybízet k tomu, aby si např. ve dvojici zkontrolovali dodržení zadaných instrukcí, získaných informací o obsahu textu (např. jaké jsou jeho typické části – viz PL ZŠ1 ČTENÍ–PSANÍ a metodické komentáře, úrovně A2, B1, závěrečné aktivity zaměřené na nácvik psaní). Tímto věnujeme prostor potřebné korekci, společnému „vylepšování“ textu, vracení se k napsanému.

Současné přístupy k psaní⁷⁸

- kombinace komunikačního a procesuálního principu:
 - komunikační princip – vedení k písemnému vyjadřování zasazenému do komunikační situace,
 - procesuální princip:
 - rozčlenění psaní do fází (viz *Společné parametry pro receptivní a produktivní dovednosti*),
 - systematické vracení se k textu (práce s konceptem, zvyšování kvalit textu v kontrolní fázi...),
 - zpětná vazba učitele (nebo i spolužáků) ke vznikajícímu textu (viz kap. *Obecná doporučení ve Výukových materiálech*, doporučení týkající se zpětné vazby),
 - reflexe jednotlivých fází psaní ze strany učitele i žáka pisatele (napomáhá žákům uvědomovat si, co v které etapě činí, a vede je k tomu, aby postupem času celý proces psaní kontrolovali sami, reflexe pomůže s promyšleným užitím jazykových prostředků – lexikálních, gramatických a grafických),
 - respekt k individuálním strategiím žáků: u mladších žáků a zároveň žáků-cizinců s nižší úrovní ovládnutí češtiny je žádoucí, aby pořadí fází určoval učitel, neboť žáci mají tendenci začít psát rovnou bez plánování, bez revize atd.; žákům v psaní zběhlejším, vyspělejšími mentálně i jazykově, může učitel ponechat volnost v tom, v jakém pořadí fázemi psaní procházejí, jak se k nim vracejí, příp. že některé přeskakují – pouze žáky sleduje a v případě potřeby do procesu psaní vstupuje (supervize),
- zohlednění individuality i limitů žáků v jejich tvořivosti,
- zohlednění kulturních specifíků a tendencí (vlivy výchozí kultury se mohou při psaní projevovat v různých rovinách a v různé intenzitě).

74 Podle Bereitera a Scardamaliové (tamtéž) dochází k automatizaci psaní z hlediska kognitivního vývoje dítěte kolem 12. roku věku.

75 Viz Klimovič, 2016, s. 59.

76 Viz Klimovič, 2016, s. 35.

77 O vlivu čtenářské zkušenosti na zkvalitnění textu více viz Klimovič, 2016, s. 62.

78 Viz Ruhmann, Kruse, 2014; Šebesta, 2005; Hájková, 2008.

4.2 Psaní podle jazykových úrovní

V této části jsou vymezeny klíčové aspekty v dovednosti psaní.

Modře jsou zvýrazněny charakteristiky, kterými se v jazykových úrovních odlišuje kategorie 6.–9. ročník od 3.–5. ročníku ZŠ, popř. charakteristiky, které bývají typičtější pro žáky staršího školního věku vzhledem k jejich kognitivním možnostem. Ostatní uvedené charakteristiky jsou oběma věkovým kategoriím společné.

ÚROVEŇ A1

Žák-cizinec na této úrovni produkuje velmi jednoduché a krátké výpovědi týkající se jeho nejzákladnějších potřeb ve škole či nejstručnějších a nejdůležitějších informací o jeho rodině a bydlišti. Psaní spočívá zejména v opisování a přepisování, doplňování izolovaných či jednoduše spojených slov. Samostatná písemná produkce má podobu jednoduchých slov, slovních spojení či velmi krátkých vět na úrovni naučených frází, např. odpovědí na známé otázky, stručných popisků, poznámek, krátkých SMS. Velmi důležité jsou v této úrovni ovládnutí jazyka (a to bez ohledu na věk) písemné předlohy, modelové texty vhodné nebo upravené pro úroveň A1. Žák-cizinec v nich vidí užité lexikálních, gramatických či grafických prostředků v řečové praxi a zároveň české sociokulturní náležitosti (zvyklosti), modelové texty může napodobovat, doplňovat do nich informace apod. Žák-cizinec se také seznamuje se základními kompenzačními strategiemi psaní (viz konkrétně níže). Na této úrovni se při psaní dopouští řady pravopisných, gramatických i grafických nedostatků.

Charakteristika dovedností⁷⁹

• základní parametry textu:

- text tvoří základní slova (číslice, symboly), slovní spojení (*domácí úkol*) a jednoduché věty na úrovni naučených frází, např. věty o dvou větných členech (*Jmenuju se Uwe. / Jsem z Německa. / Děkuju vám.*),
- slova či věty mohou stát izolovaně za sebou, mohou být spojeny „pouze“ tečkou, čárkou nebo jednoduchými souřadícími spojovacími výrazy typu *a*, *pak*, *potom*, *nebo* (*To jsou Petr a Eva. / Mám češtinu a potom dějepis. / Máš bratra, nebo sestru?*),
- žák používá jednoduchá naučená a běžná pojmenování základních konkrétních jevů (např. *pan učitel, paní učitelka, škola, žák, žákyně, třída, lavice, tabule, domácí úkol*),
- text je krátký:⁸⁰ může sestávat z několika slov a slovních spojení (typu seznam), nebo být tvořen jednou či dvěma větami,

• typ textu:

- opis běžných, krátkých a žákovi známých slov (číslic, symbolů) z tabule, nástěnky, učebnice apod., izolovaná slova a krátké věty (např. o dvou větných členech),
- stručné odpovědi na zcela jednoduché a krátké otázky, které žák zná (např. *Jak se jmenuješ? Kde bydlíš? Odkud jsi? Jaké je tvoje telefonní číslo? Kde je tvůj sešit? Kdo je to?*),
- poznámky do kalendáře,
- jednoduchý papírový / elektronický **formulář** anebo typově blízký text, jako je štítek na sešitu (žák vyplní **s ohledem na ročník a úlohy přiměřené věku**, a to nejzákladnějšími osobními údaji, jako jsou např. jméno, příjmení, adresa/třída), **viz varianty v PL ČTENÍ–PSANÍ A1_2, cvič. 10**,
- adresa,
- rozvrh hodin (vyplní),
- krátký a jednoduchý seznam (např. nákupní lístek, seznam věcí na výlet),
- program školního dne (v bodech),
- stručná osobní SMS, krátký e-mail, chat apod. (např. stručný pozdrav, blahopřání, zpráva, vzkaz kamarádovi či kamarádce),
- jednoduchý pokyn,
- stručný dialog o cca 2 až 3 krátkých a jednoduchých replikách (rolová hra),
- popisek k obrázku věci, místnosti apod. (např. *to je kabinet, jídelna, třída...*), **popisek k mapě a odbornému diagramu**,

⁷⁹ Komplexní popis úrovně viz *CEFR Companion Volume with New Descriptors* (2018_A); *CEFR Companion Volume with New Descriptors* (2018_B); pro charakteristiku dále použity zdroje Boccou Kestřánková, Vodičková_A; Boccou Kestřánková, Vodičková_C; *Evropské jazykové portfolio*.

⁸⁰ Přesnější vymezení délky textu neuvádíme, neboť záleží na více faktorech. Primárním cílem je splnění funkce textu. Více viz *Výukové materiály a komentáře k délce textů* v kap. *Obecná doporučení*.

- stručný a základní popis sebe sama / jiné (i smyšlené) osoby / pokoje / běžné věci ve formě popisku k obrázku (např. *Jmenuju se Alice. Je mi devět. Jsem veselá a chytrá. / To je moje škola. Je velká a moderní. / To je 3. A. To je moje třída. Moje třída je vzadu.*),
- **popis žáka jednoduchými větami o tom, kdo je a kde bydlí,**
- **téma textu:**
 - nejzákladnější osobní informace o žákovi a jeho rodině (např. jméno, věk, narození, bydliště), o jeho škole a třídě (např. název a adresa školy, třída 3. C),
 - domácí mazlíčci, koníčky a oblíbené činnosti ve volném čase (co žák ne/má rád, co ne/dělá rád),
 - žákovo oblečení, jeho pokoj a věci nejběžnější potřeby,
 - jídlo, které žák jí, a nápoje, které pije,
- **předpoklady písemné (re)produkce:**
 - písemné produkci i reprodukci napomáhá stručná kontextualizace jako podpůrné, jednoduše formulované otázky, zadaná slovní zásoba, vizuální opora, popřípadě orientační nalinkování textu, úvod a začátek textu (např. u e-mailu, SMS),
 - otázky, na které má žák reagovat, obsahují základní slovní zásobu a známé, naučené fráze, zároveň žák může slova z otázek použít v písemné odpovědi,
 - ve formuláři / na štítku sešitu se požadují nejzákladnější osobní informace o žákovi, název vyučovacího předmětu,
 - slova (symboly, číslice), slovní spojení či věty, které má žák opsat z tabule, jsou dobře čitelné,
 - téma, o němž má žák psát, vyžaduje pouze základní rozsah slovní zásoby vztažený ke konkrétním jevům⁸¹ (jednoduché výrazy a naučené fráze, např. pozdrav, oslovení a rozloučení, osobní a časové údaje jako jméno, příjmení, věk, adresa, názvy dní, některých měsíců, ročních období, některých barev, vybrané názvy tvarů, některé názvy oblečení, jídel, kroužků a povolání, pojmenování některých částí lidského těla, nejběžnějších předmětů, název země, z níž pochází a kde žije/žil, jména některých zvířat a rostlin, některé názvy svátků a oslav, některé výrazy vztahující se k počasí, názvy vybraných dopravních prostředků, základních denních činností, základní výrazy ze školního prostředí, např. pojmenování osob, vyučovacích předmětů a místností),
- **typy psaní:**
 - **reproduktivní:** např. v předtextových a textových aktivitách opis jednotlivých slov, číslic (dne, měsíce, roku), doplňování krátkých vět slovy z nabídky (opis), doplňování částí textu slovy z nabídky se slovem navíc (opis), doplňování částí textu slovy z nabídky (opis),
 - **reproduktivně-produktivní:** např. formulování a doplnění nových slov do zadaných vět (psaní podle větného vzoru a obrázků v potextových aktivitách),
 - **produktivní / samostatná písemná produkce:**
 - např. v podobě krátké odpovědi na otázku (formulování vlastní odpovědi, bez úzké vazby na písemný či zvukový vzor), např. v předtextových a textových úlohách,
 - např. žák napíše jiný typ textu než je vzorový text, s tematickou návazností na vzorový text a po sérii předtextových a textových aktivit (s nácvikem slovní zásoby): program v kalendáři, seznam věcí na výlet,
- **strategie psaní: žák:**
 - umí reagovat na otázky, které zná,
 - opíše jednoduchá, krátká a čitelná slova (čísllice, symboly) z tabule, nástěnky, učebnice, mapy, plakátu apod. (např. jméno, datum, adresa, dny v týdnu, matematické symboly označující plus, mínus, rovná se apod.),
 - pro jednoduché sdělení umí použít zadané obrázky a slova,
 - kompenzační strategie: pokud nezná vhodný výraz, nebo jej zapomněl, užije např. pantomimy a požádá jiného žáka o hledané slovo, využije obrázkového slovníčku připojeného k textu učitelem, **užije dvojjazyčného slovníku.**

⁸¹ Pro určitější představu učitele o rozsahu a obsahu slovní zásoby žáka na úrovni A1 viz vokabulář k certifikované zkoušce z češtiny CCE-A1 pro mládež: http://ujop.cuni.cz/upload/stories/vtc/vokabularm_a1_cs.pdf. Slovník byl připraven sice pro jiné účely, nabízí však jistou konkretizaci a vodítko. Uvádí též, v jakých tvarech by měl žák umět slova aktivně používat.

ÚROVEŇ A2

Žák dokáže stejně jako na úrovni A1 opsat krátká a dobře čitelná slova, stručně odpovědět na krátké a jemu známé otázky k textu. Jeho dovednost se dále rozvíjí v níže uvedených bodech. Např. oproti naučeným frázím na úrovni A1 převládají texty z krátkých vět. Z nových typů textů je stěžejní popis události. Žák je schopen jednoduchým způsobem vyjádřit pozitiva, negativa, názory, a kromě sdělení informace dokáže zformulovat např. omluvu. Ve srovnání s úrovní A1 dokáže také odpovědět na sérii otázek k textu celými větami o třech až čtyřech větných členech, anebo vytvoří jednoduchý popis (ne však ještě lineární vypravování, jež je typické pro B1). I pro tuto úroveň (navíc vzhledem ke kognitivnímu vývoji jedince) jsou stále velmi důležité modelové texty, podle nichž žáci-cizinci zhotovují texty vlastní, nebo s modelovými texty jinak pracují (viz uvedené typy psaní a úloh níže). Na této úrovni se žák-cizinec může při psaní dopouštět řady pravopisných a gramatických nedostatků.

Charakteristika dovedností⁸²

• základní parametry textu:

- řada jednoduchých frází a vět, např. o třech čtyřech větných členech,
- žák spojuje slova, fráze a věty dalšími jednoduchými, souřadícími i podřadícími spojkami, jako jsou např. *a, i, ale, protože, pak*; pomocí nezákladnějších spojovacích výrazů dokáže vyjádřit časovou posloupnost (*nejdříve – potom – pak*),
- žák používá konkrétní slovní zásobu pro základní komunikační potřeby,⁸³
- žák napíše krátký text předvídatelného obsahu, rozsahem do několika řádků, např. tří až čtyř,⁸⁴

• typ textu:

- odpovědi celou větou (celými větami) na jednoduché otázky k textu,
- jednoduché poznámky, vzkazy,
- **jednoduché výpisky nových slov / frází / informací z odborných předmětů (např. matematiky, dějepisu, zeměpisu),**
- **stručná a jednoduchá reprodukce definice z odborného předmětu (např. matematiky, dějepisu),**
- shrnutí (reprodukce) klíčových slov / frází / krátkých vět z krátkého textu,
- krátké zprávy a neformální e-maily, chaty, SMS (např. blahopřání, pozvánka a odpověď na ni, pozdrav, poděkování, omluva),
- řada jednoduchých formulářů pro děti (žák vyplní osobní údaje a základní údaje o rodičích, např. přihlášku do školní sítě, do klubu); **formuláře, mapy, tabulky apod. ve školních úlohách (žák vyplní základní informace),**
- velmi krátký a jednoduchý popis lidí / věcí / koničku / každodenních činností (např. *Jmenuju se Alice. Je mi deset. Jsem veselá a chytrá. Mám černé vlasy a zelené oči. Často poslouchám moderní hudbu, protože se mi líbí. Taky ráda tancuju. Chodím do 4. B. Moje kamarádka se jmenuje Eva.*),
- velmi krátký a jednoduchý popis události / filmu / příběhu podle osnovy (*kdo – co – kdy – kde se stalo*),
- krátká instrukce (pravidla hry, jak se někam dostat),
- jednoduchý dialog,
- obrázkový příběh / komiks,
- **úvod nebo pokračování příběhu s pomocí slovníku a jiných příruček (např. gramatiky),**
- **krátký, jednoduchý smyšlený životopis,**

82 Komplexní popis úrovně viz *CEFR Companion Volume with New Descriptors* (2018_A); *CEFR Companion Volume with New Descriptors* (2018_B); pro charakteristiku dále použity zdroje Moe, Härmälä, 2015, s. 64–75; Boccou Kestřánková, Vodičková_A; Boccou Kestřánková, Vodičková_C; *Evropské jazykové portfolio*.

83 Představu o rozsahu a obsahu slovní zásoby pro úroveň A2 nabízí vokabulář k certifikované zkoušce z češtiny CCE-A2 pro mládež: http://ujop.cuni.cz/upload/stories/vtc/vokabularm_a2_cs.pdf. Slovník byl připraven sice pro jiné účely, představuje však jistou konkretizaci a vodítko, vychází též z komunikačních okruhů Evropského jazykového portfolia pro mládež. Je nadstavbou seznamu slov pro A1: http://ujop.cuni.cz/upload/stories/vtc/vokabularm_a1_cs.pdf. Uvádí také, v jakých tvarech by měl umět žák daná slova používat aktivně.

84 Přesnější vymezení délky textu neuvádíme, neboť záleží na více faktorech. Primárním cílem je splnění funkce textu. Více viz *Výukové materiály* a komentáře k délce textů, např. PL ZŠ1 ČTENÍ–PSANÍ A2_1, cvič. 8 c).

- **téma textu:**
 - lidé, které žák dobře zná (kamarádi ve škole a třídě, rodina),
 - události ve škole a třídě (např. škola v přírodě, návštěva divadelního představení), události v rodině,
 - aktivity žáka ve třídě a škole, v rodině, ve volném čase, jeho koníčky,
 - věci, které žák dobře zná (např. ve škole a třídě),
 - pozitiva a negativa, názory k tématům žákova zájmu (např. co žák ne/dělá rád, co ho bolí, co podle něj je/není hezké, jaké počasí se mu ne/líbí),
 - jaké oblečení žák běžně nosí,
- **předpoklady písemné (re)produkce:**
 - stručná kontextualizace pomocí návodných otázek, zadané slovní zásoby, úvodních a závěrečných pasáží textu (např. u vzkazu, e-mailu, popisu události) nebo vizuální opory, příp. pomoc spolužáků, učitele, slovníku...,
 - osnova pro popis události: *kdo – co – kdy – kde se stalo*,
- **typy psaní:**
 - **psaní reproduktivní:** např. v předtextových a textových aktivitách opis jednotlivých slov, stručná odpověď na krátké otázky k textu (opis slov ze vzorového textu), doplňování krátkých vět slovy z nabídky (opis), stručná odpověď na krátké otázky k textu (opis slov ze vzorového textu), shrnutí klíčových slov a frází z krátkého textu, **reprodukce definice z odborného předmětu**,
 - **reproduktivně-produktivní:** např. formulování odpovědí k zadaným otázkám (podle obrázků) s využitím slovní zásoby z otázek a doplněním nových slov,
 - **produktivní psaní / samostatná písemná produkce:** např. vzkaz mamince na lístečku, pohlednice – pozdrav mamince ze školy v přírodě,
- **strategie psaní: žák:**
 - dovede si vybavit vhodný soubor frází ze své slovní zásoby (tzv. plánování),
 - dokáže jednoduše reagovat na krátký e-mail, SMS, chat apod. (např. na pozvání potvrdí, či odmítne schůzku),
 - použije zadané obrázky a slova pro daný text,
 - dokáže psát věty se známými slovy,
 - umí kombinovat části naučených frází, nebo je nahradit jinými výrazy, a tím vytvořit věty nové,
 - kompenzační strategie: pokud nezná vhodný výraz, nebo jej zapomněl, užije např. pantomimy a požádá jiného žáka o hledané slovo, využije obrázkového slovníčku připojeného k textu učitelem, popř. použije nejzákladnější synonymum/antonymum, **dokáže pracovat s dvojjazyčným slovníkem**.

ÚROVEŇ B1

Žák dokáže psát texty a použít strategie psaní uvedené v úrovních A1 a A2, např. v předtextových a textových aktivitách umí odpovědět na krátkou otázku izolovaným slovem, spojením více slov (frázemi) nebo celou větou, umí opsat slova z vzorového textu a jednoduše popsat děj. Jeho dovednost psaní se rozvíjí v níže uvedených bodech. Např. dochází k posunu v základních parametrech textu – oproti úrovni A2 v rozsahu, logickém členění a souvislosti textů, dále v počtu typů textů a šíří témat. Stěžejní je zejména příběh/vyprávění oproti popisu události u A2. U stejných typů textů, které dokáže produkovat žák již na úrovni A2, jako je osobní korespondence, dochází k posunu v jejich délce, logické souvislosti a členění (žák uvede všechny náležitosti), rozšiřují se témata, přibývá žádost o informaci či omluvu. Žák je nejen schopen uvést názor, negativa či pozitiva jako u A2, ale i písemně zformulovat jejich stručné vysvětlení nebo zdůvodnění, jednoduše porovnat alternativy. Kromě podání základních informací dokáže uvést a vyzdvihnout některé detaily. Ve srovnání s úrovněmi A1 a A2 dovede žák napsat text o smyšlených situacích. Přibývají nové strategie psaní (např. **práce se slovníkem při užívání odborných pojmů**, práce s dalšími synonymy). Vzhledem k novým typům textů, které se žák na této úrovni učí psát (ale i ke kognitivnímu vývoji), je stále důležitá práce s modelovými texty (názornost českých sociokulturních konvencí a užití náležitých prostředků v řečové praxi). Na této úrovni se žák-cizinec někdy může dopouštět pravopisných a gramatických nedostatků. K lexikálním nedostatkům dochází při formulování složitějších myšlenek nebo při psaní textů na témata žákovi méně známá.

Charakteristika dovedností⁸⁵

• základní parametry textu:

- texty: jednoduše členěné (základní logické celky, např. úvod, stať, závěr), souvislé (lineární spojení vět s možností výskytu jednoduchých konstrukcí), s logickým sledem informací,
- dostatečná slovní zásoba k tématům žákovi známým a pro každodenní situace, i když se projevují formulační nedostatky (např. v opakování slov, potíže s nalezením vhodného výrazu), které však zpravidla nevedou k nepochopení; **odborná slova ze školních předmětů**,
- v osobní korespondenci převažuje neformální vyjadřování,
- rozsah např. 10 řádků,⁸⁶

• typ textu:

- **relativně detailní formuláře, grafy apod. týkající se školních úloh** (žák vyplní),
- stručné zprávy a postery (např. pro školní noviny, školní předměty),
- krátké informativní texty / **referáty** (s ohledem na ročník a věk žáka, např. o jeho hračce, **o tématu z literatury, kultury – o přečtené knize, zhlédnutém filmu**),
- stručné i delší popisy se zdůrazněním důležitých rysů (např. popis zájmů, spolužáků, oblíbených zvířat, událostí, novinek, **odborného školního projektu, procesů – dějinných, matematických aj., vlastních myšlenkových pochodů při řešení úlohy, grafů, tabulek apod.**),
- vyprávění/příběh, převyprávěný příběh nebo příběh rozšířený z jiné perspektivy,
- jednoduché resumé (např. zápletky ve filmu/knize), **shrnutí problému**,
- poznámky, zápisky, výpisky pro vlastní potřebu (např. z učebnice, dětské knížky nebo encyklopedie, do vlastního deníku), pro následnou ústní prezentaci,
- **jednoduchá definice matematických či historických konceptů**,
- jednoduchá oznámení (např. *Zítra odpadá odpolední vyučování.*),
- jednoduché instrukce a vysvětlení činností s použitím slov nejdříve – potom – pak – na konec, výčet (např. činností denního režimu, **sportovních pravidel, matematických procesů**),
- jednoduchá rollová hra,

85 Komplexní popis úrovně viz *CEFR Companion Volume with New Descriptors* (2018_A); *CEFR Companion Volume with New Descriptors* (2018_B); pro charakteristiku dále použity zdroje Moe, Härmälä, 2015, s. 64–75; Boccou Kestřánková, Vodičková_A; Boccou Kestřánková, Vodičková_C; *Evropské jazykové portfolio*.

86 Přesnější vymezení délky textu neuvádíme, neboť záleží na více faktorech. Primárním cílem je splnění funkce textu. Více viz *Výukové materiály* a komentáře k délce textů v kap. *Obecná doporučení*.

- osobní e-maily / dopisy s delším popisem událostí / s žádostí o informaci nebo omluvu / s uvedením podrobností o žákových pocitech, názorech a zkušenostech; dopisy se základními formálními náležitostmi (adresa, datum, oslovení, pozdrav, podpis),⁸⁷
- **reklama a strukturovaný životopis (podle písemné předlohy),**
- **odpověď na inzerát,**
- **téma textu:**
 - různá známá témata z oblasti žákových zájmů, koníčků, volnočasových aktivit či školních předmětů (např. popis historické události z dějepisu, **vědeckého experimentu**),
 - běžné nebo zajímavé činnosti a události (např. co se stalo po cestě do školy, o víkendu, o prázdninách, školní akce jako výlet, výstava a oslavy školy, události v rodině),
 - reálné či smyšlené situace a události (výlety, sny),
 - příroda, venkov,
 - kultura a život v zemi, z níž žák pochází,
 - žákovy zážitky se zdůvodněním určitých činností,
 - žákovy názory, pocity (smutek, radost, zájem, politování, soucit aj.), popisy zkušeností,
- **předpoklady písemné (re)produkce:**
 - vzorový příklad k nácviu žákovy vlastní produkce, např. vyprávění o školním výletě, dopis od rodičů na tábor,
 - příklady textů při práci s encyklopedií pro děti nebo na internetu,
 - osnova pro zhotovení souvislého textu,
- **typy psaní:**
 - **psaní reproduktivní:** např. převyprávění příběhu, resumé, parafráze krátkého textu s užitím slovosledu a slovní zásoby písemné předlohy,
 - **psaní reproduktivně-produktivní:** např. převyprávění příběhu s obměnou (rozšíření z jiné perspektivy),
 - **produktivní / samostatná písemná produkce:** např. dopis mamince,
- **strategie psaní: žák:**
 - dokáže si vybavit jazykové zdroje, jimiž disponuje, a jim uzpůsobit zamýšlené sdělení (tzv. plánování),
 - **dokáže psát s ohledem na čtenáře** (s omezenou platností vzhledem k individuálnímu kognitivnímu vývoji žáka) – např. reagovat na e-mail, zhotovit krátký písemný referát / poster / informativní text do výuky, účastnit se on-line diskuze,
 - umí použít nedávno nabyté znalosti (včetně jazykových),
 - umí používat naučená slova,
 - **při užívání odborných pojmů ze školních předmětů umí pracovat se slovníkem,**⁸⁸
 - kompenzační strategie:
 - při písemné produkci dokáže žák určitá slova nahradit jednoduchým slovem podobného významu a požádat o korekci (např. namísto *děvče* uvede *malá dívka*, namísto *hoch* napíše *chlapec/kluk*), nebo užije výraz ze své mateřštiny a požádá o opravu,
 - při přechodu na další úroveň (B2) umí žák nahradit slovo, které nezná, nebo zapomněl, popisem či definicí (např. *dětský tábor popíše jako místo, kde v létě bydlí děti ve stanech a starají se o ně vedoucí*).

87 V určitých ročnících a skupinách žáků je vhodné zařazovat do výuky rovněž jednoduchou on-line diskuzi (chat, fórum) na téma, které se žáka bezprostředně týká nebo ho zajímá. Rozhodnutí pro využití této psané formy komunikace závisí na mnoha faktorech (výchozí kulturní zvyklosti, věk žáků, zájmy žáků apod.).

88 Při psaní těchto textů bude žák vystaven i odborným názvům užívaným ve školních předmětech. Měl by proto mít k dispozici slovník či soupis vybraných pojmů s jednoduchou definicí v češtině, příp. obrázkem, překladem. **Pro předměty český jazyk a literatura, humanitní předměty, matematiku, přírodovědu a přírodopis, fyziku a chemii** lze využít např. **překladové slovníčky** slovníčky M. Turbové, V. Lendělové, P. Müllerové, T. Thi Phuong Mai, M. Janečka, B. Hrobařové a M. Šulisty, které obsahují **překlady základních pojmů učiva ZŠ do ukrajinštiny, ruštiny, vietnamštiny a angličtiny**. META, o.p.s. je doplnila také o překlady do **mongolštiny a čínštiny**. Slovníčky jsou dostupné on-line na <https://www.inkluzivniskola.cz/prekladove-slovnicky>.

ÚROVEŇ B2⁸⁹

Žák-cizinec produkuje souvislé, logicky strukturované texty na široký okruh témat z oblasti jeho zájmů. Texty se vyznačují podrobným zpracováním informací, detailním vysvětlením vybraných bodů (např. výhod, nevýhod určitého stanoviska) či zdůrazněním bodů nejdůležitějších. Obsahují propracovanou argumentaci, zdůvodnění názorů pro a proti, pečlivé porovnání stanovisek, hypotézy (hypotetické preference), podrobně tlumočí žákovy pocity a reakce vyvolané uměleckým aj. prožitkem. Pisatel může být schopen skloubit a vyhodnotit informace z různých zdrojů, při psaní odlišit fakta od názorů (s ohledem na vhodné zadání úlohy a kognitivní vývoj konkrétního žáka spíše ve vyšších ročnících 2. stupně ZŠ). Texty neobsahují lexikální, gramatické či pravopisné neadekvátnosti, které by vedly k nedorozumění, i když se občas může vyskytnout např. nevhodně užitý výraz, nevhodné slovní spojení.

Charakteristika dovednosti⁹⁰

• základní parametry textu:

- jasně strukturované, souvislé a podrobné texty,
- členění do logických odstavců,
- složitější větné konstrukce (např. užívání podmiňovacího způsobu), širší repertoár spojovacích prostředků,
- dostatečná slovní zásoba konkrétního i abstraktního charakteru týkající se oblasti žákových zájmů a školních předmětů,
- v textu se žák dokáže vyhnout častému opakování slov užitím synonymních výrazů či opisu,
- rozsah např. 15 řádků,⁹¹

• typ textu:

- podrobné osobní e-maily / dopisy (např. editorovi časopisu pro mládež),
- podrobné popisy událostí a zkušeností (skutečných či fiktivních), procesů (např. společenských), vlastních myšlenkových pochodů při řešení školních úloh, grafů, tabulek, kreseb apod., s vyzdvihnutím důležitých rysů i detailů,
- podrobné vyprávění / příběh,
- články a zprávy do časopisů pro mládež, shrnutí článků z těchto časopisů,
- krátké recenze filmů, knih, divadelních her,
- referáty, eseje,

• téma textu:

- široký okruh témat: žákovy zájmy, kulturní, interkulturní a společenská témata (např. aktuální společenské problémy, výhody a nevýhody chatu, kouření, extrémní sporty aj.),
- žákovy plány pro budoucnost, co by rád dělal a proč,
- problematika řešená ve školních předmětech (dějepisu, občanské výchově aj., např. otázka demokracie, vztah mezi láskou a sexualitou),

• předpoklady písemné (re)produkce:

- příklady textů při práci s encyklopedií pro děti nebo na internetu,
- možnost osnovy pro zhotovení podrobného, souvislého textu,

• typy psaní:

- **psaní reproduktivní, či psaní reproduktivně-produktivní** (podle zadání konkrétní úlohy): např. shrnutí problematiky řešené v učebnicovém textu, shrnutí článku z časopisu,
- **produktivní / samostatná písemná produkce:** např. recenze filmu,

89 V souladu s koncepcí diagnostického nástroje a faktem, že úroveň B2 se aktivně požaduje až u maturitní zkoušky z českého jazyka, uvádíme popis úrovně B2 pouze pro věkovou kategorii 6.–9. ročník ZŠ.

90 *CEFR Companion Volume with New Descriptors* (2018_B); pro charakteristiku dále použity zdroje Moe, Härmälä, 2015, s. 64–75; Boccou Kestřánková, Vodičková_A; Boccou Kestřánková, Vodičková_C; *Evropské jazykové portfolio*.

91 Přesnější vymezení délky textu neuvádíme, neboť záleží na více faktorech. Primárním cílem je splnění funkce textu. Více viz *Výukové materiály* a komentáře k délce textů v kap. *Obecná doporučení*.

- **strategie psaní: žák:**
 - dokáže pracovat s informacemi a argumenty z různých zdrojů, shrnout je, spojit dohromady a vyhodnotit je (s ohledem na individuální kognitivní vývoj spíše až ve vyšších ročnících 2. stupně ZŠ),
 - pokud nezná vhodný výraz, dokáže se vyjádřit opisem, nebo se obtížným výrazům vyhnout,
 - dokáže text psát a členit informace v něm s ohledem na čtenáře.

5. Řečová dovednost poslech

K dovednosti poslech se vztahují mj. informace v kap. *Společné parametry pro receptivní a produktivní dovednosti*. Tyto informace zde neopakujeme.

Kategorie 3.–5., 6.–9. ročník ZŠ

5.1 K dovednosti poslech

Vybrané rysy poslechu, které je důležité připomenout k práci učitele a tvorbě cvičení pro žáky-cizince:

Nácvik poslechu je výhodné propojovat s ostatními řečovými dovednostmi, zejména s mluvením a s hlasitým čtením:

- poslech přispívá k osvojování zvukové stránky jazyka, k tréninku všech jazykových rovin, zejména adekvátní výslovnosti,
- hlasité čtení pozitivně ovlivňuje schopnost poslouchat s porozuměním nejen při práci s žáky-cizinci na úrovních A1, A2, ale i na úrovních B1, B2.

Ve školním prostředí se žák-cizinec setkává s poslechem **řízeným** i **neřízeným**, **zprostředkovaným** technickými zařízeními (např. školním rozhlasem, CD-přehrávačem) i **nezprostředkovaným** (např. s výkladem učitele ve výukové hodině) – viz kap. *Společné parametry pro receptivní a produktivní dovednosti*. S tím souvisí několik následujících bodů:

- Neřízenému poslechu je žák ve škole vystaven během výuky souvisle řadu hodin za sebou. To je náročné z hlediska žákovy pozornosti, obzvláště v mladším školním věku a v kombinaci s nižší znalostí češtiny. Předpokladem porozumění sdělovanému je žákova soustředěnost. Tu může učitel podpořit tím, že na žáka-cizince bude ve srovnání s žákem s češtinou jako mateřštinou mluvit zřetelněji, pomaleji, jednodušeji a názorněji: využije obrázky, doprovodný psaný text, zápis nejdůležitějších informací k slyšenému textu na tabuli, mimiku, gestikulaci aj. Dále by měl sdělení vícekrát opakovat, zařadit do výuky odpočinkové, odlehčovací aktivity, při nichž žák nemusí mluvenou řeč aktivně sledovat, např. kreslení, zpěv či jinou kreativní činnost. Některé školy mají části tříd určeny k relaxaci (např. přítomnost matrací, kobereců), v takových případech by měl učitel vést žáka-cizince k využívání těchto prostor.
- Řízený poslech je vhodné pro udržení žákovy pozornosti zařazovat do úvodních částí vyučovacích jednotek.
- U zprostředkovaného poslechu je třeba dbát na kvalitu technických zařízení. Pokud kvalitu učitel nemůže ovlivnit a dojde k nekvalitnímu přenosu zvuku, např. při hlášení ze školního rozhlasu, přednese hlášení znovu. Zopakuje podstatné informace (může je také zapsat na tabuli) a ověří si jejich porozumění žákem-cizincem.
- U nezprostředkovaného poslechu učitel představuje mluvčího sám, svůj projev (výslovnost, tempo, hlasitost, použitou slovní zásobu, gramatické prostředky) by měl přizpůsobit úrovni ovládnutí češtiny konkrétního žáka-cizince.
- Žák-cizinec nemůže ovlivnit kvalitu ani obsah slyšeného textu. Pokud mluvčí hovoří např. nezřetelně, potichu nebo příliš rychle, vyjadřuje se složitě, volí méně frekventované výrazy apod., ztěžuje žákovi porozumění a žák může přestat poslouchat. Žák se také může pokusit doplnit si sám, co jasně neslyšel nebo přeslechl, např. na základě svých dosavadních znalostí o češtině, o obsahu (a kontextu) mluveného textu. Takové doplnění však může být chybné, a žák si odnese nepřesnou či jinak zkreslenou informaci.

Poslech textu může probíhat těmito způsoby (tyto způsoby žák-cizinec využívá v závislosti na svých cílech, na komunikační situaci apod.):⁹²

- Žák postupuje při vnímání slyšeného od nejmenších stavebních jednotek po největší, tj. od tzv. hlásek, přes jednotlivá slova a slovní spojení, až po kontext a interpretaci slyšeného. Poslech se skládá z:
 - vlastního vnímání zvuků (žák segmentuje zvuk a rozpoznává realizované jazykové prostředky zvukové, lexikální a gramatické),
 - dekodování obsahu slyšeného,
 - propojení dekodovaného s významem.

Úspěch porozumění slyšenému textu značně závisí na přesnosti sluchu žáka, na jeho jazykových znalostech, jeho sluchové paměti a na zkušenosti. Na vyšších úrovních ovládnutí jazyka může žák-cizinec předjímat obsah, který teprve uslyší (díky svým znalostem jazyka, nabytým zkušenostem s určitými texty a kontexty, např. jaké informace se obvykle v daném typu textu vyskytují, v jakém pořadí). Může mít určitá očekávání od poslechového textu, což mu napomůže interpretovat význam slyšeného.

92 První možný postup viz Škodová, 2012; druhý viz Lukášová, 2011.

- Žák při poslechu postupuje od největších jednotek (znalost kontextu, očekávání od poslechového textu) po jednotky menší (přiřazení vhodného významu slyšenému slovu). V podstatě má vytvořený rámec, do nějž dosazuje chybějící informace. Toho lze využít při řízeném poslechu v předposlechových aktivitách i u žáků s nižší úrovní ovládnutí jazyka: např. aktivizovat slovní zásobu, procvičit klíčová slova, čímž žákovi pomůžeme s porozuměním slyšenému.

Při řízeném poslechu je zapotřebí, aby učitel se žákem procvičoval **poslechové strategie (techniky): poslech globální, selektivní (responzivní) a detailní** – viz kap. *Společné parametry pro receptivní a produktivní dovednosti a Obecná doporučení*. Žáka by měl vést k užívání náležitě strategie pro daný poslech a s ním souvisejícím/i cvičením/i. Žák potřebuje vědět, jaký typ cvičení / jaké typy cvičení na poslech navazují, a podle toho, zprvu pod vedením učitele, později nejlépe sám, volí vhodnou strategii. Je důležité, aby žák věděl, že pro porozumění poslechovému textu není nutné rozumět každému slovu (pokud se nejedná o nácvik tzv. totálního porozumění), nýbrž že stačí zachytit důležité, podstatné a hlavně požadované informace. Toto vědomí může žáku pomoci odbourat stres před poslechem a během něj, i vědomí toho, že text uslyší opakovaně. Žák se tak může lépe soustředit na vlastní poslech a zadání. Konkrétní příklady pro globální, selektivní a detailní porozumění viz níže u charakteristik jednotlivých úrovní a ve *Výukových materiálech*.

Obsah poslechového textu má být přiměřený věku žáka, jeho jazykovým znalostem a zkušenostem. Zároveň by měl zohlednit žákovy potřeby (např. čemu potřebuje porozumět ve školním prostředí) a jeho zájmy. Obojí působí motivačně.

Na nižších úrovních ovládnutí jazyka je zapotřebí volit texty se zřetelnou výslovností (pro snazší porozumění může učitel až nepřirozeně/přehnaně zřetelně artikulovat), dostatečně hlasitou řečí, s pomalejším tempem, kratším rozsahem. Nahrávky by měly být zvukově co nejkvalitnější. Mohou však obsahovat záměrné rušivé prvky napodobující skutečnost (jejich přítomnost se odvíjí také od žákovy jazykové kompetence, viz níže charakteristiky jednotlivých úrovní ovládnutí jazyka a kap. *Obecná doporučení*). Velmi důležitý je začátek nahrávky – pokud mu žák nerozumí, může být demotivován, přestane se soustředit a dále poslouchat. Je proto vhodné nepodceňovat význam předposlechových aktivit.

Nahrávky by měly obsahovat rozmanité hlasy ženské, mužské a dětské, neboť jejich hlasy mohou být vnímány odlišně. Pro věkové kategorie 3.–5. a 6.–9. ročník je důležitý dětský mluvčí tohoto věku a další typičtí mluvčí, s nimiž se žáci-cizinci ve školním prostředí a při mimoškolních aktivitách setkávají.

Při nácviku poslechu je třeba si neustále připomínat, že žák-cizinec může mít ve srovnání s žákem s češtinou jako mateřštinou:

- omezený rozsah slovní zásoby,
- potíže se zvukově a významově si podobnými slovy (může je zaměňovat, a tak neporozumí),
- omezenou životní zkušenost ve srovnání s žáky s češtinou jako mateřštinou a omezenou znalost sociokulturních jevů, s nimiž různá sdělení pracují.

Z uvedených a jiných důvodů může mít žák-cizinec potíže s porozuměním významu přenášené informace, s významem/významy textu/textů.

Možné potíže při osvojování dovednosti:⁹³

Příčiny neporozumění slyšenému textu se mohou objevit na straně žáka, i mimo něj. Patří k nim:

- nesoustředěnost žáka (vlivem únavy, zařazením poslechu do nevhodné fáze vyučovacího procesu),
- žákovo chybné vnímání zvuku ve spojitosti s jeho vlastní chybnou výslovností (pokud si dostatečně neosvojil korektní výslovnost, je velmi pravděpodobné, že bude při poslechu chybně identifikovat některé hlásky),
- vady sluchu, např. nedoslýchavost,
- rušivé prvky během poslechu:
 - hlučné prostředí, nekvalitní nahrávka, nevhodné umístění reproduktorů, velká vzdálenost mluvčích, zkreslení zvuku (např. telefonem),
 - z hlediska mluvčího: nezvyklá intonace, nepříjemná barva hlasu, nedbalá výslovnost, příliš rychlé tempo,
 - z hlediska žáka: neznalost jazykových prostředků v textu (prostředků zvukových, slov a slovních spojení či frází, prostředků gramatických), neznalost tématu, jeho obtížnost či nedostatečná zkušenost s texty s daným tématem, nedostatečná znalost kontextu, dezinterpretace neverbálních signálů (např. mimiky, gest u nezprostředkovaného poslechu), žákova potřeba porozumět textu detailně jako v mateřském jazyce, strach z neporozumění.

Některým z těchto prvků se učitel vyhnout nemůže, je však žádoucí, aby se v případě řízeného a zprostředkovaného poslechu (popřípadě i poslechu nezprostředkovaného) seznámil s používanou technikou, předem znal ne/výhody místa (např. akustika třídy, její velikost), v němž bude poslechovou nahrávku pouštět, vhodně prostředí upravil (např. umístil reproduktory), nahrávku si dopředu poslechl a připravil si podle profilu konkrétního žáka-cizince vyučovací materiály.

93 Srov. Škodová, 2012, s. 39–40.

5.2 Poslech podle jazykových úrovní

V této části jsou vymezeny klíčové aspekty v dovednosti poslech.

Modrou barvou a tučným písmem jsou zvýrazněny charakteristiky, kterými se v jazykových úrovních odlišuje kategorie 6.–9. ročník od 3.–5. ročníku ZŠ, popř. **charakteristiky, které bývají typičtější pro žáky staršího školního věku vzhledem k jejich kognitivním možnostem.** Ostatní uvedené charakteristiky jsou oběma věkovým kategoriím společné.

ÚROVEŇ A1

Na této úrovni se jedná o porozumění jednoduchým otázkám, sdělením, pokynům týkajícím se žáka bezprostředně, jeho základních potřeb ve školním prostředí a jeho nejbližšího okolí (žák ve škole a třídě, jeho rodina, organizační chod školy nebo třídy, mimoškolní aktivity). Žák má být schopen interpretovat celkový význam těchto typů textů i redukovat slyšené na nejpodstatnější informace (tj. strategie globálního a selektivního poslechu). Slyšené texty obsahují základní slovní zásobu konkrétní povahy, která je žákovi známá. Informace jsou v nich formulovány explicitně, žák je nevyvozuje na základě své zkušenosti se světem nositelů druhého jazyka.

Charakteristika dovednosti⁹⁴

• základní parametry textu:

- převážně adaptovaný text (vzhledem k níže uvedeným charakteristikám),
- krátký a velmi jednoduchý text prostě sdělovacího nebo administrativního stylu,
- délka podle typu textu, tématu a obsahu a/nebo podle počtu poslechových textů za sebou (krátký text cca 10 slov, středně dlouhý cca 20 slov, dlouhý text cca 30 slov),⁹⁵
- texty splňují následující parametry: zřetelná výslovnost mluvčího, pomalé tempo a delší pauzy v řeči, dostatečná hlasitost (nahrávky, mluvčího), spisovný jazyk,
- věty v textu jsou krátké a jednoduché (např. o dvou větných členech), obsahují konkrétní a známou slovní zásobu včetně jmen a čísel,
- vizuální opora slyšeného textu (obrázky či gestikulace/mimika mluvčího apod., popřípadě doprovodný psaný text, např. nejdůležitější informace zapsané na tabuli),

• typ textu:

- krátké a velmi jednoduché otázky, dotazy a oznamovací věty týkající se žáka (*jak se jmenuje, kde bydlí aj.*); dotaz cizí osoby ve škole,
- informativní monolog učitele (sdělení žákům),
- krátké a velmi jednoduché pokyny / instrukce / školní pravidla adresované žákovi (např. *Posaď se. Pojd' ke mně. Zavři, prosím, dveře.*⁹⁶),
- jednoduché hlášení ve školním rozhlasu,
- praktické a jednoduché sdělení (ve formě monologu učitele, školního hlášení, telefonní zprávy, **hlášení na nádraží, v obchodě** – např. jak se někam dostat dopravními prostředky, kolik co stojí, v kolik hodin jede autobus),
- neformální sdělení žáka spolužákům (např. o přestávce),
- minialog učitele a žáka / žáka se spolužákem (2 repliky: podnět a reakce na něj),
- zcela základní a stručný popis osoby, věci, místa, zvířete (formou výčtu informací: např. velikost, barva, umístění předmětu, komu patří),
- krátká a jednoduchá zpráva telefonická, v rozhlasu či a televizi (organizační informace, předpověď počasí),
- krátká audionahrávka,

94 Viz popisy z: *CEFR Companion Volume with New Descriptors* (2018_A); *CEFR Companion Volume with New Descriptors* (2018_B); *Evropské jazykové portfolio*.

95 **Délka je skutečně odhadem, pro lepší představu učitele.** Jiná situace je v testování, kdy délka musí být přesně vymezená a dodržovaná tvůrci testů. Při vyučování je však jiná situace, v případě délky textu učitel zvažuje mnoho faktorů: učitel zná žáka, má stanovené vyučovací cíle, uzpůsobuje délku textu konkrétní hodině a ví přesně, kolik času má k dispozici...

96 Příklady viz *Evropské jazykové portfolio* (pro věk 0–11 let).

- **téma textu:** známá témata a situace týkající se každodenního život žáka a jeho potřeb:
 - praktické, konkrétní a organizační informace (např. organizace výuky či mimoškolní aktivity v určitou dobu na určitém místě, za určité účasti, uzavření části školy, kdy a kde se sejdou spolužáci a jak se tam dostat pěšky nebo dopravními prostředky),
 - každodenní situace (zejm. ve škole a třídě, o přestávce, při mimoškolních aktivitách, v rodině),
 - školní prostředí (např. názvy věcí ve třídě, jak provést nějaký úkol, pokyny v hodinách tělocviku, zadání domácího úkolu),
 - prázdniny a volnočasové aktivity dětí v daném věku,
 - osobní, místní, časové a číselné údaje (např. dotaz na žákovu jméno a adresu, na název a adresu školy, na název třídy, kolik je hodin),
 - roční období, počasí (zcela základní charakteristika),
 - lidé (nejzákladnější osobní informace),
 - místa, věci, zvířata (zcela základní charakteristika, např. barva, velikost a umístění),
- **předpoklad porozumění:**
 - žák byl seznámen s úkolem / aktivitou, která navazuje na poslech, a ví, co má dělat,
 - mluvčí hovoří velice pomalu, se zřetelnou výslovností a delšími pauzami, aby si posluchač mohl slyšené propojit s významem,
 - slyšený text je krátký a jednoduchý, týká se známých, každodenních situací a témat konkrétní povahy (čili nikoliv abstraktní),
 - text obsahuje posluchači známou slovní zásobu: běžná slovní spojení pro konkrétní, osobní a každodenní situace, „**klíčové**“ **odborné výrazy ze školních předmětů**, pojmenování toho, co má a nemá žák rád: jména osob, názvy některých zvířat, rostlin a věcí, pojmenování některých částí těla, pokrmů a nápojů ve školní jídelně, některého oblečení, názvy dnů, měsíců, ročních období a počasí, názvy dopravních prostředků a některých jiných zemí, názvy prázdnin, svátků či slavností spojených zejména s organizací školního roku, pojmenování některých povolání a koníčků, **vybraných sportů a sportovních potřeb**, názvy barev, tvarů, základních čísel (např. od 0 do 100) včetně cen a časových údajů, názvy nejdůležitějších věcí ve škole a třídě, nejběžnější obraty ze školního prostředí, názvy nejdůležitějších jevů z oblasti školních předmětů, názvy budov, obchodů a míst, nejdůležitější společenské fráze typu *děkuji, prosím, na shledanou*,⁹⁷
 - při dialogu žáka se spolužákem musejí být žáci hlasově dobře odlišitelní, nejlépe v kombinaci dívka a chlapec,
 - možnost poslechnout si text opakovaně,
- **techniky poslechu:**
 - **globální:** žák rozumí hlavní myšlenke nebo nejdůležitější informaci, např. ze školního hlášení, že odpadá odpolední vyučování, př.:
 - odpověď na orientační otázku k textu při prvním poslechu, např. *O čem je hlášení?*,
 - **selektivní:** žák rozumí důležitým slovům a slovním spojením z rozhovoru mezi jinými mluvčími, např. informaci o škole a kroužkách týkající se místa a času, osobních údajů; porozumí konkrétní informaci v krátké zvukové či audiovizuální nahrávce o jemu známých a každodenních tématech (hlavní body telefonní zprávy, předpovědi počasí) – zejm. jménům, číslům, časový údajům, názvům dnů aj., např.:
 - vypisování klíčových slov,
 - **doplnění vynechaných slov do doprovodného textu, nebo nahrazení slov v něm,**
 - vyhledávání vybraných slyšených slov v textu, nebo na obrázku a jejich označení (zatrhávání aj.),
 - **detailní:** omezeně:
 - žák porozumí krátkému pokynu/instrukci učitele k provedení zadaného úkolu, který sestává z jemu známých slov,
 - přiřazení slyšeného textu k obrázkům,
 - seřazení vět v doprovodném textu do správného pořadí,
- **recepční strategie:** umí odvodit význam slova z obrázku doprovázejícího slyšený text.

97 Viz vokabulář na http://ujop.cuni.cz/upload/stories/vtc/vokabularm_a1_cs.pdf, více viz pozn. p. č. 81, 101.

ÚROVEŇ A2

Žák-cizinec rozumí hlavním bodům věcných informací a jednoduchému, pomalu sdělenému, popř. zopakovanému vysvětlení (i ve školních předmětech), jednoduchému zdůvodnění a vyjádření názoru (ve formě souhlasu a nesouhlasu). Má omezenou slovní zásobu. Poslouchá-li jinou než rutinní konverzaci, dochází u něj k neporozumění. Přibývá porozumění jednoduchému vyprávění o lidech (základní osobní informace o mluvčím, jeho rodině, kamarádech) a popis cesty, jednoduché prezentace a ukázky / demonstrace ve školních předmětech či při návštěvě muzea. Žák dokáže porozumět frázím (např. pozdravům, rozloučením, omlouvám, poděkováním) a výrazům, které se týkají jeho bezprostředních potřeb spojených s osobními a rodinnými informacemi, se školním prostředím, každodenními a volnočasovými aktivitami, s bezprostředním okolím. Žák může porozumět i fiktivnímu příběhu. Délka slyšeného textu se prodlužuje.

Charakteristika dovedností⁹⁸

• základní parametry textu:

- převážně adaptovaný text (vzhledem k níže uvedeným charakteristikám),
- krátké (cca 20 slov) i středně dlouhé texty (cca 50 slov) prostěsdělovacího nebo administrativního stylu – max. cca 100 slov podle typu, tématu, obsahu textu a podle počtu poslechových textů za sebou,⁹⁹
- témata týkající se každodenního života a předvídatelných situací (běžná, rutinní konverzace),
- informace jsou konkrétní a explicitně formulované,
- spisovný jazyk,
- slovní zásoba pokrývá bezprostřední potřeby žáka ve školním i mimoškolním prostředí, je konkrétního charakteru,
- pomalé tempo, krátké, jednoduché a zřetelné texty (s ohledem na výslovnost mluvčího či ruchy v nahrávce),
- posluchači je poskytnut čas na zopakování slyšeného textu,
- vizuální opora slyšeného textu (obrázky či gesta/mimika mluvčího apod., popřípadě doprovodný psaný text, např. na tabuli),

• typ textu:

- krátké a velmi jednoduché otázky, dotazy a oznamovací věty týkající se žáka (jak se jmenuje, kde bydlí aj.); dotaz cizí osoby ve škole,
- krátký a jednoduchý informativní monolog učitele (praktické sdělení žákům); krátké, jednoduché a zřetelné věcné informace a vysvětlení (**např. z matematiky, dějepisu**),
- krátké, jednoduché, a zřetelné běžné instrukce a pokyny, upozornění a doporučení ve formě monologu (jak se dostat z místa A na místo B pěšky nebo dopravou, instrukce týkající se času, čísel a dat),
- krátké a jednoduché hlášení ve školním rozhlasu,
- krátký a jednoduchý popis cesty,
- krátké a jednoduché neformální vyprávění / příběh, vyprávění s ilustrací pro navození tématu či kontextu (např. monolog učitele, monolog žáka o přestávce),
- stručný a jednoduchý fiktivní příběh – např. pohádka, příběh o dětech, pověst, bajka,
- kratší dialog učitele a žáka / žáka se spolužákem (ve formě podnětu a reakce na něj),
- organizační rozhovor učitele s žákem / žáky (třídnická hodina),
- jednoduché dialogy o běžném životě,
- krátké audionahrávky / úryvky (doplněné obrazovaným materiálem), např. krátké televizní zprávy pro děti (předpověď počasí, výsledky sportovního utkání, oznámení koncertu) nebo krátké rozhlasové vysílání pro děti, **hlášení v obchodě, na nádraží**,
- velmi jednoduchá, krátká a dobře strukturovaná prezentace / demonstrace / ukázka ve školní hodině, při exkurzi třídy v muzeu aj., doprovobená obrazovým materiálem o žákovi známém tématu,

98 V charakteristice viz popisy z: *CEFR Companion Volume with New Descriptors* (2018_A); *CEFR Companion Volume with New Descriptors* (2018_B); Moe, Härmälä, 2015, s. 64–75; *Evropské jazykové portfolio*.

99 **Délka je skutečně odhadem, pro lepší představu učitele.** Jiná situace je v testování, kdy délka musí být přesně vymezená a dodržovaná tvůrci testů. Při vyučování je však jiná situace, v případě délky textu učitel zvažuje mnoho faktorů: učitel zná žáka, má stanovené vyučovací cíle, uzpůsobuje délku textu konkrétní hodině a ví přesně, kolik času má k dispozici...

- **téma textu:**

- organizační informace v prostředí školy, třídy a na kroužku (*kdo, co, kdy, kde, jak, proč*: např. odpadnutí a náhrada výuky, školní výlet, kroužky, absence, kázeň, zákazy a postihy),
- konkrétní práce v hodině a na kroužku (např. provedení běžných úkolů, co žáci ne/mají dělat, řešení „problému“ ve výuce: hledání sešitu, cvičení v učebnici,...),
- témata ze školních předmětů, např. z **přírodopisu** (fauna a flóra), **zeměpisu**, **dějepis**,
- příběh ze školního prostředí či volnočasových aktivit (např. návštěva divadelního představní, školní projekt, letní tábor)¹⁰⁰,
- běžná konverzace ve třídě o přestávce,
- informace týkající se žáka bezprostředně (základní informace o žákovi a jeho rodině, o škole, a jeho třídě, o nejbližším okolí školy a bydlišti),
- každodenní život žáka (jeho činnosti, volnočasové aktivity, organizace dne, jeho přátelé),
- **osobní potřeby žáka (nakupování, návštěva lékaře, stravování mimo školu...)**,
- cesta (např. do školy, její popis),
- počasí, kulturní událost (např. oznámení o zahájení koncertu v rozhlasové stanici pro děti), sportovní utkání (např. ohlášení výsledků zápasu v televizním zpravodajství pro děti),
- ostatní lidé, věci, zvířata,

- **předpoklad porozumění:**

- žák byl seznámen s úkolem/aktivitou, která navazuje na poslech, a ví, co má dělat,
- mluvčí hovoří pomalu a se zřetelnou výslovností, nahrávky jsou jednoduché a jasné, dobře strukturované, podepřené konkrétními příklady (např. slajdy u prezentace),
- při dialogu žáka se spolužákem musejí být žáci hlasově dobře odlišitelní, nejlépe v kombinaci dívka a chlapec,
- pomoc komunikačního partnera, aby se žák mohl dorozumět, účastní-li se rozhovoru,
- porozumění napomáhá vizuální opora (doprovodné slajdy, obrázky, grafy, doprovodný text, gestikulace, mimika apod.), jména a čísla,
- mluvčí opakuje informace (např. u prezentace), nebo má žák posluchač možnost text slyšet opakovaně,
- témata či situace, o nichž se hovoří, jsou z hlediska žáka předvídatelné, neobsahují překvapivé detaily,
- slovní zásoba textů zahrnuje nejfrekventovanější výrazy nebo výrazy žákovi známé, reflektuje jeho základní komunikační potřeby (základní informace o žákovi, jeho zájmech, rodině, domově, škole a vyučovacích předmětech, **odborné názvy z vyučovacích předmětů jako matematika, dějepis, zeměpis aj.**, o práci rodičů, nejbližším okolí),¹⁰¹

- **techniky poslechu:**

- **globální:** pochopí, čeho se týkají televizní zprávy (na dětském kanálu); porozumí hlavnímu tématu rozhovoru; pochopí, o čem se v slyšeném textu vypráví; zachytí hlavní informaci v krátkých, jednoduchých a jasných zprávách a hlášeních ze školního prostředí,
- **selektivní:** rozumí hlavním informacím nebo bodům v krátkých, jednoduchých a jasných úryvcích nahrávek (např. hlášeních, zprávách), ve sděleních nebo vysvětleních učitele/spolužáků; umí vyhledat hlavní body z krátké audionahrávky o známém tématu (např. z **dějepis**, **občanské výchovy**); rozumí hlavním bodům jednoduchého vypravování; porozumí hlavním bodům a několika dalším detailům krátkého rozhovoru,
- **detailní:** např. porozumí krátkému pokynu/instrukci učitele k provedení zadaného úkolu, který sestává z jemu známých slov,

100 Pozn.: Důležitá je veselá a pozitivní povaha tématu.

101 K slovní zásobě pro vytvoření si konkrétnější představy viz vokabulář k CCE-A2 pro mládež http://ujop.cuni.cz/upload/stories/vtc/vokabularm_a2_cs.pdf. Slovník byl připraven sice pro jiné účely, představuje však jistou konkretizaci. Uvádí též, v jakých tvarech by měl žák daná slova znát aktivně, v jakých pasivně. Na úrovni A2 lze očekávat znalost určitých synonym.

- **recepční strategie:**

- má-li potřebné základní znalosti kontextu a reálií:
 - může vyvodit téma slyšeného textu na základě číselných údajů, vlastních jmen, doprovodných obrázků k textu, grafů apod.,
 - může rozpoznat typ textu na základě jeho některých konkrétních rysů (např. podle zvukového signálu rozpozná, že se jedná o školní hlášení, podle stylu grafického členění doprovodného textu, že se jedná např. o formulář, plakát),
- v textu rozpozná známá slova a slovní výrazy,
- kompenzační strategie:
 - je schopen odhadnout význam nových slovních spojení vzniklých kombinací již známých slov nebo odhadnout význam dílčí lexikální substituce (např.: porozumí významu slovního spojení *nákupní centrum*, zná-li již slova *nákup / nakupovat* a *centrum*; rozumí-li u sloves pohybu konkrétnímu významu prefixů *přijít* a *odejít*, porozumí jim u dalších sloves pohybu, např. v pokynu *přines, odnes* aj.; porozumí významům sloves *chatovat, mailovat, skypovat* atd., zná-li slovtvorný základ *chat, (e-mail, skype* – pozn.: sufix *-ovat* zná z jiných českých sloves, např. *kupovat* atd.),
 - umí odhadnout význam neznámých slov, frází a slovních spojení na základě kontextu (např. neznámých konverzačních obrátů podle jejich výskytu v slyšeném textu – např. na jeho začátku a konci),
 - jako účastník rozhovoru umí požádat o zopakování řečeného, nebo vysvětlení jinými slovy.

ÚROVEŇ B1

Oproti úrovni A2 porozumí žák nejen hlavním bodům, ale v případě nekomplikovaných textů porozumí celkově. Rozumí většině věcí, které mu sdělují učitel nebo spolužáci, a vybraným detailům, např. prezentaci a vysvětlení učitele/spolužáků ke školnímu předmětu (**matematice, dějepisu, občanské výchově** aj.). Oproti zdůvodnění, vyjádření názoru, vysvětlení u A2, které je jednoduché, pomalu sdělené, v případě potřeby zopakované – je na úrovni B1 pouze jasně sdělené a nekomplikované. Oproti jednoduchým pokynům a instrukcím u A1 a A2 porozumí jejich detailnější a komplexnější podobě. **Porozumí nekomplikované argumentaci.** Přibývají texty populárně naučné, popř. (polo)umělecké, jako typ textu výklad či informace technického rázu. Délka textů se prodlužuje. Slovní zásoba žáka na této úrovni je oproti A2 dostatečně široká, nepokrývá jen žákovy nejzákladnější potřeby, ale rozšiřuje se na běžný kontext i abstraktní jevy. Slyšené texty mohou obsahovat neznámý slovní materiál. Tempo již nemusí být nutně pomalé (mluvčí nemusí mluvit pomalu), nemusí být poskytnut čas na opakování sdělovaného. Žák coby účastník rozhovoru potřebuje jen občas požádat o zopakování výpovědi nebo jednotlivého slova.

Charakteristika dovednosti¹⁰²

• základní parametry textu:

- adaptované, částečně adaptované i autentické texty (s ohledem na typ textu a jeho délku, téma, spisovnost jazyka, slovní zásobu, tempo řeči...),
- středně dlouhé i delší texty stylu prostě sdělovacího, administrativního, populárně naučného či (polo) uměleckého – maximálně cca do 200 slov (podle typu textu, obsahu, počtu poslechových textů a zadané poslechové strategie),¹⁰³
- známá, částečně známá či předvídatelná témata textů,
- běžná slovní zásoba (dostatečná, avšak stále limitovaná, pokrývající oblast školního prostředí, **odborné názvy z vyučovacích předmětů jako matematika, dějepis, zeměpis aj.**, rodiny, koníčků a zájmů, zaměstnání rodičů apod., cestování, aktuálních událostí, každodenních situací), **široký rozsah jednoduché slovní zásoby (k žákovi známým tématům), včetně výrazů pro abstraktní, ale explicitně formulované vztahy a pocity (lhostejnost, zájem, nejistota, radost, smutek, překvapení...),**
- text může obsahovat i neznámé výrazy a fráze,
- spisovný jazyk (v neformálním monologu/dialogu i prvky nespisovné češtiny¹⁰⁴),
- tempo a výslovnost mluvčích uzpůsobené typu i délce textu, zřetelná výslovnost:
 - relativně pomalé tempo a zřetelná výslovnost mluvčích v televizních a rozhlasových pořadech pro děti a mládež,
 - ne příliš rychlé tempo a standardní výslovnost při delší a nekomplikované **diskuzi**,
 - normální tempo mluvčích při běžné a nekomplikované konverzaci, při hovoru o známém tématu nebo tématu, na něž se žák-cizinec pečlivě připravil,
- vizuální opora u některých typů textů, zejm. populárně naučných,

• typ textu:

- nekomplikované, ale komplexnější pokyny, instrukce¹⁰⁵ – s uvedením některých detailů (zejm. ve školním prostředí, zprostředkované např. učitelem, školním rozhlasem: rozdělení skupin a zadání práce při projektové výuce, jak vyřešit problém, někam se dostat aj.),
- jednoduché technické informace (některé vybrané informace k ovládní běžných zařízení, např. instrukce ke spuštění přístroje typu *Zmáčkní modré tlačítko.*), jednoduché **technické návody (např. navigování pro použití běžných přístrojů ve škole či doma)**¹⁰⁶,

102 V charakteristice viz popisy z: *CEFR Companion Volume with New Descriptors* (2018_A); *CEFR Companion Volume with New Descriptors* (2018_B); Moe, Härmälä, 2015, s. 64–75; *Evropské jazykové portfolio*.

103 **Délka je skutečně odhadem, pro lepší představu učitele.** Jiná situace je v testování, kdy délka musí být přesně vymezená a dodržovaná tvůrci testů. Při vyučování je však jiná situace, v případě délky textu učitel zvažuje mnoho faktorů: učitel zná žáka, má stanovené vyučovací cíle, uzpůsobuje délku textu konkrétní hodině a ví přesně, kolik času má k dispozici...

104 Více viz kap. *Obecná doporučení (Doporučení k nácviu řečových dovedností, pozn. 8)* ve *Výukových materiálech*.

105 Detailní pokyny, instrukce (např. k cestování) dokáže sledovat až při horní hranici věkové kategorie 6.–9. ročník; úkol musí být věkově přiměřený.

106 Až při horní hranici dané věkové kategorie, s věkově přiměřeným úkolem. Technické návody je ve většině případů nutné upravit podle úrovně.

- výklad učiva / přednáška / prezentace s vizuální oporou a přizpůsobením dané věkové kategorii (např. velmi jednoduché schéma, obrázek, handouty k návštěvě muzea, při výstavě, k vyučovacím předmětům); populárně naučné texty,
- **monologická a nekomplikovaná argumentační řeč učitele (např. k probíranému učivu),**
- popis (např. cesty, slavnosti),
- zprávy (z cesty, z prázdnin),
- krátké neformální vyprávění (monolog učitele), krátké vyprávění podle skutečnosti s ilustrací (k navození tématu, kontextu),
- jednoduché a krátké fiktivní příběhy (např. pohádka, příběh o dětech, pověst, bajka),
- rozhlasové a televizní zprávy a programy ve spisovném jazyce určené dětem (týkající se žákových zájmů), např. interview, krátká přednáška, reportáž, krátká divadelní hra,
- rozhovor učitele s žákem nebo žák se spolužákem; běžný, i delší a nekomplikovaný rozhovor (např. během školní přestávky),
- **jasná a delší diskuze, skupinová diskuze, neformální diskuze se spolužáky na známá či předvídatelná témata (učitel s žáky, diskuze ve třídě, např. o společenských nebo historických otázkách, diskuze o přestávce),**
- **téma textu:** známé, částečně známé či předvídatelné:
 - školní prostředí a výukové aktivity:¹⁰⁷ projektová výuka a její organizace ve třídě, popis činností ve třídě/výuce, školní výstava, návštěva muzea aj., komentovaná prohlídka, školní výlet...
 - témata ze školních předmětů (např. fauna, flóra, život a kultura současné společnosti, **rozběr literárního díla či přečteného textu**),
 - mimoškolní aktivity, žákovy koníčky a zájmy (např. příběh z letního tábora, o cestě na prázdniny),
 - zážitky a zkušenosti žáka nebo jeho spolužáků, včetně školních zážitků,
 - názory žáka a dalších lidí (učitele, spolužáků, rodinných příslušníků, přátel),
 - žákova rodina a přátelé, ostatní spolužáci,
 - místo, kde žák žije,
 - místní události kulturní a sportovní, slavnosti (přítomné, minulé i budoucí),
 - cestování (např. cesta na prázdniny, na letní tábor),
 - příroda, roční období, počasí, zvířata,
 - jídlo, oblečení,
- **předpoklad porozumění:**
 - žák byl seznámen s úkolem/aktivitou, která navazuje na poslech, a ví, co má dělat,
 - zřetelná výslovnost mluvčího, zřetelné zvukové či audiovizuální nahrávky,
 - při dialogu žáka se spolužákem musejí být žáci hlasově dobře odlišitelní, nejlépe v kombinaci dívka a chlapec,
 - užití spisovného jazyka,
 - standardní výslovnost mluvčích ne příliš rychlé tempo při delším hovoru, delší **diskuzi**, v televizních a rozhlasových pořadech,
 - vizuální opora při poslechu výkladu, prezentací a ukázek/demonstrací ve výukových předmětech (slajdy, handouty, popř. mimika, gestikulace aj.),
 - témata jsou posluchači známá anebo známá částečně či se na ně může předem připravit,
 - možnost požádání o zopakování některých slov, vět či frází při běžné konverzaci s rodilým mluvčím,

¹⁰⁷ Pozn.: Důležitá je veselá a pozitivní povaha tématu.

- **techniky poslechu:**

- **globální:** žák rozpozná hlavní téma delšího rozhovoru vedeného ve spisovném jazyce, rozpozná nejdůležitější informace (body) z televizních a rozhlasových zpráv určených dětem nebo hlavní myšlenky v televizních programech o jemu známém tématu,
- **selektivní:** žák rozumí hlavním bodům přehledů nejdůležitějších zpráv a hlavním bodům jednodušších nahrávek o svých zájmech (např. o přírodě, televizní reportáži o zvířatech; rozumí hlavním bodům výkladu ze školního předmětu; rozumí hlavní zápletce v jednoduchém a krátkém příběhu a posloupnosti nejdůležitějších událostí v něm / rozumí hlavním bodům a důležitým detailům v příbězích a vyprávěních, v popisu prázdnin či cesty; rozumí hlavním bodům populárně naučného textu, rozumí hlavním bodům **diskuze** o známých tématech / svých zájmech,
- **detailní:** důraz na detailní porozumění, např. rozumí důležitým/vybraným detailům v delších úsecích textů, např. popisu, vyprávění, příběhu (o prázdninách žáka aj.), v komplexnějších pokynech a instrukcích, jak se někam dostat,

- **recepční strategie:**

- v krátkém vyprávění dokáže odhadnout, co bude následovat, je-li mu téma známé (např. vyprávění podobné známým pohádkám),
- na základě známého kontextu dokáže v krátkém slyšeném textu odhadnout význam neznámých slov (např. při gratulaci odhadne význam formulací, které sice nezná, ale podle zkušeností chápe společenské přijetí dárku apod.),
- kompenzační strategie: jako účastník rozhovoru umí požádat o zopakování řečeného (celé výpovědi či jednotlivých slov).
- **dokáže sledovat argumentační linii nebo pořadí událostí v příběhu na základě logických a časových konektorů (např. protože, avšak; předtím, poté).**

Žák-cizinec na této úrovni rozumí ve srovnání s úrovní B1, již odpovídají nekomplikované texty, textům vypracovaným komplexněji a detailněji a textům z odborných oblastí (např. z dějepisu, přírodopisu). Rozumí většině sdělovaných informací včetně detailů, např. podrobně vyjádřenému názoru či souhlasu a nesouhlasu, detailnímu zdůvodnění či argumentaci. Identifikuje implicitní významy (postoje mluvčích, jejich náladu aj.). Poslechový text vychází z autentických nahrávek, z autentických dialogů, avšak k vyučovací cílům je většinou stále krácen, upravován¹⁰⁹ (např. pro lepší porozumění bývají komplikované informace zprostředkovány v jednodušších sděleních). Při poslechu konverzace spolužáků ve třídě/škole porozumí i takovým mluvčím, kteří svou řeč s ohledem na žáka-cizince nijak neupravují (tj. tempo, výslovnost, ne/spisovnost). Tempo řeči je normální, nemusí být uzpůsobeno typu textu jako u B1. Slovní zásoba žáka je oproti B1 širší (viz níže).

Charakteristika dovedností¹¹⁰

• základní parametry textu:

- texty prostě sdělovacího, administrativního, nebo odborného stylu (populárně naučné), (polo)umělecké,
- delší a podrobnější texty: délka podle typu, obsahu, počtu poslechových textů a zadané poslechové strategie,¹¹¹
- obsahově i jazykově složitější texty s konkrétními i abstraktními tématy, s detaily, odlišnými perspektivami, více názorovými liniemi, propracovanými argumenty,
- strukturovaný text, běžné tempo řeči, resp. poslechového textu, v případě neformální běžné komunikace se do určité míry vyskytuje nespisovná čeština¹¹²,
- široký rozsah slovní zásoby v textech týkajících se většiny obecných témat a odborných témat vztahených ke školnímu prostředí, k výukovým předmětům a (i odborným) zájmům žáka (např. sport),

• typ textu:

- propracovanější věcné sdělení, vysvětlení nebo prezentace učitele či spolužáka týkající se školního předmětu,
- detailní (mohou být i delší) nebo komplexní pokyny, instrukce učitele či spolužáků (např. jak řešit úkol ze školního předmětu, jak se účastnit školní soutěže, jak si ošetřit zranění při sportu),
- monologická argumentační řeč učitele či spolužáka,
- delší monologický výklad učitele (výklad učiva, projev spolužáka k vysvětlování aktivity při tělocviku),
- skupinová, i odborná diskuze (učitel s žáky),
- delší neformální diskuze či konverzace, např. se spolužáky o přestávce (diskuze s více než s jedním spolužákem),
- delší fiktivní příběhy (např. vyprávění snu),
- většina televizních a rozhlasových pořadů (odpovídajících věku žáka) ve spisovném jazyce: reportáže, živé rozhovory, diskuzní pořady, zprávy, soutěže,¹¹³

108 V souladu s koncepcí diagnostického nástroje a faktem, že úroveň B2 se aktivně požaduje až u maturitní zkoušky z českého jazyka, uvádíme popis úrovně B2 pouze pro věkovou kategorii 6.–9. ročník ZŠ.

109 K otázce autentičnosti viz kap. *Obecná doporučení (Doporučení k nácviku řečových dovedností, pozn. 8)* ve *Výukových materiálech*.

110 V charakteristice viz popisy z: *CEFR Companion Volume with New Descriptors* (2018_b); Moe, Härmälä, 2015, s. 64–75; *Evropské jazykové portfolio*.

111 Délka textů může mírně narůst oproti úrovni B1, avšak důležitějším parametrem je složitost poslechového textu. Vzhledem k tomu, že se pracuje na ZŠ, je třeba zohlednit schopnost žáka se koncentrovat (tzn. nevolit příliš dlouhé texty).

112 K otázce nespisovnosti více viz kap. *Obecná doporučení (Doporučení k nácviku řečových dovedností, pozn. 8)* ve *Výukových materiálech*.

113 S dílčím omezením: u některých typů pořadů (např. talk show, hry, filmy, dokumenty) musí mít žák-cizinec nezbytné znalosti kontextu a poslechová úloha musí být věkově přiměřená.

- **téma textu:**
 - školní prostředí a výukové aktivity: projektová výuka a její organizace ve třídě, popis činností ve třídě / výuce / o přestávce,
 - témata ze školních předmětů, např. rozbor uměleckého (literárního) díla / přečteného textu, život a kultura současné společnosti (občanská výchova, výchova ke zdraví, rodinná výchova aj.), témata přírodovědná, zeměpisná, dějepisná,¹¹⁴
 - žákovy odborné zájmy (např. záliba v nějakém předmětu, sportu, aktivitě typu zájem o přírodu),
 - každodenní život,
- **předpoklad porozumění:**
 - je-li text jasně strukturován (např. pomocí logických konektorů) a téma je žáku-cizinci alespoň částečně známé, dokáže sledovat delší, komplikovanější argumentační řeč nebo vysvětlení,
 - pokud se jedná o diskuzi se spolužáky nebo běžná témata (každodenní život, zájmy aj.), dokáže rozpoznat hlavní odůvodnění názorů (pro a proti) v argumentačním textu, v diskuzi,
 - pokud je poslechová úloha věkově přiměřená, dokáže žák-cizinec sledovat časovou posloupnost v neformálním textu, např. anekdotě, příběhu,
- **techniky poslechu:**
 - **globální:** žák rozpozná hlavní téma delší i neformální diskuze, rozpozná nejdůležitější informace z televizních a rozhlasových pořadů,
 - **selektivní:**
 - rozumí hlavním myšlenkám obsahově i jazykově složitějších příspěvků konkrétní i abstraktní povahy pronesených spisovně,
 - dokáže rozpoznat hlavní odůvodnění názorů (pro a proti) v argumentačním poslechovém textu, v diskuzi,
 - **detailní:** důraz na detailní porozumění,
 - detailně rozumí přirozenému sdělení mluvčího (s případnou malou mírou nespisovnosti), a to i přes ruchy,
 - rozumí detailním liniím argumentace (např. o historických a společenských otázkách), detailním bodům diskuze ve třídě (např. rozhovor o ztraceném předmětu),
- **recepční strategie:** v závislosti na osobnostním vývoji žáka:
 - Ž-C se umí soustředit na hlavní body a využít pomoci kontextu, je-li mu téma známé,
 - Ž-C dokáže rozpoznat rozpoložení mluvčích (náladu, tón, vztahy mezi mluvčími...) a odlišit jejich subjektivní stanovisko od věcných informací v textu,
 - Ž-C dokáže odlišit podstatné informace z textu od nepodstatných.

114 Rozbory autentických textů (literárního díla) je třeba žáku-cizinci upravovat. Nelze očekávat, že žák-cizinec bude schopen pracovat s textem stejně jako žák s češtinou jako mateřštinou.

6. Řečová dovednost mluvení

K dovednosti mluvení se vztahují mj. informace v kap. *Společné parametry pro receptivní a produktivní dovednosti*. Tyto informace zde neopakujeme.

Kategorie 3.–5., 6.–9. ročník ZŠ

6.1 K dovednosti mluvení

Vybrané rysy mluvení, které je důležité připomenout pro práci učitele a tvorbu cvičení pro žáky-cizince:

Dovednost mluvení je úzce spojena s dovedností **poslech**, zejména při dialogu, který se vyskytuje v běžném životě žáka-cizince mnohem častěji než monolog. Je třeba si uvědomit, že žák-cizinec bude napodobovat mluvčí okolí. Bude si fixovat **mluvní vzory, napodobovat výslovnost** učitele či žáků s češtinou jako mateřštinou a ostatních českých mluvčích osob, s nimiž se setká ve školním a mimoškolním prostředí. Toho by si měl být vědom zejména učitel, který žáky-cizince učí bez ohledu na školní předmět. Z toho důvodu explicitně připomínáme, že učitel je hlavním vzorem pro projev v češtině, neměl by žáka učit svoji češtinu, ale přirozenou, spisovnou češtinu.

S rostoucími schopnostmi a dovednostmi se u žáka buduje **autokorekce**. Tím myslíme, že žák během svého projevu vnímá a zároveň „kontroluje“ svoje výpovědi. Někteří žáci se sami opravují, jiní ne – tento krok je individuální. Pokud učitel vysleduje, že žák opravuje svoji produkci, je potřeba, aby jeho snahu ocenil (např. pochvalou) a následně s opravami citlivě pomáhal. Někteří žáci jsou na opravy velmi citliví, proto doporučujeme přerušovat projev pouze v případech, kdy nenáležitosti vedou k nedorozumění či neporozumění. Všechny skupiny žáků je nutné neustále chválit a podporovat.

Pro mluvení je důležité osvojit si **srozumitelnou výslovnost**, neboť je důležitým předpokladem pro to, aby bylo žákovi-cizinci porozuměno. Výslovnost má vliv i na ostatní řečové dovednosti, zejména na hlasité čtení a psaní. Pokud žák-cizinec při poslechu např. nerozpozná hlásky a dostatečně je od sebe neodlišuje, hlásky mu splývají. V takových případech dojde i k chybné produkci, k chybnému zápisu. Nenáležitý grafický záznam (použití jiného písma) může vést k nedorozumění, k nepochopení, k faux pas.¹¹⁵ Při poslechu může dojít k nedostatečnému odlišení slov, zejména slov podobně znějících, pak může být informace chybně interpretována. Tyto příklady vedou k tomu, že žák produkuje výpovědi mimo daný kontext (unikly mu klíčové indikátory k pochopení sdělení).

Mluvený projev ve srovnání s projevem písemným:

- probíhá v reálném čase, tj. neumožňuje příliš času na přípravu, plánování (na volbu slovíček, gramatických konstrukcí, strukturování projevu...), důsledkem čehož:
 - bývá mluvený projev jednodušší (jak slovní zásoba, tak větné konstrukce – například se často nevyskytuje opisné pasívum, objevují se nedorečené výpovědi a krátké věty),
 - může být žák (mluvčí) ve stresu – například může mít obavu z možných chyb, čímž se sníží spontánnost projevu, v extrémních případech může dojít i ke vzniku bariér a k „zablokování“ žáka v mluvení.

Doporučujeme, aby se učitel dostatečně zaměřoval na přirozenou ústní komunikaci, která je žákovi blízká. Žák bude připravován na běžné reakce, bude mu poskytnut čas na přípravu (aby se zabránilo stresu), a to mu napomůže začlenit se do praktického sociálního života.

- se vyznačuje vyšší mírou opakování slov, přítomností slov vycpávkových, užíváním ustálených slovních spojení, konvenčních konverzačních obrátů (pro zahájení hovoru, jeho udržování a ukončení, pro změnu tématu, přerušování komunikačního partnera, vyjádření zájmu o téma aj.), krátkými výpověďmi:
 - žáka-cizince vycpávkovým slovům (*takže, tak, teda, prostě, vlastně, no, že jo, hmm,...*) neučíme, ale vysvětlujeme je, pokud na ně narazíme, protože se s nimi při ústní interakci setká,
 - žáka-cizince na nižších úrovních ovládnutí jazyka vedeme v ústním projevu nejprve k jednoduchému vyjadřování, postupně jej seznamujeme s různými konvenčními konverzačními obraty, kterými může získat čas pro zformulování vlastních myšlenek a nalezení přesných výrazů: patří sem společenské fráze (*Jak se máš?,...*), ustálené větné rámce (*Co říkáš tomu, že..., Co třeba jít do kina?, Kdybys tak...*), částice udržující kontakt mezi komunikačními partnery (*no tak, tak jo, víte,...*), ustálená slovní spojení (*jak se říká, pane bože, abych řekl pravdu,...*), idiomy (*plete pátý přes devátý,...*),
 - žákovi-cizinci pro porozumění mluvenému může pomoci následující: ve spontánní komunikaci mluvčí opakuje slova, užívá konvenční konverzační obraty nebo slova vycpávková. Žák si tak může lépe zapamatovat opakované, získat více času na interpretaci sděleného a připravit si své výpovědi.

¹¹⁵ Např. častá záměna *r* a *l* u asijských mluvčích (literatura zapsána jako *literatula, ritelatula*, televize zapsána jako *terevice*, ryba jako *liba* – což je přijemcem interpretováno různě: *libá, libá, líbí...*). Typickým příkladem pro faux pas je záměna *r* a *l* ve spojení *poslat dopis*.

- Žák-cizinec v roli mluvčího:
 - dostává okamžitou zpětnou vazbu (např. dostává verbální nebo neverbální informace o tom, zda je jeho projev srozumitelný), proto také lépe odhadne, zda komunikační partner sdělení pochopil, popř. se na to může zeptat,
 - může přeformulovat své myšlenky, upřesnit své zamýšlené sdělení gesty, intonací, mimikou, pohybem aj., používat kompenzační strategie,
 - může využít pomoc komunikačního partnera, např. při formulování myšlenek.

Možné potíže žáka-cizince při osvojování dovednosti:

Cílem této části je upozornit učitele na potíže, jaké se v této oblasti mohou vyskytnout. Pokud k nim dojde, je potřeba se v dané problematice hlouběji zorientovat, případně vyhledat odbornou pomoc.

Možné potíže, které snižují kvalitu dané dovednosti, komunikaci brzdí a mohou vést až k oněmění žáka:

- fyziologické (např. vady mluvidel, různé typy patologie řeči),
- pedagogickopsychologické (např. strach z mluvení, ostych, stres, obavy ze zesměšnění se a z neúspěchu, ze společenských faux pas):
 - na rozdíl od žáka s češtinou jako mateřštinou má žák-cizinec omezený rozsah jazykových prostředků (slovní zásoby, gramatických struktur), což u něj může vyvolat obavu, že se nedokáže vyjádřit vůbec, nebo nedostatečně či podle svých představ,
 - pokud učitel často opravuje neadekvátnosti v ústním projevu žáka-cizince, vyvolá u něj stres – proto by měl podávat zpětnou vazbu jen s ohledem na žákovu aktuální úroveň ovládnutí jazyka a na to, zda se žákovi zdařil jeho komunikační záměr, neměl by korigovat všechny žákovy chyby a přecházet, a již vůbec ne v průběhu žákovy ústní produkce (viz metodická doporučení v pracovních listech),¹¹⁶
 - žák-cizinec může pociťovat ostych z napodobování výslovnosti druhého jazyka nebo při kreativních aktivitách, při nichž má předvést svůj ústní projev, což lze zmírnit např. prací žáka ve skupině, skupinovým předčítáním nahlas i přirozeným působením jinojazyčného okolí, v němž se žák-cizinec běžně setkává s výslovností češtiny u ostatních osob s češtinou jako mateřštinou,¹¹⁷
 - žák-cizinec se může obávat nedorozumění a společenských přešlapů kvůli rozdílným sociokulturním normám a individuálním návykům (např. nemusí vědět, zda se jeho pravidla chování slučují s českými konvencemi) – tomu může učitel předcházet tak, že žáka bude postupně seznamovat se sociokulturními zvyklostmi a normami v českém prostředí a v prostředí české školy (viz např. metodický komentář v pracovních listech k oslavě narozenin), zároveň by se měl učitel seznámit se základními sociokulturními vzorci žákovy země původu,¹¹⁸
- jazykové:
 - negativní transfer (chybné přenášení struktur mateřského jazyka do struktur jazyka druhého),
 - dopouštění se chyb vzhledem ke koordinaci všech procesů, k nimž při mluvení dochází (např. aktivizace jazykových prostředků, jazykových schopností a dovedností, sociokulturních znalostí, kompenzačních strategií na straně žáka).

116 K práci s chybou a typologií chyb viz např. Škodová, 2012, s. 85–104.

117 Např. žákům-cizincům může přijít komický nácvik vybraných hlásek (h, ch), mohou se cítit nepříjemně při vlastním neadekvátním vyslovování ř, sykavek aj.

118 To je možné v případě individuální výuky, jazykově homogenní skupiny, konkrétního individuálního zájmu učitele... Uvědomujeme si, že ve většině případů toto není možné.

6.2 Mluvení podle jazykových úrovní

V této části jsou vymezeny klíčové aspekty v dovednosti mluvení.

Modrou barvou a tučným písmem jsou zvýrazněny charakteristiky, kterými se v jazykových úrovních odlišuje kategorie 6.–9. ročník od 3.–5. ročníku ZŠ, popř. **charakteristiky, které bývají typičtější pro žáky staršího školního věku vzhledem k jejich kognitivním možnostem.** Ostatní uvedené charakteristiky psané černou barvou, a ne tučně jsou oběma věkovým kategoriím společné.

ÚROVEŇ A1

Žák-cizinec na této úrovni produkuje velmi krátké a jednoduché fráze, výpovědi o svých nejzákladnějších potřebách ve škole. Fráze a výpovědi nespojuje v delší komplexní celek. Pokud vytváří nějaké na sebe navazující promluvy, jedná se většinou o předem naučený text (např. představení se). Žák-cizinec dovede podat nejstručnější a nejdůležitější informace o sobě, své rodině a o tom, co je mu blízké. Pro nácvik mluvení maximálně využíváme vizuální materiál a adaptované texty (s ohledem na užité jazykové prostředky, tempo nahrávky při poslechovém podnětu aj.). Ve výuce je třeba držet se spisovného jazyka.¹¹⁹

Charakteristika dovednosti¹²⁰

- **základní parametry textu (žákova ústního projevu / interakce):**
 - jednoduché vyjádření základních komunikačních potřeb (co žák bezprostředně potřebuje nebo důvěrně zná), které žák dokáže zvukově realizovat,¹²¹
 - při samostatném ústním projevu: izolované fráze až několik jednoduchých vět (například o dvou větných členech),
 - ústní interakce: krátká a velmi jednoduchá interakce sestávající z výměny jednotlivých slov, slovních spojení, naučených frází nebo krátkých a jednoduchých vět (například o dvou větných členech),
 - slovní zásoba: naučená, běžná slovní spojení pro konkrétní, osobní a každodenní situace a pro to, co má a nemá žák rád (jména osob, názvy některých zvířat / rostlin / věcí, pojmenování některých částí těla, některé názvy jídel a pití, některé názvy oblečení, názvy dnů, měsíců, ročních období a počasí, názvy dopravních prostředků a některých jiných zemí, názvy vybraných prázdnin a svátků spojených zejm. s organizací školního roku, názvy některých zaměstnání a žákových koníčků, názvy barev, základních tvarů, základní číselné údaje 1 až 10, běžná slova a obraty z prostředí školy a školní třídy, názvy budov, obchodů a míst, nejběžnější společenské fráze typu pozdravů, rozloučení a představení se),¹²² **některé odborné výrazy ze školních předmětů (např. z matematiky, dějepisu a zeměpisu),**
 - žák používá pouze nejzákladnější spojovací výrazy (např. *a, pak, potom, nebo*),
 - tempo komunikace: pomalé (nepřirozené),
 - plynulost projevu je přerušována množstvím pauz (při hledání výrazu, koncentraci na výslovnost méně známého výrazu, při reformulacích/opravách sdělovaného),
- **typ textu:**
 - samostatný ústní projev (krátký monolog¹²³):
 - představení sebe sama / kamaráda apod.: v jednoduchých a krátkých větách (jméno, věk, kde bydlí...),
 - jednoduché, krátké sdělení: o školním dnu či rozvrhu (např. *Matematika je v pondělí.*), informace o žákově škole / třídě (např. *Moje třída je 3. A.*),
 - popis (formou jednoduchého bodového výčtu): předem připravený popis žákova běžného dne, jednoduchý a předem připravený popis objektu (např. ve třídě) nebo obrázku (např. *Tam jsou děti. Tady je kluk. Ten kluk se jmenuje Petr. Tady je paní učitelka.*),

119 Žák může produkovat nespisovné výpovědi (naposlouchané od okolí...). Na této úrovni dominuje při zpětné vazbě srozumitelnost žáka.

120 Viz popisy z: *CEFR Companion Volume with New Descriptors* (2018_A); *CEFR Companion Volume with New Descriptors* (2018_B); *Evropské jazykové portfolio*.

121 V pracovních listech jsou vybírána slova, slovní spojení a jsou tvořeny věty tak, aby je byl schopen žák přečíst a následně vyslovit.

122 Pro určitější představu o rozsahu a obsahu slovní zásoby žáka na úrovni A1 viz vokabulář k certifikované zkoušce z češtiny CCE-A1 pro mládež: http://ujop.cuni.cz/upload/stories/vtc/vokabularm_a1_cs.pdf. Slovník byl připraven sice pro jiné účely, nabízí však jistou konkretizaci. Uvádí též, v jakých tvarech by měl žák slova znát aktivně, v jakých pasivně.

123 Na této úrovni je monologem myšlena krátká produkce v rozsahu např. jedné věty (při představení se apod.).

- ústní interakce:
 - zdvořilostní a společenské obraty: nejzákladnější a jednoduše formulované obraty (pozdrav, rozloučení, poděkování, fráze *jak se máte*, představování, oslovení vybraných lidí, **vhodná odpověď na prosbu/žádost**),
 - jednoduchá otázka nebo prosba týkající se nejběžnějších každodenních potřeb (např. kolik je hodin, kdy je nějaký předmět, jaký je úkol...),
 - otázky a odpovědi: jednoduchá odpověď na otázku, odpověď na návodnou otázku (např. k obrázku: *žák A: Co je to? – žák B: To je stůl.*; ke každodenním školním činnostem, např.: *učitel: Máš knihu? – žák: Ano.*),
 - jednoduché sdělení (omluva, např. *Promiňte. Nerozumím.*), jednoduchá osobní informace (např. *Mám se dobře.*),
 - rozhovor-minidialog: dopředu připravený (např. neformální rozhovor s kamarády/spolužáky, rolová hra, **v obchodě, v jídelně**),
- **téma textu:**
 - žák, jeho rodina a kamarádi (představení sebe a dalších osob s užitím nejzákladnějších osobních údajů: jméno, věk, bydliště, zaměstnání rodičů),
 - žákovy nejzákladnější zájmy a volnočasové aktivity (co má rád, co dělá rád, jeho domácí mazlíčci a jejich jméno...),
 - nejběžnější a každodenní školní prostředí (název žákovy školy a třídy, jméno kamaráda a kamarádky ve třídě, jméno třídního učitele, název některých vyučovacích předmětů, orientace ve škole, adresa školy, jaký/kde je domácí úkol...), **situace ze školního prostředí (exkurze, výuka ve třídě – místní, časové údaje apod.)**,
 - místní a časové údaje: v rámci předem naučených frází jako např. *minulý týden, příští měsíc, ve středu, v pět hodin, zítra ráno...*; informace o bydlišti (adresa),
 - nejzákladnější jídlo a pití (např. co žákovi chutná),
 - roční období, počasí (např. *Je zima., Prší.*),
- **předpoklady samostatného ústního projevu:**
 - nácvik přípravy (učitel pomůže žákovi např. v tom, aby se žák dovedl samostatně představit),
 - čas na přípravu,
 - dopomoc návodných otázek kladených učitelem,
 - využívání neverbální komunikace (ukazování na předmět či obrázek, používání gest),
- **předpoklady ústní interakce:**
 - naprostá závislost žáka na pomoci a spolupráci komunikačního partnera (opakování, pomalé tempo, přeformulování jinými slovy):
 - komunikační partner napomáhá žáku-cizinci s vyjádřením věcí, které má žák v úmyslu sdělit, motivuje jej k mluvení, komunikaci usměrňuje a udržuje v chodu,
 - komunikační partner mluví zřetelně, je ochoten mluvit pomaleji a řečené opakovat znovu a jinými slovy,
 - otázky kladené žáku-cizinci jsou velmi jednoduché a jsou v nich použita slova, která žák zná,
- **strategie samostatného ústního projevu:**
 - žák umí zopakovat řečená nebo slyšená slova týkající se jeho věku, jména, bydliště, národnosti, telefonního čísla, dnů v týdnu, názvů měsíců, ročních období apod.,
 - kompenzační strategie: žák-cizinec si umí pomoci ukazováním, pohybovým předvedením či gesty, potřebuje-li své sdělení doplnit, chybí-li mu adekvátní výraz či si na něj nemůže vzpomenout,
- **strategie ústní interakce:**
 - kompenzační strategie:
 - žák-cizinec dokáže říci, že nerozumí a požádat o zopakování řečeného nebo o pomalejší tempo,
 - žák-cizinec si umí pomoci ukazováním, pohybovým předvedením či gesty, potřebuje-li své sdělení doplnit, chybí-li mu adekvátní výraz či si na něj nemůže vzpomenout.

ÚROVEŇ A2

Žák-cizinec je schopen krátkých rutinních rozhovorů, nerozumí však ještě dostatečně, aby mohl jejich směr udávat. V situacích, které mu nejsou známé, je jeho projev přerušovaný a dochází k řadě nedorozumění. Oproti A1 má žák-cizinec širší repertoár slovní zásoby (pro více komunikačních situací, přibývají zdvořilostní prvky), avšak stále omezený na krátké a naučené fráze pro předvídatelné situace (tzv. „pro přežití“). Dokáže popsat více oblastí, zejm. události a činnosti, dosud však nevypravuje (až na B1). Je schopný vyjádřit základní shody a rozdíly, jednoduše sdělit svůj názor či něco vysvětlit (stručné zdůvodnění na otázku proč). Neuvádí detaily. Oproti A1 dokáže svůj projev jednoduše strukturovat a dát mu soudržnější formu: výpovědi propojuje jednoduchými spojovacími výrazy, avšak výsledný text má stále lineární podobu / podobu výčtu. Pro nácvik mluvení maximálně využíváme vizuální materiál, adaptované texty a spisovný jazyk, tj. stejně jako na úrovni A1.

Charakteristika dovedností¹²⁴

• základní parametry textu (žákova ústního projevu / interakce):

- velmi jednoduchá, rutinní společenská komunikace o každodenních a žákovi známých tématech, běžných činnostech, praktických záležitostech ve formální i neformální situaci (s učitelem, známou i neznámou dospělou osobou, s vrstevníky – kamarády, spolužáky); v ostatních situacích musí Ž-C upravovat sdělení s ohledem na své jazykové kompetence / jazykové zdroje,
- komunikace bývá předem připravená,
- při samostatném ústním projevu: krátký sled jednoduchých frází a jednoduchých vět (např. o třech čtyřech větných členech) spojených do podoby seznamu, s možným členěním časové posloupnosti pomocí výrazů *nejdříve, potom, na konec*; schopnost s dopomocí zodpovědět návazné dotazy (např. k žákově referátu/ prezentaci),
- ústní interakce: krátká a jednoduchá, s přímou výměnou informací, sestávající z jednotlivých slov, slovních spojení, z naučených frází nebo krátkých a jednoduchých vět (např. o třech čtyřech větných členech),
- slovní zásoba: pokrývá základní komunikační potřeby žáka; zahrnuje běžné a každodenní výrazy konkrétního charakteru, každodenní zdvořilostní obraty,¹²⁵ (např. osobní údaje, základní výrazy pro vyjádření pocitů a toho, co má a nemá Ž-C rád, co se mu líbí a nelíbí, omezený repertoár pro vyjádření názoru),
- žák používá jednoduché souřadící i pořadící spojky a spojovací výrazy, jako jsou např. *a, ale, protože, nejdříve, potom, pak*,
- tempo komunikace: pomalé (nepřirozené),
- plynulost projevu: časté přerušování, značné váhání a špatné začátky, avšak při krátké společenské konverzaci o známých tématech dokáže Ž-C sestavit fráze dostatečně lehce,

• typ textu:

- samostatný ústní projev (krátký monolog):
 - popis nebo porovnávání: jednoduchý a stručný popis bez detailů, např. popis osob (barva očí, vlasů, výška, váha apod.), předmětů, obrázků (včetně uvedení základních a jednoduše formulovaných rozdílů či shod mezi obrázky), bydlení, zvířat, událostí, činností, zálib, zájmů a dovedností, zážitků (např. cesty do školy, práce ve škole, všedního dne žáka), plánů, pocitů a zdravotního stavu,
 - sdělení jednoduché věcné či osobní informace (např. kolik je hodin, jednoduché vyjádření názoru – souhlasu, nesouhlasu, co se mu líbí, co má rád), **jednoduché a stručné zopakování/reprodukování definice ze školního předmětu (např. matematiky, dějepisu)**,
 - jednoduchý pokyn, jak se někam dostat (využitím základních výrazů typu *jdí doleva / doprava / rovně, ... nebo nejdříve, potom, na konec*),
 - **jednoduché vysvětlení, jak něco udělat (např. ve školním předmětu)**,
 - **jednoduché shrnutí slyšeného textu (formou výběru a opakování klíčových slov, frází či vět), zopakování definice ze školního předmětu**,

¹²⁴ V charakteristice viz popisy z: *CEFR Companion Volume with New Descriptors* (2018_A); *CEFR Companion Volume with New Descriptors* (2018_B); Moe, Härmälä, 2015, s. 64–75; *Evropské jazykové portfolio*.

¹²⁵ Představu o rozsahu a obsahu slovní zásoby pro úroveň A2 nabízí vokabulář k certifikované zkoušce z češtiny CCE-A2 pro mládež: http://ujop.cuni.cz/upload/stories/vtc/vokabularm_a2_cs.pdf. Slovník byl připraven sice pro jiné účely, představuje však jistou konkretizaci a vodítko, vychází též z komunikačních okruhů Evropského jazykového portfolia pro mládež. Uvádí také, v jakých tvarech by měl umět žák daná slova používat aktivně. Na úrovni A2 lze očekávat znalost určitých synonym.

- referát/prezentace: jednoduchá, předem nacvičená a stručná prezentace ve třídě, s maximálním využitím vizualizace (o tématu, které je žákovi známé, včetně jednoduchého vyjádření názorů a zodpovězení jednoduchých otázek posluchačů ke zvolenému tématu: např. o zemi žákova původu, představení výsledků skupinové práce ve třídě, žákova třída a škola, žákovy zájmy, domácí mazlíčci...),
- ústní interakce:
 - zdvořilostní a společenské obraty: každodenní a jednoduše formulované obraty (např. zdvořilé oslovení, blahopřání k svátku, narozeninám, Vánocům, pozdravy a uvítání, návrhy / nabídky (např. nabídnutí jídla a pití) / omluvy / žádosti a reakce na ně, běžné fráze při telefonní konverzaci),
 - jednoduché otázky nebo jednoduché a stručné prosby / žádosti (např. dotaz na množství, čas, cenu jídla / pití / jízdenky, místo, na osobní údaje, na cestu, na činnost ve škole / ve volném čase / v zaměstnání rodičů, na jméno kamarádova rodiče, na název aktivity, na školní událost – *kdy/kde se konala, kdo přišel, co se ti líbilo*; prosba o pomoc, žádost o vysvětlení sděleného, o zopakování informace, *Můžeš mi půjčit knihu? Kde je domácí úkol, prosím?*, **žádost o informaci týkající se veřejné dopravy**),
 - jednoduché odpovědi na otázky včetně odpovědí na návodné otázky (např. nad obrázkem / plánkem / mapou s poukázáním na to, co se tazající potřebuje dozvědět),
 - jednoduché sdělení informace (např. učiteli o problému s domácím úkolem),
 - jednoduchý minidiálogo / krátký rutinní diálogo (např. o pěti replikách): povídání si o obrázku, škole, rodině, volnočasových aktivitách či o domácích mazlíčcích, jednoduché vyjádření žákova názoru (co podle něj je/není hezké, jaké počasí se mu ne/líbí, v čem je/není dobrý ve sportu, ve školních předmětech aj.), jednoduchý rozhovor o problému s úkolem a jeho řešení:
 - neformální (se spolužáky): o každodenních a praktických záležitostech,
 - formální: objednání si jídla a pití (např. ve školní jídelně, zákusku v cukrárně), nákup jízdenky..., **rozhovor na formálním setkání týkajícím se školních předmětů, kroužků apod., v obchodě, v restauraci, na poště, na nádraží (nákup, resp. objednání zboží/služby, dotaz na cenu, vypůjčení knížky v knihovně...)**,
 - jednoduchý part v dialogu, v rolové hře,
 - krátká a jednoduchá telefonní konverzace se známou osobou na předvídatelné téma (např. domluvení času schůzky s kamarádem, co budou dělat),
- **téma textu:**
 - lidé a věci, které žák dobře zná (kamarádi ve škole a třídě, rodina),
 - události, zážitky a aktivity žáka ve škole, třídě, v rodině, s kamarády (např. běžný den ve škole, školní výlet, škola v přírodě, prázdniny, návštěva divadelního představení, oslava narozenin, jednoduchý plán na víkend s kamarády – kde, kdy se sejdou, kam půjdou, co budou dělat aj.):
 - v minulosti,
 - plány, program a aktivity v budoucnosti (co žák bude dělat zítra, o víkendu...),
 - žákovy koníčky, zájmy, záliby (co má a nemá rád, co se mu líbí a nelíbí ve škole, ve sportu, v hudbě aj.),
 - žákovo bydliště, oblíbené místo, cesta do školy, jak se někdo někam dostane pěšky nebo veřejnou dopravou,
 - pocity, zdravotní stav žáka (základní charakteristiky, když je nemocný, unavený, nudí se, kde ho co bolí, např. *je mi dobře / špatně, zima / teplo, mám hlad, strach* apod.) a jejich stručné zdůvodnění, **domluvení návštěvy lékaře, popis potíží s užitím gest, řeči těla**,
 - praktický problém a jeho řešení (např. ve škole),
 - zvířata a věci, které žákovi patří (jejich barva, velikost, tvar apod.),
 - oblečení, které žák běžně nosí,
 - objednání jídla a pití, nákup zboží, **služby**, jízdenky...,
 - počasí, roční období,
 - **objednávání služeb a zboží na nádraží, v obchodě, na poště apod. (základní informace o veřejné dopravě, času, cenách, nákup jízdenky, objednávání jídla nebo pití apod.)**,

- **předpoklady samostatného ústního projevu:**
 - posluchač je trpělivý, když žák vyjadřuje svůj názor,
 - pro stručnou prezentaci známého tématu se žák potřebuje připravit předem,
 - pokud mají posluchači po žákově prezentaci/referátu návazné otázky, může žák požádat o zopakování otázek a zároveň mu posluchači dopomáhají s formulací odpovědí,
- **předpoklady ústní interakce:**
 - ústní interakce je značně závislá na vstřícnosti komunikačního partnera / komunikačních partnerů, na jeho/jejich pomoci (např. ve formě opakování, přeformulování, jednoduchého vysvětlování),
 - žák-cizinec je komunikačním partnerem / komunikačními partnery osloven přímo, mluví se pomalu a s jasnou výslovností, spisovným jazykem,
 - hovor je jednoduchý, běžný (každodenní a dobře známá témata, např. všední činnosti ve škole, rutinní společenské výměny) a komunikační partneři používají jednoduché věty,
 - žák má k dispozici čas na zopakování (řečeného/slyšeného), např. klíčových slov (hlavních bodů),
- **strategie samostatného ústního projevu:**
 - žák si umí vybavit a nacvičit vhodný soubor slov, slovních spojení či frází ze své slovní zásoby,
 - kompenzační strategie: žák umí ukázat na věc, kterou má na mysli, užít gest a řeči těla (např. *Chtěl bych toto, prosím.*),
- **strategie ústní interakce:**
 - žák umí požádat o pozornost, chce-li se ujmout slova (střídání mluvčích),
 - žák umí dát najevo, že sleduje řeč komunikačního partnera,
 - kompenzační strategie:
 - při ústní interakci umí žák jednoduše říct, že něčemu nerozumí a poprosit o vysvětlení jinými slovy, o zopakování, o pomalejší tempo řeči a jasnější výslovnost,
 - žák umí užít gest a řeči těla.

ÚROVEŇ B1

Žák se ve srovnání s předchozími úrovněmi dokáže účastnit některých předem nepřipravených rozhovorů, v tomto srovnání úspěšně střídá role posluchače a mluvčího: 1. rozumí většině věcí, které mu sdělují učitel a spolužáci, 2. pokud se připraví předem, může sám vést rozhovor o jemu známých tématech (zájmy, **školní předměty**), 3. do rozhovoru na známá témata může vstoupit bez přípravy, 4. dokáže částečně improvizovat (např. v dialogu položit několik rozšiřujících či návazných otázek). Přibývají abstraktní témata mluvené komunikace. Oproti A2 (pouze popis událostí, bez detailů) dovede vyprávět krátký příběh a vyjádřit některé detaily. Detaily uvádí i při popisu svých zážitků či v hovoru o známých tématech (do určité míry i podrobné detaily); při popisu nepředvídatelných událostí (např. nehody) dokáže sdělit jen detaily vybrané (základní, důležité). **Dokáže se účastnit diskuze a jednoduše argumentovat.** Umí jednoduše sdělit názor na běžná témata a stručně jej zdůvodnit. Někdy hovoří nesrozumitelně, chce-li přesně zformulovat svou myšlenku (např. při hovoru o neznámých tématech, v neznámých situacích nebo při **formulování komplexnějších myšlenek / během diskuze** nemá dostatečnou slovní zásobu, a tak dochází k podstatným lexikálním pochybením). Pro nácvik mluvení na této úrovni užíváme spisovný jazyk, adaptované, ale i autentické texty¹²⁶, využíváme vizuální materiál.

Charakteristika dovednosti¹²⁷

- **základní parametry textu (žákova ústního projevu / interakce):**
 - žák dovede komunikovat ve většině běžných a jemu známých situací, s užitím jednoduchého jazyka a přiměřené slovní zásoby,
 - při samostatném ústním projevu:
 - témata týkající se školního prostředí a zájmů žáka,
 - projev působí soudržně, obsahuje výčet detailů a dostatečné vysvětlení hlavních bodů,
 - v podobě lineární sekvence bodů, spojení několika vět s uvedením určitých detailů (např. ve formě stručného vysvětlení, zdůvodnění),
 - ústní interakce:
 - připravený i předem nepřipravený přímý rozhovor o běžných, každodenních a žákovi známých tématech, **přímé výměny ve většině situací při cestování v cizí zemi**,
 - občasné potíže žáka vyjádřit přesně to, co zamýšlí,
 - **i vysoce formální interakce (např. stížnost), diskuze, orientuje se ve složitěji formulovaných pokynech**,
 - **může se účastnit většiny rozhovorů na témata řešená ve třídě, pokud ostatní mluví jasně a spisovným jazykem**,
 - **dokáže zahájit, vést a ukončit jednoduchý přímý rozhovor (z očí do očí) na témata žákovi známá nebo jeho zájmu, vyzvat druhé, aby se hovoru účastnili**,
 - slovní zásoba:
 - běžná, dostatečná a přiměřeně rozsáhlá pro každodenní situace a známá témata, avšak stále omezená, což se někdy projevuje opakováním výrazů i formulačními potížemi,
 - základní repertoár pro konkrétní i abstraktní témata, např. z oblasti školního prostředí, rodiny, koníčků a zájmů, zaměstnání rodičů, cestování, aktuálních událostí, každodenních situací, dále výrazy pro vyjádření pocitů, názorů k blízkým tématům typu škola, hudba, sport, televize, móda či vzhled, **vyjádření připomínek, stížnosti**, zdůvodnění, konverzační fráze pro vedení hovoru,
 - omezený repertoár spojovacích výrazů pro spojení vět v lineárním, logickém či chronologickém sledu,
 - tempo komunikace: relativně pomalé, ve srovnání s A1, A2 přirozenější,
 - plynulost projevu: přiměřeně plynulý tok řeči, resp. dokáže pokračovat v hovoru či interakci i přes zjevnou nejistotu a pauzy, k nimž dochází během plánování formulací a gramatiky nebo při přeformulování; přerušování řeči se projevuje zejména v delším volném projevu žáka,

126 K otázce autentičnosti viz kap. *Obecná doporučení (Doporučení k nácviku řečových dovedností, pozn. 8)* ve *Výukových materiálech*.

127 V charakteristice viz popisy z: *CEFR Companion Volume with New Descriptors* (2018_A); *CEFR Companion Volume with New Descriptors* (2018_B); Moe, Härmälä, 2015, s. 64–75; *Evropské jazykové portfolio*.

- **typ textu:**

- samostatný ústní projev (monolog):
 - jednoduchý popis:
 - konkrétních i abstraktních témat žákovi známých nebo z oblasti jeho zájmu (např. obrázku, školního prostředí, konkrétních i smyšlených událostí, popis děje knížky/filmu, popis snů, nadějí, touhy, přání, cílů, pocitů, reakcí na zážitky nebo na děj knížky/filmu), **stručný popis grafu/obrazce ve školním předmětu se zdůrazněním důležitých rysů, stručný popis myšlenkových pochodů při řešení pracovního úkolu (např. školní úlohy),**
 - jednoduchý popis s porovnáváním obrázků (např. obrázků se dvěma zobrazenými situacemi – s vyjádřením žákova názoru či preference,
 - jednoduché věcné sdělení (např. zpráva o školním projektu, věcné informace o knize, časopisu), **jednoduchá definice ze školního předmětu (např. matematiky, dějepisu), stručný nástin problému nebo otázky týkající se obsahu školních předmětů, obsáhlejší sdělení věcných informací ke známým tématům, pokud se žák může připravit předem (např. s čím má žák potíže při školní práci, školní pravidla),**
 - jednoduchý a detailní pokyn (např. pokyn spolužákům, jak hrát nějakou hru),
 - jednoduché ústní shrnutí/převyprávění (např. krátkého písemného textu, děje povídky, filmu, supinové práce),
 - jednoduché vyprávění/příběh (např. o školní slavnosti),
 - **podrobné vyprávění / detailní výčet vlastních zážitků a zkušeností, vyprávění příběhu (povídky), převyprávění děje knížky nebo filmu (s uvedením vlastních reakcí),**
 - **vyjádření názorů k různým tématům (např. v referátu pro školní předmět),**
 - **krátké, nekomplikované a jasné zdůvodnění nebo vysvětlení (žákova názoru, souhlasu a nesouhlasu, úmyslů, plánů, činů, věcí ze školních předmětů, proč je něco nevýhodou nebo problémem, vysvětlení matematického problému, zajímavých vědeckých procesů, jak používat technologická zařízení – např. fotoaparát),**
 - **jednoduchá argumentace (např. k řešení matematického problému, k aktuálním otázkám probíraným v dějepise, občanské výchově...),**
 - připravený a nekomplikovaný referát/prezentace (na známé téma, s vysvětlením hlavních bodů): ze školního předmětu, sportovního dne, z projektu, o přečtené knize, o zemi žákova původu aj.,
- ústní interakce:
 - zdvořilostní a konvenční konverzační obraty: reakce na společenské otázky (zdvořilý souhlas/nesouhlas, zdvořilé odmítnutí), obraty pro zahájení, vedení a ukončení hovoru, oslovení komunikačních partnerů, běžné fráze při telefonní konverzaci...,
 - kladení otázek: např. dotaz na názor spolužáků / kamarádů / učitele, žádost o věcné či podrobnější informace / zprávy / pokyny / vysvětlení (např. ve výuce, cestování veřejnou dopravou, hledání cesty),
 - odpověď na otázky: odpověď na jednoduché a předem nepřípravené otázky k žákově prezentaci/referátu,
 - sdělení/výměna jednoduchých věcných a osobních informací: např. předání informace (kterou žák slyšel), sdělení pravidel hry, **výměna složitějších a detailní pokynů (např. jak se někam dostat veřejnou dopravou),** vyjádření osobních názorů, připomínek k tématům žákova zájmu a jejich stručné zdůvodnění či vysvětlení, vyjádření osobních pocitů i reakcí na pocity ostatních (typu překvapení, radost, smutek zájem, nejistota a lhostejnost), **rada v jednoduchých záležitostech týkajících se zkušeností žáka (např. poradí kamarádovi při nákupu oblečení),**
 - (jednoduchý, ale i delší) rozhovor:
 - neformální rozhovor se spolužáký/učitelem (např. o přestávce),
 - formální rozhovor na věkově přiměřená témata (např. pravidla chování, řešení praktického problému ve výuce, obdržení instrukcí nebo věcných informací od učitele), **rozhovor s lékařem v jasném a běžném jazyce (popis příznaků, žádost o řešení zdravotních potíží),**
 - part v rolové hře nebo ve školním divadelním představení,

- strukturované interview: žák může vést předem připravené interview o školních předmětech a svých zájmech,
 - rutinní telefonní rozhovory s lidmi, které zná (např. domluvení schůzky), **rutinní telefonní dialogy (např. dojednání termínu návštěvy lékaře)**,
 - **diskuze (ve spisovném jazyce, s jasnou artikulací komunikačních partnerů):**
 - **běžná formální diskuze o známém tématu (s výměnou věcných informací, se zadáním instrukcí nebo řešením praktického problému)**,
 - **neformální diskuze se spolužáky (na známá či předvídatelná témata, pokud jsou hlavní body jednoduše sdělovány a v případě potřeby opakovány, vysvětlovány)**,
 - **argumentace (ke známým či předvídatelným tématům, pokud jsou hlavní body jednoduše sdělovány a v případě potřeby opakovány, vysvětlovány)**,
 - **formální stížnost (jen na známá témata, např. v obchodě na rozbité či nekvalitní zboží)**,
- **téma textu:** každodenní, běžné, žákovi známé – z různých oblastí:
 - žákova rodina a přátelé,
 - škola: školní prostředí, doprava do školy, vyučovací předměty a jejich obsah (např. o čem se učili ve škole),
 - žákovy zájmy, koníčky, aktivity (např. knížky, které četl; filmy, které viděl; počítačová/společenská hra, kterou rád hraje; přístroj, který používá),
 - žákovy zkušenosti, přání, úmysly, plány, cíle, naděje, pocity, reakce, dojmy (překvapení / zklamání, radost / smutek, zájem / lhostejnost), názory, návrhy,
 - žákův život: rozdíly mezi žákovým minulým a současným životem,
 - počasí v zemi žákova původu, zkušenosti s cestováním, rozdíly mezi zeměmi, které zná osobně / z výuky, životní prostředí,
 - řešení praktického problému (organizace schůzky a programu – kam jít, co dělat, jak zorganizovat nějakou událost – např. oslavu, dílčí část školního projektu aj.),
 - události: skutečné i smyšlené, aktuální, minulé či budoucí,
 - **objednávání zboží a služeb (většina praktických úkolů v každodenních situacích a při cestování¹²⁸ (např. nákup jízdenky, pití))**,
 - žákovo zdraví, zdravotní stav (pozn. podrobnější charakteristiky ve srovnání s úrovní A2),
 - **předpoklady samostatného ústního projevu:**
 - při jednoduchém ústním shrnutí krátkého přečteného textu může použít slovní zásobu a strukturu původního textu,
 - pro detailní pokyn má čas na přípravu předem,
 - zodpoví návazné otázky ke svému referátu/prezentaci, ale musí mít možnost požádat o zopakování příliš rychle formulovaných dotazů,
 - **předpoklady ústní interakce:**
 - žák ke své prezentaci umí zodpovědět návazné otázky posluchačů, na něž byl předem připraven, pokud jsou jednoduché, týkají se školního prostředí či žákovi jinak známých témat a má-li možnost požádat o jejich zopakování (např. kvůli rychlému tempu řeči komunikačního partnera),
 - komunikační partner/partneři mluví na žáka přímo, s jasnou výslovností, ve spisovné češtině, a ne příliš rychle,
 - žák má možnost se zeptat na význam jednotlivého slova či slovního spojení nebo požádat o zopakování či vysvětlení řečeného,
 - občas potřebuje dopomoc s přesným vyjádřením svých myšlenek,

128 Podle přiměřenosti úkolu lze úkony spojené s cestováním očekávat na horní věkové hranici 2. stupně ZŠ.

- **strategie samostatného ústního projevu** – žák-cizinec umí:
 - naplánovat, jak sdělit hlavní body s ohledem na jazykové zdroje, kterými disponuje (slovní zásoba, gramatika),
 - požádat komunikačního partnera o potvrzení, zda použil náležitou formu (např. koncovku, větnou strukturu), **zda se vyjadřuje adekvátně z hlediska stylu**,
 - použít slovo podobného významu a požádat komunikačního partnera o korekci (kompenzační strategie),
- **strategie ústní interakce** – žák-cizinec umí:
 - vhodným způsobem zahájit, sledovat i dokončit rozhovor vedený přímo nebo prostřednictvím technického zařízení, např. mobilního telefonu,
 - vlastními slovy zopakovat část mluveného projevu komunikačního partnera, aby zjistil, zda si navzájem porozuměli,
 - k hovoru přizvat další komunikační partnery, např. kamarády, aby vyjádřili svůj názor,
 - požádat o vysvětlení nebo zpřesnění řečeného, o pomalejší tempo řeči komunikačního partnera,
 - nahradit výraz, který mu chybí, výrazem podobného významu a požádat o opravu (kompenzační strategie).

Ve srovnání s úrovní B1 narůstá žákova schopnost střídat roli posluchače a mluvčího v tom, že 1. může rozhovor sám vést i bez přípravy, 2. dokáže spontánně reagovat na otázky spolužáků ke svému referátu/prezentaci (tj. vyšší míra improvizace – na B1 je toto omezeno). Obsah textů, které žák ústně re/produkuje nebo jimž porozumí, je oproti B1 detailnější: 1. dokáže porozumět podrobným popisům a pokynům týkajícím se známých témat (školní prostředí, žákovy zájmy apod.) i je podat, 2. dokáže v řeči vyzdvihnout, co je pro něj na událostech a zážitcích osobně důležité, stejně jako porozumí do detailu bodům, které zdůrazňují komunikační partneři např. během diskuze, 3. jeho argumentace, diskuze a školní referát/prezentace jsou vypracovanější, podpořeny a podepřeny příklady a dalšími detaily. Oproti B1 se dokáže aktivněji účastnit nejen rutinní, ale i méně běžné formální diskuze (týkající se školního prostředí, jeho zájmů apod.): přibývá schopnost rozvíjet hypotézy, reagovat na ně, spekulovat o různých alternativách, projevuje se vyšší míra kooperace s komunikačními partnery (např. při hledání řešení nějakého úkolu, při organizování školní události, plánování školního projektu).

Komunikační partneři v podstatě nemusí uzpůsobovat svůj projev (s ohledem na tempo, ne/spisovnost aj.) jako u nižších úrovní a s žákem mohou mluvit jako s rodilým mluvčím, u témat žákovi neznámých je však vhodné volit spisovný jazyk. Žák porozumí svým komunikačním partnerům i přes ruchy v okolí. Nedopouští se výslovnostních, gramatických a lexikálních chyb, které by způsobily nedorozumění.

Charakteristika dovednosti¹³⁰

• základní parametry textu (žákova ústního projevu / interakce):

- žák úspěšně komunikuje v běžných situacích a o známých tématech (školní prostředí, žákovy zájmy apod.), bez zřetelné námahy při hledání výrazů,
- dokáže se účastnit i méně běžné, nerutinní komunikace (např. diskuze),
- užívá jednoduchý jazyk (jednoduché jazykové struktury) a přiměřenou slovní zásobu,
- výběrem jazykových prostředků (slov, slovních tvarů) částečně uzpůsobuje svou řeč formální i neformální situaci (avšak zvolený výběr nemusí být vždy zcela vhodný),
- samostatný ústní projev:
 - dobře organizovaný, jasný a soudržný: logické strukturování myšlenek, jejich vzájemné propojení s užitím omezeného množství spojovacích prostředků; u delších celků však dochází k občasným skokům v soudržnosti,
 - podrobný: uvádění vhodných příkladů při zdůvodňování apod., a to s omezením na známá témata (školní předměty, zájmy apod.),
- ústní interakce:
 - přirozená, spontánní a dlouhá: o většině všeobecných témat (resp. témat žákovi známých, např. o škole a jeho zájmech),
 - jasná: např. u známých témat podá žák jasně svůj názor a podpoří ho relevantním vysvětlením a argumentem,
 - žák úspěšně střídá role posluchače a mluvčího (může rozhovor sám vést, vstoupit do rozhovoru nebo diskuze týkajících se školních předmětů, a to bez přípravy a spontánně),
- slovní zásoba:
 - pro konkrétní i abstraktní témata: např. z oblasti žákových zájmů / školních předmětů, výrazy pro vyjádření pocitů nejrůznější intenzity, pro vyjádření připomínek, stížnosti, zdůvodnění nebo názoru k tématům blízkým, jako jsou škola, hudba, sport, televize, móda či vzhled,
 - přiměřená a dobrého rozsahu, aby se žák vyhnul častému opakování slov (umí přeformulovat myšlenku, variovat formulaci), avšak stále se projevují lexikální mezery u neznámých témat a nedostatky v idiomatickém užití výrazů,
 - vhodné užití i spojování výrazů (s omezením na témata známá), občas neadekvátní užití výrazu,
 - užití frázi pro získání času (u témat blízkých): např. *To je těžká otázka...*,

¹²⁹ V souladu s koncepcí diagnostického nástroje a faktem, že úroveň B2 se aktivně požaduje až u maturitní zkoušky z českého jazyka, uvádíme popis úrovně B2 pouze pro věkovou kategorii 6.–9. ročník ZŠ.

¹³⁰ V charakteristice viz popisy z: *CEFR Companion Volume with New Descriptors* (2018_B); Moe, Härmälä, 2015, s. 64–75; *Evropské jazykové portfolio*.

- omezený počet spojovacích výrazů, jež jsou však vhodně užitě,
- tempo komunikace: plynulé, rovnoměrné tempo,
- plynulost projevu: spontánní a přirozený hovor na známá témata (škola, zájmy), pár delších sotva znatelných pauz (např. při hledání vhodných výrazů, větných vzorců),
- **typ textu:**
 - samostatný ústní projev (monolog):
 - (detailní) sdělení: např. detailní definice ze školního předmětu s uvedením příkladů (např. z matematiky, dějepisu), jak provést nějaký úkon,
 - (jasný a podrobný) popis nebo porovnání z oblasti známých témat: např. porovnávání obrázků s vyjádřením výhod, nevýhod, spekulací na základě otázek k obrázku / detailní popis žakových myšlenkových pochodů při řešení úlohy, detailní popis vizuálního zobrazení (např. grafu, obrazce či kresby ve školním předmětu) se zdůrazněním důležitých rysů i charakteristických detailů,
 - (jasné a podrobné) zprávy: o řadě témat z okruhu žakových zájmů,
 - (jasné a pečlivé) shrnutí: problému, řešených otázek, výňatků z psaných nebo mluvených textů (např. ze zpráv, reportáží, rozhovorů) včetně uvedení stanovisek či vysvětlení, jež dané texty obsahují,
 - vyprávění či převyprávění děje (knihy, filmu, divadelního představení),
 - (jasné, strukturované, logické) vysvětlení: stanoviska k problému, vysvětlení různých jevů (např. historických nebo matematických procesů, výsledků), uvedení kladů a záporů jednotlivých možných řešení, vysvětlení činnosti (např. při skupinové práci),
 - formulování domněnek o příčinách, následcích a hypotetických situacích,
 - (detailní, jasná a soudržná) argumentace¹³¹ nebo diskuze: pro a proti, o názorech s uvedením vhodných příkladů,
 - (jasný, připravený, systematicky strukturovaný) referát/prezentace: na téma ze školního prostředí a s možností improvizace, s uvedením různých perspektiv, vyzdvižením a zdůrazněním důležitých bodů (např. ze školního předmětu, z práce v hodině, z projektu aj. o určitém historickém období, konfliktech, současných společenských otázkách),
 - ústní interakce:
 - konvenční konverzační obraty:
 - obraty pro zahájení, vedení a ukončení rozhovoru, vyzvání posluchačů k vyjádření, vhodné reakce na názory (odpovědi/stanoviska) spolužáků při diskusi ve třídě,
 - konverzační klišé / ustálené výrazy pro získání času při hledání správné formulace (např. *Toto je obtížná otázka.*),
 - detailní otázky a žádosti (např. objednání služeb, zboží, smlouva s mobilním operátorem¹³²,
 - spontánní odpovědi na dotazy spolužáků či učitele k předem připravené prezentaci,
 - vyjádření pocitů různé intenzity, zdůraznění významnosti,
 - zopakování či předání detailních pokynů¹³³,
 - delší rozhovor: výměna velkého množství informací o školních předmětech a žakových zájmech,
 - interview: dokáže iniciovat a vést interview o známých tématech (s případnou menší dopomocí zpovídaného),
 - detailní diskuze (odůvodnění, obhájení vlastních názorů, detailní a vhodná vysvětlení a řešení, jasné, soudržné a rozvinuté argumenty, komentáře, hypotézy),
 - telefonní komunikace: s osobou známou i neznámou na rozmanitá a známá témata (osobní, studijní, turistické účely¹³⁴ – např. dotaz do informačního centra na nabídku aktivit v určité lokalitě),

131 Na horní hranici dané věkové kategorie, s věkově přiměřeným úkolem, vhodným kontextem.

132 Viz předchozí poznámka.

133 Viz předchozí poznámka.

134 Až na horní hranici dané věkové kategorie.

- **téma textu:** obdobně jako pro úroveň B1, s důrazem na uvádění výhod a nevýhod (např. způsobů výuky), žákovy zkušenosti, školní předměty...
- **předpoklady samostatného ústního projevu:**
 - bez přípravy hovoří o běžných tématech,
- **předpoklady ústní interakce:**
 - plně porozumí i detailům hovoru, pokud komunikační partneři užívají spisovný jazyk,
 - při hovoru o neznámých tématech musí komunikační partneři užívat spisovný jazyk,
- **strategie samostatného ústního projevu:**
 - žák se při mluvení snaží vyhnout svým častým chybám (které si zároveň uvědomuje),
 - umí přeformulovat myšlenky řečené jinými slovy,
 - sám si běžně dokáže opravit svá přeřeknutí a chyby (když si je uvědomí, nebo pokud by vedly k nedorozumění),
 - žák u známých témat (školní prostředí, zájmy) umí naplánovat, co zamýšlí sdělit a jakým způsobem, aby na příjemci sdělení dosáhl kýženého efektu,
 - kompenzační strategie: většinu komunikačních problémů dokáže žák vyřešit užitím slovních opisů nebo se vyhne problematickým výrazům,
- **strategie ústní interakce:**
 - střídání komunikačních partnerů: žák umí použít konverzační klišé a vhodné konverzační obraty pro zahájení, udržení, ukončení rozhovoru o známých tématech (školní prostředí, žákovy zájmy apod.), pro převzetí slova: i když ne vždy elegantním způsobem,
 - kooperace s komunikačními partnery: žák se dokáže aktivně podílet na rozvoji diskuze (např. shrnout dílčí bod diskuze a navrhnout další krok, přizvat další do diskuze),
 - žádost o vysvětlení:
 - umí položit návazné otázky (i k neformálnímu rozhovoru se spolužáky, k rozhovoru o abstraktních, avšak jemu známých tématech), aby si ověřil, že komunikačnímu partnerovi porozuměl dobře,
 - dokáže získat vysvětlení nejasných či dvojznačných bodů,
 - snaží se při mluvení vyhnout svým častým chybám (a ty si zároveň uvědomuje),
 - sám si běžně dokáže opravit svá přeřeknutí a chyby.

7. Literatura pro metodické materiály

7.1 Použitá literatura

BEREITER, Carl a Marlene SCARDAMALIA. Knowledge-telling und Knowledge-transforming. In: DREYFÜRST, Stephanie a Nadja SENNEWALD, ed. *Schreiben: Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich (UTB), 2014, s. 87–93. ISBN 3825286045.

BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, Marie a Kateřina VODIČKOVÁ^A. *Dovednost čtení s porozuměním a psaní v Evropském jazykovém portfoliu* [online]. [cit. 2022-03-04]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/cz/22243/DOVEDNOST-CTENI-S-POROZUMENIM-A-PSANI-PRO-UROVNE-A1-B2-PODLE-SPOLECNEHO-EVROPSKEHO-REFERENCNIHO-RAMCE-PRO-JAZYKY-PRO-ZAKY-CIZINCE.html?nahled=1>

BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, Marie a Kateřina VODIČKOVÁ^B. *Dovednost čtení s porozuměním v doplňku SERRJ s novými deskriptory – CEFR Companion Volume* [online]. [cit. 2022-03-04]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/cz/22244/DOVEDNOST-CTENI-S-POROZUMENIM-V-DOPLNKU-SERRJ-S-NOVYMI-DESKRIPTORY---CEFR-COMPANION-VOLUME.html/>

BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, Marie a Kateřina VODIČKOVÁ^C. *Dovednost psaní v doplňku SERRJ s novými deskriptory – CEFR Companion Volume* [online]. [cit. 2022-03-04]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/cz/22245/DOVEDNOST-PSANI-V-DOPLNKU-SERRJ-S-NOVYMI-DESKRIPTORY---CEFR-COMPANION-VOLUME.html/>

BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, Marie. Rozvoj dovednosti psaní u neslyšících žáků. KOLEKTIV AUTORŮ. *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením: Čeština jako druhý jazyk, 2. část, metodická podpora pro učitele*. Praha: NÚV, 2019, s. 88–106. ISBN 978-80-7481-241-5.

BRÄUER, Gerd. Grundprinzipien der Schreibberatung. Eine pragmatische Sicht auf die Schreibprozessstheorie. In: DREYFÜRST, Stephanie a Nadja SENNEWALD, ed. *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich (UTB), 2014, s. 257–282. ISBN 3825286045.

CEFR Companion Volume with New Descriptors (2018^A): *Collated Representative Samples of Language Competences Developed for Young Learners aged 7-10 years* [online]. [cit. 2022-03-04]. Dostupné z: <https://rm.coe.int/collated-representative-samples-descriptors-young-learners-volume-1-ag/16808b1688>

CEFR Companion Volume with New Descriptors (2018^B): *Collated Representative Samples of Language Competences Developed for Young Learners aged 11-15 years* [online]. [cit. 2022-03-04]. Dostupné z: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680697fc9>

CVEJNOVÁ, Jitka. *Metodika přípravy ke zkoušce z českého jazyka pro žadatele o trvalý pobyt (úroveň A1)* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 2022-03-04]. ISBN 978-80-87000-24-3. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/cest_pro_ciz_final.pdf

ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-85937-47-6.

ČECHOVÁ, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV, 1998. ISBN 80-85866-32-3.

DOLEŽÍ, Linda, ed. *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince (mladší školní věk)*. Praha: AUČCJ, 2013. ISBN 978-80-907554-1-3. Dostupné z: <https://www.auccj.cz/zaciname-ucit-cestinu-pro-deti%e2%80%91mladsi-skolni-vek/>

Evropské jazykové portfolio [online]. [cit. 2022-03-04]. Dostupné z: <https://ejp.rvp.cz/>

HÁJKOVÁ, Eva. *Komunikační činnosti a jejich cíle: z hlediska vyučování mateřskému jazyku na 1. stupni základních škol*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-364-1.

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

HENDRICH, Josef. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

HUDOUSKOVÁ, Andrea. Rozvoj ústního vyjadřování na úrovni B2. *CASALC Review*. 2016, 6(1), 6–16. ISSN 1804-9435.

JAKOBS, Eva-Maria a Daniel PERRIN, ed. *Handbook of Writing and Text Production*. Berlin/Boston: De Gruyter, 2014. Handbook of applied Linguistics, 10. ISBN 978-3-11-022067-4.

KLIMOVIČ, Martin. *Detský pisateľ v procese tvorby textu*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2016. ISBN 978-80-555-1696-7.

KOCOUREK, Jiří a Eva PECHOVÁ, ed. *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Praha: H&H + Klub Hanoi, 2006.

LUKÁŠOVÁ, Jitka. K lingvodidaktickým aspektům poslechu: teorie zpracování informací a strategie poslechu. ŠMEJKALOVÁ, Martina, ed. *Nové trendy v didaktice českého jazyka*. Praha: PedF UK, 2011. S. 155–164.

MOE, Eli, Marita HÄRMÄLÄ a kol. *Language skills for successful subject learning: CEFR-linked descriptors for mathematics and history/civics* [online]. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing, 2015 [cit. 2022-03-06]. ISBN 978-92-871-8153-4. Dostupné z: https://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/language_descriptors/documents/language-descriptors-EN.pdf

NOSÁLOVÁ, Barbora a kol. *Učíme češtinu jako druhý jazyk*. Praha: META, o.p.s., 2018. ISBN 978-80-88171-12-6.

PERCLOVÁ, Radka. Psaní – text, pisatel a čtenář. *Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi*. 1996/1997, **40**(7–8), 113–114. ISSN 1210-0811.

RUHMANN, Gabriela a Otto KRUSE. Prozesorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. DREYFÜRST, Stephanie a Nadja SENNEWALD, ed. *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich (UTB), 2014, s. 15–34. ISBN 3825286045.

Šebesta, Karel a kol. *Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování: terminologický slovník*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2014. Varia; 30. svazek. ISBN 978-80-7308-554-4.

ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 2005. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-246-0948-7.

ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra a ŠKODOVÁ, Svatava. *Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2012. ISBN 978-80-7414-559-9. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodika-prace-s-zaky-cizinci-na-zakladnich-skolach>

ŠKODOVÁ, Svatava. *Kapitoly z lingvodidaktiky češtiny jako cizího jazyka*. Liberec: TUL, 2012. ISBN 978-80-7372-847-2.

VODIČKOVÁ, Kateřina. Rozvoj čtenářských dovedností. KOLEKTIV AUTORŮ. *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením: Čeština jako druhý jazyk, 2. část, metodická podpora pro učitele*. Praha: NÚV, 2019, s. 73–87. ISBN 978-80-7481-241-5.

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004. Psychologie (Portál). ISBN 80-7178-943-7.

WOODALL, Billy R. Language Switching: Using the First Language while Writing in a Second Language. *Journal of Second Language Writing*. 2002, **11**(1), 7–29. ISSN 1060-3743.

7.2 Vybrané rozšiřující zdroje

- <https://www.auccj.cz/>
- <https://cizinci.npi.cz/>
- <https://www.inkluzivniskola.cz>
- <https://www.krajanekvesvete.cz>
- <https://meta-ops.eu>
- http://ujop.cuni.cz/upload/stories/vtc/vokabularm_a1_cs.pdf
(vokabulář k certifikované zkoušce z češtiny CCE-A1 pro mládež)
- http://ujop.cuni.cz/upload/stories/vtc/vokabularm_a2_cs.pdf
(vokabulář k certifikované zkoušce z češtiny CCE-A2 pro mládež)
- *Evalúátor diskurzu pro cizince – Evald 4.0 pro cizince*. Dostupné z: <https://ufal.mff.cuni.cz/evald/evald-foreigners>
(přiřazení textů Ž-C k jazykové úrovni)
- *Korpus MERLIN*. Dostupné z: <https://merlin-platform.eu>
(ukázky textů jinojazyčných mluvčích češtiny podle úrovní)
- *Překladové slovníčky základních pojmů učiva ZŠ (čeština, ukrajinština, ruština, vietnamština, angličtina, mongolština, čínština)* – M. Turbová, V. Lendělová, P. Müllerová, T. Thi Phuong Mai, M. Janeček, B. Hrobařová a M. Šulista, META, o. p. s. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/prekladove-slovnicky>

