

Kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní a střední škole

Klíčová aktivita 6

Výuka žáků s SVP v inkluzivní třídě ZŠ

Modul 8

**Metodika práce s žáky se specifickými poruchami učení
Aplikace písni s rytmickým a pohybovým doprovodem
v cizím jazyce (francouzština)**

Metodická příručka

Zdeňka Schejbalová

Masarykova univerzita

Brno 2020

Publikace je vydána v rámci řešení projektu *Kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní a střední škole* (registrační číslo projektu CZ.02.3.62/0.0/0.0/16_037/0004872) a s jeho finanční podporou.



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



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

© PhDr. Zdeňka Schejbalová, Ph.D., 2020

© Masarykova univerzita, 2020

ISBN

Obsah

O projektu.....	5
Úvod	9
1 Teoretická východiska vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení	11
1.1 Legislativní rámec pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	11
1.2 Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení	12
1.3 Terminologické vymezení specifických poruch učení.....	13
1.4 Vybrané druhy specifických poruch učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie)	14
1.4.1 Terminologie specifických poruch učení v zahraniční odborné literatuře	17
1.5 Specifické poruchy učení ve výuce cizích jazyků	20
2 Grafematické srovnání cizích jazyků	24
2.1 Výuka druhého cizího jazyka ve Francii.....	27
2.2 Specifické poruchy učení a výuka cizích jazyků ve Francii	27
3 Výuka cizího jazyka se zřetelem na žáky se specifickými poruchami učení a chování	30
3.1 Strategie ve výuce žáků se specifickými poruchami učení	30
3.1.1 Vedení inkluzivní třídy	32
3.1.2 Porozumění problémům učení a chování ve třídě	32
3.1.3 Kázeň ve třídě podle školního řádu a žáci se specifickou poruchou učení a poruchou pozornosti s hyperaktivitou.....	34
3.1.4 Inkludovaný žák s diagnostikovanou specifickou poruchou učení a poruchou pozornosti s hyperaktivitou	35
3.2 Heterogenita ve třídě.....	36
3.2.1 Strategie pro zapojení žáků do výuky cizího jazyka	37
3.2.2 Předpisy a doporučení pro text pro dyslektiky	37
3.3 Strategie učení a metody ve vyučování cizích jazyků u žáků s SPU	38
3.3.1 Emoce, motivace, motivování	39
3.3.2 Afektivní strategie učení.....	40
3.3.3 Metody pro osvojení – výslovnost, gramatika a slovní zásoba	40
3.3.4 Jazykové dovednosti – cvičení obecně	42
3.3.5 Typy cvičení	43
3.4 Francouzský výzkum Cizí jazyky a specifické poruchy učení	44

4 Hudba a SPU	46
4.1 Francouzské zkušenosti s hudbou a SPU	48
4.2 Metoda Bon départ.....	49
5 Písň, zpěv a říkadla v hodinách cizího jazyka	50
5.1 Zpěv v metodikách cizího jazyka.....	50
5.2 Zpěv ve výuce cizích jazyků – metodický postup	55
5.3 Faktory působící na rozvoj řečové schopnosti a jazykové dovednosti, komunikace v cizím jazyce	57
6 Doprovodné rytmické a pohybové aktivity.....	59
6.1 Rytmické aktivity	59
6.2 Doprovodné hudebně-pohybové aktivity.....	61
7 Metodický postup nácviu zpracovaných písní pro žáky s SPU/ADHD	62
7.1 Obsah metodického a praktického listu	62
7.2 Metodický postup.....	63
7.3 Francouzské písně a jejich využití v cizojazyčné výuce (francouzština).....	69
7.3.1 Varianty textu	92
7.4 České písně a jejich využití v cizojazyčné výuce (francouzština)	94
7.4.1 Melodie čtyř českých písní s konverzačními obraty v cizím jazyce a jedné písně se slovesy v passé composé s pomocným slovesem être	106
7.4.2 Pět českých písní – formy přítomného času dvanácti francouzských sloves	107
7.5 Francouzská říkadla (comptines) a jejich využití v cizojazyčné výuce (francouzština).....	108
8 Výzkumná část	110
8.1 Analýza dat SDQ-Cze	110
8.2 Závěr výzkumu SDQ-Cze	117
8.3 Poznatky z výzkumu zaměřeného na osvojení si francouzského jazyka	117
8.3.1 Řešení problémů	119
Závěr.....	121
Summary	122
Literatura	123
Seznam tabulek a grafů	132
Jmenný rejstřík	133
Věcný rejstřík	135
Přílohy	138

O projektu

Cílem projektu *Kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní a střední škole* je realizovat kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Naučit pedagogy zacházet s diverzitou v inkluzivní třídě. Vypracovat koncept pro inkluzivní vyučování s podporou zahraničních zkušeností. Zasiťovat školy, podpořit zkušenosti dobré praxe. Zaměřit se na podporu žáků s SVP při vstupu na trh práce, zpřístupnit vzdělávání s využitím pohybových volnočasových aktivit. Podpořit inkluzivní vzdělávání osvětovými aktivitami určenými pro veřejnost.

Projekt je realizován prostřednictvím šesti klíčových aktivit. Jednotlivé klíčové aktivity jsou komplexně zaměřené na inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Byly vybrány a definovány tak, aby naplňovaly cíl projektu, kterým je realizovat kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků s SVP na základní a střední škole a maximálně podpořit zapojené školy a školská zařízení do realizace a výstupů projektu.

Jednotlivé klíčové aktivity jsou:

- Povinné aktivity
 - Aktivita č. 1: Řízení projektu
- Povinně volitelné aktivity
 - Aktivita č. 2: Škola jako centrum kolegiální podpory
 - Aktivita č. 3: Podpora žáků s SVP při vstupu na trh práce
 - **Aktivita č. 6: Výuka žáků s SVP v inkluzivní třídě ZŠ**
- Volitelné aktivity
 - Aktivita č. 2: Pohybové inkluzivní volnočasové aktivity
 - Aktivita č. 3: Zahraniční stáž pro pracovníky s cílovou skupinou
 - Aktivita č. 4: Osvětové aktivity na podporu inkluzivního vzdělávání

Klíčová aktivita 6 *Výuka žáků s SVP v inkluzivní třídě ZŠ* řeší problém kvalitního vyučování žáků s SVP v inkluzivní třídě ZŠ. K faktorům vedoucím k úspěšnému vzdělávání žáků s SVP patří erudovaný a zkušený učitel. Způsob zacházení s diverzitou žáků je považován za stimul pro učitele, jak učit kreativně. Cílovou skupinou budou žáci s SVP se zřetelem na žáky s Aspergerovým syndromem, s narušenou komunikační schopností, se sluchovým a zrakovým postižením, s mozkovou obrnou, s epilepsií, se zrakovým postižením a se specifickými

poruchami učení (SPU). Inkluzivní vyučování pro žáky s SVP bude organizováno po dobu jednoho školního roku min. tři vyučovací hodiny týdně. Vyučovací jednotky budou vycházet z RVP ZV a školního vzdělávacího programu, s přihlédnutím k individuálnímu vzdělávacímu plánu žáka s SVP. Vyučování u žáků s Aspergerovým syndromem bude zaměřeno na podporu a rozvoj sociálních, emocionálních a komunikačních kompetencí. U žáků s narušenou komunikační schopností budou ve vyučování využity specifické techniky rozvoje jejich komunikačních schopností. U žáků se sluchovým postižením bude výuka zaměřena na posilování sociálně-emočních kompetencí. Při inkluzi žáků se zrakovým postižením bude využito zážitkové vyučování s cílem posilovat specifické kompetence potřebné pro jejich samostatný život. U žáků s mozkovou obrnou a epilepsií budou zařazeny do vyučování aktivity zaměřené na posilování resiličních faktorů, jak zvládat zátěžové situace. U žáků s SPU bude výuka českého jazyka zaměřena na individuální čtenářské zážitky, reflektovanou tvorbu vlastního textu. V cizím jazyce bude vyučování zaměřené na poslech, zpěv a recitaci cizojazyčných písní, říkadel a básní s cílem rozvoje a prohloubení receptivní, produktivní a interaktivní řečové dovednosti. Vyučování v matematice bude využívat hry na odstranění strachu z matematiky.

Výstupem klíčové aktivity 6 je zpracování devíti modulů, obsahujících metodiku a vzdělávací program pro žáky s SVP, podle vybraných druhů postižení.

- **Modul 1:** Žáci s Aspergerovým syndromem (metodická příručka) (Bazalová)
- **Modul 2:** Žáci s narušenou komunikační schopností (metodická příručka) (Chleboradová, Kopečný)
- **Modul 3:** Žáci se sluchovým postižením (metodická příručka) (Doležalová, Bytešníková, Horáková)
- **Modul 4:** Žáci s tělesným postižením se zaměřením na mozkovou obrnu (metodická příručka) (Opatřilová, Zámečnicková)
- **Modul 5:** Žáci se zdravotním znevýhodněním se zaměřením na epilepsii (metodická příručka) (Fialová)
- **Modul 6:** Žáci se zrakovým postižením (metodická příručka) (Röderová, Pavlovská, Vrbel)
- **Modul 7:** Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se zaměřením na SPU a zdravotní postižení – český jazyk a literatura (metodická příručka) (Klímová, Zítková)
- **Modul 8:** Žáci s SPU – cizí jazyk se zaměřením na francouzský jazyk (metodická příručka) (Schejbalová)
- **Modul 9:** Žáci s SPU – matematika (metodická příručka) (Blažková)

V současné době je realizován **Akční plán pro inkluzivní vzdělávání pro léta 2019–2020**, který navazuje na APIV 2016–2018, v jehož rámci bylo identifikováno několik kritických míst, kterým je třeba věnovat pozornost i nadále:

- uplatnit větší důraz na rozvoj potenciálu každého žáka;
- zajistit hlubší mezioborovou spolupráci a cílenou práci s veřejností;
- doplnit chybějící zajištění vyhodnocování strategií (monitoring, reportování, iniciace nápravných opatření).

Cílem APIV pro léta 2019–2020 je zlepšovat podmínky pro realizaci změn a přispívat ke kladnému přijetí myšlenky inkluze u odborné a širší veřejnosti v rámci tří strategických cest:

- Strategická cesta 1 – Informace, data a otevřená komunikace
- Strategická cesta 2 – Škola, pedagog a žák
- Strategická cesta 3 – Mezioborová spolupráce

Ze strategické cesty 2 – **Škola, pedagog a žák** – považujeme v souvislosti s naším projektem za důležité:

- podpořit rozvoj potenciálu každého žáka při jeho individuální vzdělávací cestě, podpořit jeho otevřenost a pozitivní postoje k druhým;
- dbát, aby sami pedagogičtí pracovníci byli otevření odlišnosti a uměli vhodně individualizovat výuku;
- dbát, aby specifické cíle vedly k podpoře rozvoje kompetencí nezbytných pro naplnění principů inkluzivního vzdělávání;
- **vytvořit snadno dostupné metodické materiály jako podporu profesního rozvoje pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání;**
- posílit kompetence školního poradenského pracoviště v oblasti práce s jednotlivými skupinami žáků s potřebou podpůrných opatření.

Pro rozvoj potenciálu každého žáka je nezbytná jak podpora v jeho individuální vzdělávací cestě, tak podpora jeho otevřenosti a pozitivních postojů k druhým. Aby mohli být pedagogičtí pracovníci svým žákům dobrými průvodci, je třeba, aby sami byli otevření odlišnosti a uměli vhodně individualizovat výuku.

Prostřednictvím dalšího vzdělávání je nezbytné zvýšit kompetence pedagogických pracovníků zejména v oblasti pedagogické diagnostiky, individualizace vzdělávání, výuky heterogenních kolektivů, formativního hodnocení a hodnocení výstupů v kontextu individualizovaných cílů vzdělávání.

Předpokládá se vznik metodických materiálů, jako jsou videonahrávky, virtuální hospitace, animovaná videa, audionahrávky kazuistik apod., které budou prezentovat příklady dobré praxe

jako doplněk katalogů podpůrných opatření. Kvalitu a přínos materiálů je třeba sledovat již při jejich vzniku, například v rámci vybraných spolupracujících škol, kde by se materiály testovaly v praxi.

prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.

Řešitel projektu OP VVV
*Kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků
se speciálními vzdělávacími potřebami
na základní a střední škole*

V Brně 24. srpna 2020

Úvod

Předpokladem pro osvojení cizího jazyka je správné užívání jazyka mateřského. Pokud má žák problémy při výuce českého jazyka, lze předpokládat, že o to větší bude mít v konfrontaci s cizím jazykem. Pro žáky se specifickými poruchami učení (SPU) a s poruchou pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) je učení se cizímu jazyku obvykle velmi komplikované. Kromě známých obtíží spojených s jejich poruchami (potíže s vnímáním nových hlásek, s četbou a zapamatováním cizojazyčných slov, potíže s poslechem, potřeba více času pro zvládnutí úkolů, ztráta pozornosti, motivace...) někdy také trpí ztrátou sebevědomí a vyloučením z kolektivu.

Pokud není porucha завčas diagnostikována a žákovi s SPU se nedostane individualizované podpory ze strany rodiny, pedagoga, ale i spolužáků, může rychle zaostávat a ocitnout se v situaci trvalého studijního neúspěchu, což vede i k psychické újmě.

Na druhou stranu, individualizovaný přístup a podpora kladou velké nároky na přípravu učitele, který má za úkol rovnoměrně vzdělávat a zaujmout celý žakovský kolektiv – jak žáky intaktní, nadané, průměrné nebo slabší, tak žáky s SPU a ADHD.

Metodická příručka *Aplikace písní s rytmickým a pohybovým doprovodem v cizím jazyce* se zaměřením na francouzský jazyk vycházející z výzkumu realizovaného v rámci výzkumného záměru *Kvalitní inkluze v vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní a střední škole* si klade za cíl napomoci učitelé k tomu, aby měl prostor a prostředky pro inkluzi žáků s SPU/ADHD, a zároveň k tomu, aby i žáci intaktní zůstali ve vyučovacím procesu stále aktivní a celý kolektiv harmonicky posiloval a rozvíjel své kompetence v cizím jazyce. Poslech, zpěv a recitace cizojazyčných písní, českých písní s cizojazyčným textem, říkadel a básní za doprovodu hry na rytmické nástroje rozvíjejí a prohlubují receptivní, produktivní a interaktivní řečové dovednosti žáků s SPU i žáků intaktních. Společný zpěv s rytmickým a pohybovým doprovodem napomáhá odstraňování bariér a ostychu mezi žáky s SPU a žáky intaktními, posiluje sociálně-emoční kompetenci žáků obou skupin prostřednictvím estetických a emocionálních zážitků. Hravé aktivity založené na textu písní slouží k procvičení a upevnění slovní zásoby a gramatických struktur ve dvou úrovních – aktivity jsou určeny jak pro žáky intaktní, tak pro žáky s SPU/ADHD. Jejich využití je možné i ve chvíli, kdy se pedagog potřebuje individuálně věnovat žákům s SPU/ADHD – vyučovací proces se nezastaví, žáci intaktní si prostřednictvím těchto aktivit nadále upevňují své jazykové kompetence.

Tato metoda přispívá k posílení procesu osvojování cizího jazyka a rovněž důvěry žáka s SPU/ADHD v jeho schopnosti se cizí jazyk opravdu naučit.

V první kapitole jsou uvedena teoretická východiska zaměřená na specifické poruchy učení (SPU). Jsou uvedeny základní typy specifických poruch učení s ohledem na výuku cizích jazyků. Druhá kapitola obsahuje grafematické srovnání vybraných cizích jazyků s ohledem na žáky s SPU. Ve třetí kapitole je blíže rozvedena výuka cizího jazyka u žáků se specifickými poruchami učení, konkrétně jazyka francouzského. Jsou uvedeny nejčastější problémy v jednotlivých oblastech cizojazyčné výuky. Dále jsou zpracovány otázky kompenzačních a reedukačních přístupů a hodnocení žáků s SPU ve výuce cizího jazyka. Tématem čtvrté kapitoly je hudba a její využití při reedukaci specifických poruch učení u nás a ve Francii. Pátá kapitola je zaměřená na píseň a zpěv v hodinách cizích jazyků, v pojetí metodiků a učitelů cizích jazyků. Šestá kapitola je věnována doprovodným rytmickým a pohybovým aktivitám. Ve sedmé kapitole je uvedena metodika práce s písněmi a říkadly zpracovanými pro potřeby žáků s SPU, fonetické a gramatické jevy ve francouzských a českých písních a obsah metodických a praktických listů. V osmé kapitole je představen výzkum zaměřený na prosociální chování žáků, analýza získaných dat SDQ-Cze, výsledky výzkumného šetření na škole s metodickou podporou ve francouzském jazyce a závěr výzkumu.

PhDr. Zdeňka Schejbalová, Ph.D.

V Brně 20. října 2020

1 Teoretická východiska vzdělávání žáků

se specifickými poruchami učení

1.1 Legislativní rámec pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kam se zařazují i žáci se specifickými poruchami učení, upravuje:

- (1) zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejm. úplné znění – zák. č. 317/2008 Sb., zák. č. 49/2009 Sb., (§ 16, § 40 a § 48), novela zákona č. 82/2015 Sb.;
- (2) vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, vyhláška č. 116/2011 Sb., vyhláška č. 197/2016 Sb.;
- (3) vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů, vyhláška č. 147/2011 Sb., vyhláška č. 27/2016 Sb.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

V novele školského zákona (č. 82/2015 Sb.) se upouští od kategorizace žáků (se sociálním nebo zdravotním znevýhodněním či zdravotním postižením). Mění se tak dosavadní model horizontálního dělení žáků do kategorií na vertikální model posuzování míry/hloubky daného znevýhodnění a z něj vyplývající potřeby podpůrných opatření. Pojmem žák se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) se rozumí žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností potřebuje podpůrná opatření. Základem je stanovení individuálních vzdělávacích cílů, na které navazuje identifikace vzdělávacích potřeb, doporučení a realizace podpůrných opatření. Hlavním společným znakem žáků s SVP je jejich různorodost, přičemž prožitek vlastní odlišnosti ovlivňuje osobnost žáka. Vedle uspokojení potřeby kvalitní výuky je třeba souběžně zajistit všem žákům odpovídající podmínky ke společnému vzdělávání, přičemž je třeba brát zřetel na individualitu každého žáka (Vítková, in Doležalová, et al., 2019, s. 116-122

1.2 Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

Specifické poruchy učení mohou být definovány jako neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení (Selikowitz, 2000, s. 11).

Specifické poruchy učení postihují nemalou část dětské i dospělé populace. Z empirických výzkumů vyplývá, že těmito poruchami učení trpí asi 3–4 % dětí školního věku a mládeže. Veliký důraz se klade na včasnou diagnostiku a zajištění reedukační péče a podpory, a to především z důvodu možného negativního vlivu na další vzdělávací a profesní dráhu těchto jedinců. Specifikem je to, že intelektové schopnosti žáků s těmito poruchami bývají průměrné až nadprůměrné, z čehož plyne, že porucha není způsobena sníženými intelektovými schopnostmi. Oslabeny bývají kognitivní (poznávací) funkce, porušena je koncentrace pozornosti, paměť, myšlení, řeč, proces automatizace a matematické představy. Dále funkce motorické (pohybové), které mají vliv na zhoršení jemné i hrubé motoriky ruky, kvalitu očních pohybů a práci mluvidel (Jucovičová & Žáčková, 2014).

Pojem specifické poruchy učení (SPU) označuje různorodou skupinu poruch, které mají individuální charakter a mohou vznikat na základě dysfunkce centrální nervové soustavy. Jsou popisovány jako poruchy v jednom nebo více psychických procesech, nutných k porozumění či užívání řeči v mluvené nebo psané formě, popř. jako poruchy schopnosti zvládat některé činnosti v populaci běžné. Často jsou provázeny dalšími příznaky – poruchami řeči, obtížemi v soustředění, impulzivním jednáním, poruchami v oblasti percepce, poruchami motoriky (ADD, ADHD). Specifické poruchy učení nejsou primárně spojeny se smyslovými handicapami a se snížením nebo opožděním rozumového vývoje.

Všechny příznaky poruch učení způsobují selhávání žáka ve školních výkonech a promítají se do celého edukačního procesu. Znemožňují mu přiměřeně reagovat, porozumět pokynům, plnit běžné úkoly a instrukce učitele. Opakované neúspěchy vyvolávají v dítěti stavy úzkosti, pocity strachu. Následně odborné vyšetření je pak nezbytným podkladem pro zařazení žáka do režimu speciálního vzdělávání a poskytování speciálně pedagogické péče (Bartoňová, Sedláčková & Vítková, 2019, s. 27–48).

Specifickými poruchami učení se zabývají odborníci různých oborů, např. v oboru pedagogiky, speciální pedagogiky, psychologie, cizích jazyků (Bartoňová, 2007, 2016, 2020; Grenarová, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2017; Chleboradová, 2016, 2017; Janíková, 2007, 2010, 2011, 2012; Pokorná, 1997; Vítková, 2010, 2012, 2013, 2014, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020; Zelinková, 1994, 2003, 2005, 2006, 2007, 2013).

1.3 Terminologické vymezení specifických poruch učení

Světová zdravotnická organizace vydala v roce 2016 publikaci *MKN 10 – Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů* (International statistical classification of diseases and related health problems), kde jsou specifické poruchy učení zařazeny do V. kapitoly pod názvem *Poruchy duševní a poruchy chování* (F00–F99), podkapitoly *Poruchy psychického vývoje* (F80–F89), dále kategorie F81 *Specifické vývojové poruchy školních dovedností*, které jsou blíže definovány jako: „poruchy, kde normální způsob získávání dovedností je porušen od časné fáze vývoje. Postižení není prostým následkem nedostatku příležitosti k učení ani pouhým následkem mentální retardace a ani není způsobeno žádným získaným poraněním či onemocněním mozku.“

F81.0 Specifická porucha čtení

Hlavním rysem je specifická a výrazná porucha ve vývoji schopnosti číst, která není způsobena pouze mentálním věkem, problémy ostrosti zraku nebo nedostačující výukou. Chápání čteného, pochopení čteného slova, znalost hlasitého čtení a odpovídat na otázky vyžadující čtení, vše může být postiženo. Se specifickými poruchami čtení jsou často spojeny potíže s psaním, které často zůstávají až do dospívání, i když je dosaženo určitého pokroku ve čtení. V anamnéze zjišťujeme, že specifické vývojové poruchy čtení jsou předcházeny poruchou vývoje řeči nebo jazyka. V období školní docházky jsou často přidruženy poruchy chování a emoci.

- „Čtení pozpátku“
- Vývojová dyslexie
- Specifická retardace čtení

F81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti

Hlavní vlastností této poruchy je specifické a výrazné poškození vývoje dovednosti psát, aniž by byla přítomna nějaká specifická porucha čtení, které nelze přičítat pouze nízkému mentálnímu věku, špatnému vidění čteného textu nebo nepostačující výuce. Schopnost orální výslovnosti a správně vypisovat slova, obojí je porušeno. Specifická retardace schopnosti psaní (bez poruchy čtení).

F81.2 Specifická porucha počítání

Tato porucha se týká specifické poruchy schopnosti počítat, která není vysvětlitelná pouze mentální retardací nebo nepostačující výukou. Defekt je především v neschopnosti běžného počítání, sčítání, odčítání, násobení a dělení spíše než abstraktnějších početních úkonů, jako je

algebra, trigonometrie, geometrie nebo vyšší matematika.

Vývojová:

- akalkulie
- porucha aritmetického počítání
- Gerstmannův syndrom

F81.3 Smišená porucha školních dovedností

Je to nepřesně určená zbytková položka poruch, kde je výrazně postiženo jak počítání, tak čtení nebo psaní, ale kde tato porucha není vysvětlitelná pouze celkovou mentální retardací nebo nepostačující výukou. Může být užita pro poruchy, které splňují kritéria jak pro F81.2, tak pro F81.0 nebo F81.1.

F83 Smišené specifické vývojové poruchy

Jde o zbytkovou položku pro poruchy, kde je určitá směs specifických vývojových poruch řeči a jazyka, školních dovedností a motorické funkce, ale žádná nepřevažuje natolik, aby byla hlavní diagnózou. Tato smíšená položka by měla být užita jen tehdy, když mezi specifickými vývojovými poruchami existuje velký překryv. Uvedené poruchy jsou obvykle, ale ne vždy, současně spojeny s určitým stupněm poruchy kognitivních schopností. Tato položka by tedy měla být použita tam, kde dysfunkce splňují kritéria pro dvě nebo více poruch z položek F80.X, F81.X a F82.

1.4 Vybrané druhy specifických poruch učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie)

Klasifikace popisuje jednotlivé poruchy, v praxi se však setkáváme s různými kombinacemi obtíží. Vycházíme-li z obecné definice specifických poruch učení, můžeme definovat tyto specifické poruchy učení: *dyslexie* – specifická porucha čtení, *dysgrafie* – specifická porucha psaní, *dysortografie* – specifická porucha pravopisu, *dyskalkulie* – specifická porucha počítání, *dyspinxie* – postihuje oblast kreslení, *dysmúzie* – porucha hudebnosti, *dyspraxie* – porucha schopnosti vykonávat složité úkony.

Pojem specifické poruchy učení (SPU) nebo také *vývojové poruchy učení* či *specifické vývojové poruchy učení* představuje souhrnný název pro řadu poruch. V nejnovější literatuře se slovo

„vývojové“ již neuvádí (Bartoňová, 2010). „Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematice. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy“ (Zelinková, 2009, s. 10). Souhrnný pojem SPU je nadřazen termínům dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie a termínům, které jsou používány pouze v českém prostředí, a to dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie (Pokorná, 2001, s. 59).

„V uvedených pojmech znamená předpona dys- nedostatečný, nesprávný vývoj dovedností. Druhá část názvu je přejata z řeckého označení té dovednosti, která je postižena.“ (Zelinková, 2009, s. 9).

Dyslexie

Dyslexie je specifická porucha čtení projevující se neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami. V doslovném překladu znamená potíž se slovy nebo poruchu v práci se slovy, přesně pak poruchu ve vyjadřování psanou řečí (v psaní) a ve zpracování psané řeči (ve čtení). Dítě má problémy s rozpoznáním a zapamatováním si jednotlivých písmen, zvláště pak v rozlišování písmen tvarově podobných (b-d, s-z, t-j). Problémem může být i rozlišení zvukově podobných hlásek (a-e-o, b-p). Pro dítě je náročné spojování hlásek v slabiku a souvislé čtení slov, což souvisí s oslabením v oblasti spolupráce mozkových hemisfér (Matějček, 1993, 1995; Pokorná, 2010; Zelinková, 2015) i řadou autorů uváděnými očními pohyby. Porucha může postihnout rychlost čtení, správnost čtení, porozumění čtenému textu (Bartoňová, 2020, s. 27–48).

Školské důsledky dyslexie:

- Přináší s sebou pocity napětí nejen ve výuce jazyka, ale i v ostatních předmětech.
- Může vést k snížení celkového školního výkonu.
- Přináší sebou i riziko neurotického vývoje dítěte.
- Nejobvyklejší oblastí potíží je fonémová segmentace – proces, při kterém je neznámé slovo rozloženo na zvukové složky.
- Velice často se u dětí trpících dyslexií projevuje porucha slovní paměti či porucha vizuálního vnímání.
- Žák má problémy s rozlišováním některých písmen.
- Žák nezvládá techniku rychlého či letmého čtení.
- Žák reprodukuje obsah textu daleko lépe, než je vlastní technika jeho čtení.
- Žák čte s nerovnoměrným a přerývaným rytmem.

Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, postihuje zejména celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen. Dítě opět zaměňuje tvarově podobná písmena, písmo je neuspořádané, těžkopádné, neobratné. Dysgrafici mají tendence směřovat psací a tiskací písmo. Žáci postižení touto poruchou se dlouho nemohou naučit dodržení lineatury, výšky písma. Píší pomalu, namáhavě, obsah napsaného v časové tísní nekoordinuje se skutečnými jazykovými schopnostmi žáka. U dysgrafiků často pozorujeme vadné držení psacího náčiní. Samotný proces psaní vyžaduje velkou koncentraci žákovy pozornosti, není schopen se soustředit na obsahovou a gramatickou stránku projevu. Je nutné, aby učitel věděl, že v případě delšího selhávání je vhodné žákovi poskytnout možnost práce na počítači (srov. Jucovičová & Žáčková, 2014; Bartoňová, 2018, 2020).

Školské důsledky dysgrafie:

- Špatná úprava dětského písemného projevu.
- Dítě často nestačí průměrnému tempu ostatních žáků, dopouští se většího množství chyb, a to nejčastěji při diktátech nebo časově limitovaných úkolech.
- Dysgrafie zasahuje i do matematiky.
- Žáci nedokáží provést správný zápis čísel, mají problémy v řešení slovních úloh.
- Žák není schopen úhledného psaní, ale ani přehledného rozvržení textu.
- Žák má problémy s udržením horizontální roviny písma.
- Žák píše mimořádně velkými, či naopak malými písmeny.
- Žák píše řadu slov foneticky, tedy tak, jak je slyší.
- Žák není schopen simultánně provádět opravy napsaného textu.
- Dysgrafie bývá někdy spojena i s dyspinxií.

Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu, vyskytující se velice často ve spojení s dyslexií. Tato porucha nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka, ale týká se tzv. specifických dysortografických jevů, mezi které patří vynechávky, záměny tvarově podobných písmen v písemné podobě, inverze, zkomoleniny, chyby z artikulární neobratnosti, nesprávné umístění nebo vynechané vyznačení délek samohlásek, chyby v měkčení. Negativně ovlivňuje také proces aplikace gramatického učiva. Při uplatnění reedukační péče dělá dítě těchto chyb méně, ale na správné psaní potřebuje více času než ostatní žáci. V časově limitovaných úkolech (diktáty, písemné prověrky v jakémkoliv předmětu) se dysortografické chyby mohou znovu

objevovat, pravopisné chyby se objevují i v jevech, které si dítě osvojilo a umí je ústně bez obtíží a správně zdůvodnit (Bartoňová, 2018, 2020).

Školské důsledky dysortografie (projevují se obtíže podobné jako u dysgrafie a k tomu):

- Žák nezvládá krátce limitované úkoly, zejména psaní diktátů a desetiminutovek.
- Žák daleko obtížněji rozlišuje některé grafické symboly.
- Žák při psaní písmen často zaměňuje pořadí.
- Obtíže se projevují i při výuce cizího jazyka.

1.4.1 Terminologie specifických poruch učení v zahraniční odborné literatuře

V odborné české i zahraniční literatuře se setkáváme s problémem nejednotné terminologie pro specifické poruchy učení. Na tento problém poukazuje např. Pokorná (2001, s. 60), Zelinková (2009, s. 11), Janíková et al. (2013, s. 49–50):

Německá odborná literatura:

- *Umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten*
- *Legastenie*
- *Lese- und Rechtschreibstörung*
- *Lese-Rechtschreib-Schwäche*
- *Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten)*
- *Dyslexie*

Anglofonní odborná literatura:

Velká Británie

- *Specific developmental disorders of scholastic skills*
- *Specific learning difficulties*
- *Specific learning disability*

USA

- *Learning disability*
- *Specific learning disability*
- *Specific learning differences*

Frankofonní odborná literatura:

- *Troubles spécifiques des acquisitions scolaires*
- *Troubles spécifiques d'apprentissage*
- *Troubles spécifiques des apprentissages*
- *Troubles spécifiques du langage (oral et écrit) et des apprentissages*

Ruská odborná literatura:

- *Специфические расстройства развития учебных навыков*
- *Специфические нарушения развития школьных навыков*
- *Специфические нарушения чтения, письма и счёта*

Zařazení specifických poruch učení dle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) a souvisejících zdravotních problémů (v originále *International Classification of Diseases and Related Health Problems*, zkráceně ICD), desátá decennální revize k 1.1 2018¹

Tab. 1: Zařazení specifických poruch učení dle MKN-10

Česky	(F81) Specifické vývojové poruchy školních dovedností (F81.0) Specifická porucha čtení (F81.1) Specifická porucha psaní a výslovnosti (F81.2) Specifická porucha počítání (F81.3) Smíšená porucha školních dovedností (F81.8) Jiné vývojové poruchy školních dovedností (F81.9) Vývojová porucha školních dovedností NS (F90) Hyperkinetické poruchy (F90.0) Poruchy pozornosti a aktivity (F90.1) Hyperkinetická porucha chování, ADHD, ADD
Anglicky	(F81) Specific developmental disorders of scholastic skills (F81.0) Specific reading disorder (F81.1) Specific spelling disorder (F81.2) Specific disorder of arithmetical skills (Developmental acalculia Gerstmann syndrome) (F81.3) Mixed disorder of scholastic skills (F81.8) Other developmental disorders of scholastic skills (F81.9) Developmental disorder of scholastic skills, unspecified (F90) Hyperkinetic disorders (F90.0) Disturbance of activity and attention (F90.1) Hyperkinetic conduct disorder
Francouzsky	(F81) Troubles spécifiques des acquisitions scolaires (F81.0) Trouble spécifique de la lecture (F81.1) Trouble spécifique de l'acquisition de l'orthographe (Dysgraphie, Dysorthographie)

¹ (dostupné z <http://www.uzis.cz/katalog/klasifikace/mkn>)

	(F81.2) Trouble spécifique de l'acquisition de l'arithmétique (Acalculie de développement, Syndrome de Gerstmann) (F81.3) Trouble mixte des acquisitions scolaires (F81.8) Autres troubles du développement, des acquisitions scolaires (Agraphie) (F81.9) Trouble du développement, des acquisitions scolaires, sans précision (F90) Troubles hyperkinétiques (F90.0) Perturbation de l'activité et de l'attention (F90.1) Trouble hyperkinétique et trouble des conduites
Německy	(F81) Umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten (F81.0) Lese- und Rechtschreibstörung (F81.1) Isolierte Rechtschreibstörung (F81.2) Rechenstörung (F81.3) Kombinierte Störungen schulischer Fertigkeiten (F81.8) Sonstige Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten (F81.9) Entwicklungsstörung schulischer Fertigkeiten, nicht näher bezeichnet (F90) Hyperkinetische Störungen (F90.0) Einfache Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörung (F90.1) Hyperkinetische Störung des Sozialverhaltens
Rusky	(F81) Специфические расстройства развития учебных навыков (F81.0) Специфическое расстройство чтения (F81.1) Специфическое расстройство спеллингования (F81.2) Специфическое расстройство арифметических навыков (F81.3) Смешанное расстройство учебных навыков (F81.8) Другие расстройства развития учебных навыков (F81.9) Расстройство развития учебных навыков, неуточнённое (F90) Гиперкинетические расстройства (F90.0) Нарушение активности и внимания (F90.1) Гиперкинетическое расстройство поведения
Španělsky	(F81) Trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar (F81.0) Trastorno específico de la lectura (F81.1) Trastorno específico de la ortografía (F81.2) Trastorno específico del cálculo (F81.3) Trastorno mixto del desarrollo del aprendizaje escolar (F81.8) Otros trastornos del desarrollo del aprendizaje escolar (F81.9) Trastorno del desarrollo del aprendizaje escolar sin especificación (F90) Trastornos hiperkinéticos (F90.0) Trastorno de la actividad y de la atención (F90.1) Trastorno hiperkinético disocial

Tab. 2: Terminologie

čeština	angličtina	němčina	francouzština	ruština	španělština
specifické poruchy učení (SPU)	specific learning disability	Umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten	troubles spécifiques des acquisitions scolaires	специфические расстройства развития учебных навыков	dificultades específicas de aprendizaje
dyslexie	dyslexia	Dyslexie	dyslexie	дислексия	dislexia
dysgrafie	dygraphia	Dygraphie	dysgraphie	дисграфия	disgrafía
dysortografie	dysorthographia	Dysorthographie	dysorthographie	дизорфография	disortografía
dyskalkulie	dyscalculia	Dyskalkulie	dyscalculie	дискалькулия	discalculia
dyspraxie	dyspraxia	Dyspraxie	dyspraxie	диспраксия	dispraxia
dysmúzie	dysmusia	Dysmusie	dysmusie	дисмузия	dismusia
dyspinxie	dyspinxia	Dyspinxie	dyspinxie	диспинксия	dispinxia

Odborníci zabývající s SPU a výukou cizích jazyků (Janíková et.al., 2013, s. 49–50):

- anglofonní země: Kormos a Smith (2011), Nijakowska (2010), Selikowitz (2000);
- germanofonní země: Gerlach (2010), Sellin (2004, 2008), Rautenhaus (2005), Zander (2002);
- frankofonní země: Brazeau-Ward (2000), Golliet (2011).

Řada odborníků však tento nadřazený pojem nepoužívá a setkáme se častěji již s konkrétními podkategoriemi, jako jsou dyslexie, dysortografie, dysgrafie apod.

1.5 Specifické poruchy učení ve výuce cizích jazyků

Cizí jazyk je nejzávažnějším problémem u žáků a studentů s SPU. Žáci nemusejí mít nutně velké problémy v jiných předmětech, ale tato porucha se výrazně projeví při osvojování cizího jazyka. Zelinková uvádí, že „projevy obtíží při osvojování cizího jazyka jsou obdobné jako při osvojování čtení a psaní v mateřském jazyce. Vyplynávají z nedostatečně rozvinuté percepce řeči i deficitu v oblasti dalších poznávacích procesů“ (Zelinková, 2003, s. 162).

Dyslexie je například prvotně porucha řeči mateřské, a proto bude zákonitě postihovat i vnímání cizího jazyka. Obtíže při osvojování čtení a psaní projevující se od počátku školní docházky mají negativní vliv na psychiku. Dítě, jehož psychosomatický vývoj se v předškolním věku nijak neliší od jeho vrstevníků a které se mnohdy vyznačuje i nadprůměrnou inteligencí, náhle zažívá po zahájení povinné školní docházky neúspěch místo radosti z učení se novým věcem zažívá neúspěch. Nedosahuje pocitu uspokojení z toho, že chápe, poznává a objevuje. Právě učení ale patří k nejvýznamnějším lidským potřebám. Vede k individuálnímu a společenskému rozvoji, umožňuje orientaci v životě, lepší pochopení světa a lidí.

Dítě nechápe písmena, plete si je, nechápe skládání písmen do slov, není schopno číst, dělá nesmyslné chyby v pravopise, a je tak vystaveno nespokojenosti ze strany učitele, rodičů a často i posměchu spolužáků. Nedokáže si vysvětlit, proč se k němu najednou dospěli i děti chovají nepřijemně a postupně se k učení staví záporně, ztrácí motivaci a cítí se jako méněcenné (Janíková et al., 2013, s. 54).

Cílem cizojazyčné výuky v současnosti preferovaného komunikativního přístupu je rozvoj komunikativní kompetence žáků. Komunikativní přístup je založen na funkčním pojetí jazyka, který nechápe jazyk jen ve smyslu jednotlivých struktur (gramatika, slovní zásoba), ale zdůrazňuje význam funkcí, které jazyk vykonává. Mění se i pohled na proces osvojování jazyka, důraz je kladen na rozvoj strategií přiřazování jazykových struktur jejich

komunikativním funkcím v reálných situacích a reálném čase (Littlewood, 1994, in Bartoňová & Vítková, 2009).

Moderní evaluace komunikativní kompetence žáků není již jen výčet jazykových prostředků, ale je založena na aplikaci deskriptorů typu „umím, dovedu“ (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002).

Komunikativní přístup se v dnešní době vyvíjí do postmoderních verzí většinou směřujících k informovanému eklekticismu přizpůsobování vyučovacího procesu konkrétním žákům. V rámci těchto modifikací je přehodnocováno např. původní vyloučení mateřského jazyka z vyučovacího procesu, výhradní vyučování autentického jazykového materiálu, důraz na plynulost vyjadřování v protikladu k přesnosti a postoj k chybě a její korekci (Hanusová, in Bartoňová & Vítková, et al. 2009, s. 301–310).

Pokud jde o výuku cizích jazyků u žáků s SPU, v 80. letech a na začátku 90. let 20. století se vycházelo z toho, že tyto žáci mají ve svém mateřském jazyce problémy se čtením a psaním, tudíž by v těchto oblastech by měli mít problémy i v cizím jazyce (Crombie, 1997). Nepředpokládalo se, že žáci s SPU také mají problémy v oblasti sluchové percepce a řečového projevu. Bylo proto doporučováno vyloučení dovedností čtení a psaní z výuky cizího jazyka. Postupně se na základě výzkumů ukázalo, že k dyslexii a dalším poruchám učení patří i problémy se sluchovou percepcí. Děti měly zřejmě problémy se sluchovou percepcí a řečovou produkcí i v mateřském jazyce, ale mateřský jazyk si osvojovaly velmi dlouhou dobu, s téměř nepřetržitou expozicí, která umožňovala postupné porozumění a produkci. Projevy problémů dětí perspektivně s SPU v mateřském jazyce jsou proto výrazné až později, ve školním vyučování čtení a psaní.

Typické problémy žáků s SPU v oblasti učení se cizímu jazyku zahrnují špatné vnímání mluveného i psaného jazyka, obtížné objevování vzorců a struktur v jazyce a logiky, která je vyjádřena pravidly, špatnou paměť, zejména senzoricou a krátkodobou (Bartoňová, 2018).

Velmi negativně může na žáky s SPU působit využívání audioorálních postupů, jež jsou aplikovány v počátečním stadiu cizojazyčného vyučování u mladších žáků. Efekt vyloučení čtení a psaní, zvláště u žáků s vizuálním a taktilním učebním stylem, může být demotivující hned v začátku procesu osvojování cizího jazyka (Crombie, 1997). Pro žáky s SPU jsou často vhodnější tradičnější postupy, např. využívání drílů nebo vysvětlování gramatických jevů v mateřském jazyce.

V USA je hojně využívána metoda Ortona a Gillinghamové, která je také označována jako *Multisenzorická strukturovaná metoda* (Sparks & Miller, 2000). Tato metoda obsahuje mimo jiné přímé vysvětlení fonologie, spojení foném-grafém, vysvětlení gramatických pravidel

v mateřském jazyce, rozvoj morfologického uvědomování (slovotvorby) a komunikativní aktivity. Učitel by měl působit na více smyslů žáka zároveň.

Působení na více smyslů žáka (vizuální, auditorní, kinestetický a taktilní) může být realizováno formou nabídky rozmanitých aktivit, postupů a technik celé třídy, je však lepší, je-li založeno na pečlivé diagnostice učebních stylů konkrétních žáků, zvláště žáků s SPU, a na konkrétním působení na učební styly. Zohlednění stylů učení u žáků se specifickými poruchami učení doporučuje řada odborníků (Bartoňová, 2018; Janíková, 2005; Zelinková, 2005). E. Schneider a M. I. Crombie (2003), dále doporučují obohacovat cizojazyčné vyučování u žáků s SPU o explicitní vysvětlování (nečekat, že se žákovi s SPU něco samo propojí, ale vést ho k objevování), jasnou strukturu, přeučování vedoucí k úplné automatizaci (pomocí drilových cvičení), využívání metakognice, pomalejší tempo prezentace, osobní motivaci, zohlednění krátké doby koncentrace, diagnostiku (průběžnou kontrolu, zda žák rozumí). Velmi vhodné je také časté využívání mnemotechnických pomůcek, zejména pro zapamatování slovní zásoby a základních gramatických struktur. Z uvedeného vyplývá, že je nezbytné komunikativní přístup u žáků s SPU doplňovat o prvky, které odpovídají jejich konkrétním potřebám. Při výuce žáků s SPU je také velmi vhodné využívání technik vnitřní diferenciací vyučovacího procesu (Collins, 2007).

Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit nepříjemný, zmatený pocit při nácviu psaní v první třídě, které mi nešlo až do chvíle, kdy se přišlo na to, že preferuji levou ruku, poté mě učitelka přestala nutit psát pravou rukou. Byl to osvobozující a radostný pocit. Dopady na psychiku jsou mnohdy horší než samotné projevy poruchy. Průvodní obtíže specifických poruch jsou stejně závažné jako porucha sama.

Příčiny poruch učení jsou až z 50 % genetické. Dědí se dílčí dovednosti, které pak způsobují samotnou poruchu (Matějček, 1987, s. 64–69; Zelinková, 2003, s. 21–23). Pokud má dítě, jehož rodiče trpí dyslexií, opožděný vývoj řeči, je velká pravděpodobnost, že se u něj dyslexie projeví (Zelinková, 2003, s. 22). Průvodními projevy základních specifických poruch učení jsou např.: zaměňování slov, zaměňování písmen ve slovech, malá slovní zásoba, špatná orientace v textu.

Žáci s dyslexií se liší v závislosti na závažnosti postižení. Některé poruchy učení se mohou projevit až v pozdějším věku, bývá to u hodně inteligentních jedinců, kteří jsou schopni svými rozumovými schopnostmi kompenzovat obtíže ve čtení. Některé dyslexie jsou méně závažné, porucha se projeví až např. při rychlém čtení.

Pokrok a úspěch v kompenzaci záleží také na tom, jak vysoké požadavky mají na sebe samotní žáci a jejich rodinné zázemí. Právě podpora rodiny je pro kompenzaci obtíží v učení klíčová. Už při nutné volbě, jaký cizí jazyk vybrat pro své dítě s SPU, by měl rodič zvolit „jazyk, ve

kterém může svému dítěti v začátcích pomoci“ (Krejčová & Bodnárová, 2018, s. 96). V praxi se však setkáváme s případy, kdy se dítěti rodinné podpory nedostává, jak to popisuje ve své diplomové práci Kinclová (2017). Nedostatek pomoci ze strany rodiny významně ovlivňuje osobnost dítěte a úroveň kompenzace SPU. Jak dále poznamenává Kinclová, „je třeba napomoci k motivaci a koncentraci na práci, podpořit žákovu sebedůvěru, sebevědomí a psychickou vyrovnanost, pak teprve je možné přistoupit ke kompenzaci SPU“ (Kinclová, 2017, s. 87).

Dodejme, že narušené rodinné prostředí, a tím pádem i narušená psychika žáka s SPU, problematizuje i jeho zařazení do školního, třídního kolektivu. Pokud se žák s SPU navíc necítí dobře mezi svými spolužáky, vrstevníky, je prostoupen pocitem méněcennosti (Zelinková, 2003, s. 165) a kompenzační úsilí ze strany učitele nenachází u žáka přiměřenou odezvu. Někdy je veškerá snaha téměř marná. Nicméně i malý pokrok, často i za cenu nezměrného úsilí učitele, má smysl.

Pokud jsou rodiče zainteresovaní a napomáhají svému dítěti v kompenzaci SPU při domácí přípravě na výuku soustavně od začátku školní docházky ve všech dotčených předmětech, pokrok a zlepšení se dostaví. SPU je možno za součinnosti rodiny a učitele maximálně vykompenzovat, nikoliv však zcela eliminovat.

Jedním z faktorů úspěšné kompenzace je výše uvedených třídní kolektiv. Proto je velmi důležité žáka s SPU citlivě a nenápadně do kolektivu včlenit, zbavit ho pocitu méněcennosti, a podpořit tak jeho vnitřní vyrovnanost.

2 Grafematické srovnání cizích jazyků

R. Ostrá v souvislosti s osvojováním cizích jazyků zdůrazňuje, že „mateřština je branou ke všem ostatním jazykům, na ní postupně budujete svoji schopnost používat jazyk a zacházet s ním. Jinak si tu schopnost prostě nevypěstujete. Mateřština je naším nástrojem myšlení. Naučíte-li dítě papouškovat pár slov v cizím jazyce, je to kudrlinka, na níž nemůžete nic stavět. To je možné jedině na základě mateřštiny v jejím přirozeném kontextu. Proč mají romské děti ve škole potíže? Protože neumějí pořádně jazyk. Mluví romsky nebo špatnou češtinou, rozumějí jen částečně nebo mají významy posunuté. Nejsou ani vychované k tomu, aby pěkně vyslovovaly“ (Ostrá, 2010).

Aktivní přístup rodičů a učitelů vidí Ostrá pro budování schopnosti dětí správně používat mateřský jazyk jako klíčový: „Odmalinka mluvit s dětmi nebo na ně, nechat také mluvit je a opravovat chyby. V mateřské škole i doma je vést k pečlivé výslovnosti. Pak zase dohlédnout, aby se vyjadřovaly ústně i písemně, a znovu je opravovat s ohledem na významovou přesnost a stylovou adekvátnost výraziva. Jenom tak se naučí přesně myslet a vytvoří si nejlepší východisko pro zvládnutí jiných jazyků“ (Ostrá, 2010).

Již Skalička podtrhuje dobrou znalost mateřského jazyka jako nezbytný předpoklad pro osvojení cizího jazyka: „Poznáme-li důkladně svůj vlastní jazyk, budeme mít možnost proniknout tím hlouběji do jazyků cizích. Tomu slouží především právě typologické zkoumání, neboť se stále zabývá srovnáváním jazyků“ (Skalička, 1975, s. 57).

„Do grafematického systému češtiny se, jak známo, obvykle řadí 24 základních latinských grafických znaků (písmen), z nichž 13 (více než polovina) přijímá diakritická znaménka, rozlišující jednak fonetickou kvantitu (čárkou, kroužkem), jednak kvalitu (háčkem, nahrazovaným u *d a t* někdy z výtvarných důvodů jednodušším apostrofem: *d', t'*); písmena *c a h* se jako jediná dvojice spojují ve spřežku *ch*, a to vždy, stojí-li za sebou v tomto pořadí. Úplný grafematický systém češtiny tak tvoří 39 samostatných znaků (včetně spřežky *ch*); vedle toho se k nim přiřazují grafémy *q, w a x*, které se vyskytují ve slovech cizích nebo přejatých. S nimi dosahuje počet grafémů užívaných v českých textech čísla 42“ (Králík, 1983).

Ideální alfabetický pravopis je fonografický, což znamená, že jeden grafém odpovídá jednomu fonému. Tomuto ideálu se podle Péreze (Pérez, 2014) blíží pravopisný systém finštiny, turečtiny, srbochorvatštiny, češtiny, italštiny a španělštiny. Španělský systém má 29 grafémů pro 25 fonémů (Fayol & Jaffré, 2008).

Francouzský pravopis je považován za jeden z nejtěžších na světě (Fayol & Kail, 2003). Francouzština má 130–175 grafémů na 36 fonémů (Catach et al., 1995; Fayol & Jaffré, 2008),

angličtina 561 grafémů na 41 fonémů (Fayol & Jaffré, 2008).

Z hlediska pravopisné a slabičné struktury bylo zkoumáno a srovnáváno 13 evropských jazyků (Seymour, Aro, & Erskine, 2003). Lingvisté sestavili tabulku podle kritéria pravopisné hloubky, v níž hodnotí jazyky jako průhledné/pravidelné a neprůhledné/nepravidelné, a podle kritéria slabičné struktury. Jednoduchá slabičná struktura znamená, že u jazyků převládají otevřené slabiky skládající se ze souhlásky a samohlásky a menší podíl kumulace souhlásek na začátku a na konci slov, zatímco složitá slabičná struktura je založena na četných zavřených slabikách souhláska-samohláska-souhláska s častějšími souhláskovými uskupeními na začátku a konci slov.

Tab. 3: Klasifikace 13 evropských jazyků podle jejich slabičné struktury (jednoduchá/složitá) a jejich pravopisné hloubky (průhlednost, neprůhlednost) (Seymour et al., 2003, s. 146).

		Pravopisná hloubka				
Slabičná struktura	Průhledný		Neprůhledný			
	Jednoduchá	finština	řečtina italština španělština	portugalština	francouzština	
			němčina norština islandština	nizozemština švédština	dánština	angličtina

Podle výše uvedených kritérií jsou jazyky jako italština, španělština a němčina pro žáky s SPU příhodnější než angličtina a francouzština.

Srovnajme ještě blíže španělštinu, italštinu a ruštinu.

Španělština

- Pravopis: jednodušší, ve větší míře fonetický než italština.
- Výslovnost: jednodušší (než francouzština, angličtina), ale vyskytují se aproximanty [β], [ð], [ɣ] – b a v uvnitř slova jako [β], d na konci slova a mezi samohláskami jako [ð], g jako [ɣ], l palatální laterální aproximanta [ʎ], z neznělá dentální frikativa [θ].
- Porozumění: obtížnější (než italština), Hispánci mají poměrně rychlou výslovnost).
- Gramatika:
 - o členy určité *el, la, los, las*, členy neurčité *un, una, unos, unas*, nulový člen;
 - o složitější systém minulých časů (stejně jako italština a francouzština);
 - o dvě slovesa „být“ – *ser* a *estar*;
 - o dvě slovesa „mít“ – *tener* a *haber*;
 - o nepravidelná slovesa s hláskovou změnou v kmeni slovesném (stejně jako italština a francouzština);
 - o jen jedno pomocné sloveso u složených časů: *haber*;

- o konjunktiv (stejně jako italština a francouzština);
- o rozlišení životného a neživotného podstatného jména v předmětu, životné podstatné jméno je uvedeno předložkou *a*.

Italština

- Pravopis: jednodušší.
- Výslovnost: jednodušší – *gli* palatální laterální aproximanta [ʎ].
- Porozumění: jednodušší (než španělština).
- Gramatika:
 - o systém členů těžší než ve španělštině – určitý: *il, lo, l', gli, gl', i, la, l', le, l'*; neurčitý: *un, uno, una, un', degli*; dělivý: *del, dello, dell', della, dell', degli, dei, delle*;
 - o systém přízvučných a nepřízvučných zájmen, další zájmena *ci* a *ce*;
 - o složitější systém minulých časů (stejně jako španělština a francouzština);
 - o dvě pomocná slovesa pro složené časy: *essere* a *avere* (stejně jako francouzština);
 - o nepravidelná slovesa s hláskovou změnou v kmeni slovesném (stejně jako španělština a francouzština);
 - o konjunktiv (stejně jako španělština a francouzština);
 - o složitější systém předložek.

(Vorel, 2017, Grmelová, 2018)

Oba dva jazyky s průhledným pravopisem a výslovností umožňují rychlejší osvojení na komunikační úroveň, ale jejich gramatika je obtížnější než gramatika angličtiny.

Pokud jde o **ruštinu**, mohlo by se zdát, že jako geneticky příbuzný slovanský jazyk bude pro žáky s SPU přístupnější. Problémem je však psaná podoba tohoto jazyka. Ruská abeceda (azbuka), vytvořená z cyrilice, se skládá z 33 písmen. Písmo je založeno na fonemickém principu, tj. každý jednotlivý foném je zpravidla označen jedním písmenem. Některé grafémy ruské azbuky se podobají latince, což může vést k záměně písmen v abecedě české (mezi latinkou a ruskou azbukou se shoduje celkem třináct znaků – některé z nich mají stejný význam v obou grafikách, některé se odlišují... (Šindelářová, 2011).

- Písmena shodná graficky i zvukově s češtinou: a A K M O O T.
- Písmena připomínající některá česká písmena: к м т.
- Písmena shodná grafickou formou, ale odlišná zvukově: B H p P c C y Y x X.

- Písmena odlišná graficky, ale shodná zvukově: б Б г Г д Д ж Ж з З л Л п П ф Ф ц Ц ч Ч ш Ш ы ь Э.
- Specifická ruská písmena: ё щ ь ю Ю я Я.

(Berná, 2015, s. 32–33)

Obtížnost při osvojování azbuky je ještě násobena nutností naučit se psát i číst psanou formu písmen. Jenom z hlediska ortografického představuje ruština pro žáky s SPU velmi neprůhledný jazyk.

Vzhledem ke své slabičné struktuře a pravopisné hloubce se pro žáky s SPU nejpříznivěji jeví italština jako cizí jazyk. Alespoň zpočátku mohou při osvojování zažívat úspěch a radost, což jsou mocné motivační prostředky. Nicméně v nabídce předmětů základních a středních škol České republiky se tento cizí jazyk vyskytuje velmi vzácně.

2.1 Výuka druhého cizího jazyka ve Francii

Ve Francii byl podle zákona z roku 2013 ustanoven povinný cizí jazyk od prvního stupně ZŠ (école élémentaire). Každý žák musí být schopen na konci tzv. sekundárního stupně, který zahrnuje druhý stupeň ZŠ a střední školu (collège a lycée), komunikovat ve dvou cizích jazycích. Zlepšování kompetencí žáků v cizích jazycích se stalo prioritou ve vzdělávání. S jazykovým probuzením a vnímáním diverzity jazyků se začíná již v mateřské školce prostřednictvím písni, říkadel a her. Na prvním stupni ZŠ (école élémentaire) je první cizí jazyk dotován 1,5 hodinou týdně. Druhý cizí jazyk je zaveden od 2. třídy na collège / druhém stupni ZŠ (classe de cinquième).

2.2 Specifické poruchy učení a výuka cizích jazyků ve Francii

Francouzští odborníci zabývající se specifickými poruchami učení se zřetelem na výuku cizích jazyků se zaměřují především na problematiku osvojování anglického jazyka. Ačkoliv patří angličtina svou morfologickou stavbou podle typologické klasifikace jazyků do stejné skupiny analytických jazyků jako francouzština, francouzští odborníci ji považují pro dyslektiky za velmi obtížnou. Především pravopis se vyznačuje velkým množstvím nepravidelností mezi

grafémem a fonémem, tedy způsobem, jak se píše a jak se vyslovuje.

Tab. 4: Srovnání jazyků podle počtu grafémů a fonémů

Jazyk	počet fonémů	počet grafémů
Francouzština	34 /36	kolem 190 /140
Angličtina	62	1120
Čeština	38	42

N. Catach (1978, s. 55) uvádí pro francouzštinu 36 fonémů a až 140 grafémů., P. Léon (1969, s. 22) zaznamenává 36 fonémů a 133 grafémů.

V rozsáhlé kolektivní studii *Dyslexie, dysorthographie, dyscalculie: bilan des données scientifiques* (Dyslexie, dysortografie, dyskalkulie: zhodnocení vědeckých údajů) z roku 2007 autoři pod vedením P. Barrouilleta nejprve popisují běžný průběh učení u dětí, aby dále charakterizovali děti, které se vzdalují od úrovně očekávané či předepsané úspěšnosti v jednom či několika předmětech během určitého období školní docházky a z nichž některé mohou být označeny jako děti se specifickými poruchami učení. Upozorňují, že je při diagnostice SPU třeba předem vyloučit jiné faktory vedoucí k neúspěšnosti, jako je absenci ve výuce, nepravidelnost ve školní docházce, kvalita získaného vzdělání, existence smyslových a neurologických poruch nebo všeobecná vývojová zaostalost.

Každý jazyk disponuje specifickým prozodickým, fonologických a fonetickým systémem, morfologickou strukturou a zvláštními pravidly syntaktické stavby. U jazyků syntetického typu jsou pro pochopení smyslu věty důležité koncovky slov, u jazyků analytického typu zase slovosled.

Když se dítě učí číst, opírá se nejprve o vztah grafém-foném, nikoliv o jednotky vyššího řádu. Úspěšnost čtení tedy závisí na stálosti těchto vztahů, která se mění podle daného jazyka. U některých jazyků jako je italština a španělština jsou grafo-fonémické vztahy velmi stálé, zatímco v angličtině velmi málo a francouzština a němčina stojí někde uprostřed.

Francouzština se nicméně vyznačuje tím, že grafo-fonémické vztahy při četbě jsou velmi konzistentní, zatímco nejsou konzistentní při psaní. Tak např. slovo *tableau* může být přečteno jen jedním způsobem, avšak zapsáno může být „tablo, tablau, thablo“, což umožňuje pochopit, proč se děti učí jednodušeji číst než psát (Barrouillet, 2007, s. 51).

Za ideální autoři výzkumu považují začít výuku angličtiny u francouzských žáků nejprve poslechem a klást důraz na co možná nejpřesnější výslovnost. Je možné si představit výuku založenou na písničkách, mluvicím softwaru, na využití DVD nahrávek, filmů v původním znění, prezentaci nejprve s francouzskými titulky, poté s anglickými a následně bez titulků.

Odborníci považují za vhodné, aby hodnocení znalostí probíhalo ústně, což se v současnosti příliš neděje. Aby žák získal po ukončení základní školy národní diplom, musí splňovat požadavek na úroveň A2 v moderním cizím jazyce podle *Společného referenčního rámce pro jazyky*. Část zaměřená na psaný projev v hodnocení této evropské referenční úrovně je pro dyslektické žáky, kteří se moderní cizí jazyk učí s velkými obtížemi, často limitující. „Slabé výkony dyslektických dětí v testech opakování pseudoslov patří mezi typické ukazatele této poruchy“ (Smolík & Seidlová-Málková, 2014, s. 168).

Podle některých odborníků „dyslektické děti trpí narušením kvality fonologických reprezentací mluveného jazyka, což působí obtíže nejen v identifikaci fonologických jednotek v mluveném slově, ale i na úrovni krátkodobé slovní paměti. Protože s pseudoslovy se dítě nemá možnost seznámit prostřednictvím zkušeností s jejich výslovností, musí pro jejich zpracování použít podobné fonologické jednotky, kterými disponuje ve své dlouhodobé paměti (na základě zkušenosti s reálnými slovy). Zdrojem obtíží dyslektických dětí při opakování pseudoslov jsou tedy problémy s dostupností fonologických reprezentací z dlouhodobé paměti“ (Smolík & Seidlová-Málková, 2014, s. 169). „Byla doložena souvislost úrovně opakování pseudoslov (...) s osvojováním cizích jazyků“ (Smolík & Seidlová-Málková, 2014, s.169).

3 Výuka cizího jazyka se zřetelem na žáky se specifickými poruchami učení a chování

3.1 Strategie ve výuce žáků se specifickými poruchami učení

Stejně jako je každý žák jedinečný i učitelé si uvědomují, že potřebují ovládat široký repertoár výukových strategií, ze kterých mohou volit a upravit ty nejvhodnější. Znalostí učebních stylů žáků může učitel žákům pomoci využít strategie, které vycházejí z jejich silných stránek a současně jim umožní zvládnout učební proces. Na základě pozorování či rozhovorů s žáky může učitel mapovat, jak se žáci učí, co jim vyhovuje. V přístupu k žákům na základní škole a na gymnáziu je důležité, aby učitel volil vhodnou intervenci a správné strategie. Tyto strategie by měly směřovat k posílení vývoje nervových funkcí, být prostředkem nápravy akademických schopností a dílčích funkcí (Bartoňová, in Bartoňová, Sedláčková & Vítková, 2020, s. 38–48).

Při plánování vzdělávacích strategií a přístupů vychází učitel ze znalostí vývojových zvláštností žáka při respektování jeho individuality. Učitel při edukaci využívá strategie a programy, které mu umožňují potenciál žáka lépe rozvíjet (srov. Krejčová & Mertin, 2012). Při plánování vzdělávacích strategií se učitel zamýšlí nad tím, co se žáci mají naučit, jak bude hodnotit úspěch žáka, jaké jsou dosavadní znalosti žáka a co je žák schopen zvládnout; dále se zamýšlí nad tím, co udělá, aby udržel pozornost žáka, jak žáky emocionálně zaujme, jak budou žáci získávat nové informace a dovednosti, jak získá zpětnou vazbu o průběhu jeho učení.

Strategie učení nejsou univerzálním přístupem, ale spíše účinnou součástí repertoáru nástrojů, které může učitel při výuce použít. Kromě toho, strategie učení je stále se rozvíjejícím konceptem, který je ovlivňován výzkumy a inovacemi v procesu výuky a učení. Pokorná (2010, s. 111) vnímá strategii jako mentální činnost, kterou můžeme ověřit – pokud se nám neosvědčí, přemýšlíme o jiné strategii. Strategie nám pomáhá zvládnout určitý úkol rychleji, bezpečně a s menším rizikem chyby. Jedinci se specifickými poruchami učení používají jiné vzorce zpracování informací než intaktní žáci. Často opakují stejnou strategii, kterou si osvojili, jsou málo flexibilní.

Specifické poruchy učení mohou být jedním z faktorů, které mají významný vliv na školní výkon žáka. Důležité je stanovit přiměřené cíle. Při velké aktivitě je třeba dát žákovi možnost

vybit přebytečnou energií hrou, sportem, zájmovou činností. Pro žáky se specifickými poruchami učení je charakteristické, že podávané školní výkony často neodpovídají jejich rozumové úrovni, vážné porozumění textu. Výkon žáka v těchto dovednostech je podstatně nižší, neodpovídá věku, inteligenci a vzdělávacím možnostem žáka (Kocurová, 2002). Odborníci se shodují v tom, že žáci s SPU čelí často problémům typu školní neúspěch, nízké sebehodnocení, naučená bezmocnost, maladaptivní chování, slabá motivace (srov. Bartoňová, 2012; Pokorná, 2010; Zelinková, 2005). U žáků, kteří se setkávají s problémy v oblasti učení a školní výuky, se jako neúčinnější jeví využití přístupu, který zohledňuje jejich individuální potřeby v oblastech emocí, chování a kognice.

Pokud se zabýváme identifikací nejvýznamnějších vlastností a znaků žáka s SPU v edukačním procesu, musíme si uvědomit, které oblasti mají významný vliv na proces učení. Do popředí vstupují: úroveň rozumových schopností a paměti, úroveň motoriky, vnímání, laterality, komunikace a sociální vztahy, prostorová orientace a učební strategie, které vykazují kompetenci samostatného učení. Často se u žáků s dyslexií objevuje deficit (oslabení) ve fonologickém uvědomění. Pojem *fonologické uvědomění označuje* schopnost chápat a používat formální aspekty hláskové struktury slov.

Specifické poruchy učení zasahují i do oblasti výkonu a hlavně chování dítěte v edukačním procesu. Žáci se specifickými poruchami mohou mít sociální a emocionální problémy. Je to ohraničeno tím, nakolik je mozek schopen porozumět sociálním konvencím. Pro tyto žáky je charakteristické, že nedokáží předpokládat sociální následky svého jednání. Pro žáka s SPU je charakteristické, že podávané školní výkony neodpovídají jeho rozumové úrovni. Selikowitz (2000) charakterizuje děti se specifickými poruchami učení jako *sociálně hluché*. Je pro ně typické, že nemají vhled do toho, jak jsou vnímány.

V chování žáků se specifickými poruchami učení se často projevují nápadné rysy, které můžou být jejich okolím nepochopeny. Také si velice často neuvědomují, jak je jejich chování vnímáno ostatními lidmi (Bartoňová, 2010). Neustálé neúspěchy a případné nepochopení obtíží člověka se specifickými poruchami učení ze strany jeho nejbližšího okolí, ať se jedná o rodinu či učitele, se významně spolupodílejí na formování jeho osobnosti (Zelinková, 2005). Nepříjemné zkušenosti, převážně z období školní docházky, které lidé se specifickými poruchami učení zažívají více než lidé bez těchto poruch, je neopomenutelně ovlivňují v sociální a emocionální oblasti po celý život.

3.1.1 Vedení inkluzivní třídy

Efektivní řízení třídy je nezbytné pro efektivní zapojení žáků v inkluzivní třídě. Prevence je pro úspěch třídy zásadní a je základem pro budoucí intervenci, které může být zapotřebí. Zabránění problematickému chování závisí na několika klíčových myšlenkách: vysoce kvalitní vyučování, emocionálně zdravá třídní ekologie a jasné očekávání pro vhodné a efektivní řízení, a to včetně používání systému jasně stanovených pravidel, postupů a následků. Dokonce i když učitelé řídí chování ve třídě efektivně, někteří žáci mohou stále vykazovat problémy v chování. Existuje však řada intervencí vedoucích učitele v pomoci žákům tak, aby plnili své krátkodobé a dlouhodobé behaviorální cíle. Jakmile je problém v chování identifikován a popsán a přispívající faktory jsou určeny, učitelé mohou spolupracovat s rodiči a realizovat řadu aktivit založených na kognitivních a behaviorálních strategiích. Chtějí-li učitelé zajistit úspěšné uplatňování správné strategie, měli by pravidelně hodnotit pokrok žáka. Řízení třídy a jeho hodnocení je nekončící proces. Učitelé pracují společně ve snaze pomoci všem žákům uspět, jsou nabádáni k nepřetržité spolupráci mezi sebou, se žáky a jejich rodinami a s dalšími odborníky školy za účelem dosažení jednotlivých cílů žáků (Bartoňová & Vítková, 2020).

Dobře vedené třídy jsou zásadní pro vzdělávání všech žáků a zejména žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud vedení třídy není v pořádku, jistě se objeví kázeňské problémy, které mohou zasahovat do učení. Kázeňské problémy vedou k neplnění úkolů a snižují dobu produktivního učení pro jednotlivé žáky. Strategie efektivního řízení třídy jsou důležité pro vytvoření třídních společenství, která jsou klidná, bezpečná a vyznačují se efektivními vztahy mezi dospělými a žáky. V dobře vedených třídách mají učitelé daná pravidla a postupy, které pomáhají žákům pochopit, co se od nich očekává. Třídní život je předvídatelný a bezpečný. Navíc pokud jsou učitelé schopni minimalizovat kázeňské problémy ve své třídě, jsou schopni se zapojit do více produktivních vztahů. Jejich pozornost je zaměřena na pomoc žákům učit se a reagovat pozitivně a aktivně. Je pravděpodobné, že žáci tyto učitele považují za spravedlivější i v případě, že učitel je náročný a snaží se je zapojit do produktivního třídního chování, které přispívá k úspěšnému plnění úkolů (Bartoňová & Vítková, 2020).

3.1.2 Porozumění problémům učení a chování ve třídě

Inkluzivní třídy, stejně jako všechny jiné třídy, jsou ekologické systémy. Učitelé, jednotliví žáci a vrstevníci jsou všichni účastníky třídní ekologie a každý z nich přispívá k chování, které se tam odehrává. Kázeňské problémy jsou důsledkem negativních změn tohoto chování. Prvním

krokem k prevenci kázeňských problémů je rozpoznat, co k nim přispívá. Rozpoznáním faktorů přispívajících k problémům mohou učitelé nastavit vzdělávací situace a prostředí učebny a minimalizovat jejich negativní dopad na chování žáků (Bartoňová & Vítková, 2020).

Když žáci vykazují nežádoucí chování ve třídě, učitelé se musejí rozhodnout, jak chtějí reagovat. Mohli by ignorovat chování, přesměrovat žáka či ho pokárat. Tyto reakce jsou pouze některými z dostupných možností. Učitelé si musejí uvědomit, že lze minimalizovat kázeňské problémy tím, co říkají a dělají, ale také tím, co nedokážou říkat a dělat.

Žáci se podílejí na rušivém chování z různých důvodů. Nemusí pochopit, co se od nich očekává, navíc pokud jsou instrukce zdlouhavé a nepřehledné, žáci se mohou přestat soustředit. Jindy se snaží vyhnout situacím, v nichž selhali, nebo si získávají pozornost předváděním se. Nikdo nechce opakovaně dělat úkoly nebo aktivity, na které nemá schopnosti. Dospělí se často vyhýbají úkolům, když zjistí, že jsou příliš náročné, distancují se od nich, nebo dokonce změni své cíle. Žáci však nemohou zrušit náročné úkoly (Bartoňová & Vítková, 2020).

Zejména žáci s SVP často zjistí, že dokončení úkolů je pro ně příliš náročné. V těchto případech se u nich může projevat různé chování (např. snění, odmítají udělat úkol nebo se úkolu snaží vyhnout), jehož smyslem je dostat se z těchto nepříjemných situací. V ostatních případech se žáci pokusí vyhnout se učiteli nebo vrstevníkům. Mohou vidět učitele jako toho, kdo nepodporuje jejich potřeby učení a chování. Nebo se mohou vyhýbat vrstevníkům, kteří je škádlí nebo je nějakým způsobem zastrašují. Často se snaží vyhnout nepříjemným situacím např. prostřednictvím odchodu na toaletu.

Většina žáků, kteří vykazují rušivé chování ve škole, se snaží upoutat pozornost; mohou neustále hledat pomoc, používat nepřiměřené projevy, předvádět se nebo vykřikovat. Žáci, kteří vyhledávají pozornost, se cítí důležité, když si jich ostatní všimají.

Dobře strukturované, poutavé instrukce, které podporují úspěch žáků, jsou klíčovou složkou v prevenci problémů v chování. Zajištění efektivní výuky, zaměřené na potřeby jednotlivých žáků, zabrání mnoha kázeňským problémům ve třídě. Je dobře známo, že organizované vyučování zlepšuje učení žáků. Učitelé mohou zabránit mnoha kázeňským problémům, zejména těm menším, odstraněním příznaků běžných problémů v chování. Například mohou poskytnout zvláštní strukturu a vzdělávací podporu, když žáci jednají ve snaze vyhnout se obtížným úkolům (Bartoňová & Vítková, 2020).

3.1.3 Kázeň ve třídě podle školního řádu a žáci se specifickou poruchou učení a poruchou pozornosti s hyperaktivitou

Učitelé mohou zabránit problémům v chování nastavením jasných očekávání, jak by se měli ve třídě žáci chovat. Efektivní je nastavení pravidel, určení důsledků a vývoj takových postupů ve třídě, aby bylo žákům jasné, jaké chování se očekává. Třídní pravidla poskytují informace o chování, které jsou potřebné k výuce a učení. Aby byla pravidla účinná, musí být zaměřena na podporu vzdělávacího prostředí, které podněcuje vyučování a učení, nikoli na řízení chování žáků. Základním předpokladem pro úspěšný průběh výchovně-vzdělávacího procesu je, aby se všichni žáci řídili podle školního řádu (Bartoňová & Vítková, 2020).

Základní body školního řádu:

- žáci jsou povinni být na výuku řádně připraveni;
- žáci si před vyučováním si připraví všechny pomůcky na vyučovací hodinu;
- pokud žák nemá pomůcky na vyučování, případně nesplní zadané úkoly, omluví se vyučujícímu na začátku hodiny;
- po zvonění na vyučovací hodinu sedí žáci na svých místech a očekávají ukázněně a v tichosti příchod vyučujícího;
- při zahájení a ukončení hodiny žáci zdraví vyučujícího povstáním;
- žáci se během vyučování chovají tak, aby nenarušovali výuku;
- během vyučování sledují žáci pozorně výklad, o slovo se hlásí, nevykřikují, odpovídají celými větami;
- žák nenapovídá, neopravuje odpovědi žáků bez dovolení učitele;
- při vyučování je zakázáno jíst;
- v průběhu vyučovací hodiny nesmějí žáci zneužívat možnost odejít na WC, konkrétní řešení této situace je v kompetenci vyučujících;
- vyučující nedovolí skládat žákům pomůcky, pokud neukončil hodinu;
- po ukončení vyučovací hodiny si žáci na pokyn vyučujícího složí své věci, na pokyn vyučujícího se povstáním rozloučí a poté opouští učebnu;
- po zvonění má žák přestávku až na pokyn vyučujícího;
- žáci při jednání se všemi zaměstnanci školy dodržují zásady společenského chování a zdraví je při setkání, při vstupu pedagogického pracovníka i jiné návštěvy do učebny a také při jejich odchodu zdraví žáci povstáním.

(Bartoňová & Vítková, 2020, s. 70)

Považujeme za důležitý projev slušnosti, když žáci zdraví vyučujícího na začátku a na konci hodiny povstáním, uvědomují si tak rovněž předěl mezi přestávkou a hodinou. Čas je tak strukturován, povstáním jedna aktivita končí a další začíná.

3.1.4 Inkludovaný žák s diagnostikovanou specifickou poruchou učení a poruchou pozornosti s hyperaktivitou

Významnou věcí v souvislosti s dodržováním školního řádu je, zda a jakým způsobem jsou žáci obeznámeni s tím, že se nachází v jejich kolektivu inkludovaný žák s diagnostikovanou SPU, s ADHD. Chování takového žáka může být do určité míry v rozporu se školním řádem, který jsou intaktní žáci jinak povinni respektovat a dodržovat. Někdy je pro intaktní žáky obtížné přistoupit na to, že to, co je inkludovanému žákovi tolerováno, je pro intaktní nepřipustné, jsou napomínáni, popřípadě i sankcionováni formou poznámky.

Vyučující však nesmí připustit, aby intaktní žáci přejímali chování žáka inkludovaného. Pokud žákovi se specifickými poruchami učení (SPU), s poruchami pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) nebyl přidělen asistent pedagoga, který by se během celého vyučovacího procesu věnoval pouze jemu, byl mu nápomocen, učitel-pedagog má velmi ztíženou situaci, protože je nucen opakovaně přerušovat výuku a korigovat impulzivní chování, popřípadě agresivní chování inkludovaného žáka s ADHD; tím je narušen plynulý výchovně-vzdělávací proces všech intaktních spolužáků.

Významně záleží na tom, jaké schopnosti, charakter a temperament inkludovaný žák vlastně má. Pokud u něho převažují pozitivní charakterové vlastnosti – je ochotný, laskavý, upřímný, slušný a má zájem se učit – přispívá tak k vytvoření pozitivního klimatu třídy, cítí se dobře, lépe se pracuje jemu, intaktním spolužákům i učiteli. Rodina inkludovaného žáka s učitelem maximálně spolupracuje. Projevy související např. s diagnózou ADHD je možné pozitivně stimulovat. Po metodické i výchovné stránce se tedy jedná o jednodušší případ.

Jestliže se u inkludovaného žáka projevují spíše negativní vlastnosti – je nevychovaný, agresivní, líný, nedbalý – a je patrný nezáměr o výchovu ze strany rodičů, kteří se školou nespolečně pracují, bez ohledu na to, zda se jedná o rodinu sociálně slabší či nikoliv, tak je negativně ovlivněno i klima celé třídy. Může dojít k situacím, kdy se intaktní žáci (častěji ti s horším prospěchem) začnou v určitých případech chovat obdobně nebo naopak mohou intaktní žáci dávat hlasitě najevo, že je projevy inkludovaného žáka obtěžují, vyrušují. Potom nastává napětí v žákovském kolektivu, což může vyústit v jeho rozkol a projevy šikany. Takový případ klade velké nároky na zkušenosti a metodické a psychologické schopnosti učitele.

Výchovně-vzdělávací proces celé třídy je silně narušen až znemožněn. Pokud k něčemu takovému dojde, může být nápomocna pedagogicko-psychologická či psychiatrická poradna.

Jedním z ilustrativních příkladů je detailně popsané pozorování jedince s diagnózou poruchou pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) v odborné publikaci *Vzpouza deprivantů, nestvůry, nástroje, obrana* (Drtilová, Koukolík, 2011, 23-24).

3.2 Heterogenita ve třídě

Heterogenita žáků ve škole má mnoho tváří, proto rozlišujeme selektivní opatření (srov. Bartoňová & Vítková, 2017):

- heterogenita podle pohlaví – koedukace je už delší dobu úspěšnou záležitostí;
- heterogenita v inkluzivních třídách – také o inkluzi žáků s postižením se dá hovořit jako o jedné z úspěšných etap školství;
- heterogenita v multikulturních třídách – existuje téměř všude, přesto zacházení s touto formou heterogenity je často stále problematické; největší těžkosti vznikají tam, kde je ve třídě vyšší počet žáků a mimoškolní prostředí se chová vůči dětem nepřátelsky;
- heterogenita podle sociálního původu – členěný školský systém si vynucuje pod hlavičkou členění podle nadání a výkonu také členění podle původu; pro společnost to znamená, že relativně velký počet žáků odejde ze základní a speciální školy do profesního života bez dalšího vzdělání;
- heterogenita podle výkonu – zdá se, že je stále ve škole problémem; v základní škole se heterogenita podle výkonu ještě akceptuje, ale od střední školy se zdá učitelům být příliš obtížné pracovat s výkonově heterogenními skupinami;
- heterogenita podle věku – téměř každá třída je heterogenní. Běžná opatření propadlého žáka nebo vyloučení vedou u žáků k frustraci ze školy a často také k tomu, že školu nedokončí.

Práci s diverzitou žáků považuje Ainscow (2012) za stimul pro učitele, jak učit kreativně. Tento proces je spojen s novými problémy ve škole, které je třeba řešit na úrovni vedení školy pomocí vhodných opatření. Různě se řeší role rodičů při podpoře vyučování. Efektivní vyučování v heterogenní třídě se zřetelem na metody a učební strategie využívá zvláštního bohatství, kterým disponují rodiče, a to znalostí o svém dítěti. Učitelé společně s rodiči mohou vyvinout taková konkrétní opatření, která povedou ke zlepšení využívání učebních aktivit ve prospěch

žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a ke změně jeho sociálního chování.

3.2.1 Strategie pro zapojení žáků do výuky cizího jazyka

Pokud mají žáci příležitost během výuky reagovat, je pravděpodobnější, že se aktivně zapojí. Žáci jsou motivováni k zapojení do výuky, kterou vidí jako zajímavou. Když jsou motivováni, je pravděpodobnější, že lépe dosáhnou vzdělání. Výzkum ukazuje, že učitelé mohou využívat konkrétní postupy ke zlepšení motivace.

Ve výuce žáků se specifickými poruchami učení (SPU) záleží:

- na charakteru a míře poruchy SPU; někdy se však nejedná o poruchu, byť je diagnostikována, ale o špatnou výchovu v rodině; žák má špatné výchovné návyky, rodiče se o něho buď nestarají, nebo ho nezvládají;
- na počtu žáků s SPU a ADHD ve třídě;
- na metodické způsobilosti učitele v oboru speciální pedagogiky; většina učitelů tento obor nevystudovala;
- na vypracovaných metodikách jednotlivých předmětů pro práci se žáky s SPU;
- na počtu průměrných intaktních žáků;
- na počtu slabších intaktních žáků;
- na počtu nadaných intaktních žáků;
- na celkové atmosféře v kolektivu žáků; zda převládají pozitivní, lhostejné či negativní postoje ke vzdělávání obecně; určitý postoj jednoho dominantního žáka v kolektivu strhne často i ostatní nebo několik žáků;
- na studijních předpokladech žáků obecně studovat na osmiletém gymnáziu; někteří intaktní žáci takové předpoklady nemají;
- na studijních předpokladech narušených žáků zvládnout výukové tempo běžné třídy.

Každý žakovský kolektiv je jiný, učitel přizpůsobuje své metody a postupy jednotlivým třídám.

3.2.2 Předpisy a doporučení pro text pro dyslektiky

Pro žáky s dyslexií jsou zpracované předpisy a uvedena některá doporučení pro práci s textem (Šimánková, 2008, s. 79):

- Užívejte písmo o velikosti nejméně 16 bodů. Zeptejte se studenta, jaká velikost písma mu vyhovuje nejvíce.
- Nepoužívejte více než dvě různé velikosti písma v jednom dokumentu. Používejte typy písma bez patek, jako je Ariel, Verdana, Microsoft Sans Serif, Tahoma.
- Nezarovnávejte pravý okraj textu (nerovný pravý okraj se snáze čte).
- Neodsazujte odstavce od levého okraje textu.
- Nepoužívejte VELKÁ PÍSMENA.
- Nedávejte text na pozadí obsahující grafiku.
- Paginace a názvy kapitol a popisky fotografií musejí být také velkým písmem.
- Chcete-li text zdůraznit, raději dále zvětšete jeho velikost nebo užijte tučného textu.
- Nepodtrhávejte text.
- Nepoužívejte sloupce; když je musíte použít, spojte informaci tečkami:

Např.:

Část 1 s. 1–18

Část 2 s. 9–12

- Používejte pastelově zbarveného matného papíru nebo dobrý kontrast, jako je černý tisk na žlutém podkladě.
- Nepoužívejte lesklý papír.
- Nezvětšujte standardní velikost tisku na fotokopírce.

(Šimánková, 2008, s. 79)

3.3 Strategie učení a metody ve vyučování cizích jazyků u žáků s SPU

Učení se cizímu jazyku nebývá pro žáky s SPU snadnou záležitostí. Úlohou učitele je tyto žáky dostatečně motivovat a ukazovat cesty, jak se i přes různé potíže mohou cizímu jazyku naučit a při učení nemusí nutně zažívat stresující pocity. Emocionální dimenze učení je významným faktorem úspěšnosti obecně, u dané cílové skupiny se ukazuje jako jeden z nejvýznamnějších. Regulovat emoce, motivaci a postoje při učení napomáhají afektivní strategie, které jsou jedním ze základních východisek pro učitele cizích jazyků při vyučování žáků s SPU (Janíková, in Bartoňová & Vítková et al. 2012, s. 245–256).

3.3.1 Emoce, motivace, motivování

Pojem motivace je chápán jako intrapsychický proces zvýšení nebo poklesu aktivity, mobilizace sil. Motivace je úzce spojena s osobností jedince, s jeho hierarchií hodnot i dosavadních zkušeností, schopnostmi a naučenými dovednostmi (Lokša & Lokšová, 1997). Na vztah motivace a emocí upozorňuje v kontextu učení se cizímu jazyku Z. Dörnyei (2001). Chápe ji jako fenomén, který v sobě zahrnuje kognici i emoce, energizuje mysl a tělo, významným způsobem ovlivňuje vztah k jazyku a facilituje proces jeho učení. Výzkumu v oblasti motivace a osvojování cizích jazyků se začala ve zvýšené míře věnovat pozornost od devadesátých let minulého století, ta je silně ovlivněna poznatky kognitivní psychologie (Sternberg, 2000) a chápáním vnější a vnitřní motivace jako kontinua (ne v tradičním dichotomním pojetí).

Emoce činí vyučování i učení efektivnějším, zvyšují zájem o učivo, mají velký vliv na efektivitu učení i způsob myšlení a výrazně ovlivňují sebevědomí žáka. Vždyť informaci získanou s potěšením, s pocitem úspěchu, s příjemnými asociacemi, se zvědavostí a zábavou při hře si mnohem lépe zapamatujeme. Tuto skutečnost je třeba mít na paměti zvláště ve výuce u žáků s různými poruchami učení a zbavovat učební proces nepříjemných zážitků, spojit jej naopak s příjemnými prožitky, a tím žákům učení se cizímu jazyku usnadnit (Janíková, in Bartoňová & Vítková et al. 2012. s. 246–248).

Emocionálně-motivační dimenzi v cizojazyčné výuce můžeme podporovat součinností několika základních oblastí:

1. Aktivitu, které mají přímý vliv na rozvoj emoční gramotnosti žáků a přímo či nepřímo stimulují emoce. Jsou to aktivity, jež umožňují hry a experimentování s jazykem, individuální vyjádření žáků, podporují fantazii, tvořivost a imanigaci, umožňují rozvoj senzibility pro vnímání kulturních rozdílů a probíhají v učebních situacích, v nichž se může výrazně projevit vlastní zkušenost žáka a mají konkrétní vztah k realitě.
2. Učitel, který žáky povzbuzuje, vytváří přátelské učební klima, respektuje názory žáků a vytváří pro ně prostor, aby se mohli vyjádřit k aktivitám, tzn. říci, jak se cítili, co se jim líbilo, s čím byli méně spokojeni.
3. Učební pomůcky, které emoce vyvolávají. Patří k nim zejména samotná témata a texty, jež se opírají o žákovu zkušenost, obrazový materiál, hudba, literární texty.

Učitel cizích jazyků musí reflektovat ve své výuce všechny tři dimenze výukových cílů – kognitivní, afektivní a psychomotorickou – a vnímat je v jejich vzájemné souvislosti.

3.3.2 Afektivní strategie učení

Afektivní (emocionální) dimenzi může učitel rozvíjet zejména uplatňováním afektivních strategií učení, což se stává jedním z rozhodujících faktorů úspěšnosti při učení se cizího jazyka u žáků s různými vzdělávacími potřebami, neboť jejich procesy učení jsou doprovázeny mnohem intenzivnějšími emočními zážitky, než je tomu u běžných žáků.

V současné komunikační a na žáka zaměřené výuce cizích jazyků je kladen důraz nejen na zprostředkování jazykových a mimojazykových obsahů s cílem rozvíjet u žáků cizojazyčné komunikační dovednosti, ale i na to, jak si je žáci osvojují. O tom, že žáci při učení se cizímu jazyku nepoužívají vždy pro ně vhodné učební strategie, a tím si jej neosvojují tak úspěšně, jak by mohli (nebo chtěli), existuje řada dokladů podložených zkušenostmi nebo empirickým výzkumem (např. Zelinková, 2005; Janíková, 2007).

Pro žáky se specifickými poruchami učení a chování je velkou pomocí, pokud učitel uplatňuje afektivní strategie jako integrální součást výuky. Například před zahájením řešení úlohy by se žáci měli uvolnit (protahovací, dýchací cvičení); během vyučovací hodiny, když se snižuje jejich schopnost soustředění a nastupuje viditelná únava, je vhodné zařadit krátké relaxační aktivity, jako je cvičení s pohybem nebo poslech hudby. Stejně důležité je, aby měli možnost zažít ve výuce úspěch, uvědomili si svoje limity, ale i silné stránky, které by měl učitel umět nejen objevovat, ale i oceňovat.

3.3.3 Metody pro osvojení – výslovnost, gramatika a slovní zásoba

Výslovnost

- Fonetická opakovací cvičení – nácvik artikulace hlásek na sérii slov se shodnou výslovností, která jsou speciálně písemně, graficky a barevně uzpůsobena potřebám žáků s SPU; podle nahrávky či podle učitele žáci opakuji daný výraz nejprve všichni, pak jednotlivě.
- Fonetická diskriminační cvičení – jakou hlásku slyšíš ve slovech? /u/ nebo /y/?
- Fonetická identifikační cvičení.
- Zvukové nahrávky – webové i mobilní aplikace nabízejí i výslovnost rodilých mluvčích (*Quizlet*, *Duolingo*, *Lingua.ly*, *Memrise*, *Naučte se 6000 slov*, *BUSUU*, *babadum.com*), je možno doporučit webovou aplikaci *From Text to Speech* (<http://www.fromtexttospeech.com/>) – slovní zásobu, krátký text či básničku aplikace

převede do zvukové podoby, kterou je možno stáhnout, uložit a opakovaně pak používat.

- Čtení nahlas – po poslechu nahrávky, po učiteli, nikoliv však jako první ze třídy, vždy ponechat menší časový odstup, aby se žák s SPU zbavil ostychu.
- Využití písní, říkadel, krátkých básní – naučit společně zpaměti, použít při probírání či opakování jazykového jevu, který se v písni apod. objevuje; analogicky odkazovat na jazykový jev v písni či jiném textu, zazpívat si ve chvíli patrné únavy u žáků, „jen“ pro relaxaci – procvičit tak mluvidla.

Gramatika

- Využití kombinace deduktivní a induktivní metody při výkladu gramatiky.
- Pokud se nově probíraný gramatický jev nachází v nějakém již dříve naučeném textu (písně, říkanky, básně, lze jej použít jako modelovou formu. Např. rozkaz ve 2. os. č.j. v písni Frère Jacques – *sonnez: Sonnez* (zvoňte) je rozkazovací způsob ve 2. osobě čísla množného od infinitivu slovesa *sonner* (zvonit). Jak bude vypadat forma rozkazu od slovesa *parler, chanter, danser, ...* (od sloves 1. slovesné třídy)? Jak se tvoří rozkaz ve francouzštině?
- Doplnovací cvičení – pro žáka s SPU budou správné gramatické formy na doplnění vypsané nad cvičením nebo vedle cvičení, zpřeházené nebo za sebou (podle závažnosti postižení), žák je buď opíše, nebo jen čarou propojí do věty. Žák s SPU může mít také k dispozici vypracovanou přehledovou tabulku na daný gramatický jev. Intaktní žáci doplňují gramatické formy zpaměti.
- Interaktivní cvičení – např. webová aplikace *Français facile* (s anglickou verzí) (<https://www.francaisfacile.com/index.php>) - učitel vytvoří cvičení – doplnovací, s výběrem odpovědí, na správné pořadí slov. Vhodné pro domácí přípravu žáků s SPU.

Slovní zásoba

- Tvorba individuálních slovníků se slovy v modelových větách – je praktické zachytit slovo v komunikační formě.
- Tvorba dvojazyčných kartiček – může napomoci webová aplikace Quizlet (pro angličtinu, němčinu, francouzštinu, ruštinu, španělštinu a další jazyky); s pomocí učitele se žáci s SPU naučí s aplikací pracovat, učitel zase s pomocí žáků může převést probíranou slovní zásobu v příkladových větách do aplikace. Velkou výhodou je, že

každé cizojazyčné slovo, sousloví či věta jsou vysloveny rodilým mluvčím – cvičí se i výslovnost, např. francouzská píseň Frère Jacques: https://quizlet.com/_532011.

- Mobilní a webové aplikace – *Duolingo, Lingua.ly, Memrise, Naučte se 6000 slov, BUSUU, babadum.com*.
- Použití tabulek nebo přehledů speciálně graficky a barevně uzpůsobených potřebám žáků s SPU.
- Hry se slovní zásobou pomocí např. webové aplikace EDUCOL – volně dostupné z <https://www.educol.net/>.
- Slovní zásobu doplnit obrázky, pokud je to možné, využít webovou aplikaci EDUCOL – volně dostupné z <https://www.educol.net/>.
- Pracovat s obrázkovými slovníky, volně k dispozici je např.: francouzský obrázkový slovník z nakladatelství ELI: (http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/public_arabophone/eli_dictionnaire.pdf)

3.3.4 Jazykové dovednosti – cvičení obecně

Poslech

Poslech je jednou ze základních dovedností, která je nezbytná pro rozvoj komunikace. Porozumění slyšenému vede k adekvátní slovní reakci.

Porozumění slyšenému – první poslech písně

- Označit/zakroužkovat z předložené nabídky slov ta, která jsou slyšet v písni.
- Zachytit, zaznamenat co nejvíce známých slov a slovních spojení.
- Kolikrát je slyšet slovo X?
- Kolikrát je slyšet hláska X?
- Zodpovědět jednoduchou otázku k obsahu textu – žáci při poslechu cizojazyčné písně hledají žádanou informaci, odpověď na otázku.
- Nalézt hlavní myšlenku podle zadaných klíčových slov.

Porozumění čtenému – práce s textem a poslechem

Cvičení zaměřená na fonetiku

- Vyhledejte slova obsahující hlásku /e/ a zakroužkujte je.
- Vyhledejte slova, která se v textu rýmují.
- Vyhledejte slova, která se rýmují se slovem X.

- Podtrhněte hlásky, které se nevyslovují.

Cvičení zaměřená na gramatiku

- Vyhledejte všechna podstatná jména, přídavná jména, slovesa, předložky...
- Doplňte slovesné koncovky.
- Převeďte text do množného čísla /převeďte text do jednotného čísla.
- Uveďte ženskou formu přídavného jména.

Cvičení zaměřená na sémantiku a lexikum

- Vyhledejte všechna slova, která označují osoby.
- Vyhledejte všechna slova, která označují věci.
- Vyhledejte všechna slova, která označují barvy.
- Doplňte v textu chybějící slova.
- Pantomimicky znázorněte slova, slovní spojení či situace, které mají ostatní žáci uhádnout.
- Vlastními slovy vyjádřete obsah písně.
- Proveďte úpravu, doplnění textu – použijte slova.

3.3.5 Typy cvičení

1. Zjišťovací – určit jistý prvek v daném kontextu.
2. Transformační – přechod z jedné formy do druhé.
3. Nahrazovací – nahradit jeden prvek jiným prvkem.
4. Odvozovací – přechod z jedné gramatické kategorie do druhé.
5. Klasifikační – určit slovní druh daného slova.
6. Substituční – podle kontextu nahradit jedno slovo jiným.
7. Identifikační – poznat různé gramatické kategorie.
8. Popisné – popsat správný kontext forem.
9. Na větnou stavbu – vytvořit souvětí podle pravidel.

3.4 Francouzský výzkum Cizí jazyky a specifické poruchy učení

Ve francouzském výzkumu formou dotazníku pod názvem *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*, který proběhl v roce 2017 a byl publikován v odborném časopise *Langues Modernes* (v čísle 2/2018; <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article7022>) uvedlo 95,7 % učitelů (ze 774 odpovědí), že ve svých třídách měli žáky s „dys“ poruchami. Byly získány odpovědi od učitelů pěti jazyků (němčina, angličtina, španělština, francouzština jako cizí jazyk a italština); 63 % učitelů bylo z druhého stupně ZŠ (collège), 44 % ze střední školy a 4 % z prvního stupně ZŠ.

V otázkách zaměřených na přizpůsobení výuky a hodnocení většina respondentů (86 %) uvedla, že své lekce přizpůsobují. Mezi nimi:

- 28,7 % uvedlo, že upřednostňují ústní projev, během hodin i v hodnocení;
- 20,6 % přizpůsobuje písmo a velikost písma dokumentů;
- 20,2 % uzpůsobuje hodnocení;
- 6,1 % nabízí aktivity na tabletech nebo počítačích.

Jen velmi málo učitelů (4 %), kteří neupravovali své učivo, tvrdilo, že nevědí, jak to udělat. Jedna otázka byla zaměřena výhradně na hodnocení žáků. Bylo zjištěno, že učitelé používají nejčastěji dva typy podpůrných opatření: nechávají více času studentům, aby dokončili hodnotící úkoly (72,5 %), a hodnotí je převážně ústně (38,6 %). Dotazník neumožňoval učitelům podrobnější popis v sekci „ostatní“, ale 20,6 % z nich hledá jiné strategie.

Francouzský projekt *Tous à l'école* (Všichni do školy), vytvořený v roce 2004 doktorkou Anne Postel-Vinay, podporovaný ministerstvy školství, zdravotnictví a sekretariátem Vládního výboru pro osoby se zdravotním postižením a probíhající pod patronátem Lékařské akademie, usiluje o informovanost, aby měli nemocní žáci lepší přístup ke školnímu vzdělání v rámci inkluzivní školy. Jeho cílem je dodávat všem aktérům školního vzdělávání (učitelům a jiným odborníkům ve školství, odborníkům v oblasti zdravotnictví, žákům, rodičům a sdružením v sektoru zdravotnictví aj.) soubor informativních, praktických a ověřených zdrojů.

Webové stránky *Tous à l'école* (<http://www.tousalecole.fr/content/qui-sommes-nous-0#simple-table-of-contents-3>) jsou uspořádány kolem souboru okruhů rozdělených do čtyř velkých témat:

- učinit školu přístupnou;

- informovat se o poruchách a jejich důsledcích;
- znát názory dotčených osob;
- pracovat společně.

V současné době webová stránka projektu obsahuje tisíce odkazů a zdrojů a neustále je doplňována.

4 Hudba a SPU

Jako jedna z možností kompenzace SPU se nabízí hudba a sborové zpívání. Pozitivními účinky zpívání se zabývá ve své bakalářské práci Horecká (2009): „Význam hudby je nepopiratelný. Rovněž i význam zpěvu. Zpěv může přinášet člověku radost, uvolnění, uspokojení. Tuto tezi potvrzuje oxfordský profesor Robin Dunbar. Svým výzkumem dokázal, že zpěv doprovází nárůst endorfinů, hormonů, které navozují pocity libosti a štěstí“ (Horecká, 2009, s. 30).

Úvahu o vlivu hudby a zpěvu na emoční stránku člověka Horecká (2009, s. 31) podložila mimo jiné citací z díla *Kapitoly z muzikoterapie* A. Linky: „Podle své povahy může hudba určitého druhu člověka stimulovat, aktivizovat, alarmovat, mobilizovat, naplňovat energií a pocitem lidské důstojnosti, relaxovat, uvolňovat, uklidňovat, konejšit, euforizovat, inspirovat, oduševňovat, může mu být do jisté míry náhradou za chybějící mezilidské vztahy, nebo při nedostatku lásky anebo uznání, dávat mu pocit smyslu života a duševního naplnění, může být ventilem psychického přetlaku, zdrojem osvěžení, únikem ze životních strastí, příležitostí ke společenskému kontaktu, sebevyjádření a mnoho jiného“ (Linka, 1997, s. 155).

Samotný text zpívaných či poslouchaných písní má vzdělávací charakter už v mateřském jazyce. Horecká poukazuje na to, že „již samotným faktem, že si dítě zapamatovává text písně, se rozvíjí jeho paměť a slovní zásoba“ (Horecká, 2009, s. 33). Dále pak dodává, že „(c)izojazyčné texty rovněž podněcují dítě k samostudiu a pomáhají pedagogům při výuce jazyků“ (Horecká, 2009, s. 33). V hodinách cizího jazyka má takové sborové zpívání rovněž dosah informativní a formativní.

Ke zklidnění dítěte můžeme využívat technik z muzikoterapie nebo arteterapie (Jucovičová & Žáčková, 2010, s. 61). Hudba je součástí relaxačních technik. Ale u dětí, které jsou neklidné a nesoustředěné, nemusí vést k relaxaci. Jucovičová a Žáčková proto doporučují pro děti s ADHD využití hudební kulisy k pokynům a provádění relaxačních cvičení. Mimo jiné autorky navrhuji rytmizační cvičení pomocí vybraných Orffových rytmických nástrojů, hru na hudební nástroje a rovněž zpěv, případně zpěv doprovázet pohyby. Hudba může doprovázet i výtvarné aktivity (Jucovičová & Žáčková, 2010, 176–177).

„Na zlepšování plynulosti pohybu, koordinaci pohybů, ale i na zmírnění napětí dítěte (odvádí např. pozornost od přílišného soustředění na samotný výkon) má významný vliv rytmizace. Používáme jednoduché říkadlo nebo celou básničku, melodii, popěvek. Vždy je nutné rytmizační doprovod nacvičit, natrénovat (rozpočítadla, hudební nástroje, říkanky s jednoduchým rytmem, písničky – podupávání, poskoky, vytleskávání, vytukávání, tanečky). V případě potřeby provádíme tato cvičení pravidelně“ (Jucovičová & Žáčková, 2014, s. 107).

Při nedostatečně rozvinuté sluchové paměti má dítě problém zapamatovat si pokyn, větu, má obtíže s naučením se říkadel, básniček, zapamatováním textu písní. K reedukaci může napomoci zraková opora ve formě obrázků, rytmická cvičení, ... (Jucovičová & Žáčková, 2014, s. 66).

Metodické postupy navrhované Jucovičovou a Žáčkovou pro předměty hudební výchova a cizí jazyk:

Hudební výchova: „Očekávané výstupy: zpívat jednoduché písně správné dýchání, rozlišovat sílu zvuku pěstovat záměrnou pozornost poslechem krátkých skladeb měnit pohyb podle tempových a rytmických změn orientovat se v notové osnově zopakovat jednoduchý rytmický model. Učivo: Vokální a instrumentální činnosti – rytmizace říkadel, zpěv lidových a umělých písní, intonační cvičení, hra na tělo, hra na Orffovy nástroje. Poslechové činnosti – tempo a rytmus, zvuk hudebních nástrojů, rozlišování zvuků (zvuky nehupební a hupební). Hupebně-pohybové činnosti – pochod podle hupebního doprovodu, pohybové hry s říkadly a dětskými popěvky“ (Jucovičová et al., 2009, s. 102).

Cizí jazyk: „Běžné učivo s respektováním individuálního pracovního tempa, tolerance fonetického zápisu, multisenzorický přístup (Jucovičová & Žáčková, 2009, s. 63). V cizím jazyce je třeba preferovat ústní formu ověřování znalostí před písemnou a před čtením. Brát v potaz i foneticky napsané jevy. Umožnit zlepšení klasifikace vyšší mírou referátů, znalostí reálií“ (Jucovičová et al., 2009, s. 76).

Důležitý přístup autorky spatřují ve vytváření a využívání asociačních spojů: „Asociační učení většinou výrazně podporuje zapamatování. (...) Například při osvojování cizojazyčných slovíček se učíme ve významových spojeních – pak si slovíčka snáze vybavíme i jednotlivě (naučíme-li se třeba spojení *green tree*, vybaví se nám snadněji slovíčka *green* – zelený a *tree* – strom)“ (Jucovičová & Žáčková, 2014, s. 107).

Pokrivčáková (2009, 38–39) doporučuje pro cizí jazyk osvědčenou integrační metodu CLIL (Content and Language Integrated Learning), kdy se výuka cizího jazyka propojí s jiným předmětem, např. hudební výchovou. „Učitel pravidelně zaraďuje krátke relaxačné cvičenia (najlepšie pohybové) na uvoľnenie napätia. (...) U žiakov so špecifickými učebnými potrebami sa vo všeobecnosti potvrdzuje vhodnosť aplikovania integrovaných prístupov k vyučovaniu cudzích jazykov (integrovanie vyučovania cudzieho jazyka a iných predmetov prostredníctvom metodiky CLIL). Integrovaná výuka odborného predmetu a cizího jazyka (Content and Language Integrated Learning) alebo vyučovanie cudzieho jazyka pomocou rôznych umeleckých foriem (krátke literárne texty, piesne, hudobné skladby, výtvarné diela). Spojenie

cudzího jazyka s iným obsahom odvádza pozornosť žiakov od samotného cudzieho jazyka, žiaci sa zameriavajú na nový obsah a odbúrava sa stres a obavy z komunikácie v cudzom jazyku.“

4.1 Francouzské zkušenosti s hudbou a SPU

Podle francouzských odborníků je asi 5 % Francouzů dyslektických. Číslo je ještě vyšší u dětí. Dyslexii pojmají jako poruchu čtení a psaní spojenou s obtížemi rozlišovat písmena a slabiky. Klasickou reedukaci provádí logoped. Ve výzkumném středisku v Marseille se vědci zabývali tím, zda může tuto poruchu léčit také hudba.

Neurolog Michel Habib (2016) z nemocnice La Timone v Marseille uvádí, že v levé hemisféře se při četbě aktivují tři oblasti: *vizuální* v blízkosti týlního laloku, kam přichází vizuální informace (slovo, které je třeba přečíst), *sluchová* ve spánkovém laloku, která zachycuje zvuky lidské řeči – fonémy, a *Brocovo centrum řeči*, které slouží k artikulaci. Tyto tři okruhy jsou u dyslektika dysfunkční, nedostatečně aktivní, nebo naopak příliš aktivní. Další odlišnost ve velikosti spočívá v obloukovitém svazečku (*fasciculus arcuatus*), který propojuje oblast vizuální, sluchovou a pohybovou. A dyslektické osoby mají nedostatečnou organizaci tohoto svazku, jako by tyto oblasti důležité pro čtení byly špatně strukturované.

Vědci prokázali, že v mozku profesionálních hudebníků jsou vizuální, sluchové a motorické oblasti naopak rozvinutější než obvykle. Totéž platí pro obloukovitý svazeček, který je údajně jeden a půlkrát větší. Opakovaným tréninkem od dětství si hudebníci zlepšili své kognitivní funkce, schopnosti, které u dyslektických lidí chybí.

Na základě tohoto pozorování proto vědci uvažovali, zda je možné k léčbě dyslexie využít hudbu: „Provozování hudby je založeno na anticipaci a na velmi přesné časové předvídatosti. Musíte být v tempu s ostatními a také sám se sebou musíte udržovat rytmus. A tento aspekt udržování rytmu, udržování tempa, umění předvídat, co se stane, je velmi důležitý také ve vnímání řeči a také při čtení, protože vždy musíte umět předvídat, co někdo řekne,“ zdůrazňuje Daniele Schön, výzkumný pracovník francouzské akademie věd (CNRS) (Habib, 2016).

Na základě vědeckých poznatků se dyslektici vedle práce s rytmem učí koordinovat pohyb těla s hudbou a vnímat zvuky. „Žádáme dyslektika, aby se soustředil na svůj zvukový vesmír. A při této schopnosti, při tomto aktivním poslechu, který vyžadujeme, ho požádáme, aby rozlišil mezi zvuky, které budou blízké a pak čím dál tím blíží a blíží. A všechno se děje tak, jako bychom se připravovali na návrat ke klasičtější logopedické práci, které se říká fonologie, to znamená

být schopen správně rozlišovat zvuky jazyka,“ vysvětluje logopedička Céline Commeiras (in Habib et al., 2013). Tyto kurzy nenahrazují klasickou reedukaci, ale díky své hravosti umožňují určitý posun.

Výhody hudby jsou četné: zlepšení čtení, pravopisu, soustředění. Pro ještě větší efektivitu je ideální kombinovat tyto kurzy s výukou hry na hudební nástroj.

4.2 Metoda Bon départ

V souvislosti se žáky s SPU se využití písně a zpěvu objevuje už v metodě *Dobrý start* (MDS), která „nabízí prožitek pomocí pěkné písničky, rozvíjí řeč, stimuluje smyslové vnímání, rytmus, dává možnost zažít úspěch a napomáhá socializaci dítěte“ (Vašková, 2017, s. 5). Je zaměřena na správné osvojování mateřského jazyka. Vypracovala ji francouzská fyzioterapeutka Théa Bugnet. Původně objevila důležitost svalového uvolnění při léčbě bolesti z válečných zranění během první světové války. Její metoda měla léčebně-relaxační charakter.

V letech 1945–1950 pak vypracovala metodu pod názvem *Le Bon Départ* (Dobrý start) pro práci s dětmi. Napřed byla využívána k reedukaci motorických obtíží u leváků, dětí neobratných a dětí s nevyhraněnou laterálitou (Zelinková, 2000, s. 153–162). Experimentálně byla použita v základní škole v Cannes ve Francii a v Bredě v Nizozemí v roce 1947 jako vstupní fáze výuky čtení a psaní. U dětí s normální psychomotorickou úrovní metoda Dobrého startu aktivizuje rozvoj nepravidelně se rozvíjejících funkcí. Od 60. let dvacátého století byla metoda postupně aplikována na polštinu (Hanna Jaklewicz, Marta Bogdanowicz).

V 80. letech dvacátého století vytvořila českou verzi metody na základě polského vzoru Bogdanowiczové Jana Swierkoszová. Skládá se z dvaceti pěti lekcí, které jsou založeny na českých lidových písních. Jejich rytmus, melodie a text jsou propojeny s pohybovými, řečovými a grafomotorickými cvičeními. MDS je stimulační a rehabilitační metoda založená na akusticko-opticko-motorické stimulaci (Vašková, 2017, s. 38–39).

Metoda pracuje se známými lidovými písněmi příslušného mateřského jazyka. Zpěv a rytmus dětem pomáhají rozlišit slabiky ve slovech. Jde však i o zábavný a příjemný způsob, jak se naučit mluvit, komunikovat a vyjadřovat se.

5 Písně, zpěv a říkadla v hodinách cizího jazyka

Omnes omnia omnio (Všechno všem všestranně)

zásada J. A. Komenského.

Píseň je kratší hudební skladba na slovesný text určená ke zpěvu. Jedná se o jinou formu poezie, neboť melodie, rytmus a text (slova) vzájemně souvisejí.

V duchu známého výroku J. A. Komenského „Muzika nejpřirozenější nám jest“² je zařazení písní a zpěvu do hodin cizího jazyka vhodným mnohostranným didaktickým prostředkem s emocionálně-motivační dimenzí. Nejenom že zlepšují jazykovou a komunikační kompetenci, ale dodávají chuť k učení, motivují, rozvíjejí estetické citění, posilují smysl pro kolektiv a pomáhají lépe poznat a chápat cizojazyčnou kulturu.

5.1 Zpěv v metodikách cizího jazyka

Beneš ve své *Metodice cizích jazyků* uvádí, že „motivačním prostředkem ve výuce je soutěživost (žák chce být první nebo nechce být poslední), aktivnost a tvořivost, zajímavost a zábavnost. Tyto dvě poslední vlastnosti vyučování se někdy zaměňují. Zábavností rozumíme využívání vnějších prostředků (hry, filmy, zpěv, přidáný humor apod.), zajímavost je spíše vnitřní stránkou procesu a záleží nejen na látce, ale také na metodě, na vyvážené rozmanitosti, nepřetěžování dílem, ve střídání a v novosti. I nesnadné a nezábavné cvičení působí povzbudivě, když má charakter novosti po cvičení motivačně vyčerpaném“ (Beneš, 1971, s. 44).

Zpěv písní vede ke zřetelnému rozvoji a upevňování znalosti jazykových prostředků: „K udržení řečových dovedností na jistém už dosaženém stupni může postačit i čtení menšího počtu textů. Avšak k znatelnému rozvoji a upevňování znalosti jazykových prostředků i řečových dovedností přispívá teprve hojná a soustavná četba nových a nových textů. Svou cenu má i hlasité čtení jako bezprostřední východisko pro reprodukci článků z paměti, přednes básní, zpěv písní a do jisté míry i jako příprava na ústní projev (ač by jeho hodnotu v tomto

² Komenský, J. A. (1973). *Opera Omnia*. Academia: Praha, s. 248.

směru nebylo radno přeceňovat“ (Beneš, 1971, s. 160).

Beneš dále zdůrazňuje důležitost uvedení žáka do psychofyzilogických mechanismů studovaného cizího jazyka v počátečních fázích studia jazyka: „Čas i energie, vydané učitelem i žákem v počáteční etapě jazykového vyučování na osvojení návyků detailního sledování vzorových i vlastních řečových projevů, se mnohokrát rentují v dalších etapách cizojazyčného vyučování plynulejším a rychlejším pokrokem. Velký význam počáteční fáze studia jazyka, velký význam ‚první lekci‘, zdůrazňuje H. E. Palmer: ‚Právě během prvního stadia můžeme vytvořit návyky přesnosti, vycvičit žákův sluch, rozvinout jeho schopnosti přirozeného a rychlého přizpůsobení, probudit jeho smysl pro pozorování‘. Pro žáka je větším ziskem počáteční etapy, naučí-li se učit cizímu jazyku, než naučí-li se několika desítkám slovíček a několika pravidlům (aniž se uvede do psychofyzilogických mechanismů studovaného cizího jazyka). Proces osvojení fonologické soustavy je dlouhodobý proces, jehož těžiště je nezbytně nutné klást do samého začátku studia cizího jazyka“ (Beneš, 1971, s. 68).

Sborový zpěv pojímá jako integrační prvek ve třídě a zároveň psychologický prostředek umožňující slabším žákům, tedy i žákům s SPU, zbavit se ostychu a nabýt na sebedůvěře: „Každou hodinu je možno organizovat tak, že už při vstupu učitele do třídy začnou odříkávat přísloví nebo říkanky (předříkává po řadě jeden žák za druhým, třída opakuje sborem). Jindy zase spustí nějakou písničku za dirigování žáka. Taková úvodní rozcvička stmeluje zároveň třídu i jako pracovní kolektiv; všechny zaměstnává a i slabším žákům dodává sebedůvěru, zbavuje je ostychu. Žáci také mohou sborové hlásit plnění pokynů daných učitelem. Otevírají-li např. na pokyn učitelův knihy, zároveň tedy říkají sborem: Wir machen die Bücher auf atp. To má i ten význam, že je tím třída jaksi mobilizována k současnému vykonání pokynu naráz, nevznikne žádný ztrátový čas. Učitel podle toho, jak třída reaguje při opakování jeho pokynů sborem, kontroluje i pozornost třídy jako celku. Tyto věci musí být všechny tak zorganizovány, aby vše šlo ráz na ráz; jsou ovšem vhodné jen pro mladší žáky. Jinak však lze mluvení sborem využít i při výuce dospělých. Sborem mohou reagovat žáci též ve třídách se sluchátkovým zařízením na pokyny ze sluchátek. Podobné výhody jako mluvení sborem přináší i sborový zpěv písní“ (Beneš, 1971, s. 220).

Je důležité vybírat texty (písně) tak, aby žáky zaujaly z psychologického hlediska. „Při volbě textů by se měly dále uplatnit i zřetele psychologické, aby texty vzbudily zájem žáků. Děti baví krátké názorné příběhy, pohádky, říkanky, písničky. Mládež od 10 do 14 let čte ráda napínavé a dobrodružné příběhy. Teprve ve věku od 15 do 18 let se rozvíjí hlubší smysl i pro četbu veršů, dramata i vůbec literárních děl“ (Beneš, 1971, s. 163).

Poslech písní navozuje cizojazyčnou atmosféru vyučování: „Cizojazyčnou atmosféru vytváří celý obsah vyučování ve všech fázích a v nich jak časovým rozsahem, tak funkcí zaujímá

prvořadé místo poslechu, a to nejen poslech řeči mluvené, ale i písní (u malých dětí i říkánek, rozpočítávaček apod.), popř. i hudebních či zvukových kulís; to vše má být v souladu navozujícím psychickou připravenost žáků k pozornému vnímání a budit jeho zájem“ (Beneš, 1971, s. 127).

Vyučovací hodinu může učitel zahájit nebo ukončit zpěvem písně: „V závěru shrne učitel stručně výsledky vyučovací hodiny, popř. vzbudí zájem žáků i o učivo hodiny příští. Hodinu může zakončit – zejména u mladších žáků – také hrou, písní apod“ (Beneš, 1971, s. 206).

Původní písně patří mezi první originální (autentické) texty, se kterými se žáci seznamují hned v prvo počátku osvojování cizího jazyka: „Originální (autentické) texty se uplatní především na nejvyšším stupni výuky, ať už jde o texty umělecké – klasická literární díla by se neměla nikdy adaptovat – či odborné nebo publicistické. Jako doplňkové texty se ovšem mohou objevit některé originální texty ojediněle už dřív, např. hned od počátku říkanky, básně a písně“ (Beneš, 1971, s. 162).

Vzhledem k tomu, že mladší žáci se tolik neostýchají mluvit cizím jazykem a převažuje u nich mechanická paměť, lehce si písně, říkanky či básně zapamatují: „Mladší žáci nepocítují ostych před spolužáky při mluvení cizím jazykem, ochotně přijmou ‚pravidla hry‘ a imitují učitele bez zábran“ (Beneš, 1971, s. 198).

Ke stmelení žákovského kolektivu, ale rovněž ke zlepšení výslovnosti, upevnění gramatických struktur a rozšíření slovní zásoby, významně přispívají mimořádní práce a akce – cizojazyčně odpoledne nebo besídky: „Jsou vhodnou příležitostí k zapojení co největšího počtu žáků do mimořádní práce. Program rozdělíme na dvě části. V první části se uplatní dramatizace, recitace, sborové písně — dětské, národní, mírové. Do druhé, zábavné části můžeme zařadit jazykové a společenské hry, písně doprovázené pohyby (action songs), soutěže, popř. i občerstvení typické pro příslušnou zemi. Jestliže žák-konferenciér uvede stručně česky obsah recitací nebo scének, umožní sledovat program rodičům i žákům učícím se jinému cizímu jazyku. Nácvik programu podporuje zlepšení výslovnosti, upevňuje a rozšiřuje slovní zásobu, přispívá k nácviku poslechu a ústního projevu“ (Beneš, 1971, s. 242).

Mezi účinné prostředky aktivizace žáků a jejich všestranného jazykového rozvoje zařazuje nácvik písní také Marténková: „Jednoduchým, známým a účinným prostředkem aktivizace žáků je mluvení sborem (i přes některé známé výhrady). Používám ho k procvičení slovesných vzorů, opakování slov, procvičování slovní zásoby. Do této oblasti bychom mohli zařadit také nácvik písní. Nácvik písní žáky nejen aktivizuje, motivuje, osvěžuje hodinu, cvičí paměť, zprostředkuje kontakt mezi učitelem a žákem, ale je také významným prostředkem rozvoje slovní zásoby, prostředkem pro nácvik výslovnosti (My Bonnie), pohotovosti (One Man Went

to Mow), pro procvičení gramatiky, slovních druhů (Ten Green Bottles, Waltzing Matilda). A to jsem odhlédla od výcviku řečových dovedností, rozvoje formativního (protestsongy) nebo rozhledu kulturního“ (Marténková, 1984, s. 32).

Použití techniky rytmizovaných a zpívaných textů pro nácvik správné výslovnosti uvádí Fenclová ve své publikaci *Fonetika francouzštiny jako lingvodidaktický problém* (Fenclová, 2003, s. 100).

Choděra a Ries rozlišují komunikativní dovednosti a tzv. pseudodovednosti neboli reproduktivní řečové dovednosti, kam řadí zpěv a recitaci básní, které považují za prostředky jazykového výcviku: „Vedle komunikativních dovedností fungují v jazykovém cíli dovednosti pomocné, jako je manipulace se slovníky při čtení a s ní spojený odhad smyslu textu, jehož protějškem je v rovině produkce dovednost kompenzačního vyjadřování. Někdy je v jazykovém cíli jmenováno překládání a tlumočení, což se netýká obvyklých podmínek masové školy. Existují i pseudodovednosti (reproduktivní řečové dovednosti), k nimž patří zpěv a deklamace básní, které je však možné představit si i bez znalosti jazyka. V daném případě nejde už o naplnění jazykového cíle, ale o prostředky jazykového výcviku. Komunikativní dovednosti nelze také směšovat s dovednostmi sloužícími jako prostředek nácviku. Týká se to např. psaní podle diktátu, kde jde o dovednost kombinovanou (předloha je dána, jestliže jde o diktát poslechový, v rovině zvukové, která má být transformována v psanou). Podobně je kombinovanou dovedností hlasité čtení, kde jde o transformaci tištěného textu v text zvukový“ (Choděra & Ries, 1999, s. 50).

Je třeba také zdůraznit i relaxační dopad zpěvu. Píseň s pohybem Janíková zařazuje mezi dnes běžně využívané metody, „jež mají charakter uvolňovacích cvičení“ (Janíková, 2013, s. 53). V rámci výzkumu strategie učení a výuky cizích jazyků u žáků s SPU zkoumala Janíková (2013) jako jednu z afektivních strategií učení *využívání hudby při relaxaci*. Respondenti uvedli, že s hudebními prvky pracují, např. s písňovými texty (Janíková et al., 2013, s. 113–114).

Aignerová vnímá píseň v jazykovém vyučování jako „jednu z možností jak zefektivnit výuku a poměrně snadnou formou upevnit slovní zásobu i fráze“ (Aignerová, 2003, s. 23).

Píseň, říkanky a jazykové hry Hendrich označuje jako „účelné prostředky pro školní i samostatnou práci žáků i pro jejich mimoškolní činnost“.³ Tím, že učitel rozvážně zařadí píseň

do výuky, plní „cíl informativní i formativní“ (Hendrich, 1988, s. 353).

Poslech, zpěv a recitace cizojazyčných písní, říkadel a básní naplňuje všechny cíle cizojazyčného vyučování – učení tak, jak je pojímá a definuje Choděra (2013, s. 74–75):

- cíl jazykový – osvojení komunikativní kompetence;
- cíl vzdělávací – internalizace poznatků o mimojazykových faktech s jazykem spojených;
- cíl výchovný – rysů osobnosti, charakteru, přesvědčení a morálně-volních kvalit.

Podle Berbinsi text písně zjednodušuje osvojování si jazyka „neinvazivním, příjemným, harmonickým, téměř hravým způsobem“ (Berbinski, s. 9). Berbinski založila svou metodu výuky cizího jazyka (francouzštiny) na využití současné písňové tvorby frankofonních interpretů *Le français à travers la chanson*. Cílem je, aby prostřednictvím své metody „lépe motivovala žáky (i učitele), rozvíjela a upevňovala radost z osvojování si francouzštiny postupem, který by nebyl pociťován jako povinnost, ale jako touha po jazykovém a kulturním poznání a rozvoji“ (Berbinski, s. 10).

Hendrich uvádí, že „nácvik a zpěv sborových písní motivuje i aktivizuje žáky, oživuje vyučovací hodinu a zároveň je efektivním cvičením: procvičuje zvukovou stránku jazyka, procvičuje a upevňuje gramatické struktury a upevňuje a rozvíjí slovní zásobu. Text písní si žáci pamatují trvale, vybaví si jej i po letech“ (Hendrich, 1988, s. 353).

Hendrich uvádí tyto druhy písní:

- píseň s mírovou, revoluční a sociální tematikou;
- píseň národní;
- píseň doprovázené pohyby;
- píseň didaktické;
- píseň populární.

Národní (lidové) píseň charakterizuje tak, že „seznamují žáky s národními tradicemi a pomáhají jim alespoň částečně vniknout do kultury a myšlení příslušníků daného jazykového společenství“ (Hendrich, 1988, s. 353–354).

Při výběru písní Aignerová upozorňuje, že bychom si měli „ujasnit, čeho chceme využitím písně dosáhnout: můžeme ji prezentovat jako součást kultury cizího jazyka či jejím prostřednictvím odlehčit vyučování bez dalšího záměru. Často lze lidových písní využít jako součásti reálií. Ve výuce však nemusí být lidové píseň vždy vhodná, někdy obsahují zastaralá slova, nářeční prvky a obraty, kterých lze použít jen omezeně“ (Aignerová, 2003, s. 23). Jeden archaický obrat v textu písně nebrání v tom, aby se žáci píseň naučili. Pokud mají žáci v oblíbě

³ Hendrich, (1988). *Didaktika cizích jazyků*.

zpěv, jsou schopni se naučit poměrně náročný cizojazyčný text. Máme zkušenost, že žáci 7. třídy základní školy s nadšením zpívali francouzskou hymnu *La Marseillaise*, jejíž obtížný text, po stránce lexikální i gramatické obtížný text byl teprve později využit při výkladu gramatických struktur (francouzský konjunktiv). Při zpěvu se hodina cizího jazyka odlehčí, jak uvádí Aignerová, avšak nezůstává to bez dalšího záměru. Už jenom při opakování textu, třeba i bez porozumění, se tříbí správná výslovnost.

Mnohé lidové písně, zvláště tzv. dětské písně, jsou velmi jednoduché melodicky i textově a proto mohou být zařazeny do prvních hodin cizojazyčné výuky. Při výběru písně Hendrich nabádá k opatrnosti vůči „žákům v prepubertálním věku, kteří mohou odmítnat písně, říkanky a hry určené v mateřském jazyce mladším dětem; žáci starší a dospělí je však zpravidla přijímají jako jazyková cvičení a zajímá je, jaké jsou dětské písně, říkanky a hry v příslušné jazykové oblasti“ (Hendrich, 1988, s. 354). Naše zkušenost ukázala, že hodně záleží na tom, jaká nálada převládá v daném třídním kolektivu, jaký charakter mají vůdčí osobnosti, které zpravidla ovlivňují celý kolektiv.

5.2 Zpěv ve výuce cizích jazyků – metodický postup

Hendrich popisuje metodické postupy nácviku sborového zpěvu cizojazyčné písně, který „závisí na několika okolnostech týkajících se její melodie. Nejrychlejší a nejjednodušší způsob je, dokáže-li učitel cizího jazyka píseň zazpívat. Není-li tomu tak, je nutné zvolit jiné postupy“ (Hendrich, 1988, s. 354).

Většina písní je dostupná prostřednictvím webových stránek *YouTube*, což nácvik usnadňuje. Pokud ve třídě není připojení na internet, což je v současné době vzácné, učitel si stáhne píseň na nějaké přenosné datové medium (paměťový klíč USB). Učitel může vybrat žáky pěvecky či hudebně nadané, „hrající na nějaký hudební nástroj, kteří se předem píseň naučí podle notového záznamu a při nácviku ji ve třídě předzpívají, popř. přehrají“ (Hendrich, 1988, s. 354).

Beneš metodicky postupuje následujícím způsobem: „Nejprve se píseň přehraje, potom se přejde k textu. Když si ho žáci osvojí, přehraje se píseň znovu a přistoupí se k jejímu nácviku. Řídí jej učitel nebo žák s dobrým hudebním sluchem. Jsou-li k tomu podmínky (schopnost žáka zpívat a jednoduchost nahrávky), lze se pokusit o synchronizaci zpěvu s nahrávkou. Slovní zásoba a frazeologie obsažené v textu písně žákům dobře utkví v paměti.“ (Beneš, 1971, s. 228).

Hendrich navrhuje tento postup nácviku (Hendrich, 1988, s. 354–355):

1. žáci slyší píseň jako celek – nahrávku či zpěv – popřípadě s doprovodem hudebního nástroje;
2. žáci dostanou text, se kterým se pracuje jako při hlasitém čtení – čte se či přehrává po verších;
3. žáci text opakují ve správném rytmu;
4. sémantizace – porozumění obsahu, při výskytu neznámého gramatického jevu uvádíme jen jeho význam bez podrobnějšího výkladu;
5. sborové opakování textu pro nácvik správné výslovnosti a plynulosti projevu;
6. žáci opět slyší píseň jako celek;
7. nácvik melodie ve spojení se slovy nebo jen opakováním slabiky „la“ po úsecích, několik taktů tvořících motiv;
8. nacvičené úseky spojit v celek a několikrát celou píseň opakovat.

Pokud žáci neradi zpívají, Hendrich doporučuje nenacvičovat melodii písně, ale pouze text recitovat simultánně se zpěvem na nahrávce. Píseň a zpěv představují pouze doplňkový didaktický prvek zařazený do struktury vyučovací hodiny, který umožňuje dynamizaci vyučovacího procesu.

Velice podrobně rozebral aplikaci písně v cizojazyčné výuce také Liškař (1982, s. 33–34). Vychází z poznatků Fořtové-Polívkové (1973), Briegera (1978) a McCreadyho (1976): „Píseň v jazykovém vyučování, podobně jako jazykové hry, nejsou jen zábavnou činností, která napomáhá učiteli v boji proti šedivosti a nudě. Při správném výběru můžeme pohlížet na píseň jako na integrální část jazykové výuky. Píseň můžeme s výhodou používat jako východisko pro nácvik jazykových prostředků, řečových dovedností i jako prostředek k estetické výchově žáka (...). Rozhodnutí o tom, jakou úlohu bude píseň ve vyučovacím procesu hrát, určuje i její zařazení do vyučovací hodiny. Slouží-li píseň jako oddychový prvek, je vhodné, abychom ji včlenili do hodiny smíšené, ať již na začátek, kdy má sloužit k navození radostné atmosféry, nebo na její závěr. Pohlížíme-li na píseň jako na východisko k nácviku nově probraného jazykového materiálu, je vhodné ji zařadit do hodin procvičovacích a opakovacích. Po důkladném nacvičení písně ji pak můžeme zařadit i do hodin smíšených. Z jazykových prostředků lze nacvičit prostřednictvím písní fonologickou soustavu, mluvnickou soustavu, slovní zásobu; kdybychom chtěli být zcela důkladní, vznikl by zpěvník, který by v rejstříku uváděl nejen názvy písní, ale i fonologické, lexikální a gramatické rysy, jež lze na příslušné písní ilustrovat a procvičovat.“

5.3 Faktory působící na rozvoj řečové schopnosti a jazykové dovednosti, komunikace v cizím jazyce

Didaktická hodnota písně je dána tím, zda text má „určitou souvislost s probíraným učivem; buď tematicky, nebo se slovní zásobou či gramatikou“ (Hendrich, 1988, s. 354). Lidové písně mají různorodou tematiku: dějinné události, každodenní život, láska, řemesla (rolník, ovčák, námořník, voják, řemeslník), pijácká a žertovná tematika.

„Mezi výukou cizímu jazyku a hudební výchovou existují výrazné mezipředmětové vztahy, a to nejen z hlediska zvukové stránky jazyka (artikulace hlásek, přízvuk, rytmus, intonace a melodie), jichž lze využít mimo jiné i při nácviku cizojazyčných písní, při recitaci v cizím jazyce apod., ale i pokud jde o dějiny hudby a velké postavy této umělecké sféry“ (Hendrich, 1988, s. 104).

Píseň a výslovnost

Významem písně pro pěstování správné výslovnosti se obšírně zabývá Fořtová-Polívková (1973). Za výhodná fonetická cvičení považuje zvláště lidové a tradiční písně. Vyhovují totiž nejen melodicky a rytmicky, ale i artikulačně a intonačně v duchu jazyka, vycházejí z jeho artikulační báze, zachovávají jeho charakteristické důrazové a intonační vlastnosti a spojují organicky text s melodií. Zpěv zařazuje do vyučovací hodiny i z důvodů psychologických, pro jeho působení na nesmělé nebo méně nadané žáky a pro vytváření radostného vztahu k předmětu samému. Ukazuje, jak lze bez nebezpečí nudy a únavy lze prostřednictvím písně častým opakováním zmechanizovat práci mluvidel.

Autorka uvádí i svůj postup při nácviku písně: přehrávka, zápis textu na tabuli, zapsání do zvláštních sešitů, rozbor lexikální a obsahový, vysvětlení reálií, vyznačení procvičovaných hlásek. Upozorňuje i na nebezpečí, kterému se musí učitel vyhnout: v žácích se nemá vzbudit dojem, že zpěv je pouze záminkou, prostředkem k procvičování výslovnosti....

Výslovnost při zpěvu se v mnohém liší od výslovnosti v běžné hovorové řeči, což se týká hlavně kvality samohlásek. Zpěvák ve snaze o lepší rezonanci vyslovuje zavřené samohlásky otevřeněji. Pomalejší tempo – a to se týká i písní poměrně rychlých – má za následek izolování slov, jejichž vynětí z kontextu, takže i vázání bývá méně časté (Liškař, 1982, s. 33–34).

Píseň a mluvnická stavba

Vhodně volená píseň je dobrým prostředkem k procvičování a upevňování mluvnických

znalostí. Stálým opakováním si žáci osvojují mimovolně stavbu věty v příslušném jazyce, typické vazby, obraty, idiomy, syntaktické zvláštnosti atd. Učitel přitom musí samozřejmě přihlídnout k věkovým zvláštnostem žáků. Při uvádění nových mluvnických jevů dbá na jejich uvědomělé poznávání a zvládnutí více na gymnáziu než na základní škole. I když je zpěv v jazykovém vyučování velkým pomocníkem učitele, nesmí jeho význam přeceňovat a překročit rozumnou míru, aby se píseň nezměnila na zpívaná drilová cvičení, a tak ztratila svou estetickou hodnotu (Liškař, 1982, s. 33–34).

Píseň a slovní zásoba

Písně se dají použít k opakování slovní zásoby předkládané v učebnici, nebo k seznámení s novým lexikem, oba cíle lze též kombinovat. Z hlediska kontroly lexika je pro učitele obtížnější najít vhodný materiál v pozdějších stádiích jazykové výuky, kdy je slovní zásoba lekce již značně specializována, ač na druhé straně slovní zásoba již dříve zvládnutá umožňuje, aby píseň byla i situačně relevantní (Liškař, 1982, s. 33–34).

Zařazení a využití písní ve vyučovací hodině

Podle vlastní zkušenosti a v souladu s doporučením Hendricha: „sborový zpěv známé písně můžeme zařadit na začátek hodiny pro koncentraci žáků na cizí jazyk nebo uprostřed hodiny po obtížném učivu, kdy píseň žáky osvěží a zaktivizuje. Nácvik nové písně patří zásadně do poslední části hodiny (pozor však na dostatek času)“ (Hendrich, 1988, s. 355).

Žáci sami pravidelně vyžadovali zpěv naučených písní hned na začátku hodiny s pocitem, že se ještě neučí a domnívali se, že samotnou výuku tím oddalují (jako ve filmu *Marečku, podejte mi pero*). Zpíváním cizojazyčných písní se na výuku více soustředili, pozitivně se naladili a fixovali si gramatické a syntaktické struktury, slovní zásobu a výslovnost, zároveň si procvičili správné svalové napětí mluvidel pro daný jazyk. Učitel vždy žádosti žáků zazpívat si s radostí vyhověl. Hned na začátku hodiny bylo nastaveno pozitivní klima ve třídě. Nebyla potřeba žáky k ničemu nutit. Vše vyplynulo zcela přirozeně.

Píseň a zpěv představují pouze doplňkový didaktický prvek zařazený do struktury vyučovací hodiny, který umožňuje dynamizaci vyučovacího procesu (Berbínski, 2013).

6 Doprovodné rytmičné a pohybové aktivity

6.1 Rytmičné aktivity

“Rytmičný výcvik majú deti již na 1. stupni ZŠ v hodinách hudebni výchovy. Umi vytleskat nebo zahrát na rytmičný hudebni nástroj rytmus písni, poznají a umí zdůraznit v taktu těžkou dobu a většinu z nich nečiní problém zvládnout ostinatni doprovod k písni ... Rytmičné cvičení jsou u dětí v oblíbené.” (Blažková, Lišková, 2009, s. 46). Tyto osvojené dovednosti využijeme při nácviku a produkci cizojazyčných písni.

Zpěv písni je vhodné doplnit rytmičným cvičením a tělesným pohybem, kdy se žáci naučí taneční krok či variaci. Žáci se uvolní psychicky i fyzicky a dojde také k osvěžení sociálního klimatu: „Učitel, který osvobodí v hodinách jazyků žáka od nehybného sedění v lavici a spojí řečový výcvik s rytmem tělesného pohybu nebo i s tancem (jak to činí G. Lozanov [1973] v sugestopedii), s častou recitací a zpěvem, s hudbou, vše v uvolněném pohybu těla, zvyšuje účinnost osvojování jazyka a přispívá ke zdraví žáků/studentů i světu, jazykový výcvik podporují ruce, nohy, správné dýchání, rytmus a melodie řeči, zpěvu, hudby. S pomocí tělesného pohybu se žák/student fyzicky i psychicky uvolňuje, bez napětí, tenzí, stresů se mu lépe daří řečové výkony. Kromě toho vzniká v učebně při hudbě, zpěvu, recitaci, pohybu, tanci i příznivé sociální klima“ (Choděra & Ries, 1999, s. 118–119).

Tématem, jak děti seznámit s cizím jazykem prostřednictvím hudebni aktivity, se zabývá Pamula (2008), která v souvislosti s rytmičným pohybem píše, že „(v) situaci, kdy dítě zpívá a zároveň u toho tančí nebo tleská rukama, dva vjemy, vzájemně se posilující, projeví a ustálí trvalou kinestetickou a zvukovou podobu, a vhodná hudba, považovaná jako vícerozměrný prostředek non-verbální komunikace, se může stát prostředkem umožňujícím vyjádřit téměř nevyjádřitelné pocity. Speciálně navržená motorická cvičení mohou děti naučit rozlišovat frekvenci a délku zvuků, dynamiku, tempo a výslovnost. Rozvíjejí tímto způsobem hudebni vloh a estetické citění dítěte a přitom stimulují jeho tvůrčí invenci. Aktivní účast na takovém typu cvičení silně podněcuje kognitivní procesy jako vnímání, představivost, myšlení. Žáci si procvičují koncentraci, orientaci a paměť“ (Pamula, 2008, s. 139).

Zpěv a tanec mohou být ve vyučovací hodině využívány také jako rekreační a relaxační vsuvka ve vyučovací hodině pozitivně ovlivňující psychosomatický stav žáků: „Pro hygienu učební práce i pro posílení příznivého sociálního klimatu ve třídě je velmi účinné vkládat do průběhu

vyučovací hodiny krátké rekreační a relaxační mezihry, jimiž může být zpěv, tanec, gymnastika dechová a jiná relaxační nebo i meditační cvičení. Mezihry mohou být přímo nebo volně vázány na právě vykonávaný jazykový výcvik, ale také nemusí (...) V obou případech mají – při pravidelném uplatňování – blahodárný vliv na psychosomatický stav žáků. Rozhodně několik minut mezihry není ztraceným časem, neboť regenerace žákových sil se projeví na jeho následující zvýšené učební výkonnosti. Kromě toho jsou mezihry nejčastěji instruovány cizím jazykem (poslech), nebo s tímto jazykem spojeny (zpěv, tanec podle písňové taneční skladby)“ (Choděra & Ries, 1999, s. 21).

Zpěv písni a tanec vykazují rovněž pozitivní léčebné, terapeutické účinky u žáků s SPU: „Cizojazyčné vyučování v prvních třech letech bývá specialisty na waldorfskou pedagogiku označováno svou povahou jako umělecké. Učební činnosti jsou podobné tomu, co děti dělají v tzv. výchovách (hudebni, výtvarné, dramatické, ale i pracovní a tělesné). Převládá pohyb, rytmus, zpěv (i hraní na zobcovou flétnu), obrazné myšlení, fantazie, improvizace. Když učitel dokáže vést vyučování jako umění, dosahuje v tomto období nejen velmi dobrých pedagogických výsledků, ale jeho působení má i příznivé léčebné, terapeutické účinky. V době, kdy stále přibývá dětí s různými dysfunkcemi (dyslexií, dysgrafií, lehkou mozkovou dysfunkcí apod.), je to edukační činitel velmi vítaný“ (Choděra & Ries, 1999, s. 100).

Při instrumentálních činnostech v rámci hodin Hudebni výchovy jsou používány dětské rytmičné nástroje, jimiž jsou už v současné době vybaveny všechny školy. Existuje např. sada rytmičných Orffových nástrojů od německé firmy Rohema, model Rhythm set II., která je určena až pro 22 hráčů.

Obsahuje:

- | | |
|---|--|
| - 1 ks Drhlo malé (guiro) | - 2 ks Chrástítko (shaker) |
| - 1 ks Chrástítko/drhlo (guiro) | - 1 ks Rourkový bubínek/drhlo (guiro) |
| - 1 ks Rourový bubínek/drhlo (guiro) | - 1 ks Rourový bubínek |
| - 2 ks Rumba koule (maracas) | - 2 ks Dřevěný bubínek (woodblock) |
| - 2 ks Rolníčky na držadle | - 7 ks Dřevěné paličky |
| - 1 ks Bubínek s blánou a s činelkami | - 2 páry Claves (dřívka) přírodní buk, |
| - 1 ks Tamburina | průměr 25 mm |
| - 1 ks Dvojité drhlo s držadlem (agogo) | - 2 ks Prstová klapačka |
| - 2 ks Rachtačka | |

Tyto rytmičné nástroje mohou být použity při nácviku melodie a rytmu dané písni.

Doprovodné rytmičné aktivity prováděné s pomocí rytmičných nástrojů (tzv. Orffových)

jednoznačně přispívají k memorizaci melodie písní a zároveň rytmu textu písně. I naprostí hudební laici se tak podílejí na společné improvizaci. Celý kolektiv (intaktní žáci i žáci s SPU či ADHD, TP, tedy bez rozdílu) takovou společnou činností utužující vzájemnost a posilující sounáležitost, rozvíjí své sociálně-emoční kompetence, sluchovou percepci.

Je vhodné rozdat jednotlivým žákům rytmické nástroje těsně před jejich reálným použitím, až po vysvětlení postupu realizace, protože všichni mají tendenci, jakmile je dostanou do rukou, nástroje okamžitě použít, vyzkoušet. Tím si narušují soustředění a nevěnují patřičnou pozornost výkladu.

6.2 Doprovodné hudebně-pohybové aktivity

Všichni žáci nejsou stejně pohybově nadaní. Z počátku proto volíme jednoduché taneční kroky, variace. Cílem je kultivace tělesných pohybů všech žáků, vnímání kolektivní sounáležitosti žáků se specifickými poruchami učení (SPU) a s poruchami pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) či s tělesným postižením (TP) a jejich nenápadné, nenásilné začlenění do kolektivu.

Pokud se v kolektivu žáků vyskytuje žák se speciálními vzdělávacími potřebami (v našem případě žák nevidomý), provádíme pohybové aktivity skupinové (řadové, kruhové) nebo v menších uskupeních, popřípadě párové ve dvojicích, kdy se žáci drží za ruce. Raději nezařazujeme individuální pohybové kreace. Pro nácvik jednoduché pohybové, krokové variace nevidomý žák potřebuje pocítit přímý kontakt a vedení pohybu.

Jde o to, aby nevidomý žák pocítoval sounáležitost, sdílení společné pohybové variace. Pokud nevidomý žák v kolektivu není, lze přistoupit i k individuální pohybové improvizaci, kdy je možné posléze ohodnotit nejlepší žakovskou kreaci a ostatní žáci se ji mohou naučit.

Hodí se i zadat vytvoření jednoduché pohybové choreografie za domácí úkol (individuální či kolektivní), pokud učitel vidí, že žáci jeví o pohybové aktivity zájem. V následné hodině stačí využít krátký časový úsek výukové hodiny k pohybové aktivitě doprovázené zpěvem, když učitel upozoruje u žáků únavu, nesoustředěnost. Jde o aktivizaci, osvěžení, zároveň zábavné memorování, procvičení a fixaci jazykových dovedností a struktur, lingvistické kompetence.

Žáku se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) je umožněna spoluúčast, pocítuje vzájemnost a sounáležitost s kolektivem, má pocit plnohodnotného začlenění. Jedná se o rovnocennou, nediskriminační činnost, která nevylučuje ani nevyzdvihuje jedny nad druhé podle schopností a dovedností. Všichni žáci jsou na stejné úrovni, pohybují se ve stejném rytmu se všemi ostatními.

7 Metodický postup nácviku zpracovaných písní pro žáky s SPU/ADHD

Pro účely usnadnění práce učitele cizího jazyka (francouzština) tak, aby měl prostor a prostředky pro inkluzi žáků s SPU/ADHD a zároveň, aby i žáci intaktní zůstali ve vyučovacím procesu stále aktivní a celý kolektiv harmonicky posiloval a rozvíjel své kompetence v cizím jazyce, bylo zpracováno do formy metodických a praktických listů 19 francouzských lidových písní a 16 českých lidových písní. 24 francouzských říkadel (comptines) pak je určeno primárně k nácviku správné výslovnosti a intonace. Metodické a praktické listy francouzských a českých písní jsou zařazeny do přílohy metodické příručky.

7.1 Obsah metodického a praktického listu

Každá píseň bude prezentována v *Metodickém listu* (ML) určeném pro učitele následujícím způsobem:

1. název písně;
2. ilustrativní obrázek;
3. notový zápis s originálním textem písně;
4. záznam melodie písně;
5. originální text písně pro intaktní žáky se záznamem výslovnosti rodilého mluvčího;
6. francouzsko-český slovníčkem vybraných slov se záznamem výslovnosti rodilého mluvčího;
7. rozšířená slovní zásoba se záznamem výslovnosti rodilého mluvčího;
8. odkaz na slovní zásobu zpracovanou v internetové aplikaci *Quizlet*;
9. vypracovaná cvičení na doplňování slov, křížovky a osmisměrky s řešením;
10. fonetické jevy;
11. gramatické jevy;
12. vytvořené varianty textu popřípadě česká verze textu písně.

Praktický list (PL) určený pro žáky obsahuje:

1. název písně;
2. ilustrativní obrázek;

3. notový zápis s originálním textem písně;
4. záznam melodie písně;
5. originální text písně pro intaktní žáky se záznamem výslovnosti rodilého mluvčího;
6. francouzsko-český slovníkem vybraných slov se záznamem výslovnosti rodilého mluvčího;
7. rozšířená slovní zásoba se záznamem výslovnosti rodilého mluvčího;
8. odkaz na slovní zásobu zpracovanou v internetové aplikaci *Quizlet*;
9. cvičení na doplňování slov, křížovky a osmisměrky.

Samotný metodický postup nácviku zpracovaných francouzských a českých písní je uveden níže.

7.2 Metodický postup

Klíčová slova: cizí jazyk - francouzština, žák s SPU, francouzská píseň ve výuce žáků s SPU, nácvik správné výslovnosti a rytmu jazyka, nácvik morfologických struktur, nácvik pravopisu, nácvik čtení.

Jazyková úroveň: A0-A1 francouzský jazyk

Cílová skupina: žáci s SPU a žáci intaktní v rámci jedné třídy a jedné školy

Inkluzivní cíle:

- rozvoj a prohloubení receptivní, produktivní a interaktivní řečové dovednosti žáků s SPU i žáků intaktních;
- snižování rozdílů mezi receptivními, produktivními a interaktivními řečovými dovednostmi mezi žáky s SPU a žáky intaktními zpěvem a recitací v cizím jazyce;
- odstraňování bariér a ostychu mezi žáky s SPU a žáky intaktními, posílení celkové spolupráce mezi žáky.
- posilování sociálně-emočních kompetencí žáků obou skupin prostřednictvím estetických a emocionálních zážitků ze společného zpěvu, recitace.
- využití mezipředmětových vztahů (cizí jazyk a hudební výchova).
- rozvoj fantazie a tvořivosti žáků s SPU společně s žáky intaktními.
- rozvoj jemné motoriky hrou na rytmické nástroje, fyzického kontaktu gestikulací či tancem.

Znalostní cíle:

- rozvoj řečové schopnosti a jazykové dovednosti, komunikace v cizím jazyce u žáků s SPU i žáků intaktních.
 - a) osvojování správné výslovnosti a pravopisu (francouzština);
 - b) osvojování gramatických struktur (francouzština);
 - c) osvojování slovní zásoby cizího jazyka (francouzština).

Předpokládaný čas:

- a) 20 minut – seznámení s textem písně, zaměření na správnou výslovnost;
- b) 20 minut – zaměření na gramatické struktury;
- c) 20 minut – zaměření na slovní zásobu;
- d) 10 minut – nácvik rytmu písně pomocí rytmických nástrojů;
- e) 15 minut – nácvik sborového zpěvu;
- f) 15 minut – nácvik pohybové kreaace;
- g) 15 minut – cvičení na základě textu písně;
- h) 10 minut – opakování slovní zásoby - křížovka, osmisměrka.

Předpokládaný čas je jen orientační, vždy záleží na délce písně, ale rovněž na gramatických strukturách a slovní zásobě.

Prostor: třída, volný prostor se židlemi do půlkruhu, tabule, zpětný projektor, počítač s internetovým připojením.

Podklady: obrázek, text ve francouzštině, notový záznam písně, zvuková nahrávka melodie, zvuková nahrávka textu, základní slovní zásoba, zvuková nahrávka základní slovní zásoby, rozšířená slovní zásoba, zvuková nahrávka rozšířené slovní zásoby, cvičení s textem, křížovka, osmisměrka.

Pomůcky a rekvizity: hudební a rytmické nástroje (ozvučná dřívka, tamburíny, bubínky, triangly, zvonky, také improvizované rytmické nástroje, které si žáci sami přinesou – hrnce, vařečky, pokličky, prázdné plechovky, PET lahve naplněné z poloviny rýží, ořechy).

Popis aktivity a organizace práce:

Některé francouzské lidové písně patří mezi známé písně, které mají i další cizojazyčné verze (anglickou, německou, českou). Pokud je to možné, tak při osvojování využijeme mezioborové vztahy s hudební výchovou. Předem se domluvíme s učitelem hudební výchovy, aby se žáci naučili melodii písně s českou verzí textu. Pokud je text v češtině do určité míry obdobný jako ve francouzštině, bude osvojování slovní zásoby v cizím jazyce (francouzštině) průhlednější, tedy snadnější.

Text písně využijeme v několika vyučovacích jednotkách nejprve pro nácvik správné výslovnosti, dále se zaměřením na morfologické struktury a obohacení slovní zásoby.

Při práci ve skupinách vždy rozdělíme žáky s SPU rovnoměrně a zcela nenápadně do jednotlivých skupin s intaktními žáky.

Znalostní cíl a) osvojování správné výslovnosti a pravopisu

Vysvětlení a nácvik výslovnosti

Nejprve učitel rozdá žákům žákovský list, který obsahuje obrázek, notový záznam, text písně, vypracovanou slovní zásobu, odkaz na vypracovanou zásobu v internetové aplikaci Quizlet, odkaz na internetové stránky s písní, cvičení na práci s textem písně, křížovku a osmisměrku.

Obrázek ilustruje tematický prvek z textu písně, v některých případech i název písně. Učitel jej může využít v prvotní fázi položením otázky: *O čem bude píseň, kterou se naučíme?* Žáci pojmenovávají v češtině to, co vidí na obrázku. Obrázek si mohou žáci vybarvit v rámci domácí přípravy nebo během hodiny, pokud je k tomu čas. Přispívá k zapamatování písně.

Pro obrázky byly využity webové aplikace www.educol.net a <https://www.familiscope.fr/>.

Píseň žákům učitel zazpívá nebo pustí základní melodii nebo nahrávku písně (na youtube – odkaz uveden). Zeptá se, zda žáci danou píseň znají. Pokud ji již znají v české verzi, zazpívají si ji tedy společně česky.

Pokud píseň neznají, učitel vyzve žáky, aby se při poslechu snažili zachytit nějaká slova, která již znají, nejsou-li to začátečníci. Tato slova zapíše na tabuli a společně si připomenou jejich význam.

Dále postupuje tak, že seznámí žáky s francouzským textem písně s důrazem na správnou výslovnost. K tomu poslouží nahrávka textu s rodilým mluvčím pro přesnost výslovnosti (pořízeno ve webové aplikaci <http://www.fromtexttospeech.com/>). V textu, který mají žáci k dispozici, jsou barevně (oranžovou barvou) vyznačeny koncovky (samohlásky a souhlásky), které se ve francouzštině nevyslovují. Žáci tedy jasně vidí například, že se systematicky nevyslovuje koncové -e bez přízvuku (diakritického znaménka, zjednodušeně bez čárky) nebo koncové -s, -z, -x. Je to základní poznatek, který učitel vysvětlí žákům.

- Učitel pustí nahrávku textu s výslovností rodilého mluvčího (pořízeno ve webové aplikaci <http://www.fromtexttospeech.com/>), potom vyslovuje rytmické skupiny a všichni žáci po něm opakují. Následně opakuje každý žák samostatně, žáci s SPU až jako poslední nebo mezi posledními, aby měli čas si správnou výslovnost naposlouchat déle.

- V textu barevně vyznačená koncová písmena, která se nevyslovují, si, na pokyn učitele, ještě zakroužkují tužkou.
- Nosové samohlásky /â/, /ê/ a /õ/ učitel ilustruje na českých jménech /â/ - *Hanka, Janka, Danka*, /ê/ - *Jenda, Venda, Benda, Zdenda*, /õ/ - *Tonda, Monča*.
- Text celé písně po učiteli opakují ještě jednou všichni žáci.
- Ke každé písni má učitel k dispozici přehled specifických francouzských hlásek s barevně vyznačenými slovy písně.

Pohybový doprovod

- realizace zpěvu za doprovodu pohybu.
- podle taktu písně, volí učitel krokovou variaci. Cílem je pohybem vyjádřit rytmus a kultivovat pohyb žáků.

Písně na 2/4 a 4/4 takt

- žáci se naučí polkový krok – krok-sun-krok, krok-sun-krok – v kruhu a po kruhu.
- žáci se drží v kruhu za ruce a rytmicky našlapují pravou nohou vpřed krok a levou přisunou, levou nohou vzad a pravou přisunou. Ruce doprovázejí pohyb vpřed a vzad. Celý kruh se přitom posunuje doleva.
- žáci se drží v kruhu za ruce a rytmicky našlapují pravou nohou v bok krok a levou přisunou, levou nohou v bok a pravou přisunou.
- žáci se drží v kruhu za ruce a rytmicky našlapují pravou nohou v bok krok a levou překříží přes pravou a přešlápnu a posunují se tak doprava.

Písně na 3/4 takt

- žáci si nacvičí valčíkový krok, který je tvořen třemi různě dlouhými kroky. První krok je nejdelší, provádí se v podřepu. Následující dva kroky působí jako přešlapování na pološpičce. V kruhu se pohybují valčíkovým krokem do kruhu a z kruhu, jako se tančí na českou píseň *Pásla ovečky*.

Realizace zpěvu za doprovodu hudebních a rytmických nástrojů

- Učitel rozdá žákům rytmické nástroje, přednostně žákům s SPU, a určí jim kdy, při které slabice kterého slova mají t'uknout nebo zachrastit rytmickým nástrojem (s ohledem na přízvuk ve francouzštině na poslední slabice rytmické skupiny či slova).
- Žáci bez rytmických nástrojů mohou rytmicky tleskat, luskat nebo dupat.
- Učitel pustí nahrávku základní melodie a žáci podle pokynu učitele ji doprovázejí hrou na rytmické nástroje nebo tleskáním, luskáním, dupáním.
- Žáky diriguje učitel nebo vybraný žák, ukazuje, kdo kdy má rytmický nástroj použít. Žáci se mohou střídát.

Zpěv – kánon

- rozdělení do 2 či 3 skupin – žáci s SPU s dalšími intaktními budou tvořit až 2. nebo 3. skupinu.

Následná práce s textem, který již znají

- Skupina – *Kratší text rozstříhaný na jednotlivá slova* - žáci ve skupinách rekonstruují text písně.
- Skupina – *Delší text rozstříhaný na verše* - žáci ve skupinách rekonstruují text písně.
- Tyto aktivity je možné provádět formou soutěže na čas. Která skupina sestaví text písně nejrychleji ?
- Žáci s SPU se podílejí na rekonstrukci v rámci skupiny.

Jednotlivci – *Text s vynechanými slovy* – 4 úrovně:

1. intaktní žáci doplňují text po paměti;
2. žáci s SPU dostanou slova (nastříhaná nebo uvedená nad textem) na doplnění, která vpisují do textu;
3. žáci s SPU pouze propojí s textem vybraná slova uvedená po straně textu;
4. v nejtěžších případech žáci s SPU pouze obtahují propiskou vybraná, šedě vyznačená, slova v textu.

Vždy záleží na míře postižení žáka s SPU, podle toho učitel volí danou variantu úkolu.

Jednotlivci – *Přeházený slovosled věty z textu písně* – žáci rekonstruují a zapíší větu. Zvážit, zda tento úkol není pro žáky s SPU příliš těžký.

Jednotlivci – *Obtažení propiskou šedě vyznačené věty z textu písně* - určeno pro žáky s SPU.

Vyhodnocení – pro vyhodnocení správnosti učitel promítne na zpětném projektoru celý text s vyznačenými doplněnými slovy. Žáci si vzájemně podle vzoru doplněná slova zkontrolují, popřípadě opraví. Učitel opět zhodnotí, zda je žák s SPU kontroly a opravy textu spolužáka schopen. Může mu dát ke kontrole práci žáka, u kterého se předpokládá, že jeho text bude v pořádku a rovněž i jeho písmo bude čitelné. Jde o to nevyučovat žáka s SPU z činností a úkolů, které provádějí všichni žáci třídního kolektivu.

Poté, co si žáci píseň osvojí, je možné začít každou další hodinu francouzštiny zpěvem písně. Žáci se soustředí na zpěv, zklidní se a pozitivně naladí na výuku.

Znalostní cíl b) osvojování gramatických struktur (francouzština)

Ideální situace je, když žáci gramatické struktury v písni již znají, takže si je procvičují a fixují. Nebo se jedná o právě probíranou gramatiku, kdy učitel použije text písně pro ilustraci

a osvojení nových gramatických struktur.

Pokud však gramatické struktury vyskytující se v písni žáci ještě neznají, není nutný jejich podrobný gramatický výklad. Učitel na ně žáky jen upozorní, přeloží je. Žáci si je osvojí v rámci rytmu písně. Teprve později učitel využije jejich znalosti struktury ve chvíli, kdy se vyskytne ve výukovém plánu. Ve výkladu učitel použije jako příklad strukturu z textu písně. Žáci tak nevnímají gramatický jev jako něco zcela nového, je pro ně průhlednější, rytmicky zvládnutý a osvojování pravidla tvoření a jeho aktivní aplikace jsou tak zjednodušeny.

V další fázi pak učitel může zařadit varianty textu písně – nahrazování sloves, změnu osoby, nahrazení podstatných jmen. Žáci si při zpěvu variant procvičují a fixují probírané gramatické jevy a uvědomují si také strukturu jazyka.

Varianty jsou uvedeny v metodickém listu písni.

Znalostní cíl c) osvojování slovní zásoby cizího jazyka

Základní slovní zásoba každé písně je doprovázena českým ekvivalentem a nahrávkou výslovnosti jednotlivých slov roditelým mluvčím.

Dále je zpracována v internetové aplikaci Quizlet. Učitel seznámí žáky s webovou aplikací Quizlet, jak mají postupovat, s nutnou cizojazyčnou slovní zásobou. Aktivitu poslouží i jako samostatná domácí příprava zábavnou a hravou formou – fixování slovní zásoby.

Není potřeba, aby rodiče studovaný jazyk znali.

Žák si procvičí slovní zásobu písně poslechem, vizuálně i přepisem hravou formou. Program nabízí následující aktivity:

- *Cartes* (kartičky) - francouzsko-české kartičky – francouzské slovíčko má i zvukovou podobu, kliknutím se kartička otočí a objeví se český ekvivalent;
- *Apprendre* (učení) - přiřazování českého výrazu k jednomu z nabídky ze tří francouzských výrazů; k dispozici je i zvuková podoba slovíčka;
- *Ecrire* (psaní) - vpisování francouzského ekvivalentu k českému, k dispozici je i zvuková podoba slovíčka;
- *Dictée* (diktát) – napište, co slyšíte – slovíčka jsou diktována ve francouzštině, žák je zapisuje;
- *Test* (test) – otázky s výběrem odpovědi, správně-špatně, ...
- *Associer* (přiřazování) hra – spojování slovíček na čas;
- *Gravité* (přitažlivost) hra – padající slovíčko v češtině, před dopadem na zem, je třeba vepsat francouzský ekvivalent. Je možné vybrat ze tří obtížností.

Součástí pracovních listů je rovněž rozšířená slovní zásoba, ve které jsou podstatná jména v jednotném i množném čísle, s určitým i neurčitým členem, s přivlastňovacími zájmeny, slovesa ve všech osobách, ... Cílem je, aby se žáci průběžně a systematicky seznamovali se systémem jazyka.

Barevně jsou vyznačena koncová písmena, která se nevyslovují.

S využitím webové aplikace **www.educol.net** je slovní zásoba každé písně rovněž zpracována do formy křížovky a osmisměrky s řešením.

K dispozici jsou dvě varianty křížovky :

- lehká – francouzsko-česká – žáci do křížovky vpisují české ekvivalenty – určeno primárně pro žáky s SPU ;
- těžší – česko-francouzská – žáci do křížovky vpisují francouzské ekvivalenty – určeno primárně pro intaktní žáky.

2-3 varianty osmisměrky – lehká – slova jsou umístěna v jednom směru, středně těžká – slova jsou umístěna ve dvou směrech, těžká – slova jsou umístěna do několika směrů. Žáci mají v osmisměrce vyhledat a barevně vyznačit vybraná slova z textu písně.

Pro nejtěžší formu SPU je možné použít řešení osmisměrky, kdy žák pouze barevnou tužkou spojuje vybrané slovo s vyznačeným slovem v osmisměrce.

7.3 Francouzské písně a jejich využití v cizojazyčné výuce (francouzština)

Aby učitelé získali přehled o fonetických a gramatických jevech v jednotlivých písních a mohli je tak prakticky, systematicky a operativně využít dle aktuálních potřeb, bylo za tímto účelem zpracováno 19 francouzských písní. Jsou řazeny abecedně. Fonetické jevy se týkají především samohlásek, které v češtině neexistují nebo mají odlišný pravopis. Učitel vždy dbá při nácviu textu písně na co nejpřesnější výslovnost a vede žáky k tomu, aby si vždy všímali v souvislosti s výslovností i pravopisu.

Pokud mají žáci s SPU i žáci intaktní problém s osvojením nějaké hlásky či gramatického jevu, učitel vybere k nácviu právě tu píseň, ve které se vyskytují na základě tohoto přehledu. Fonetický jev je vyznačen ve slovech zelenou barvou. Pokud žáci již některé písně znají, učitel

může připomenout problematický jev v již osvojené písni a procvičit jej tím, že si píseň společně zazpívají.

Učitel může přistoupit k nácviu vybrané písně i bez ohledu na to, zda byly gramatické jevy, které se v ní vyskytují, již probrány. Ze začátku půjde hlavně o správnou výslovnost, rytmus písně, ale také o psychologickou stránku věci. Všichni žáci ze třídy, tedy i žáci s SPU, nabydou pocitu, že se něco souvislého z cizího jazyka naučili a opravdu to ovládají. Navíc se jedná o autentický dokument (píseň), který zná valná většina rodilých mluvčích. Teprve následně, při probírání určité gramatické struktury, učitel využije její „rytmickou“ znalost z písně k deduktivnímu vyvození pravidla. Žáci si tak mohou lehce strukturu připomenout. U některých gramatických struktur není jednoduché si osvojit např. slovosled (zápor, postavení zájmen apod.), ale žáci se jej naučili rytmicky již v písni. Není to pro ně tedy něco neznámého a nejedná se o nový jev, který se mají naučit, ačkoliv v programu učebnice tomu tak je. Struktury cizího jazyka se tak jeví průhlednější, pochopitelnější, jednodušší. Takový postup je velmi efektivní, protože odbourává, alespoň částečně, prvotní obavu z něčeho dalšího neznámého, komplikovaného, co je třeba se naučit. Žáci jsou uvolněnější a jejich mysl je přístupnější fixaci a plnému, tedy vědomému, osvojení daného jevu.

Na základě přehledu může učitel ukázat tentýž jev na několika již osvojených písních, ve kterých se vyskytuje. Žáci si tak uvědomí systémovost jazyka, což je pro ně velmi důležitý poznatek. Postupujeme od obecně platných jevů k výjimkám.

Seznam francouzských písní

1. A la claire fontaine	72
2. Alouette	73
3. Au clair de la lune	74
4. Aux marches du palais	75
5. Bonsoir, bonsoir	76
6. Dansons la capucine	77
7. Douce nuit, sainte nuit	78
8. Frère Jacques	79
9. Chevaliers de la table ronde	80
10. Il était un petit navire	81
11. Il était une bergère	83
12. Lundi matin	84
13. Malbrough	85
14. Meunier, tu dors	86
15. Mon coq est mort	87
16. Savez-vous planter les choux	88
17. Sur le pont d'Avignon	89
18. Trois jeunes tambours	90
19. Quand trois poules s'en vont aux champs	91

1. A la claire fontaine

Fonetické jevy:

- | | |
|--|--|
| - /ə/ – <i>promener, je lui refusai</i> ; | - /ɛ/ – <i>chêne, c'est</i> ; |
| - /ɑ̃/ – <i>allant, longtemps, branche, chantait, chante, encore</i> ; | - /y/ – <i>sur, plus, tu, je lui refusai</i> ; |
| - /ʃ/ – <i>fontaine, longtemps, bouton</i> ; | - /ø/ – <i>pleurer</i> ; |
| - /œ̃/ – <i>un</i> ; | - /œ/ – <i>feuilles</i> ; |
| - /e/ – <i>promener, trouvé, baignée, je ne t'oublierai, les, sécher, pleurer, aimer, je lui refusai</i> ; | - /ɥ/ – <i>lui, je suis</i> ; |
| | - /w/ – <i>toi, moi</i> ; |
| | - /u/ – <i>bouton, trouvé, je ne t'oublierai</i> . |

Gramatické jevy:

- přítomný čas: *il y a, je t'aime, toi qui as le coeur gai, tu as, je l'ai*;
- minulé časy:
 - o passé composé: *j'ai trouvé, je m'y suis baignée, je me suis fait sécher, j'ai perdu*;
 - o imparfait: *le rossignol chantait*;
 - o passé simple: *je lui refusai*;
- budoucí čas: *je ne t'oublierai*;
- rozkazovací způsob: *chante*;
- infinitiv: *promener, sécher, pleurer, aimer*;
- zvratná slovesa: *se baigner, s'en aller, se faire sécher*;
- superlativ: *la plus haute branche*;
- přídavná jména: *claire, belle, haute, gai*;
- předložky a předložková sousloví: *à, il y a, sous, sur, sans, pour, de*.

K uvedeným písním najdete metodický list pro učitele a praktický list pro žáky s č. 1 v samostatné příloze metodické příručky.

2. Alouette

Fonetické jevy:

- /ã/ – *gentille*, *les jambes*;
- /ɛ/ – *les*, *plumerai*; *pieds*
- /ɛ/ – *Alouette*, *tête*, *bec*;
- /y/ – *plumerai*;
- /u/ – *Alouette*, *cou*.

Gramatické jevy:

- budoucí čas: *je te plumerai*;
- zájmeno osobní COD, COI: *je te plumerai*, *je te plumerai la tête*.

K uvedenému písni najdete metodický list pro učitele a praktický list pro žáky s č. 2 v samostatné příloze metodické příručky.

3. Au clair de la lune

Fonetické jevy:

- /ã/ – *dans*;
- /ɔ̃/ – *on*, *mon*;
- /œ̃/ – *un*;
- /ɛ/ – *Pierrot*, *écrire*, *je n'ai plus*, *répondit*, *chez*;
- /ɛ/ – *clair*, *prête*, *chandelle*, *est*, *briquet*;
- /y/ – *lune*, *plume*, *plus*;
- /u/ – *pour*, *ouvre*, *l'amour*;
- /ø/ – *feu*, *Dieu*;
- /w/ – *moi*, *voisine*, *je crois*;
- /ʁ/ – *je suis*, *sa cuisine*.

Gramatické jevy

- přítomný čas: *je n'ai plus*, *je n'ai pas*, *je crois*, *elle y est*, *on bat*;
- minulé časy:
 - o passé composé – *ma chandelle est morte*;
 - o passé simple – *répondit*;
- rozkazovací způsob: *prête-moi*, *ouvre-moi*, *va*;
- přídavné jméno: *clair*;
- sloveso: *être*, *prêter*, *écrire*, *avoir*, *ouvrir*, *répondre*, *aller*, *croire*, *battre*;
- předložky: *à*, *pour*, *de*, *dans*, *chez*.

Gramatické a lexikální varianty

Substantiva:

- nahradit substantivum *plume* za substantivum: *stylo/crayon* (*Prête-moi ton stylo/crayon*);
- nahradit substantivum *chandelle* za substantivum: *lumière* (*Ma lumière est morte*).

K uvedenému písni najdete metodický list pro učitele a praktický list pro žáky s č. 3 v samostatné příloze metodické příručky.

4. Aux marches du palais

Fonetické jevy

- /ã/ – *préférance, tant, prendre, en, demande, ensemble, dans, grand, mitan*;
- /õ/ – *monde, longtemps, profonde*;
- /ẽ/ – *fin, coins*;
- /ɛ/ – *préférence, carré*;
- /ɛ/ – *palais, rivière*;
- /ø/ – *amoureux, heureux*;
- /y/ – *du, eu, tu*;
- /w/ – *toile, coins, roi, boire*.

Gramatické jevy

- přítomný čas: *il y a, elle a, elle sait, c'est; la rivière est; chevaux y viennent boire*;
- minulé časy:
 - o imperfektum: *tu voulais*;
- podmiňovací způsob: *nous dormirions*;
- podstatné jméno: *les marches, le palais, la fille, le cordonnier, la préférence, la belle, un lit, la toile, les coins, la rivière, le mitan, la fin, le monde*;
- přídavné jméno: *belle, amoureux, petit, carré, grand, blanche, profonde*;
- předložky: *dans, de, à*.

K uvedenému písni najdete metodický list pro učitele a praktický list pro žáky s č. 4 v samostatné příloze metodické příručky.

5. Bonsoir, bonsoir

Fonetické jevy

- /ã/ – *on entend*;
- /õ/ – *bon, on, monte*;
- /y/ – *brume, du*;
- /ɔ/ – *sol, rossignol*.
- /w/ – *soir*;
- /p/ – *rossignol*;

Gramatické jevy

- přítomný čas: *la brume monte, on entend*;
- slovesa: *monter, entendre*;
- předložka: *de*;
- slovesa: *monter, entendre*.

K uvedenému písni najdete metodický list pro učitele a praktický list pro žáky s č. 5 v samostatné příloze metodické příručky.

6. Dansons la capucine

Fonetické jevy

- /ɑ̃/ – *dansons*, *y en a*, *il y en a*;
- /ɛ̃/ – *pain*, *vin*;
- /ɔ̃/ – *bonbon*, *dansons*, *on*;
- /y/ – *la Capucine*, *plus*, *du*;
- /ɛ/ – *chez*, *plaisir*;
- /ɛ/ – *mais*, *ce n'est pas*, *lait*;
- /u/ – *nous*, *pour*, *toujours*;
- /w/ – *la voisine*;
- /œ/ – *on pleure*.

Gramatické jevy

- přítomný čas: *y a*, *il y a*, *ce n'est pas*, *on pleure*, *on rit*;
- rozkazovací způsob: *dansons*;
- zájmenné příslovce: *en*, *y en a*, *il y en a*;
- záporny: *a pas*, *il n'y a pas*, *y a plus*, *il n'y a plus*, *ce n'est pas*;
- slovesa: *danser*, *il y a*, *avoir*, *être*, *pleurer*, *rire*.

K uvedeným písním najdete metodický list pro učitele a praktický list pro žáky s č. 6 v samostatné příloze metodické příručky.

7. Douce nuit, sainte nuit

Fonetické jevy

- /ɑ̃/ – *sans*, *les anges*, *dans*, *chantent*;
- /ɛ̃/ – *sainte*, *loin*;
- /ɔ̃/ – *concerts*;
- /ɛ/ – *les*, *Emmanuel*;
- /ɛ/ – *airs*, *concerts*, *Emmanuel*;
- /œ/ – *seuls*, *leurs*;
- /y/ – *plus*, *Emmanuel*;
- /u/ – *douce*, *doux*, *tout*;
- /ɥ/ – *nuit*, *bruit*.

Gramatické jevy

- přítomný čas: *tout dort*, *les anges chantent*;
- přídavné jméno: *douce*, *sainte*, *seuls*, *doux*;
- stupňování přídavných jmen: *leurs plus doux*;
- předložky: *dans*, *à*, *sans*;
- slovesa: *dormir*, *chanter*.

K uvedeným písním najdete metodický list pro učitele a praktický list pro žáky s č. 7 v samostatné příloze metodické příručky.

8. Frère Jacques

Fonetické jevy

- /ɛ/ – *frère*;
- /e/ – *dormez-vous, sonnez, les*;
- /ɛ̃/ – *ding*;
- /ɔ̃/ – *ong*;
- /ʒ/ – *Jacques*.

Gramatické jevy

- inverze: *dormez-vous?*
- rozkaz: *sonnez*;
- slovesa: *dormir, sonner*.

K uvedenému písni najdete metodický list pro učitele a praktický list pro žáky s č. 8 v samostatné příloze metodické příručky.

9. Chevaliers de la table ronde

Fonetické jevy

- /ə/ – *chevaliers, genoux, venir*;
- /ɑ̃/ – *en, emporte, enterre, dans*;
- /ɛ̃/ – *vin, cinq, bien, on inscrive*;
- /ɔ̃/ – *ronde, goûtons, bon, mon, son, on, contre*;
- /ø/ – *je veux, deux*;
- /œ/ – *je meurs, buveurs*;
- /e/ – *chevaliers, agréable, mes, troubler, plaisir, pieds, des*;
- /ɛ/ – *est, tête, robinet*;
- /y/ – *jusque, sur, une, du, muraille, buveurs*;
- /u/ – *bouteille, genoux, troubler, où, sous*;
- /w/ – *voir, j'en boirai, oui, je crois, roi*;
- /ɥ/ – *lui*.

Gramatické jevy

- přítomný čas: *s'il est bon; qui frappe, il y a, ici gît*;
- rozkazovací způsob: *goûtons voir*;
- budoucí čas:
 - o futur simple – *j'en boirai*;
- konjunktiv: *que le diable l'emporte, qu'on m'enterre, qu'on inscrive*;
- přivlastňovací zájmeno: *mon plaisir, mes genoux, son mari*;
- osobní zájmeno samostatné: *lui*;
- zájmené příslovce: *en*;
- číslovky: *deux, cinq, six*;
- přídavné jméno: *ronde, bon, agréable*;
- předložky: *de, à, jusqu'à, sur, contre, sous*;
- slovesa: *goûter, voir, être, boire, frapper, croire, emporter, venir, troubler, mourir, enterrer, vouloir, inscrire, gésir*.

K uvedenému písni najdete metodický list pro učitele a praktický list pro žáky s č. 9 v samostatné příloze metodické příručky.

10. Il était un petit navire

Fonetické jevy

- /ə/ – *petit, matelot, qui serait, sera, regardant, recommencer*;
- /ɑ̃/ – *pendant, en, grand, interrogeant, l'immensité, regardant, entière, empêche, instant, enfant, recommencer*;
- /ɛ̃/ – *cinq, vinrent, ainsi, sainte, instant*;
- /ɔ̃/ – *long, tomba, donc, il monte, nous allons*;
- /œ̃/ – *un, l'un*;
- /œ/ – *jeune*;
- /e/ – *navigué, Méditerranée, ohé, mangé, fricasser, on délibère, l'immensité, j'ai péché, les, manger, réalisé, des, par milliers, côté, sauvé*;
- /ɛ/ – *il était, qui n'avait, jamais, la mer, on cherche, quelle, on délibère, il fait, au ciel, une prière, entière, mais, vierge, empêche, sautèrent, cette*;
- /o/ – *matelot, flot, pauvre, l'autre, haut, sautèrent, sauvé*;
- /ɔ/ – *alors, le sort, ma patronne, pardonne*;
- /y/ – *sur, plus, du, hunier, fut, amuse*;
- /u/ – *courte, au bout de, tous, mousse, vous, nous*;
- /w/ – *voyage, savoir, poissons*;
- /ɥ/ – *lui*;
- /j/ – *paille*.

Gramatické jevy

- přítomný čas: *il fait, matelot navigue, on cherche, on délibère, il monte, amuse*;
- minulý čas:
 - o imperfektum: *il était, l'un voulait*;
 - o passé simple: *il partit, on tira, les vivres vinrent, le sort tomba, on les mit, on les prit, sautèrent ...*;
 - o passé composé: *j'ai péché, plus-que-parfait – qui n'avait jamais navigué*;
- rozkazovací způsob: *pardonne, empêche-les*;
- konjunktiv imperfekta: *qu'on le mît à frire*;
- podmiňovací způsob minulý: *qui serait mangé*;
- budoucí čas:
 - o futur proche: *nous allons la recommencer*;

- trpný rod: *fut réalisé, sera mangé, fut sauvé*;
- přičestí přítomné: *interrogeant, regardant*;
- zápor: *qui n'avait jamais navigué*;
- přivlastňovací zájmeno: *ma patronne*;
- číslovky: *cinq, six*;
- přídavné jméno: *petit, long, courte, jeune, pauvre, haut, entière, sainte, grand*;
- předložky: *pour, sur, à, dans, par*;
- slovesa: *être, avoir, naviguer, partir, venir, manquer, tirer, savoir, manger, vouloir, mettre, frire, fricasser, délibérer, monter, faire, interroger, regarder, voir, pêcher, pardonner, empêcher, réaliser, sauter, prendre, sauver, amuser, aller, recommencer*.

K uvedenému písni najdete metodický list pro učitele a praktický list pro žáky s č. 10 v samostatné příloze metodické příručky.

11. Il était une bergère

Fonetické jevy

- /ə/ – *petit, regarde*;
- /ɑ̃/ – *menton*;
- /ɛ̃/ – *cinq, vinrent, ainsi, sainte, instant*;
- /ʒ/ – *mouton, ron, patapon, fripon, bâton, menton*;
- /œ̃/ – *un*;
- /e/ – *ses, il était*;
- /ɛ/ – *il était, bergère, qui gardait, lait, air, tu mets*;
- /ɔ/ – *fromage*;
- /y/ – *du, tu*;
- /u/ – *mouton*.

Gramatické jevy

- přítomný čas: *tu y mets*;
- minulý čas:
 - o imperfektum: *il était, qui gardait*;
 - o passé simple: *elle fit, il y mit*;
- budoucí čas:
 - o futur simple – *tu auras*;
- zápor: *il n'y mit pas*;
- osobní zájmeno COD: *qui la regarde*;
- přivlastňovací zájmeno: *ses moutons*;
- zájmenné příslovce: *tu y mets, il y mit*;
- přídavné jméno: *petit, fripon*;
- předložky: *de*;
- slovesa: *être, garder, faire, regarder, mettre*.

K uvedenému písni najdete metodický list pro učitele a praktický list pro žáky s č. 11 v samostatné příloze metodické příručky.

12. Lundi matin

Fonetické jevy

- /œ̃/ – *lundi*;
- /ɛ̃/ – *matin, le prince, la pince, ainsi, nous reviendrons*;
- /ɑ̃/ – *vendredi, dimanche*;
- /ə/ – *venus, petit, nous reviendrons, me, se, ne*;
- /e/ – *serrer, chez, mercredi, vendredi, samedi*;
- /œ/ – *jeudi*;
- /ɛ/ – *la reine, mercredi, j'étais, c'est, il se vexe*;
- /y/ – *venus*;
- /u/ – *pour, nous*;
- /w/ – *le roi; moi*;
- /ʉ/ – *puisque*.

Gramatické jevy

- přítomný čas: *c'est*;
- minulý čas:
 - o passé composé: *ils sont venus, il a dit*;
 - o plus-que-parfait: *j'étais parti*;
 - o imperfektum: *je n'étais pas*;
 - o passé simple: *il se vexe*;
- budoucí čas:
 - o futur simple: *nous reviendrons*;
- zápor: *nous ne viendrons pas, je n'étais pas*;
- přídavné jméno: *petit*;
- osobní zájmeno samostatné: *moi*;
- přivlastňovací zájmeno: *sa femme*;
- spojka: *puisque, comme*;
- příslovce: *ainsi*;
- slovesa: *venir, serrer, partir, dire, être, revenir, se vexer*.

K uvedenému písni najdete metodický list pro učitele a praktický list pro žáky s č. 12 v samostatné příloze metodické příručky.

13. Malbrough

Fonetické jevy

- /ɑ/ – il s' *en* va, *en* guerre, *enterré*;
- /ɛ/ – il *reviendra*;
- /ɔ/ – elle *monte*, ils *vont*;
- /e/ – la Trinité, *monter*, *habillé*, vous *apportez*, *pleurer*, *enterré*, *pleurer*, *et*;
- /e/ – *en guerre*, il ne *sait pas*, *quelles nouvelles*, *elle*, il *est*;
- /ə/ – il *reviendra*, *venir*;
- /u/ – sa *tour*, *tout*, *vous*;
- /o/ – si *haut*, *beau*, *vos*;
- /ɔ/ – mort;
- /ø/ – elle *peut*, *vos yeux*;
- /œ/ – *pleurer*;
- /w/ – elle *voit*, *noir*;
- /ʒ/ – son *page*.

Gramatické jevy

- přítomný čas: *il s'en va*, *il ne sait pas*, *la Trinité se passe*, *il ne revient pas*, *elle monte*, *elle peut*, *elle voit*, *vous apportez*;
- budoucí čas jednoduchý: *il reviendra*;
- blízký budoucí čas: *ils vont pleurer*;
- minulý čas:
 - o passé composé: *il est mort*;
- trpný rod: *il est enterré*;
- zápor: *il ne sait pas*;
- přivlastňovací zájmeno: *sa tour*, *mon page*;
- tázací zájmeno: *quelles*;
- přídavné jméno: *beau*, *haut*, *noir*;
- příslovce: *si*;
- slovesa: *s'en aller*, *revenir*, *se passer*, *monter*, *pouvoir*, *voir*, *apporter*, *aller*, *pleurer*, *mourir*, *enterrer*.

K uvedenému písni najdete metodický list pro učitele a praktický list pro žáky s č. 13 v samostatné příloze metodické příručky.

14. Meunier, tu dors

Fonetické jevy

- /ɛ/ – *moulin*;
- /ɔ/ – *ton*;
- /e/ – *meunier*;
- /o/ – *trop*;
- /ɔ/ – *tu dors*, *fort*;
- /ø/ – *meunier*;
- /y/ – *tu*;
- /u/ – *moulin*.

Gramatické jevy

- přítomný čas: *tu dors*;
- přivlastňovací zájmeno: *ton moulin*;
- přídavné jméno: *fort*;
- příslovce: *vite*;
- slovesa: *dormir*, *aller*.

K uvedenému písni najdete metodický list pro učitele a praktický list pro žáky s č. 14 v samostatné příloze metodické příručky.

15. Mon coq est mort

Fonetické jevy

- /ɔ̃/ – *mon*;
- /ɛ/ – *est*;
- /ɔ/ – *coq, mort*;
- /y/ – *plus*.

Gramatické jevy

- minulý čas:
 - o passé composé – *mon coq est mort*;
- budoucí čas:
 - o futur simple – *il ne dira plus*;
- zápor: *il ne dira plus*;
- přivlastňovací zájmeno: *mon coq*;
- slovesa“ *mourir, dire*.

K uvedenému písni najdete metodický list pro učitele a praktický list pro žáky s č. 15 v samostatné příloze metodické příručky.

16. Savez-vous planter les choux

Fonetické jevy

- /ə/ – *genou*;
- /ɑ̃/ – *planter*;
- /ɔ̃/ – *on*;
- /e/ – *savez-vous, planter, les, chez, pieds, nez*;
- /ɛ/ – *la tête*;
- /ɔ/ – *mode*;
- /u/ – *vous, choux, genou, coude*;
- /w/ – *doigt*.

Gramatické jevy

- přítomný čas: *savez-vous, on les plante*;
- osobní zájmeno samostatné: *chez nous*;
- osobní zájmeno COD: *on les plante*;
- všeobecné zájmeno osobní: *on les plante*;
- předložky: *à, chez*;
- slovesa: *savoir, planter*.

K uvedenému písni najdete metodický list pro učitele a praktický list pro žáky s č. 16 v samostatné příloze metodické příručky.

17. Sur le pont d'Avignon

Fonetické jevy

- /ɑ̃/ – *on y danse, en, encore, les boulangers*;
- /ɔ̃/ – *pont, Avignon, on, rond, ils font, les vignerons*;
- /ɛ/ – *les charcutiers, les messieurs, les jardiniers, les boulangers*;
- /ɛ/ – *belles*;
- /o/ – *beaux*;
- /ɔ/ – *les soldats*;
- /ø/ – *les messieurs*;
- /y/ – *sur, les charcutiers*;
- /u/ – *les boulangers, tout*;
- /ʁ/ – *puis*.

Gramatické jevy

- přítomný čas: *on y danse, ils font*;
- zájmené příslovce: *on y danse*;
- přídavné jméno: *beaux, belles, rond*;
- předložky: *sur, de, en*;
- příslovce: *puis, encore*;
- slovesa: *danser, faire*.

K uvedenému písni najdete metodický list pro učitele a praktický list pro žáky s č. 17 v samostatné příloze metodické příručky.

18. Trois jeunes tambours

Fonetické jevy

- | | |
|--|---|
| - /ɑ̃/ – <i>la fenêtre, demandez, dessus, les pierreries, promener, je remercie</i> ; | - /ɔ/ – <i>votre, joli, l'or, tu auras</i> ; |
| - /ɑ̃/ – <i>en, demandez, dans</i> ; | - /o/ – <i>beaux, la rose, le vaisseau, l'autre</i> ; |
| - /ɔ̃/ – <i>mon, donc</i> ; | - /œ/ – <i>jeunes, le coeur</i> ; |
| - /œ̃/ – <i>l'un</i> ; | - /ø/ – <i>les messieurs</i> ; |
| - /ɛ/ – <i>donnez, demandez, assez, j'ai, le vaisseau, chargé, les pierreries, promener, le pays</i> ; | - /w/ – <i>trois, le roi, moi, le troisième</i> ; |
| - /ɛ/ – <i>ils s'en revenaient, la guerre, il avait, la fenêtre, la mer, le troisième, je remercie</i> ; | - /ʁ/ – <i>puis</i> ; |
| | - /y/ – <i>plus, une, du, tu, dessus</i> ; |
| | - /u/ – <i>les tambours, la bouche, pour</i> . |

Gramatické jevy

- přítomný čas: *tu n'es pas, j'ai, je vous en remercie, il y en a, y en a*;
- minulý čas:
 - o imperfektum: *ils s'en revenaient, il avait, elle était*;
- budoucí čas:
 - o futur simple: *tu auras*;
- rozkazovací způsob: *donnez-moi, demandez-le*;
- zápor: *tu n'es pas*;
- zájmené příslovce: *je vous en remercie, ils s'en revenaient, il y en a, y en a*;
- přídavné jméno: *joli, jeune, riche*;
- osobní zájmeno COD: *je vous en remercie*;
- přivlastňovací zájmena: *sa fenêtre, votre coeur, votre fille, ma mie, mon pays*;
- číslovky základní: *trois*;
- číslovky řadové: *le troisième*;
- předložky: *à, de, dessus, pour, dans*;
- příslovce: *assez, donc*;
- slovesa: *s'en revenir, avoir, être, donner, demander, promener, remercier, il y a*.

K uvedenému písni najdete metodický list pro učitele a praktický list pro žáky s č. 18 v samostatné příloze metodické příručky.

19. Quand trois poules s'en vont aux champs

Fonetické jevy

- /ə/ – *devant, la première, la seconde*;
- /ɑ̃/ – *quand, elles s'en vont, les champs*;
- /ɔ̃/ – *elles s'en vont, la seconde*;
- /ɛ/ – *elle vient*;
- /e/ – *la première, la deuxième, la troisième, derrière*;
- /ø/ – *la deuxième*;
- /u/ – *la poule*;
- /w/ – *trois, la troisième*;
- /ɥ/ – *elle suit*.

Gramatické jevy

- přítomný čas: *elles s'en vont, elle marche, elle va, elle suit*;
- zájmenné příslovce: *elles s'en vont*;
- neurčitá zájmena: *l'un, l'autre*;
- přídavné jméno: *dernier*;
- předložky: *à*;
- příslovce: *devant, derrière*;
- slovesa: *s'en aller, aller, venir, marcher, suivre*.

K uvedenému písni najdete metodický list pro učitele a praktický list pro žáky s č. 19 v samostatné příloze metodické příručky.

7.3.1 Varianty textu

Pro využití již osvojené slovní zásoby nebo pro její obohacení a funkční využití gramatických struktur jsou u některých písní vypracovány varianty textu. Týkají se změny sloves, změny nebo doplnění podstatných jmen či zájmen při zachování rytmu písně.

Na tvorbě variant se mohou podílet sami žáci na základě slovní zásoby, kterou již znají nebo prostřednictvím slovníku, který je součástí učebnice. Pociťují se tak v rozpoznávání počtu slabik v cizojazyčných slovech. Je možné vytvořit i vtipná spojení nebo texty. Vše, co se alespoň trochu vymyká stereotypu, drilu a má nádech tvořivosti, humoru a hry, se lépe ukládá do paměti a pozitivně působí na klima celé třídy. Není nutné, aby byli v tvorbě aktivní všichni žáci, ale mohou pracovat ve skupinách. Učitel je rozdělí tak, aby v každé byl alespoň jeden žák schopný tvořit nebo vyhledávat varianty. Pokud tvořivým žákem není žák s SPU, v rámci skupiny může být určen, aby vybrané slovo napsal na tabuli (nebude-li psaní na tabuli pro něj zásadním problémem). Jde o to zapojit ho do činnosti skupiny, integrovat ho do dění v rámci výuky, kdy se však nejedná o soutěž v rychlosti, o zkoušení, ale o „zábavu“ v určitém slova smyslu. Když by se vyhledávala podstatná jména, jeden žák napíše na tabuli vyhledané slovo a jiný nakreslí obrázek.

K tvoření variant může posloužit např.

- internetová aplikace *Slovník rýmů* (Dico des rimes)⁴
- nebo *Generátor rýmů* (Rimes avec générateur),⁵ kde žáci vyhledávají slova, která znají. Navíc vidí i fonetický přepis slov.

Následuje několik příkladů, jak lze texty variovat:

Změna sloves textu:

- Mon coq est mort (Můj kohoutek zemřel) → *Mon coq est gai* (... je veselý), il ne dira plus (už neřekne, nezaspívá) → *il chantera haut* (zaspívá vysoko).
- Alouette, je te plumerai (Skřivánku, já tě oškubu) → *Alouette, je te caresserai* (... já tě pohladím).
 - o Písně takto dostávají pozitivní obsah.

⁴ <https://www.dicodesrimes.com/rime/lune>

⁵ <https://www.rimessolides.com/rime.aspx?m=g%C3%A9n%C3%A9rateur>

- Frère Jacques, dormez-vous? → *Frère Jacques, mangez-vous? Frère Jacques, que faites-vous?*
- Savez-vous planter les choux? → *Savez-vous manger...*

Změna místa a činnosti:

- Sur le pont d'Avignon, on y danse tout en rond → *Sur la place de Paris, on y chante et sourit.*

Změna podstatných jmen:

- Au clair de la lune – prête-moi ta plume (půjč mi své brko na psaní) → *prête-moi ton stylo (... své pero), ma chandelle est morte (zhasla mi svíce) → ma lumière est morte (... světlo).*
- Il était une bergère → *Il était une jeune fille qui gardait des enfants, qui chantait des chansons.*

Doplnění podstatných jmen (názvy potravin, ovoce) a změna osoby u slovesa a zájmena:

- Dansons la Capucine, y a pas de pain chez nous → *de sel, de miel, de fruits..., → Dansez... chez vous, pour vous → Danse gai... chez toi, pour toi.*
- Savez-vous planter les choux? → *Savez-vous planter les noix... de chez moi, cueillir les fruits... de chez lui...*

Změna vlastních jmen:

- Frère Jacques, dormez-vous? → *Soeur Marie..., Oncle Martin...*

Nahrazení málo frekventovaného podstatného jména

- Frère Jacques, dormez-vous? Sonnez les matines → *Sonnez demain matin.*

7.4 České písně a jejich využití v cizojazyčné výuce (francouzština)

Pro zjednodušení a zefektivnění osvojování cizího jazyka (francouzština) je metodicky využito i 16 českých lidových písní. K 10 vybraným českým písním je vytvořen francouzský text a vypracován přehled jazykových jevů, které se v nich vyskytují. Melodie čtyř českých písní je využita přednostně na základní konverzační obraty v cizím jazyce, které jsou vepsány jako text do notového zápisu. U jedné české písně byl vytvořen text s použitím sloves v *passé composé* vyžadujícím pomocné sloveso *être*. Melodie pěti českých písní je využita pro nácvik tvarů přítomného času nejméně 12 základních francouzských sloves (*aller, vouloir, pouvoir, savoir, faire, avoir, prendre, sentir, être, parler, chanter, manger...*), které jsou rovněž vepsány do notového zápisu. Ke všem písním je přiložena nahrávka základní melodie a nahrávka textů, konverzačních obrátů a slovesných tvarů roditelům mluvčím.

Seznam českých písní s francouzským textem

1. Beskyde, Beskyde	– Montagne haute, montagne haute.....	96
2. Červený šátečku	– Mon foulard.....	97
3. Což se mně má milá	– M'amie, tu me parais belle.....	98
4. Já jsem kováříček	– Je suis un forgeron gai.....	99
5. Kdyby byla Morava	– Si la Moravie était	100
6. Na tom pražském mostě	– Sur le pont de Prague	101
7. Šel zahradník	– Un jardinier	102
8. Skákal pes	– Un chien saute	103
9. Tluče bubeníček	– Un tambourinaire.....	104
10. Vylétěla holubička	– Une colombe	105

Žáci již znají melodie. Přeskočí se tím etapa seznamování s melodií a jejího nácviku a přistoupí se rovnou ke slovní zásobě, gramatickým strukturám a samotnému francouzskému textu. Tak se žáci mohou soustředit jen na rytmus, nácvik správné výslovnosti francouzských slov, fixaci jejich významu v češtině a gramatických struktur.

Slovní zásoba a celý text jsou doplněny nahrávkou, aby si žáci mohli naposlouchat výslovnost roditelého mluvčího, a jejich výslovnost tak byla co nejpřesnější a přiblížila se co nejvíce roditelému mluvčímu.

Žáci s SPU získávají větší sebejistotu, protože je jim melodie známá a mohou se snáze zapojit do společného, sborového zpěvu a soustředit se na francouzský text, který vychází z textu českého. Francouzský text je tedy obsahově průhledný a žáci rychleji absorbují novou slovní zásobu a gramatické struktury.

První sloku si žáci zazpívají v češtině, tím se uvedou do souladu a správného rytmu; v další sloce pak pokračují ve francouzštině.

Na základě přehledu jazykových jevů může učitel procvičit výslovnost i gramatické struktury.

1. Beskyde, Beskyde – Montagne haute, montagne haute

Fonetické jevy

- | | |
|---|--|
| - /ə/ – <i>repasser, je serai</i> ; | - /ɛ/ – <i>berger, mène, fier, est, belle,</i> |
| - /ɑ/ – <i>descend, blancs, danser</i> ; | <i>mère, bergère, elle</i> ; |
| - /ɔ̃/ – <i>montagne, moutons</i> ; | - /ø/ – <i>yeux</i> ; |
| - /ɛ̃/ – <i>fin, coins</i> ; | - /o/ – <i>côtes, aux, aussi, au</i> ; |
| - /œ/ – <i>un</i> ; | - /ɔ/ – <i>camisole</i> , |
| - /e/ – <i>descend, berger, tes, ses, je n'ai</i> | - /y/ – <i>tu</i> ; |
| <i>pas, laver, souillée, et, repasser,</i> | - /u/ – <i>moutons, souillée, tous, loué</i> ; |
| <i>je serai, danser, loué</i> ; | - /w/ – <i>noirs, boire, toi, moi</i> ; |
| | - /j/ – <i>souillée</i> . |

Gramatické jevy

- přítomný čas: *qui descend, il mène, il est, je n'ai pas, j'ai*;
- budoucí čas:
 - o futur simple: *qui la lavera, je serai*;
 - o futur proche – *elle va me la laver*;
- minulý čas:
 - o passé composé: *qui l'a brodée, elle me l'a toute brodée*;
- zápor: *je n'ai pas*;
- přičestí přítomné: *allant*;
- trpný rod: *je serai loué*;
- osobní zájmena COD, COI: *qui la lavera, elle va me la laver, qui l'a brodée, elle me l'a toute brodée*;
- přivlastňovací zájmeno: *tes côtes, ta camisole, ma belle bergère*;
- přídavná jména: *haute, noirs, fier, belle, souillée*;
- slovesa: *descendre, mener, laver, être, avoir, aller*.

K uvedeným písním najdete metodický list pro učitele a praktický list pro žáky s č. 1 v samostatné příloze metodické příručky.

2. Červený šátečku – Mon foulard

Fonetické jevy

- /ɑ̃/ – *dans, quand, blanc*;
- /ɔ̃/ – *tombé, fond, mon*;
- /ɛ̃/ – *les mains*;
- /ɛ/ – *fâché, tombé*;
- /ɛ/ – *avec, sait, vert, est*;
- /o/ – *rose, jaune, au, l'eau*;
- /u/ – *foulard, tourne, pourquoi, rouge*;
- /ɥ/ – *je suis*;
- /w/ – *noirs, moi, pourquoi*.

Gramatické jevy

- rozkaz: *tourne, il est, qui sait*;
- minulý čas:
 - o passé composé: *je me suis lavé les mains, il est tombé*;
- přídavná jména:
 - o barvy: *rouge, blanc, rose, jaune, vert, noir*;
- osobní zájmeno samostatné: *moi*;
- přivlastňovací zájmeno: *mon foulard*;
- předložky: *avec, de, à, dans*;
- slovesa: *tourner, savoir, se laver, tomber, emporter, être*.

K uvedenému písni najdete metodický list pro učitele a praktický list pro žáky s č. 2 v samostatné příloze metodické příručky.

3. Což se mně má milá – M'amie, tu me parais belle

Fonetické jevy

- /ə/ – *tu seras*;
- /ɑ̃/ – *ange, encore*;
- /ɔ̃/ – *mon*;
- /œ̃/ – *un*;
- /ɛ/ – *épouse*;
- /ɛ/ – *tu me parais, après, belle, fidèle, cher*;
- /o/ – *aussi*;
- /ɔ/ – *comme, encore*;
- /y/ – *plus, tu*;
- /u/ – *épouse*;
- /w/ – *moi*.

Gramatické jevy

- přítomný čas: *tu me parais*;
- budoucí čas:
 - o futur simple: *seras-tu, tu seras*;
- rozkaz: *épouse-moi*;
- osobní zájmeno COI: *tu me parais*;
- přivlastňovací zájmeno: *ma mie*;
- přídavné jméno: *belle, cher, fidèle, heureux*;
- stupňování přídavných jmen: *plus belle*;
- příslovce: *aussi, plus, encore*;
- slovesa: *paraître, être, épouser*.

K uvedenému písni najdete metodický list pro učitele a praktický list pro žáky s č. 3 v samostatné příloze metodické příručky.

4. Já jsem kováříček – Je suis un forgeron gai

Fonetické jevy

- /ə/ – *forgeron*;
- /ɔ̃/ – *mon*;
- /ɛ̃/ – *ci-joint*, *je viens*;
- /e/ – *gai*, *j'ai*;
- /ɛ/ – *personne*;
- /o/ – *marteau*;
- /ɔ/ – *personne*;
- /u/ – *d'ou*;
- /ɥ/ – *je suis*;
- /w/ – *ci-joint*.

Gramatické jevy

- přítomný čas: *je suis*, *personne ne sait*, *je viens*;
- zápor: *personne ne sait*;
- přívlastňovací zájmeno: *mon marteau*;
- slovesa: *être*, *avoir*, *savoir*, *venir*.

K uvedenému písni najdete metodický list pro učitele a praktický list pro žáky s č. 4 v samostatné příloze metodické příručky.

5. Kdyby byla Morava – Si la Moravie était

Fonetické jevy

- /ə/ – *je te donnerais*, *petite*, *tenu*;
- /ɑ̃/ – *sans*;
- /ɔ̃/ – *son*;
- /ɛ̃/ – *bien*;
- /e/ – *Silésie*, *tombé*, *ses*, *et*, *dupé*, *aimé*;
- /ɛ/ – *était*, *je te donnerais*, *belle*, *telle*, *la Bohême*, *problème*;
- /ɔ/ – *Moravie*, *comme*, *paroles*, *la Bohême*, *problème*;
- /y/ – *sur*, *tenu*, *minuscule*, *dupé*, *Jules*;
- /u/ – *joue*, *toute*, *douces*;
- /w/ – *choisie*.

Gramatické jevy

- podmínkové souvětí: *si la Moravie était comme la Silésie*;
- minulý čas:
 - o imparfait: *la Moravie était*;
 - o passé composé – *Marie a dupé*, *m'amie n'a pas tenu*;
- podmiňovací způsob: *je te donnerais*;
- přičestí minulé: *choisie*, *aimé*, *dites*;
- osobní zájmeno COI: *je te donnerais*;
- přívlastňovací zájmeno: *ses paroles*, *son bien aimé*;
- příslovce: *bien*, *toute*;
- přídavné jméno: *petite*, *douces*, *minuscule*;
- předložky: *sur*, *sans*.
- slovesa: *être*, *donner*, *tenir*, *duper*.

K uvedenému písni najdete metodický list pro učitele a praktický list pro žáky s č. 5 v samostatné příloze metodické příručky.

6. Na tom pražským mostě – Sur le pont de Prague

Fonetické jevy

- /ə/ – elle poussera, je cueillera;
- /ɑ/ – tangue;
- /ɔ̃/ – pont, fond, long;
- /ɛ̃/ – romarin, bien, brin;
- /œ/ – un;
- /e/ – j'irai, arroser, je cueillera;
- /ɛ/ – elle, verte;
- /o/ – arrose, beau;
- /ɔ/ – romarin, personne;
- /œ/ – fleur, je cueillera;
- /u/ – pour;
- /y/ – sur.

Gramatické jevy

- přítomný čas: un romarin tangue, personne n'arrose cette fleur, personne ne la bague;
- budoucí čas:
 - o futur simple: j'irai, elle poussera, je cueillera;
- zápor: personne n'arrose cette fleur, personne ne la bague;
- osobní zájmeno COD: personne ne la bague;
- přídavná jména: beau, verte, long;
- slovesa: tanguer, baguer, arroser, aller, pousser, cueillir.

K uvedenému písni najdete metodický list pro učitele a praktický list pro žáky s č. 6 v samostatné příloze metodické příručky.

7. Šel zahradník – Un jardinier

Fonetické jevy

- /ə/ – jeté, dehors;
- /ɑ/ – dans, en arrachant;
- /ɔ̃/ – son;
- /ɛ̃/ – jardin, romarin;
- /œ/ – un;
- /e/ – jardinier, allé, ramé;
- /ɛ/ – est, mais, raifort;
- /ɔ/ – romarin, raifort;
- /u/ – tout.

Gramatické jevy

- minulý čas:
 - o passé composé: il est allé, il l'a jeté;
 - o imparfait – ce n'était pas;
- gérondif: en arrachant;
- zápor: ce n'était pas;
- osobní zájmeno COD: il l'a jeté;
- příslovce: dehors;
- předložky: dans, de, en;
- slovesa: aller, arracher, être, jeter.

K uvedenému písni najdete metodický list pro učitele a praktický list pro žáky s č. 1 v samostatné příloze metodické příručky.

8. Skákal pes – Un chien saute

Fonetické jevy

- /œ/ – *un*;
- /ɛ/ – *chien*, *rien*;
- /ɑ̃/ – *dans*, *je n'en* sais rien, *content*, *courant*;
- /ɔ̃/ – *son patron*;
- /e/ – *prairie*, *gai*;
- /ɛ/ – *jette*, *j'aime*, *je n'en* *sais* rien, *que fais-tu*, *être*;
- /ɔ/ – *saute*, *apporte*;
- /œ/ – *fleurie*;
- /y/ – *une balle*, *que fais-tu*;
- /ɥ/ – *lui*.

Gramatické jevy

- přítomný čas: *il saute*, *il apporte*, *il jette*, *il va*, *que fais-tu*, *j'aime*, *je n'en* *sais* rien;
- gérondif: *en courant*;
- inverze: *que fais-tu*;
- zápor: *je n'en* *sais* rien;
- slovesa: *sauter*, *apporter*, *jeter*, *aller*, *faire*, *être*, *aimer*, *dire*, *savoir*, *courir*.

K uvedenému písni najdete metodický list pro učitele a praktický list pro žáky s č. 8 v samostatné příloze metodické příručky.

9. Tluče bubeníček – Un tambourinaire

Fonetické jevy

- /ə/ – *petit*;
- /ɑ̃/ – *tambourinaire*, *grand*, *tambour*, *dans*, *vaillants*, *brillants*;
- /ɔ̃/ – *les garçons*, *nous jouerons*, *nous avons*, *le monde*;
- /ɛ/ – *viens*, *rien*;
- /e/ – *fâché*, *tombé*;
- /ɛ/ – *tambourinaire*, *il appelle*, *personne*;
- /o/ – *aux*;
- /ɔ/ – *soldats*, *personne*;
- /y/ – *fusils*;
- /u/ – *tambourinaire*, *la cour*, *nous jouerons*, *nous*, *tout*;
- /j/ – *vaillants*, *brillants*.

Gramatické jevy

- přítomný čas: *il bat*, *il appelle*, *nous avons*, *tout le monde vient*, *personne ne tarde rien*;
- budoucí čas:
 - o futur simple: *nous jouerons*;
- zápor: *personne ne tarde rien*;
- přídavné jméno: *petit*, *grand*, *vaillants*, *brillants*;
- předložky: *dans*, *à*;
- slovesa: *battre*, *appeler*, *venir*, *jouer*, *avoir*, *tarder*.

K uvedenému písni najdete metodický list pro učitele a praktický list pro žáky s č. 1 v samostatné příloze metodické příručky.

10. Vyletěla holubička – Une colombe

Fonetické jevy

- /ə/ – *petit, elle serait*;
- /ɑ̃/ – *envolée, en réveillant, sans, empaumée*;
- /ɔ̃/ – *colombe*;
- /œ/ – *un*;
- /e/ – *envolée, rocher, les, sommeillés, fermés, empaumée*;
- /ɛ/ – *est, ils n'avaient pas, fermés, perchoir, belle*;
- /o/ – *haut, beaux, ils auraient, au, empaumée*;
- /ɔ/ – *colombe, rocher, sommeillés, dormi, comme*;
- /ø/ – *les yeux*;
- /y/ – *une, du*;
- /u/ – *tous, doute*;
- /w/ – *noirs, perchoir, loir*;
- /j/ – *sommeillés*.

Gramatické jevy

- minulý čas:
 - o passé composé: *une colombe s'est envolée*;
 - o plus-que-parfait: *les yeux n'avaient pas dormi*;
- podmiňovací způsob přítomný a minulý: *elle serait empaumée, ils auraient pris*;
- podmínkové souvětí: *si les yeux n'avaient pas dormi..., ils auraient pris...*;
- trpný rod: *elle serait empaumée*;
- gérondif: *en réveillant*;
- zápor: *les yeux n'avaient pas dormi*;
- předložky: *en, sans, de*;
- slovesa: *s'envoler, réveiller, dormir, fermer, empaumer*.

K uvedenému písni najdete metodický list pro učitele a praktický list pro žáky s č. 1 v samostatné příloze metodické příručky.

7.4.1. Melodie čtyř českých písní s konverzačními obraty v cizím jazyce a jedné písně se slovesy v passé composé s pomocným slovesem être

1. Pásla ovečky

- Qu'est-ce que tu manges au petit déjeuner?
- Co jíš k snídani, obědu, večeři? Jim ...

2. Šla Nanynka

- Où est la poste, s'il vous plaît?
- Kde je pošta, nádraží, ... prosím? Jděte ...

3. Červený šátečku

- Dis, comment t'appelles-tu? D'où viens-tu, mon ami?
- Je viens de ... Es-tu Tchèque ou Slovaque? Moi, je suis Tchèque.
- Řekni, jak se jmenuješ? Jmenuju se ... Odkud jsi? Jsem z ...
- Jsi Čech nebo Slovák? Jsem Čech.

4. Skákal pes

- Qu'est-ce que c'est? C'est ... J'aime ...
- Co je to? Je to ... Mám rád ...

5. Pec nám spadla

- Quand je suis né ...
- Když jsem se narodil
- (slovesa v passé composé s pomocným slovesem être)

Žáci si prostřednictvím melodie osvojují rytmus francouzské věty. Při pokládání otázky či při formulování odpovědi jsou rytmicky vedeni k fixaci celé gramatické struktury, slovosledu. Neměli by tak vynechávat slova.

Když žák udělá chybu (vynechá slovo, zvolí chybný slovosled, chybné sloveso) v další fázi, při opakování konverzace, učitel může pouze tím, že zanotuje melodii nebo naznačí pohybem, připomenout žákovi, že mu v jeho větné konstrukci něco chybí. Pokud to nepomůže, přezpívají si všichni žáci společně celý konverzační obrat.

Strukturní variace jsou vepsány jako text písně přímo do partitury, což usnadní jejich nácvik.

protože žáci jasně vidí rozložení jednotlivých slabik v taktu. Pokud jsou žáci s SPU vedeni ke hře na nějaký hudební nástroj, jejich vnímání rytmu jazykových struktur je usnadněno.

7.4.2 Pět českých písní – formy přítomného času dvanácti francouzských sloves

1. Maličká su, husy pasu – *aller, vouloir, pouvoir, savoir*
2. Žádný neví, co sou Domažlice – *faire*
3. Okolo Frýdku cestička – *prendre, sentir*
4. Jede, jede poštovský panáček – *être*
5. Šel tudy, měl dudy – *parler, chanter, manger* (další dvojslabičná slovesa I. třídy)

Ke každé písni je vytvořena partitura s vepsaným textem české písně a jednotlivými tvary přítomného času francouzských sloves. Ta je doplněna nahrávkou melodie a nahrávkou jednotlivých slovesných forem roditelům mluvčím.

Melodie písní, které jsou žákům známé, usnadňují osvojení slovesných forem. Posléze může učitel jen prostřednictvím melodie připomenout žákům správnou výslovnost určité slovesné formy.

7.5 Francouzská říkadla (comptines) a jejich využití v cizojazyčné výuce (francouzština)

Říkadla v této části textu jsou určena pro nácvik správné výslovnosti a rytmu francouzské věty. V každém textu jsou u slov barevně označena koncová písmena, která se nevyslovují. Jednotlivá říkadla doplňuje nahrávka, soupis slovní zásoby a vyznačení dominantních hlásek, které se ve slovech vyskytují. Učitel vybere říkadlo podle potřeby nácviku hlásky, která dělá žákům problémy a je potřeba ji nacvičit. Na začátku vyučovací jednotky může učitel zařadit sborové zopakování několika říkadel pro přípravu mluvidel na výslovnost francouzštiny. Poté dva vybraní žáci (jeden žák s SPU) přečtou říkadlo společně nebo se budou střídát po verši.

Doporučený postup:

- učitel pustí nahrávku;
- učitel sám přečte celé říkadlo;
- učitel vyslovuje jednotlivé verše, žáci po něm sborově opakují;
- vybraný žák přečte sám celé říkadlo;
- učitel dbá u žáků na správnou výslovnost.

Každé říkadlo je možné doplnit hrou na rytmické nástroje:

- shodný rým je vyjádřen/zahrán jedním rytmickým nástrojem;
- žáci zahrájí každou slabiku říkadla na rytmický nástroj;
- kombinace: žáci jsou rozděleni, jedni hrají každou slabiku, další se přidají až u koncové slabiky (rýmu).

Seznam 24 francouzských říkadel

- | | |
|--------------------------------------|------------------|
| 1. En hiver à Paris | [i-y-u-ʁ] |
| 2. Le lapin qui a du chagrin | [i-y-ě-ʁ] |
| 3. Bonjour, madame Sans-Souci | [u-i-s-ɔ̃-ã-ě-ɛ] |
| 4. Une poule sur un mur | [u-y-i] |
| 5. Quand je vais voir Olivier | [e-ʁ] |
| 6. Où sont les trois petits cochons? | [e-ɔ̃-ʁ] |
| 7. La soirée de Madame Chouette | [ə-e-ɛ] |
| 8. La caille des blés | [e-ɛ] |
| 9. Pour le petit lièvre | [e-ɛ] |

10. Anne et Lise	[e-ε-o-z]
11. Cric, crac	[k-ε]
12. Pour qui est cette jolie carte	[u-ε-i]
13. J'ai deux mains	[ε-ə]
14. C' est chaud ! C' est chaud !	[o-ε]
15. Dans la ville de Pau	[o-y]
16. Achete z mes choux	[e-ε-o-u]
17. J'ai du chocolat	[e-o-y]
18. Ferre, ferre, mon petit cheval	[ε-ə-ě-ã]
19. ZOO à la maison	[ž-ε-ě]
20. Les mois de l'année	[e-ž-ě-ã]
21. Un, deux , trois	[ɥ-w-ε-ě]
22. Les jours de la semaine	[w-i-e]
23. Gros-Jean	[i-ã]
24. Les saisons	[o-ě-ã-ž-e-œ-ε-y]

K uvedeným říkadlům najdete praktické listy v samostatné příloze metodické příručky.

8 Výzkumná část

V rámci výzkumného projektu byl použit dotazník SDQ-Cze, který byl rozdán na začátku a na konci jednoho školního roku ve zkoumaných inkluzivních třídách a v kontrolních třídách účastníků se projektu. Jedná se o krátký behaviorální screeningový dotazník určený pro děti a dopívající ve věku od tří do šestnácti let a postihující rovnoměrně oblasti chování, emocionálního prožívání a sociálních vztahů. Evaluace byla zaměřena na žáky s SPU i žáky intaktní – na prohloubení receptivních, produktivních a interaktivních řečových dovedností žáků s SPU zpěvem a recitací říkadel a básniček v cizím jazyce, na snížení rozdílů mezi receptivními, produktivními a interaktivními řečovými dovednostmi mezi žáky s SPU a žáky intaktními zpěvem a recitací v cizím jazyce.

8.1 Analýza dat SDQ-Cze

Kódování dat

Data byla manuálně přepsána do datové matice. Kromě samotných položek dotazníku byly navíc vytvořeny proměnné zaznamenávající konkrétní modul, školu, experimentální/kontrolní skupinu, třídu, čas testování (začátek/konec školního roku), identifikační číslo žáka a pohlaví žáka, plus několik doplňkových proměnných nezahrnutých do hlavní analýzy. Data zpracovali Jaroslav Gottfried a Karel Rečka z FSS MU, za což jim velmi děkujeme.

Design analýzy

Z položek SDQ byly po překódování reverzních položek vypočítány tři výsledné skóry vyjadřující míru externalizujícího, internalizujícího a prosociálního chování. Pro každou škálu provedeme zběžnou analýzu reliability. Následně zkonstruujeme pro skór každé škály víceúrovňový lineární mixed model, za pomoci kterého zhodnotíme změnu skóru v čase, efekt experimentální podmínky a pohlaví žáka, vezmeme-li v potaz možný vliv příslušnosti k dané škole a třídě. Očekáváme, že pro experimentální skupiny se bude skór SDQ měnit výrazněji než pro kontrolní, tudíž posuzujeme také efekt interakce času a skupiny. Zároveň testujeme hypotézu, že skór SDQ souvisí s pohlavím žáka. Vzhledem k velikosti vzorku, více hypotézám a třem odhadovaným modelům si za účelem kontroly chyby I. typu stanovujeme jako kritérium statistické významnosti efektu $\alpha = 0,01$. Analýza byla provedena pomocí bezplatného softwaru R.

Analýza reliability

Na základě koeficientu Cronbachova alfa pro data z první vlny sběru všechny tři škály dosahují uspokojivé míry reliability pro následné analýzy. Škála externalizujícího problémového chování vykazuje $\alpha = 0,87$, škála internalizujícího chování $\alpha = 0,79$ a škála prosociálního chování $\alpha = 0,87$. Zůstává nicméně je otázkou, do jaké míry je reliabilita nadhodnocena konzistencí v hodnocení téhož učitele.

Rovněž v datech z první vlny sběru škála internalizujícího chování slabě koreluje s externalizujícím ($r = 0,18$) a prosociálním chováním ($r = -0,26$), ale externalizující chování koreluje s prosociálním poměrně silně ($r = -0,55$; pro všechny korelace $N = 487$, $p < 0,001$).

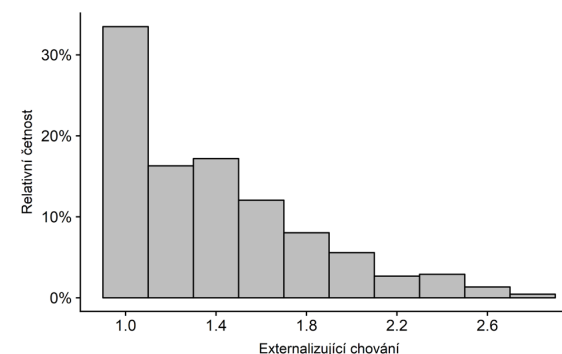
Test-retestovou reliabilitu všech tří škál jsme odhadovali pouze u kontrolní skupiny. Pro průměrné skóry externalizujícího chování jsme na vzorku dat 141 žáků našli silnou pozitivní korelaci ($r = 0,86$, $p < 0,001$), pro průměrné skóry internalizujícího chování středně silnou pozitivní korelaci ($r = 0,65$, $p < 0,001$) a stejně tak i pro průměrné skóry prosociálního chování ($r = 0,67$, $p < 0,001$).

Multilevel analýza

Ve všech multilevel modelech byly jako fixní efekty definovány proměnné výzkumná skupina [0 = kontrolní, 1 = experimentální], vlna sběru dat [0 = rok 2018, 1 = rok 2019] a jejich vzájemná interakce a také pohlaví žáka [0 = chlapec, 1 = dívka]. Fixní efekt skupiny tedy vyjadřuje průměrný rozdíl mezi kontrolní a experimentální skupinou při prvním sběru dat (rok 2018); efekt sběru vyjadřuje průměrnou změnu závislé proměnné mezi prvním a druhým sběrem dat u kontrolní skupiny; efekt interakce vyjadřuje, o kolik vyšší (resp. nižší) byla průměrná změna závislé proměnné u experimentální skupiny ve srovnání s kontrolní skupinou; a efekt pohlaví vyjadřuje průměrný rozdíl mezi chlapci a dívkami napříč skupinami i sběry. Abychom modelovali závislost pozorování a heteroskedasticitu (tj. skutečnost, že skóry těchž žáků z těchž tříd a z těchž škol si jsou podobnější než skóry různých žáků z různých tříd a různých škol), definovali jsme náhodné průsečíky napříč žáky, třídami a školami, přičemž žáci byli „zanořeni“ (nested) do tříd a třídy „zanořeny“ do škol.

V tabulce 5 uvádíme výsledky pro první zkoumanou proměnnou – míru externalizujícího chování. Tato proměnná je výrazně pozitivně zešíkmená, což ilustruje graf 1. Z výsledků není patrný žádný obecný trend změny externalizujícího chování v čase, ačkoliv žáci v experimentálních skupinách skórovali o průměrně 0,13 bodu výše (rozpětí škály 1–3) oproti kontrolním skupinám. Zároveň jsme našli signifikantní rozdíl mezi pohlavími, kdy dívky skórovaly o zhruba čtvrt bodu níže než chlapci. Efekt inkluze vyjádřený skrze interakční člen se nepodařilo nalézt. Nelze tedy říci, že by se skóre externalizujícího chování u experimentálních

skupin měnil v čase více či méně oproti kontrolním skupinám ($p = 0,031$). U kontrolní skupiny byl efekt změny v čase také nesignifikantní ($p = 0,541$). Při interpretaci těchto výsledků je ovšem nutné vzít v potaz efekt podlahy: přibližně jedna třetina osob dosahovala minimálního možného skóru externalizujícího chování už při sběru v roce 2018; u těchto osob tedy k poklesu skóru ani nemohlo dojít.

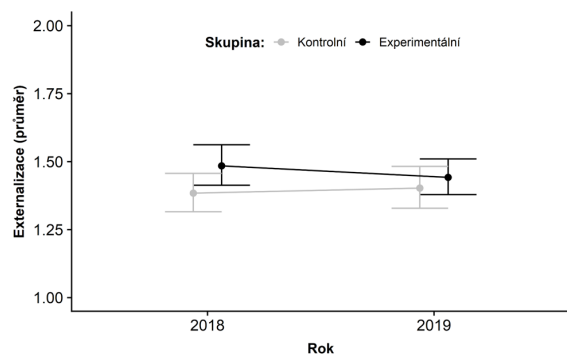


Graf 1: Histogram externalizujícího chování

Tab. 5: Víceúrovňová lineární regrese s externalizujícím chováním jako závislou proměnnou

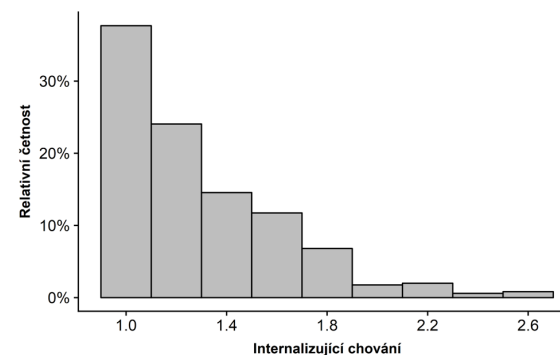
Fixní efekty	Nulový model (bez prediktorů)					Hypotetizovaný model				
	Odhad	SE	t	df	p	Odhad	SE	t	df	p
Průsečík	1,435	0,021	69,71	9,91	<0,001	1,519	0,035	43,30	25,95	<0,001
Sběr (2019)						-0,013	0,022	-0,61	320,20	0,541
Skupina (exp.)						0,130	0,038	3,39	73,70	0,001
Pohlaví (dívka)						-0,275	0,032	-8,72	564,96	<0,001
Sběr × Skupina						-0,065	0,030	-2,16	338,68	0,031
Náhodné efekty	Rozptyl		SD			Rozptyl		SD		
Reziduum	0,039		0,196			0,036		0,191		
Průsečík (žák)	0,131		0,362			0,111		0,334		
Průsečík (třída)	0,002		0,046			0,003		0,063		
Průsečík (škola)	<0,001		<0,001			<0,001		0,019		
Deviance	651,58					560,27				
Počet parametrů	5					9				
Srovnání modelů	$\Delta\chi^2 = 91,31$, $df = 4$, $p < 0,001$									
AIC / BIC	661,58 / 685,32					578,27 / 621,00				

Pro lepší představu poskytujeme i graf 2, který vyjadřuje změnu externalizujícího chování při skupinovém porovnání. Lze vidět, že v kontrolních skupinách je průměrně toto skóre celkově nižší než v experimentálních. Vzhledem k 99 % intervalům spolehlivosti se nezdá, že by skóre významně rostly nebo klesaly v čase pro jakoukoliv skupinu. Můžeme sice vidět slabý efekt interakce (u experimentálních skupin došlo k mírně většímu poklesu průměrného skóru externalizujícího chování), avšak tento efekt není statisticky významný.



Graf 2: Změny externalizujícího chování v čase v závislosti na skupině (průměry s 99 % intervaly spolehlivosti)

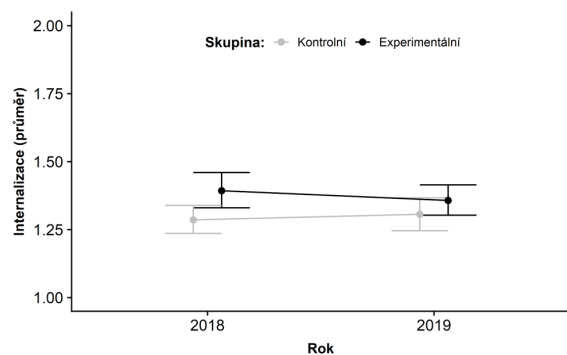
Druhý model se týká internalizujícího chování. Značně pozitivně zešikmené rozložení této proměnné popisuje histogram na graf 3. Klíčové koeficienty modelu jsou uvedeny v tabulce 6. U kontrolní skupiny nedošlo k signifikantní změně skóre v čase ($p = 0,490$), avšak experimentální skupiny vykazovaly mírně vyšší internalizující chování ($p = 0,006$). Rozdíl mezi chlapci a dívkami není signifikantní ($p = 0,272$). Podobně jako v prvním modelu ani zde nemáme dostatečné důkazy pro to tvrdit, že by změna míry internalizujícího chování v čase závisela na rozřazení do experimentální či kontrolní skupiny ($p = 0,014$). P-hodnota pro daný efekt se sice přibližuje kritické hranici, ale nepřekračuje ji, velikost efektu je navíc prakticky zanedbatelná, jelikož nedosahuje ani jedné desetiny bodu na škále (rozpětí škály 1–3). Graf 3 ve zjednodušené formě zobrazuje tyto trendy.



Graf 3: Histogram internalizujícího chování

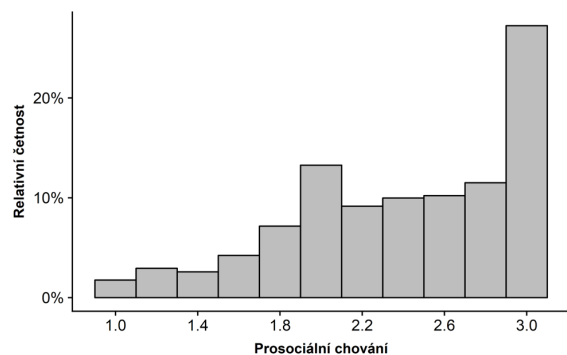
Tab. 6: Víceúrovňová lineární regrese s internalizujícím chováním jako závislou proměnnou

Fixní efekty	Nulový model (bez prediktorů)					Hypotetizovaný model				
	Odhad	SE	t	df	p	Odhad	SE	t	df	p
Průsečík	1,351	0,030	45,40	16,30	<0,001	1,307	0,039	33,56	35,81	<0,001
Sběr (2019)						-0,015	0,022	-0,69	309,62	0,490
Skupina (exp.)						0,102	0,037	2,76	331,82	0,006
Pohlaví (dívka)						0,030	0,027	1,10	538,90	0,271
Sběr × Skupina						-0,074	0,030	-2,48	332,31	0,014
Náhodné efekty	Rozptyl		SD			Rozptyl		SD		
Reziduum	0,039		0,120			0,036		0,190		
Průsečík (žák)	0,070		0,265			0,072		0,268		
Průsečík (třída)	0,012		0,109			0,012		0,111		
Průsečík (škola)	<0,001		<0,001			<0,001		<0,001		
Deviance	401,91					379,57				
Počet parametrů	5					9				
Srovnání modelů	$\Delta\chi^2 = 22,34$, $df = 4$, $p < 0,001$									
AIC / BIC	411,91 / 435,65					397,57 / 440,30				



Graf 4: Změny internalizujícího chování v čase v závislosti na skupině (průměry s 99 % intervaly spolehlivosti)

V našem posledním modelu zkoumáme rozdíly v míře prosociálního chování v závislosti na vybraných nezávislých proměnných. Skóry prosociálního chování vykazují silné negativní zešikmení rozložení (viz graf 3). Podle výsledků v tabulce 7 můžeme soudit, že ani tentokrát nenastala u kontrolní skupiny signifikantní změna skóre v čase ($p = 0,269$), avšak žáci v experimentálních skupinách skórovali v prosociálním chování průměrně o něco níže než v kontrolních skupinách ($p < 0,001$). Největší efekt na skór prosociálního chování mělo pohlaví, kdy dívky skórovaly v průměru zhruba o třetinu bodu výše než chlapci ($p < 0,001$). Ani tento model však nepodpořil hypotézu, že by se skóry experimentální skupiny měnily v čase jinak než skóry kontrolní skupiny ($p = 0,194$). Graficky tyto trendy přibližuje graf 6. Interakční efekt je v něm sice naznačen, ale jeví se jako prakticky zanedbatelný.

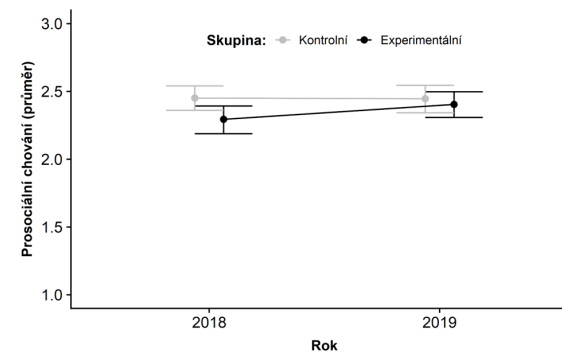


Graf 5: Histogram prosociálního chování

Tab. 7: Víceúrovňová lineární regrese s prosociálním chováním jako závislou proměnnou

	Nulový model (bez prediktorů)					Hypotetizovaný model				
Fixní efekty	Odhad	SE	t	df	p	Odhad	SE	t	df	p
Průsečík	2,413	0,073	33,19	7,86	<0,001	2,365	0,075	31,62	13,17	<0,001
Sběr (2019)						-0,043	0,038	-1,11	348,52	0,269
Skupina (exp.)						-0,213	0,053	-4,03	126,43	<0,001
Pohlaví (dívka)						0,326	0,039	8,31	544,60	<0,001
Sběr × Skupina						0,068	0,052	1,30	379,91	0,194
<hr/>										
Náhodné efekty	Rozptyl		SD			Rozptyl		SD		
Reziduum	0,114		0,338			0,115		0,340		
Průsečík (žák)	0,159		0,399			0,126		0,354		
Průsečík (třída)	0,009		0,095			0,012		0,110		
Průsečík (škola)	0,038		0,195			0,028		0,168		
<hr/>										
Deviance	1222,9					1143,3				
Počet parametrů	5					9				
Srovnání modelů	$\Delta\chi^2 = 79,64, df = 4, p < 0,001$									
AIC / BIC	1232,9 / 1161,3					1161,3 / 1204,0				

Graf 6: Změny prosociálního chování v čase v závislosti na skupině (průměry s 99 % intervaly spolehlivosti)



8.2 Závěr výzkumu SDQ-Cze

Byly nalezeny statisticky významné rozdíly mezi experimentálními a kontrolními skupinami napříč jejich průměrnými skóry externalizujícího, internalizujícího a prosociálního chování, přičemž experimentální skupiny skórovaly výše v problematickém externalizujícím a internalizujícím chování a níže v prosociálním chování. Ačkoli rozdíly mezi výzkumnými skupinami byly mírně výraznější na začátku školního roku než na jeho konci, efekt interakce mezi časem sběru dat a experimentální skupinou nikdy nedosáhl statistické významnosti. Za nezanedbatelný považujeme vliv pohlaví, kdy dívky dosahovaly nižších skóre externalizujícího chování a vyšších skóre prosociálního chování. To, zda je efekt zapříčiněn skutečně tím, že dívky jednají méně problémově a více prosociálně, či zda jsou tak pouze vnímány učitelkami, ponecháváme otevřené k diskusi. Každopádně jsme nenalezli přesvědčivé důkazy o tom, že by v průběhu školního roku došlo k výraznějšímu poklesu problémového (internalizujícího a externalizujícího) chování, resp. výraznějšímu nárůstu prosociálního chování u experimentálních skupin ve srovnání se skupinami kontrolními. Tyto trendy jsou sice v datech naznačeny, nicméně ze statistického hlediska je nepovažujeme za průkazné. I z hlediska věcné významnosti se jedná o změny příliš malé na to, aby mohly posloužit jako důkaz o účinnosti experimentální podmínky. Za hlavní limit ze statistického hlediska považujeme výrazný efekt podlahy (resp. stropu v případě prosociálního chování) použitého nástroje měření, jehož důsledkem bylo výrazné zešíkmení závislých proměnných. Přibližně jedna třetina žáků dosáhla minimálního možného skóre externalizujícího či internalizujícího chování (resp. maximálního možného skóre prosociálního chování) již při prvním sběru dat, a tudíž u těchto žáků ani žádný pokles skóre problémového chování (resp. nárůst skóre prosociálního chování) nemohl být pozorován.

8.3 Poznatky z výzkumu zaměřeného na osvojení si francouzského jazyka

Výzkumu se zúčastnili žáci tercie osmiletého gymnázia. Skupina s výukou francouzského jazyka měla celkem 12 žáků – 5 chlapců a 7 dívek, z toho 1 chlapce TP (nevidomého) a 1 chlapce s SPU/ADHD.

Nevidomý žák měl při výuce k dispozici asistentku, která se osobně účastnila výuky, zapojovala

se i do společných aktivit. Žákovi byly poskytnuty výukové materiály ve formě zvukových nahrávek (texty písní, slovní zásoba a melodie), texty asistentka dále upravovala pomocí aplikace *Blind Moose* a programu BUF pro hmatový tisk textů. Nevidomý žák byl mimořádně nadaný, předčil v mnoha ohledech své intaktní spolužáky. Zapojoval se i do pohybových aktivit. Testování znalostí probíhalo tak, že např. slovní zásoba byla zkoušena ústně nebo diktováním, kdy žák zapisoval své odpovědi do svého počítače.

Žák s SPU/ADHD byl problematický. Rád byl středem pozornosti, kterou se snažil na sebe upoutat každou hodinu.

Charakteristika chování žáka s SPU/ADHD v inkluzivní třídě:

- pravidelně nenosil učební pomůcky, pracovní listy;
- během výchovně-vzdělávacího procesu impulzivně vykřikoval a strhával na sebe pozornost celé třídy a narušoval soustředěnost intaktních spolužáků;
- intaktní spolužačky provokoval verbálními poznámkami a ukazoval na ně neslušná gesta (vztyčený prostředníček);
- na začátku hodiny požádal, zda by mohl sedět vedle nevidomého žáka (když se výuky neúčastnila asistentka nevidomého žáka, což se stávalo často, protože charakter dané hodiny její přítomnost nevyžadoval), kterého však posléze vyrušoval: nabádal ho k narušení hodiny (nevidomý žák požádal, zda může jít na toaletu, což mu bylo samozřejmě umožněno. Vstal tedy, ale místo ke dveřím se vydal na druhou stranu místnosti k oknu. Inkludovaný žák se tomu hlasitě smál a následně se smála celá třída. Nevidomý žák byl učitelem nasměrován správným směrem s dotazem, zda potřebuje doprovod. Ten to odmítl, protože prostředí třídy i školy již dobře znal z předcházejících let školní docházky. Nejednalo se tedy o náhlou dezorientaci v prostoru. Nevidomý žák se pohyboval po třídě i po chodbách školy většinou sám, bez doprovodu);
- vzal si od nevidomého žáka jedno sluchátko (sluchátka používal nevidomý žák jako příslušenství svého speciálního počítače) a společně poslouchali hudbu;
- přinesl do hodiny deodorant, výrazně se navoněl a pak ho rozstříkával kolem sebe během hodiny;
- sedl si do první lavice uprostřed, sesunul se na židli a úmyslně natáhl nohy co nejdále do prostoru mezi lavicí a tabulí, ve kterém se pohyboval vyučující. Ten si toho všiml, nezakopl o natažené nohy a vyzval žáka, aby si sedl vhodně, tedy vzpřímeně s nohama pokrčenými v kolenou podle tzv. pravidla pravých úhlů při ergonomickém sezení na židli;

- sborový zpěv třídy narušoval opakovaně falešným zpěvem nebo bručením;
- do poslední hodiny učitel přinesl pro žáky malé občerstvení (chlebičky). Inkludovaný žák stál u stolu s občerstvením vedle žáka nevidomého. Ačkoliv vždy prohlašoval, že je jeho kamarád, vzal si pro sebe jeden chlebiček a odešel si sednout do lavice. Nevidomému žákovi v tuto chvíli nepomohl s výběrem chlebičku přednostně. Nechal ho u stolu stát bez povšimnutí.

8.3.1 Řešení problémů

Inkludovaný neukázněný, rozjívěný žák byl po několika upozorněních, že vyrušuje vedle sedícího spolužáka, posazen samostatně, za ostatními žáky, aby je nemohl vizuálně provokovat.

Učitel poznamenal, že zklamal jeho důvěru, když vyrušoval, a vyjádřil naději, že příště už bude jistě spolehlivější a pozornější. Situace se nicméně opakovala.

Učitel nejprve vyhověl žádosti inkludovaného žáka, aby si mohl sednout vedle svého kamaráda – nevidomého žáka. Zdůraznil, že je to pod podmínkou, že nebude během výuky vyrušovat. Inkludovaný žák to slíbil. Učitel dal najevo, že žákovi důvěřuje. Po několika minutách však žák začal vyrušovat. Protože porušil svůj slib, že nebude vyrušovat, byl přesazen do zadní lavice, na kterou ostatní žáci neviděli. Učitel zdůvodnil přesazení žáka nedodržením slibu. Ten si uvědomil, že slib nedodržel, a pak už v dané hodině nevyrušoval a byl relativně pozorný.

Následující hodinu se situace opakovala. V dalších hodinách už byl vždy vyzván, aby seděl ve své lavici vzadu, což mu samozřejmě nebránilo v tom, aby nadále několikrát během hodiny narušil soustředění ostatních spolužáků svými výkřiky a nevhodnými poznámkami.

Je důležité projevit inkludovanému žákovi důvěru, i opakovaně, ale při nedodržení podmínek, které slíbil respektovat, je třeba udělat opatření, aby si to uvědomil. Tím si učitel uchovává respekt jak u inkludovaného žáka, tak i u žáků intaktních. Pokud žáci vidí, že ten, kdo nedodržel slib a zklamal důvěru, ztrácí výhodu, o kterou žádal, bez ohledu na to, zda je inkludovaný či intaktní, utvrzují v sobě smysl pro čest a spravedlnost.

Pokud žák nevhodně či vulgárně vykřikuje, měl by ho učitel pokaždé upozornit, že je jeho chování nevhodné a neslučuje se s chováním žáka na ZŠ či SŠ. Učitel musí stále mít na zřeteli i intaktní žáky, kteří vnímají reakci učitele na nevhodné chování žáků. Je třeba, aby se naučili, že pravidla se dodržují, že je třeba plnit povinnosti, že chování nesmí být v rozporu se školním řádem. To vše platí pro všechny, bez výjimky.

Z počátku však bylo nutné si stanovit jasná pravidla, protože se u mnohých žáků projevovaly špatné návyky při komunikaci ve výuce – nehlásili se o slovo, vykřikovali, bavili se. To, že se tak choval žák diagnostikovaný ADHD, bylo vcelku pochopitelné, ale obdobně se chovali i někteří žáci intaktní. Zřejmě to bylo negativním vlivem žáka s ADHD, který byl v třídním kolektivu poměrně dominantní a rád provokoval ostatní žáky. Jeho chování bylo tolerováno vzhledem k diagnóze a někteří tento přístup vnímali jako normu pro všechny. Stávalo se však, že ho někteří žáci slovně upozorňovali, aby už přestal, protože soustavně narušoval výklad. Celkově pak byli všichni žáci nesoustředění a někteří přebírali jeho způsoby. Chování bylo ovlivněno i věkem žáků, kteří se nacházeli v období puberty.

Na začátku samotné hodiny, po zazvonění, bylo třeba žáky vždy vyzvat, aby se postavili a pozdravili s vyučujícím. Na konci hodiny, jakmile zazvonilo, měli zase tendenci vyběhnout z lavic, bez pokynu učitele, aniž by se povstáním rozloučili a byla tak ukončena hodina vyučujícím. Postupně se podařilo žáky přivést k řádnému zahájení a ukončení hodiny a požádání o slovo zvednutím ruky.

Závěr

Učení se cizímu jazyku bývá pro žáky se specifickými poruchami učení (SPU) a s poruchou pozornosti, hyperaktivitou (ADHD) velmi komplikované. Vedle obtíží spojených s jejich poruchami někdy také trpí ztrátou sebevědomí a vyloučením z kolektivu. Sborový zpěv cizojazyčných písní s doprovodnými pohybově-rytmickými aktivitami může být v takových případech vhodným prostředkem ne jenom k reedukaci jazykových kompetencí, ale rovněž napomoci začlenění žáka s SPU/ADHD/TP do třídního kolektivu.

Žáci se v rámci výzkumu naučili osm francouzských písní: *Frère Jacques*, *Mon coq est mort*, *Sur le pont d'Avignon*, *Au clair de la lune*, *Douce nuit, sainte nuit*, *Alouette*, *Savez-vous planter les choux*, *Il était une bergère*. Byla pořízena nahrávka zpěvu žáků pomocí rekordéru ZOOM H1n. Nahrávání žáky motivovalo k lepšímu výkonu, snažili se jak žáci intaktní, tak i žáci s SPU/ADHD/TP. Některé písně byly doplněny jednoduchou pohybovou kreací, tanečními kroky. Byla vždy zvolena kruhová formace, kdy se žáci drží za ruce, aby měl nevidomý žák přímý kontakt se spolužáky a dobře vnímal pohyb, což se mu dařilo. Jiné písně doprovázeli žáci hrou na rytmické nástroje (orffovské). Pohybově-rytmické aktivity doprovázené sborovým zpěvem se osvědčily, žáci je vnímali jako relaxační a zábavné.

Jak realizovaná výuka a výzkum ukázaly, žáci intaktní i žáci s SPU/ADHD/TP si zlepšili své receptivní, produktivní a interaktivní řečové dovednosti v cizím jazyce, rozdíl v komunikačních schopnostech se mírně snížily. Rovněž se díky sborovému zpěvu a pohybově-rytmickým cvičením zlepšila spolupráce intaktních žáků se žáky s SPU/ADHD/TP ve skupině a zmenšila se bariéra a ostych mezi žáky. Jednoznačně došlo k posílení sociálně-emočních kompetencí žáků obou skupin prostřednictvím estetických a emocionálních zážitků ze společného zpěvu a pohybově-rytmických aktivit.

Summary

The prerequisite of foreign language acquisition is the proper use of the mother tongue. In the case of pupil's difficulties in the lessons of the Czech language, there is an assumption of problems in a foreign language.

Learning a foreign language is usually challenging for pupils with specific learning difficulties (SLD) and attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). Apart from the known specifics (difficulties with perception of new sounds, recognition of foreign words, memorizing, problems with listening, time allocation, loss of attention and motivation) they also suffer from the low self-esteem and the exclusion from the class collective.

When the disorder is not correctly diagnosed, and there is an absence of the individualized support of family, teacher and schoolmates, the pupil with SLD can experience the permanent study failure. All of this could cause psychological damage. On the other hand, the individualized approach and support represent a challenging period for the teacher's work - in terms of preparation and working with the collective of pupils (gifted pupils, average, weak, SLD and ADHD).

The methodology brochure "Songs Application with Rhythmical and Movement Supplement in the Foreign Language" focusing on the French language is based on the research "Quality Inclusive Education of Pupils with Special Needs at Primary and Secondary School". This publication aims to help the teacher to create environment and conditions for inclusion/integration of pupils with SLD and ADHD. Simultaneously it is emphasized the position of the intact pupils and the whole class collective (enhancing and improving pupils' skills and competences in the foreign language).

Listening, singing and recitation of foreign language songs, Czech songs with the foreign language text, rhythmical rhymes, and poems develop the receptive, productive and interactive speech skills of the pupils. Group singing supports the elimination of barriers and shyness among the pupils with SLD and the intact. It also supports the social and emotive competences of both of the groups through the aesthetic and emotional experience. The playful activities derive from the text of the songs, and they aim to practice and automatize the vocabulary and the grammar at the two levels - activities for the intact pupils and the pupils with SLD and ADHD. Use of these activities is possible in the situation of the individual work with the pupils with SLD and ADHD. The educational process can continue, and the intact pupils improve their language competences. This method supports enhancing of foreign language acquisition as well as the self-confidence of the pupil with SLD and ADHD.

Literatura

- Aignerová, A. (2003) Píseň v jazykovém vyučování. *Cizí jazyky*. 2002/2003, roč. 46, č. 1.
- Aimard, P. (1984). Les troubles du langage chez l'enfant. Paris: PUF.
- Ainscow, M., et al. (2012). Marking schools effective for all rethinking the task. *School Leadership and Managment*. 32(3).
- Andreasen, F. E. (2014). *Inclusion: teachers' perspectives and practices*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Arma, P. (1944). *Chantons au pas: chansons populaires françaises pour la marche*. Paris: Henry Lemoine et Cie.
- Arma, P. (1955). *Chantons la France: (53 chansons populaires)*. Paris: Les Presses d'Ile-de-France.
- Barickman, Ch. (2011). *Country písničky se slovíčky, gramatikou a CD: uče se jazyk pomocí známých písní!* Vyd. 1. Brno: Computer Press.
- Barrouillet, P., Billard, C., De Agostini, M., Démonet, J.-F., Fayol, M. et al. (2007). *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie: bilan des données scientifiques*. Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM), 844 s.
- Bartoňová, M. (2010). *Kapitoly ze specifických poruch učení*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M. (2018). *Specifické poruchy učení. Text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
- Bartoňová, M. (2020). Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. In M. Bartoňová, A. Sedláčková & M. Vítková (Eds.), *Inkluzivní didaktika v praxi základní školy. Teorie, výzkum, praxe*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2020). *Efektivní vyučování v heterogenní třídě se zřetelem na metody a učební strategie*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M., & Vítková, M. et al. (2013). *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M., & Vítková, M. et al. (2016). *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M., & Vítková, M. et al. (2017). *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M., & Vítková, M. et al. (2018). *Inkluzivní didaktika v praxi základní školy se zřetelem na specifika žáků s lehkým mentálním postižením*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M., Magerová, J., Pipeková, J., Řehulka, E., Viktorin, J., & Vítková, M. (2019).

Školní speciální pedagog a školní psycholog v inkluzivní škole a možnosti jejich spolupráce s interními a externími subjekty. Brno: Masarykova univerzita.

- Bartoňová, M., Sedláčková, A., & Vítková, M. (2020). *Inkluzivní didaktika v praxi základní školy. Teorie, výzkum, praxe*. Brno: Masarykova univerzita.
- Beneš, E. (1971). *Metodika cizích jazyků: Angličtiny, francouzštiny, němčiny: Vysokošk. učebnice*. Praha: SPN.
- Berbinski, S. (2013). *La français à travers la chanson: le FLE en douceur*. București: Editura Universității din București.
- Berná, L. (2015). *Interference ve školní praxi*. Diplomová práce. Dostupné z: <https://otik.uk.zcu.cz/bitstream/11025/24136/1/Interference%20ve%20skolni%20praxi%20-%20L.%20Berna.pdf>
- Blažková, O., Lišková, Y., (2009). *Metodika výuky hudební výchovy na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínajícího učitele*. Ostrava: Synergie.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2007). *Ukazatel inkluze: rozvoj učení a zapojení ve školách*. Praha: Rytmus.
- Brazeau-Ward, L. (2005). *I'm confused, is it dyslexia or is it learning disability?* Ottawa: Canadian Dyslexia Centre.
- Brieger, N. P. R. (1978). Písně v jazykovém vyučování. *Cizí jazyky ve škole*, 1977/1978(10).
- Campolini, C., Hövell van, V., & Vansteelandt, A. (2000). *Le développement du langage écrit et sa pathologie*. Louvain-La-Neuve: Peeters.
- Caré, J.-M. (1981). *Jeux et technique d'expression pour la classe de conversation*. Paris: Hachette.
- Catach, N. (1978). *L'orthographe*. Paris: Que sais-je.
- Caviezel, G. (1995). *Chantons Noël: une heure d'histoires et de musique*. Milano: Piccolia.
- Collins, R. C. (2007). Applying Differentiated Instruction in The Integrated Classroom In Bartoňová, M. (Ed.). *Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVP ZV*. Brno: Paido.
- Crombie, M., I. (1977). Effects of Specific Learning Difficulties (Dyslexia) on the Learning of a Foreign Language in School. *Dyslexia*, 3(1), s. 27–47
- Danon-Boileau, L. (2004). *Les troubles de langage et de la communication chez l'enfant*. Paris: PUF.
- David, M. (1995). *Aux sources des chansons populaires*. Paris: Belin.
- Delbende, J. (1992). *Le français en chantant*. Paris: Didier.
- Dellova, H.-L. (Ed.). (1843). *Chants et chansons populaires de la France. Sér.1*. Paris: Garnier.
- Dellova, H.-L. (Ed.). (1843). *Chants et chansons populaires de la France. Sér.2*. Paris:

- Garnier.
- Doležalová, L., Fialová, I. Ošlejšková, H., Řehulka, E., Šlapák, I., & Vítková, M. (2020). *Inkluze žáků se zdravotním postižením z pohledu lékaře, psychologa a pedagoga*. Brno: Masarykova univerzita, 139 s.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drtilová, J., & Koukolík, F. (2011). *Vzpouza depravantů, nestvůry, nástroje, obrana*. Praha: Galén.
- Ekins, A., & Grimes, P. (2009). *Inclusion: developing an effective whole school approach*. 1st publ. Maidenhead, Berks.: McGraw Hill Open University Press.
- Estienne, F. (2004). *185 exercices pour les dyslexiques. De l'oral à l'écrit*. Paris: Masson.
- Fayol, M., Kail, M. (2003). *Les sciences cognitives à l'école*. Paris, PUF.
- Fenclová, M., (2003). *Fonetika francouzštiny jako lingvodidaktický problém*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Fischer, O. (1948). *Spisovné románské jazyky v současné době (Přehled mluvnice)*. Praha: Státní nakladatelství.
- Forťová-Polívková, D. (1973). Význam písňe pro pěstování správné výslovnosti v hodinách cizojazyčného vyučování, *Cizí jazyky ve škole*, 1972/1973 (7).
- Forťová-Polívková, D. (1973). Význam písňe pro pěstování správné výslovnosti v hodinách cizojazyčného vyučování. *Cizí jazyky ve škole*, 1972/1973(7).
- Froese, W. (Ed.). (2005). *Chantons: francouzština: písničky pro děti*. Praha: Klett.
- Gerlach, D. (2015). Inklusion im Fremdsprachenunterricht: Zwischen Ansprüchen und Grenzen von Hetero-genität, Fachdidaktik und Unterricht(srealität). *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 44(1), 123–137.
- Gerlach, D. (2019). *Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Dr. Gunter.
- Golliet, O. (2017). *L'anglais pour les dys*. Menthon-Saint-Bernard: Dys-Coaching.
- Gramelová, L. (2018). *Co si vybrat? Italštinu nebo španělštinu?* Dostupné z: <http://www.jazykovy-koutek.cz/?p=9616>
- Grenarová, R. (2009). Problematika interlingvní a intralingvní interference v počáteční vyučování ruštině u žáků se specifickými poruchami učení – výsledky výzkumu provedeného na 2. stupni základních škol Jihomoravského kraje. In M. Bartoňová, & M., Vítková (Eds.). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III. Education of Pupils with Special Educational Needs III*. (s. 289-300). Brno: Paido.
- Grenarová, R. (2012). Specifika výuky čtení s porozuměním v počátečním vyučování ruštině u žáků se specifickými poruchami učení. In M. Bartoňová & M. Vítková (Eds.),
- Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III. Education of Pupils with Special Educational Needs III*. (s. 257-272). Brno: Paido.
- Grenarová, R., Hanušová, S., Janíková, V. & Kyloušková, H. (2007). Specifické poruchy učení a výuka cizím jazykům v mezinárodním kontextu. In M. Bartoňová, (Ed.), *Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVP ZV*. Brno: Paido, s. 133–146, Edice pedagogické literatury.
- Grenarová, R., Hanušová, S., Janíková, V. & Kyloušková, H. (2011). Moderní přístupy k hodnocení v cizojazyčné výuce se zřetelem k žákům s SPU. In M. Bartoňová, & M. Vítková, M. (Eds.), *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami V. Education of Pupils with Special Education Needs V*. (s. 205-218). Brno: Masarykova univerzita.
- Habib, M., Lardy, C., Desiles, T., Commeiras, C., Chobert, J., & Besson, M. (2013). Musique et dyslexie: vers une rééducation cognitivo-musicale intermodale des « troubles dys ». *Développements*, 16–17(3), 36–60.
- Hanušová, S. (2009). Rozvoj komunikativní kompetence v cizím jazyce u žáků se specifickými poruchami učení. In M. Bartoňová & M. Vítková (Eds.), *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III. Education of Pupils with Special Educational Needs III*. (s. 301-332), Brno: Paido.
- Hendrich, J. et al. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 498 s.
- Horecká, P., (2009). *Positivní a negativní účinky zpěvu*. Bakalářská práce. Dostupné z: https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/1828/bc_15227.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Choděra, R. (2006). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia.
- Choděra, R. & Ries, L. (1999). *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Integrace a inkluze ve školní praxi: speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů*. (2013). Praha: Forum.
- Isenin, I. A., & Pustaj, E. O. (Ed.). (1960). *Sbornik francuzskich narodnych pesen: dlja VI-X klassov srednej školy = Chansons populaires de France*. Moskva: Gosudarstvennoje učebno-pedagogičeskoje izdatel'stvo Ministerstva prosvěščenija RSFSR.
- Jaffré, J.-P., Fayol, M. (1997). *Orthographes*. Paris: Flammarion.
- Janíková, V. (2005). Sociální afektivní strategie učení a výuka němčiny u žáků se specifickými poruchami učení. In Baroňová, M. (Ed.). *Edukace žáků se specifickými vzdělávacími potřebami*. (s. 125-133). Brno: MSD
- Janíková, V. (2012). Afektivní strategie učení ve vyučování cizích jazyků u žáků se specifickými poruchami učení. In M. Bartoňová & M. Vítková (Eds.), *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VI*. (s. 245-256) Brno: Paido.
- Janíková, V. (2013). *Mnohojazyčnost a didaktika cizích jazyků*. Brno: Masarykova Univerzita.

- Janíková, V., Bartoňová, M. (2003). *Výuka německého jazyka u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janíková, V., et al. (2011). *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada publishing a.s.
- Janíková, V., Hanušová, S., Grenarová, R. & Kylvoušková, H. (2013). *Výuka cizích jazyků v inkluzivní třídě*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janíková, V., Pišová, M., & Hanušová, S. (Eds.) (2013). *Aktuální témata výzkumu učení a vyučování cizím jazykům II*. Brno: Masarykova univerzita.
- Jelínek, H. (1922). *Chansons populaires tchécoslovaques*. Genève: Édition Henn.
- Ježková, J. (2011). *Tancujme v kruhu*. Praha: Lumen Vitale – Centrum vzdělávání.
- Jucovičová, D., Žáčková, H., Budíková, J., Bartošová, B., & Šauerová, A. (2009). *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. Praha: D + H.
- Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2006). *Metody hodnocení a tolerance u dětí s SPU*. Praha: Nakladatelství D+H.
- Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2010). *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Praha: Grada,
- Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2014). *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál.
- Kinclová, K., (2017). *L'Observation des difficultés des élèves dyslexiques dans les cours de français*. Diplomová práce. Dostupné z: <https://is.muni.cz/auth/th/b4rqw>
- Kocurová, M. (2002). *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk.
- Kolátorová, Z. (2011). *Neklidné dítě ve třídě a ve školní družině*. Praha: Lumen Vitale – Centrum vzdělávání.
- Komenský, J.A. (1973). *Opera Omnia*, sv. 11. Academia: Praha.
- Kormos, J., Smith, A.M. (2011). *Teaching languages to learners with specific learning difficulties*. Clevendon: Multilingual Matters.
- Králík, J. (1983). Statistika českých grafemů. *Slovo a slovesnost*, volume 44, number 4, s. 295-304.
- Krejčová, L., & Bodnárová, Z., et al. (2018). *Specifické poruchy učení. Dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Brno: Edika.
- Krejčová, L., & Mertin, V. (2012). *Metody a postupy poznávání žáka*. Praha: Wolters Kluwer.
- Kylvoušková, H. (2007). Problematika výuky francouzštiny u žáků se specifickými poruchami učení pohledem učitele. In M. Bartoňová (Ed.). *Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVP ZV*. (s. 215-226) Brno: Paido.
- Kylvoušková, H. (2008). Žáci se specifickými poruchami učení ve výuce francouzského jazyka; výsledky výzkumu provedeného na školách Jihomoravského kraje. In J. Klenková, & M. Vítková (Eds.), *Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností*. (183-196), Brno: Paido.
- Kylvoušková, H. (2009). Jak usnadnit žákům s SPU výuku cizího jazyka. *Komenský* - odborný časopis pro učitele základní školy, 13(3), 27–32.
- Kylvoušková, H. (2011). Évaluation des enfants avec des TSA en classe de français. In R. Grenarová, & M. Vítková (Eds.). *Hodnocení ve výuce cizích jazyků u žáků s SPU*. (s. 137-155) Brno: Masarykova univerzita.
- Kylvoušková, H., & Schejbalová, Z. (2008). Výuka francouzské výslovnosti u žáků se specifickými poruchami učení. In J. Klenková, & M. Vítková (Eds.). *Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností*. (s. 67-83) Brno: Paido.
- La vieille chanson française: refrains populaires: rondes, romances, chansons bachiques*. (18xx). Paris: Albert Méricant.
- Léger, L. (1866). *Chants héroïques et chansons populaires des Slaves de Bohême*. Paris: Librairie internationale
- Lechta, V. (Ed.). (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál.
- Léon, P. (1969). *La prononciation française*,. Paris: Didier.
- Linka, A., (1997). *Kapitoly z muzikoterapie*. Rosice u Brna: Gloria.
- Liškař, Č. (1982). *Formy a prostředky vyučování cizím jazykům*. Praha: SPN.
- Lokša, J., & Lokšová, I. (1999). *Pozornost, motivace, relace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál.
- Malát, J. (1920). *Vzpomínka na Prahu. 2: 40 nejoblíbenějších písní národních = Souvenir de Prague: 40 chansons tchèques les plus populaires*. Praha: Fr. A. Urbánek.
- Marténková, M. (1984). *Aktivizace žáků ve vyučování cizím jazykům*. Brno: Krajský pedagogický ústav.
- Matějček, Z. (1993). *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. Jinočany: HaH.
- McCready, G. (1976, october). *Creating and Using Communication Songs*. English Teaching Forum 1976.
- McCready, G. (1976, october). *Creating and Using Communication Songs*. English Teaching Forum 1976.
- Millien, A. (1894). *Ballades et chansons populaires tchèques et bulgares*. Paris: Alphonse Lemerre, éditeur.
- Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*. Clevendon: Multilingual Matters.

- Noël, J. M. (1976). *La dyslexie en pratique éducative*. Paris: Doin.
- Ostrá, R. (2010). *Děti nauče česky, až pak jiný jazyk, radí překladatelka Růžena Ostrá*.
Dostupné z: https://www.idnes.cz/brno/zpravy/deti-naucte-cesky-az-pak-jiny-jazyk-radi-prekladatelka-ruzena-ostra.A100122_1322891_brno_krc
- Pamula, M. (2008). Sensibiliser les enfants à une langue étrangère par le biais d'une activité musicale. In *Synergie Espagne*, n.1, 2008.
- Pérez, M. (2013). Proposition de hiérarchisation des 45 graphèmes de base de l'orthographe du français. SHS Web of Conferences 8. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/278619308_Proposition_de_hierarchisation_des_45_graphemes_de_base_de_l'orthographe_du_francais
- Petržela, Z. (2001). *Veselé písničky: hry s písničkami pro děti od 5 do 9 let*. Praha: Portál.
- Pokorná, V. (2001). *Teorie a náprava vývojových poruch učení*. Praha: Portál.
- Pokorná, V. (2010). *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál.
- Pokrivčáková, S., et al. (2009). *Cudzie jazyky a kultúry v modernej škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Polesná, T. (2011). *Problematika poruch chování v základní škole*. 1. vyd. Praha: Lumen Vitale – Centrum vzdělávání.
- Prokopová, Š., & Burdová, E. (2012). *Inkluze v zájmovém a neformálním vzdělávání, aneb, „Už vím, jak na to“: studijní text ke stejnojmennému kurzu*. Příbram: Elrond.
- Rautenhaus, H. (2005). Zum Umgang mit lernschwachen Schülern. In Timm, J.-P. (ed.), *Englisch lernen und lehren*. Berlin: Cornelsen, s. 86-91.
- Sedláčková, A., Vítková, M. (2020). *Inkluzivní didaktika v praxi základní školy. Teorie, výzkum, praxe*. Brno: Masarykova univerzita, s. 27-48.
- Selikowitz, M. (2005) *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada.
- Sellin, K. (2004). Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen erlernen: mit zahlreichen Übungsvorschlägen. München: Ernst Reinhardt.
- Sellin, K. (2008). Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen. München: Ernst Reinhardt.
- Seymour, H., K., P., Aro, M., Erskine, J., M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, s. 143-174.
- Schejbalová, Z. (2008). Comment faciliter l'apprentissage du français aux apprenants tchèques atteints des troubles spécifiques du langage oral et écrit. In R. Grenarová, & M. Vítková (Eds.). *Komunikativní přístup v cizojazyčné výuce u žáků s SPU*. (s. 106-113). Brno: Masarykova univerzita.
- Schejbalová, Z. (2008). Hádej, jak se jmenují. *Cizí jazyky ve škole*, 52(2), 57–61. Plzeň: Fraus
- Schejbalová, Z. (2009). Des éléments du jeu dramatique dans le cours de français pour les apprenants tchèques atteints de troubles spécifiques d'apprentissage et de comportement. In R. Grenarová & M. Vítková (Eds.), *Dramatická výchova v cizojazyčné výuce u žáků s SPU*. (s. 112-119) Brno: Masarykova univerzita.
- Schejbalová, Z. (2009). *Dites et chantez avec nous*. Brno: Masarykova univerzita.
- Schejbalová, Z. (2009). Využití dramatické výchovy v hodinách francouzského jazyka s ohledem na žáky s SPU. In M. Pavlovská, & L. Remsová (Ed.). *Dramatická výchova pro děti se speciálními potřebami v kontextu RVP ZV*. (s. 223–230). Brno: Masarykova univerzita.
- Schejbalová, Z. (2011). Digitální fotoaparát a multisenzoriální výuka cizích jazyků. *Komenský, odborný časopis pro učitele základní školy*, 136(1), 14–16. Brno: MU.
- Schneider, E., & Crombie, M. I. (2003). *Dyslexia and Foreign Language Learning*. London: David Fulton Publishers.
- Schuffenecker (1926). *Premières chansons: petite méthode de chant sur des airs populaires*. Paris: Libr. Fernand Nathan.
- Sittari, O. (1991). Jan Amos Komenský a hudební výchova. *Pedagogika*, XLI(5-6), 623–631.
- Skalička, V. (1975). Typ češtiny. In Palek, B (ed.) *Lingvistické čítanky III. Typologie – svazek I*. Praha: SPN.
- Slepičková, L., & Pančocha, K. et al. (2013). *Aktéři školní inkluze*. Brno: Masarykova univerzita.
- Smolík Filip, Seidlová Málková Gabriela (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada Publishing.
- Sparks, R. L., & Miller, K. S. (2000). Teaching a Foreign Language Multisensory Structure Language Teaching to At-Risk Learners: A Review. *Dyslexia*, 6(2), 124–132.
- Společenský evropský referenční rámec pro jazyky. *Council for Cultural Co-operation, Education Committee. Modern languages Division*. (2002). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Sternberg, R. J. (2002). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
- Šimánková, S. (2008). *Obtíže ve výuce cizích jazyků u studentů s dyslexií na HTF*. Diplomová práce Dostupné z : <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/50295/>
- Šindelářová, J. (2011). *Výuka češtiny z pohledu žáků-cizinců východoslovanského původu*. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZUHB/9671/VYUKA-CESTINY-Z-POHLEDU-ZAKU-CIZINC-U-VYCHODOSLOVANSKEHO-PUVODU.html/>
- Šmilauer, V. (1972). *Nauka o českém jazyku*. Praha: SPN.
- Telling, R. (1967). *Chantons la France: schulbuch: 40 chants*. Berlin: Volk und Wissen.
- Traiter la dyslexie en musique (2016). Dostupné z: https://www.allodocteurs.fr/grossesse-enfant/enfant/trouble-de-l-apprentissage/traiter-la-dyslexie-en-musique_19054.html

- Valdois, S., Colé, P., & David, D. (2004). *Apprentissage de la lecture et dyslexie développementale*. Marseille: Solal.
- Vašková, A. (2017). *Využití metody Dobrého startu k rozvoji grafomotorických dovedností u žáků s lehkým mentálním postižením*. (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://theses.cz/id/zba0cl/>.
- Vorel, L. (2017). *Je španělština opravdu tak snadná?* Dostupné z: <http://www.jazykovy-koutek.cz/?p=9299>
- Zámečnicková, D., et al. (2015). *Současné trendy v inkluzivním vzdělávání se zaměřením na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR a v zahraničí – teorie, výzkum, praxe*. Brno: Masarykova univerzita.
- Zander, K. (2002). *Was ist LRS-Förderung im Englischunterricht?* Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Zelinková, O. (2000). Metoda Dobrého startu – jedna z možností rozvíjení psychomotoriky. *Pedagogika*, 50, 153–162.
- Zelinková, O. (2003). *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál.
- Zelinková, O. (2005). *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiaš.
- Zelinková, O. (2009). *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie*. ADHD. Praha: Portál.
- Zelinková, O. (2015). *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie*. ADHD. Praha: Portál.
- Žáčková, H. & Jucovičová, D. (2017). *Nepozornost, hyperaktivita a impulzivita: záporů i klady ADHD v dospělosti*. Praha: Grada,

Seznam tabulek a grafů

Seznam tabulek

Tab. 1: Zařazení specifických poruch učení dle MKN-10	18
Tab. 2: Terminologie	19
Tab. 3: Klasifikace 13 evropských jazyků podle jejich slabičné struktury (jednoduchá/složitá) a jejich pravopisné hloubky (průhlednost, neprůhlednost) (Seymur et al., 2003, s. 146).....	25
Tab. 4: Srovnání jazyků podle počtu grafémů a fonémů	28
Tab. 5: Víceúrovňová lineární regrese s externalizujícím chováním jako závislou proměnnou.....	112
Tab. 6: Víceúrovňová lineární regrese s internalizujícím chováním jako závislou proměnnou.....	114
Tab. 7: Víceúrovňová lineární regrese s prosociálním chováním jako závislou proměnnou.....	116

Seznam grafů

Graf 1: Histogram externalizujícího chování	112
Graf 2: Změny externalizujícího chování v čase v závislosti na skupině (průměry s 99 % intervaly spolehlivosti)	113
Graf 3: Histogram internalizujícího chování.....	114
Graf 4: Změny internalizujícího chování v čase v závislosti na skupině (průměry s 99 % intervaly spolehlivosti)	115
Graf 5: Histogram prosociálního chování	115
Graf 6: Změny prosociálního chování v čase v závislosti na skupině (průměry s 99 % intervaly spolehlivosti)	116

Jmenný rejstřík

A

Aignerová, A. 27, 28, 56, 58

Ainscow, M. 33

B

Bartoňová, M. 6, 10, 16, 17, 18, 21

Bartoňová, M., Vítková, M. 20, 33, 37, 41, 44

Bartoňová, M., Sedláčková, A., Vítková, M. 14

Barrouillet, P., Billard, C., De Agostini, M., Démonet, J.-F., Fayol, M. et al.

Bazalová, B. 6

Beneš, E. 60, 61, 62, 63

Berbinski, S. 28, 57, 58, 68

Berná, L. 38, 50

Blažková, O.

Blažková, R. 7

Brazeau-Ward, L. 19

Brieger, N. P. R. 59

Bytešníková, I. 6

C

Catach, N. 34, 49, 51

Collins, R. C. 21

Crombie, M., I. 20

D

Doležalová, L. 6

Doležalová, L., Fialová, I., Ošlejšková, H.,

Řehulka, E., Šlapák, I., Vítková, M. 13

Dörnyei, Z. 43

Drtílová, J., Koukolík, F. 24, 37

F

Fayol, M., Kail, M. 37, 49

Fenclová, M. 63

Fialová, I. 6

Fischer, O. 20

Fortová-Polívková, D. 59

G

Gerlach, D. 19

Golliet, O. 19

Gramelová, L. 20

Grenarová, R. 13

H

Hanušová, S. 20

Hendrich, J. 27, 28, 29, 56, 58, 59, 65, 68

Horecká, P. 15

Ch

Choděra, R., Ries, L. 27, 56, 63, 64, 65

Choděra, R. 27, 56

J

Jaffré, J.-P., Fayol, M. 37, 49

Janíková, V. 13, 21, 27, 41, 44, 45, 56

Janíková, V. et al., 14, 16, 27, 56

Jucovičová, D., Žáčková, H. 13, 18, 41, 42

K

Kinclová, K. 14

Klímová, K. 6

Kocurová, M., 30

Kopečný, P. 6

Kormos, J., Smith, A., M. 19

Králík, J. 37, 49

Krejčová, L., Bodnárová, Z. 14, 22

L

Léon, P

Linka, A. 15

Lišková, Y.

Liškař, Č. 59, 68

Lokša, J., Lokšová, I. 43

M

Marténková, M. 63

Matějček, Z. 17, 21

McCready, G. 59

N

Nijakowska, J. 19

O

Opatřilová, D. 6

Ostrá, R. 36, 49

P

Pamula, M.

Pavlovská, M. 6

Pérez, M. 49

Pokorná, V. 13, 16, 17

Pokrivčáková, S. 42

Polívková, D. 65

R

Rautenhaus, H. 19

Ries, L. 27, 56, 63, 64, 65

Röderová, P. 6

S

Selikowitz, M. 11, 13, 19

Sellin, K. 19

Seymour, H., K., P., Aro, M., Erskine, J. 37, 49

Schejbalová, Z. 6, 10

Skalička, V. 49

Smolík, F., Seidlová-Málková, G. 35, 36, 53

Schneider, E., Crombie, M. I. (2003)

Sparks, R. L., Miller, K. S. 21

Sternberg, R. J. 44

Š

Šimánková, S. 22, 35

Šindelářová, J. 38, 50

Šmilauer, V. 49

V

Vašková, A. 69

Vítková, M. 6

Vrubel, M. 6

Vorel, L

Z

Zámečníková, D. 6

Zander, G.

Zelinková, O. 13, 14, 16, 17, 19, 21, 22, 45, 69

Zítková, J. 6, 15

Věcný rejstřík

A

Aktivita
doprovodné rytmické 48, 136
hravé 10, 135

B

Bariéry 10, 135
Báseň 9, 135

Č

Činnost
zájmová 31

D

Diagnostika
pedagogická 8
Diferenciace
vnitřní 21
Dovednosti žáků s SPU 135
interaktivní řečové 10, 135
produktivní 10, 135
receptivní 10, 135
Dysgrafie 15, 17
Dykalkulie 16
Dyslexie 13, 16, 17
Dysmúzie 16
Dysortografie 16, 18
Dyspinxie 16
Dyspraxie 16

E

Emoce 43, 44

G

Grafém-foném 35, 52
Gramatika 32, 20
Gymnázium 30

H

Heterogenita
žáků 33
Hodnocení
formativní 8
Hra
na rytmické nástroje 10, 135

Ch

Chování
maladaptivní 31
sociální 33
žáků 36

I

Individualizace
vzdělávání 8
Inkluze 10, 135

J

Jazyk
cizí 10, 13, 19, 43, 51, 89, 134
český 10, 134
francouzský 9, 89, 135, 137
mateřský 137

K

Kolektiv
třídní 22
Kompetence
komunikativní 20

M

Metakognice 21
Motivace 43
slabá 31
vnitřní 44
vnější 44

N

Nástroje
rytmické 49, 136
Neúspěch
školní 31

O

Oblast
chování 126

P

Pedagog 10, 135
Píseň (písně) 27, 55, 66
cizojazyčná s cizojazyčným textem 9
česká 9
Podpora 10, 135
opatření 12
vyučování 33
Pojetí
funkční jazyka 20
Poslech 10, 135
Porozumění
čtenému 33

Porucha (y)

čtení specifická 11
počítání specifická 12
psaní specifická 12
učení specifické 11, 13, 16

Poslech 32, 46

Problémy

kázeňské 32
v chování 32

Proces

učení 31
vyučovací 21

Prostředí

rodinné 22

Prožívání

emocionální 126

Přístup

individualizovaný 10, 135
komunikativní 20, 21

Psychologie

kognitivní 44

R

Recitace 10, 135
Rodina 10, 135
Role
rodičů 33

Ř

Řád
školní 22, 36
Říkadlo (a) 9, 106, 135
Řízení
třídy 32, 36

S

Sebehodnocení

nízké 31

Spolužák 10, 135

Strategie

výukové 30

vzdělávací 30

Student

s SPU 13

Styl

učební žáků 30

Š

Škola

hlavního vzdělávacího proudu 4

základní 30

T

Třída (y)

inkluzivní 32, 36

U

Učení 44

Učitel 30, 43

cizích jazyků 43

V

Výkon (y)

školní 31

Výslovnost 3, 46, 66

Vyučování 44

žáků s SPU 43

Výuka

cizích jazyků 138

Vzdělávání

inkluzivní 4

Vztahy

sociální 126

Z

Zásoba

slovní 20, 31, 44, 66, 90

Zážitek (y) 135

emocionální 10

estetické 10

Zpěv 10, 135

Ž

Žák (žáci)

s Aspergerovým syndromem 5

s epilepsií 6

s mozkovou obrnou 6

s narušenou komunikační schopností

(NKS) 5

s poruchou pozornosti s hyperaktivitou

(ADHD) 10, 23, 24, 135

se sluchovým postižením 5

se speciálními vzdělávacími potřebami

(SVP) 10, 38, 50

se specifickými poruchami učení (SPU) 6,

11, 13, 23, 34, 37, 38, 90, 135, 136, 137

se zrakovým postižením 6

Přílohy

Příloha formuláře SDQ-Cze dotazníku

DOTAZNÍK PŘEDNOSTÍ A NEDOSTATKŮ (SDQ-Cze)

Pro každou položku vyznačte podle toho, zda s tvrzením rozhodně souhlasíte (je definitivně pravda), spíše souhlasíte (tak trochu pravda), nebo že to tak není (není pravda). Pomůže nám, jestliže odpovíte na všechny položky, jak nejlépe dovedete. A to i v případě, že si nejste absolutně jistý/á. Odpovídejte, prosím, podle toho, jak se dítě chovalo během posledních 6 měsíců nebo v tomto školním roce.

Jméno dítěte M/Ž

Datum narození

	Není pravda	Tak trochu pravda	Definitivně pravda
Snaží se chovat pěkně k druhým lidem. Bere ohled na jejich pocity	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je neklidný/á. Nevyrdrží dlouho bez hnutí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často si stěžuje na bolesti hlavy, žaludku nebo na nevolnost	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obvykle se dělí s druhými (o jídlo, hry, psací potřeby aj.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často má záchvaty vzteku nebo výbušnou náladu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je spíše samotář/samotářka. Má sklon hrát si sám/sama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je celkem poslušný/á. Obvykle dělá, co si dospělí přejí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Má hodně starostí, často vypadá ustaraně	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vždy ochotný/á pomoci, když si někdo ublíží, je zarmoucený nebo mu je zle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je neposedný/á	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Má alespoň jednoho dobrého kamaráda nebo kamarádku	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často se pere s jinými dětmi nebo je šikanuje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je často nešťastný/á, sklесlý/á nebo smutný/á	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je vcelku oblíbený/á mezi jinými dětmi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Snadno se dá vyrušit. Špatně se soustředí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je nervózní nebo nesamostatný/á v nových situacích. Snadno ztratí sebedůvěru	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Je laskavý/á k mladším dětem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často lže nebo podvádí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jiné děti ho/jí šikanují	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často dobrovolně pomáhá druhým (rodičům, učitelům, jiným dětem)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Premýšlí, než něco udělá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Krade – doma, ve škole nebo jinde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lépe vychází s dospělými než jinými dětmi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Má mnoho strachů. Snadno se poleká	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vytrvá u úkolu do konce, vydrží dávat pozor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Podpis Datum

Rodiče/Učitelé/Jiné Osoby:

© Robert Goodman, 2005

Děkuji za vaši pomoc