

METODICKÉ DOPORUČENÍ
PRO POSKYTOVÁNÍ SLUŽEB
ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH
ZAŘÍZENÍ ŽÁKŮM
S NEDOSTATEČNOU
ZNALOSTÍ VYUČOVACÍHO
JAZYKA (A Z ODLIŠNÉHO
KULTURNÍHO PROSTŘEDÍ)



MŠMT
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Obsah

1. Úvod	3
2. Terminologická vymezení	3
2.1 Žák-cizinec v legislativě.....	4
2.2 Odlišné kulturní prostředí	5
2.3 Žák z odlišného kulturního prostředí v legislativě	5
3. Žáci s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.....	5
3.1 Jazyková příprava	6
3.2 Čeština jako druhý jazyk.....	7
3.3 Podpůrné opatření posílení výuky češtiny jako cizího (druhého) jazyka	8
Podpůrná opatření třetího stupně	8
Podpůrná opatření druhého stupně	9
Podpůrná opatření prvního stupně.....	9
3.4 Potřeby žáků podle věku a stupňů vzdělávání	10
4. Podpůrná opatření k zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (a odlišného kulturního prostředí)	11
Podpůrná opatření prvního stupně.....	11
Podpůrná opatření druhého stupně	11
Podpůrná opatření třetího stupně	12
5. Doporučení pro vzdělávání žáka s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (a z odlišného kulturního prostředí) a následná péče	13
5.1 Příklady podpůrných opatření.....	14
Metody výuky (1. až 3. stupeň podpůrných opatření)	14
Úpravy obsahu vzdělávání (2. a 3. stupeň podpůrných opatření)	14
Náhrada cizího jazyka a dalšího cizího jazyka.....	15
Pedagogická intervence (1. stupeň podpůrných opatření)	15
Asistent pedagoga (3. stupeň podpůrných opatření)	15
Organizace vzdělávání (1. až 3. stupeň podpůrných opatření)	15
Hodnocení (1. až 3. stupeň podpůrných opatření)	16
Pomůcky (2. a 3. stupeň podpůrných opatření).....	16
Úprava podmínek při přijímacím řízení a následném vzdělávání na SŠ	16
Ukončování středoškolského vzdělávání.....	17
6. Metodická podpora pedagogických pracovníků škol	17
7. Poradenský proces se žákem s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka ve školském poradenském zařízení	18
7.1 Specifika poradenského procesu se žákem s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka	18

Vstupní podklady pro vyšetření žáka a zajištění tlumočnických služeb.....	18
Zapojení tlumočnických služeb.....	19
Vstupní rozhovor před vlastním vyšetřením.....	19
Vlastní vyšetření a závěrečný rozhovor.....	21
Příklady vybraných kulturních a lingvistických specifik jednotlivých minorit.....	21
Ukrajinci.....	21
Slováci.....	22
Vietnamci.....	22
Romové.....	22
8. Specifikace diagnostické činnosti se žáky s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.....	23
8.1 Principy dynamické diagnostiky při práci se žáky s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.....	24
8.2 Psychologická diagnostika.....	27
WISC-III (Wechslerova inteligenční škála pro děti).....	27
SON-R (Neverbální inteligenční test).....	29
IDS (Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let).....	30
ACFS (Dynamická diagnostika kognitivních funkcí u dětí).....	30
WJ-IE (Woodcock–Johnsonovy testy kognitivních schopností, mezinárodní edice).....	31
CFT 20-R (Cattellův test fluidní inteligence).....	31
8.3 Speciálně pedagogická diagnostika.....	32
8.4 Diagnostika adaptivního chování.....	33
8.5 Interpretace výsledků vyšetření.....	34
9. Seznam použitých zdrojů.....	35
Legislativní dokumenty.....	35
Další elektronické zdroje.....	36
Tištěné publikace.....	36
10. Příloha – Vzor čestného prohlášení o tlumočnických službách v rámci vyšetření ve školském poradenském zařízení.....	39

1. ÚVOD

Vážení pracovníci školských poradenských zařízení,

Metodické doporučení pro poskytování služeb školských poradenských zařízení (ŠPZ) žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (a z odlišného kulturního prostředí) vytvořil Národní pedagogický institut ČR (NPI ČR). Vzniklo úpravou a aktualizací dokumentu *Metodické doporučení pro poskytování péče žákům s odlišným mateřským jazykem ve školských poradenských zařízeních*, vypracovaného v roce 2019 pracovníky Národního ústavu pro vzdělávání (NÚV) ve spolupráci se členy pracovní skupiny NÚV – krajskými koordinátory péče o žáky-cizince, tvořené psychology a speciálními pedagogy pedagogicko-psychologických poraden (PPP). Provází základními aspekty poskytování poradenské péče žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (a z odlišného kulturního prostředí).

Praxe poskytování poradenských služeb této cílové skupině dětí, žáků a studentů se v rámci celé České republiky (dále jen ČR) velmi liší, k čemuž přispívá řada faktorů, mimo jiné i jejich nerovnoměrné rozložení po krajích či městech. Cílem tohoto metodického doporučení je přispět k většímu sjednocení těchto služeb.

Klíčová slova:

Diagnostika, podpůrná opatření, poradenský proces, žák-cizinec, žák s odlišným mateřským jazykem, žák z odlišného kulturního prostředí, žák s jinými životními podmínkami, žák s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.

V materiálu využíváme u vybraných odstavců tato označení:

- I** **Informativní části** (označené piktogramem **I**) – v těchto pasážích MŠMT informuje o některých zásadních skutečnostech.
- D** **Doporučující části** (označené piktogramem **D**) – v těchto pasážích MŠMT metodicky podporuje školy a školská zařízení.
- §** **Závazné části** (označené piktogramem **§**) – v těchto pasážích MŠMT poskytuje informace o souvisejících závazných pravidlech vycházejících z platných právních předpisů, které v dané souvislosti považuje MŠMT za stěžejní.

2. TERMINOLOGICKÁ VYMEZENÍ

- I** Pro účely tohoto metodického doporučení označujeme dítě, žáka i studenta souhrnně pojmem „žák“. Termínem „žák“ jsou pro větší přehlednost textu označována také obě pohlaví (tj. žák i žákyně). Pokud nehrozí nejednoznačnost významu, využíváme v zájmu co největší přehlednosti a srozumitelnosti textu výraz „žák“ také mimo výše uvedený souhrnný význam, tj. bez zahrnutí dětí a studentů, jen pro označení žáků v povinném vzdělávání, a rovněž výraz „dítě“ (viz například sousloví děti a žáci nebo případy, kdy je výrazem dítě označován potomek svých rodičů nezávisle na jeho věku a školním zařazení).

Současné právní předpisy vymezují žáka-cizince a žáka z odlišného kulturního prostředí. V rámci tohoto metodického textu budeme pracovat i s termínem žák s odlišným mateřským jazykem, který se běžně používá v praxi, je významově totožný s termínem žák s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (a z odlišného kulturního prostředí), ale nemá oporu v legislativních předpisech. Termín žák-cizinec je užíván v § 20 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „školský zákon“). Dále zavádíme termín žák s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka a používáme ho v tomto textu jako zastřešující pojem, který uplatňujeme nejen na žáky-cizince a žáky bez státního občanství, ale i na české občany s potřebou podpory v češtině, ať už je jejich rodným jazykem, či nikoli. Pro celou tuto skupinu žáků je společné to,

že je nedostatečná znalost komunikativní či akademické češtiny znevýhodňuje ve školním vzdělávání a patří do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

2.1 ŽÁK-CIZINEC A ŽÁK DOUHODOBĚ POBÝVAJÍCÍ V ZAHRANIČÍ V LEGISLATIVĚ

§ Z ustanovení § 20 školského zákona vyplývá, že žák-cizinec je žákem s jinou státní příslušností než českou, který plní povinnou školní docházku na území České republiky. Školský zákon zajišťuje podle § 20 občanům Evropské unie a cizincům pobývajícím na území ČR přístup ke vzdělávání a školským službám za stejných legislativních podmínek jako žákům s českým občanstvím. Týká se to předškolního vzdělávání, základního vzdělávání, středního vzdělávání a vyššího odborného vzdělávání, jazykového a uměleckého vzdělávání včetně vzdělávání při výkonu ústavní a ochranné výchovy.

! Termín žák-cizinec nezohledňuje znalost či neznalost českého jazyka a potřebnou míru podpory. Situace každého žáka je specifická a potřeba podpory v českém jazyce se týká pouze některých žáků s cizím státním občanstvím.

Vzhledem k tomu, že dítě podle cizineckého zákona získává stejný druh pobytu na území ČR, jako mají jeho rodiče, může se jednat o žáky, kteří se narodili rodičům-cizincům již v České republice, absolvují od počátku školní docházku v České republice, češtinu ovládají na úrovni rodilého mluvčího a nepotřebují žádnou podporu ze strany školy nebo ŠPZ. Stejně tak ovšem může jít o žáky, kteří žijí v České republice velmi krátkou dobu, mají jiný mateřský jazyk než češtinu a jsou ve školním vzdělávání znevýhodněni z důvodu nedostatečné znalosti češtiny a nedostatečné podpory ze strany rodiny, která vzhledem k jazykové bariéře není schopna žákovi pomoci ve vzdělávání. Jazykovou podporu naproti tomu mohou potřebovat i žáci s českým občanstvím a nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (z odlišného kulturního prostředí), jak je popisováno níže.

§ Cizincům je jak v povinném předškolním, tak i v základním a středním vzdělávání poskytována bezplatná jazyková příprava (pro přesné vymezení skupin dětí a žáků, na které se vztahuje, a další podrobnosti k bezplatné jazykové přípravě viz níže oddíl 3.1).

Ve vztahu k přijímacímu řízení na střední a vyšší odborné školy (dále jen SŠ a VOŠ) rozšiřuje znění § 20 školského zákona účinné od 1. ledna 2026 skupinu žáků, jimž ředitel školy na žádost promíne přijímací zkoušku z českého jazyka, pokud je součástí přijímací zkoušky. Týká se to jak žáků, kteří se ve školním roce, ve kterém přihlášku ke vzdělávání na SŠ nebo VOŠ podávají, vzdělávají ve škole mimo území ČR alespoň 1 rok ze 3 školních roků bezprostředně předcházejících školnímu roku, tak žáků, kteří se ve škole mimo území ČR vzdělávali alespoň 2 školní roky ze 3 školních roků bezprostředně předcházejících školnímu roku, ve kterém přihlášku na vzdělávání na SŠ nebo VOŠ podávají. **Zkouška je u nich nahrazena rozhovorem**, který prokáže nezbytnou znalost českého jazyka nutnou v daném oboru vzdělání. Žádost podává zletilý žák-cizinec či zletilý žák dlouhodobě pobývajícím v zahraničí nebo zákonný zástupce žáka. Oproti tomu dle verze § 20 školského zákona platné do konce roku 2025 se prominutí zkoušky z českého jazyka vztahuje pouze na žáky, kteří získali předchozí vzdělání ve škole mimo území ČR.

Znění § 20 školského zákona účinné od 1. ledna 2026 rozšiřuje rovněž cílovou skupinu žáků s nárokem na úpravu podmínek a způsobu konání zkoušky ze zkušebního předmětu český jazyk a literatura u společné části maturitní zkoušky. Dle znění § 20 školského zákona platného do konce roku 2025 se tato úprava týká pouze u osob, které se vzdělávaly alespoň 4 roky v předcházejících 8 letech před příslušnou zkouškou ve škole mimo území ČR. Od ledna 2026 na ni mají nárok jednak žáci vzdělávající se ve škole mimo území ČR ve školním roce, ve kterém konají maturitní zkoušku, pokud se vzdělávali ve škole mimo území ČR alespoň 1 školní rok ze 7 školních roků bezprostředně předcházejících školnímu roku, ve kterém podávají přihlášku k této zkoušce, a jednak žáci, kteří se vzdělávali ve škole mimo území ČR alespoň 2 školní roky ze 7 školních roků bezprostředně předcházejících školnímu roku, ve kterém přihlášku k této zkoušce podávají. Žádost o úpravu podmínek

a způsobu konání příslušné zkoušky je součástí přihlášky k maturitní zkoušce, opravné zkoušce nebo náhradní zkoušce.

Vlastní uzpůsobení je stanovené vyhláškou č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších předpisů, ve které se uvádí, že na žádost zletilého žáka či jeho zákonného zástupce se prodlužuje doba konání didaktického testu z českého jazyka a literatury o 30 minut a písemné práce z českého jazyka a literatury o 40 %. Při didaktickém testu i písemné práci z českého jazyka má žák možnost použít překladový slovník a dle znění této vyhlášky platného do konce roku 2025 může při písemné práci použít ještě i slovník spisovné češtiny. U didaktického testu z matematiky / matematiky rozšiřující se doba konání testu prodlužuje o 10/15 minut a žák může použít překladový slovník. O dané úpravy žádá zletilý žák ředitele střední školy bez doporučení školského poradenského zařízení.

Základní, střední a vyšší odborné vzdělávání je možné na základě doporučení ŠPZ prodloužit až o 1 rok (podpůrné opatření 3. stupně), a to u žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (a z odlišného kulturního prostředí).

2.2 ODLIŠNÉ KULTURNÍ PROSTŘEDÍ

Odlišné kulturní prostředí může mít následující projevy odlišnosti: rozdíly pramenící z příslušnosti k jiné kultuře, úroveň znalosti českého jazyka, hodnotová orientace, zvyky, tradice, filozofická východiska pohledu na život, genderová témata, absence možnosti rodiče pomáhat dítěti se vzděláváním z důvodu nedostatečné znalosti českého jazyka nebo absence vzdělání, případně vzdělání v jiném vzdělávacím systému, oblečení a jiné uvědomované prvky kultury, užívání symbolů a řada dalších okolností spojených s jiným kulturním prostředím, které mohou mít dopad do organizace a průběhu vzdělávání. Odlišné kulturní prostředí se může týkat některých azylantů, uprchlíků, etnických minorit, cizinců s trvalým pobytem na území ČR, případně i bilingvních rodin.

2.3 ŽÁK Z ODLIŠNÉHO KULTURNÍHO PROSTŘEDÍ V LEGISLATIVĚ

Kromě skupiny žáků-cizinců definovaných v § 20 školského zákona existuje i velká skupina žáků s českou státní příslušností, pro které není čeština mateřským jazykem, nebo ji dokonale neovládají, a jsou tak rovněž součástí skupiny žáků s *nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka*. **Zpravidla patří do kategorie žáků z odlišného kulturního prostředí** podle přílohy 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. Jedná se o například o žáky narozené v České republice, jejichž rodiče hovoří jiným jazykem než českým, o žáky, kteří mají českou státní příslušnost, ale nemají dostatečnou znalost českého jazyka. Od září 2025 mají i tito žáci při nedostatečné znalosti českého jazyka nárok na bezplatnou jazykovou přípravu dle § 20 školského zákona (viz k tomu níže oddíl 3.1).

3. ŽÁCI S NEDOSTATEČNOU ZNALOSTÍ VYUČOVACÍHO JAZYKA

U skupiny žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, ať už jsou občany ČR, či nikoli, nejčastěji nacházíme tyto společné charakteristiky: potřeba adaptace na nové jazykové a kulturní prostředí, potřeba pomoci s domácí přípravou a celkově nedostatečná podpora jejich vzdělávání ze strany rodiny z důvodu neznalosti jazyka výuky nebo i sociálního znevýhodnění (např. spojeného s přesídlením do nové země). Každý žák reaguje na tyto skutečnosti (nebo i na případné další, s výše uvedenými skutečnostmi přímo nesouvisící zátěžové faktory) svým specifickým způsobem. Je třeba zjistit, jak se promítají do jeho chování a prožívání – očekávatelnými reakcemi jsou např. úzkostné ladění, pasivita, negativismus a jiné projevy agrese, ale také stesk, negativní prožitky spojené se snížením úspěšnosti ve vzdělávání a/nebo s obtížemi ve vytváření potřebných sociálních vazeb.

V odborných publikacích (Cummins, 2000) se uvádí, že komunikativní znalost jazyka si žák osvojí za jeden až dva roky, akademickou znalost, která mu umožní psát slohové cvičení na úrovni roditelého mluvčího, až za sedm let. V případě neznalosti nebo minimální znalosti jazyka je nezbytné bez odkladu a v nejkratší možné době začít žákovi poskytovat jazykovou podporu v češtině, ať již formou **intenzivní jazykové přípravy** podle § 20 školského zákona, tj. bez nutnosti jeho vyšetření v ŠPZ, nebo ve formě podpůrných opatření podle § 16 školského zákona – zejména podpůrného opatření posílení výuky českého jazyka jako cizího (druhého) jazyka.

3.1 JAZYKOVÁ PŘÍPRAVA

§

PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V **povinném předškolním vzdělávání** je bezplatná jazyková příprava v rozsahu 1 hodiny týdně poskytována automaticky tehdy, pokud má mateřská škola (MŠ) v rámci jednotlivého místa (pracoviště), nebo v případě lesní MŠ v rámci jednotlivého území, čtyři a více dětí s nedostatečnou znalostí českého jazyka. Nezáleží tedy na tom, zda se jedná o děti-cizince nebo o děti s českým státním občanstvím – podstatná je nedostatečná znalost češtiny a jazyková příprava tak slouží k zajištění jejich plynulého přechodu do základního vzdělávání. Hodina jazykové přípravy je hrazena navýšením PHmax škoře a poskytována v daném místě (u lesní MŠ v daném území). Podle možností a podmínek konkrétní školy je rozdělena do několika bloků v průběhu týdne, a to ve skupině zřízené v souladu s vyhláškou č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Pokud má MŠ na jednotlivém místě či na jednotlivém území v případě lesní MŠ jedno až tři děti s nedostatečnou znalostí českého jazyka, **pro které je předškolní vzdělávání povinné**, vykonává jazykovou podporu v rámci běžné činnosti.

ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Podle **§ 20 školského zákona** je žákům-cizincům poskytována bezplatná jazyková příprava k jejich začlenění do **základního vzdělávání**. Nárok na ni mají jak žáci-cizinci základní školy (ZŠ), kteří plní povinnou školní docházku na území České republiky nejvýše 24 měsíců, tak děti-cizinci z přípravných tříd. Od 1. 9. 2025 mají na tuto bezplatnou jazykovou přípravu nárok také občané ČR s obdobnými potřebami k začlenění jako cizinci (včetně dětí z přípravných tříd). Jazyková příprava se uskutečňuje v souladu s vyhláškou č. 48/2005 Sb. v tzv. **určené škole** (jejich seznam zveřejňuje krajský úřad na svých webových stránkách). U dětí z přípravných tříd probíhá prezenčně ve společné skupině s žáky základní školy a u žáků základní školy může mít i distanční formu. **O zařazení do jazykové přípravy musí zákonný zástupce požádat ředitele školy, ve které bude probíhat.**

Rozsah jazykové přípravy je nejméně 100 hodin a nejvýše 400 hodin po dobu nejvýše 20 měsíců výuky.

Rozsah jazykové přípravy stanoví ředitel školy, v níž bude jazyková příprava probíhat, podle vstupního ověření znalostí, které umožní rozsah přípravy diferencovat s ohledem na konkrétní potřeby daného žáka. Ověření znalostí může proběhnout například formou jednoduchého orientačního testu, jež je součástí příloh dokumentu *Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání* dostupného na stránkách <https://www.msmt.gov.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kurikulum-cestiny-jako-druheho-jazyka> a <https://zapojevsechny.cz/odlisny-matersky-jazyk>.

Cílem jazykové přípravy je poskytnout žákovi základní jazykové a sociokulturní kompetence. Tempo osvojování češtiny závisí na individuálních schopnostech a předpokladech každého žáka. V rámci 400 hodin jazykové přípravy na základní škole se očekává, že úplný začátečník z 1. až 2. ročníku bude schopen dosáhnout úrovně 1 a z 3. a vyššího ročníku úrovně 1–2 kurikula češtiny jako druhého jazyka, avšak tato znalost mu ještě neumožní se plně zapojit do výuky v běžné třídě. Doporučená je následná podpora, ať již je školou poskytována přímo, nebo na základě doporučení ŠPZ. V průběhu poskytování

jazykové přípravy v určené škole musí být žák vhodně podporován ve své kmenové škole (úprava obsahu a metod výuky, vhodné pomůcky, pedagogická intervence). **Žáci, kteří budou absolvovat jazykovou přípravu v určené škole, budou z výuky, kterou zameškají, uvolňováni automaticky, to znamená bez doporučení ŠPZ.** A je možná i varianta, ve které má žák po zařazení do základní školy pouze jazykovou přípravu a až poté se zapojí do výuky ve své kmenové třídě.

STŘEDNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V souladu s vyhláškou č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění pozdějších předpisů, mají na jazykovou přípravu nárok rovněž **cizinci ve středních školách**, pokud se vzdělávají ve škole zapsané v rejstříku nejvýše 36 měsíců. **Rozsah jazykové přípravy je nejméně 100 hodin a nejvýše 400 hodin po dobu nejvýše 30 měsíců výuky.** Jazyková příprava se uskutečňuje v tzv. **určené škole** (jejich seznam zveřejňuje krajský úřad na svých webových stránkách). Jazyková příprava probíhá přednostně mimo dobu vyučování, v době vyučování probíhají nejvýše 3 hodiny týdně a z hodin, které se s jazykovou přípravou překrývají, je žák uvolněn.

3.2 ČEŠTINA JAKO DRUHÝ JAZYK

Druhý jazyk se oproti cizímu jazyku liší především **významem v životě žáka**. V případě druhého jazyka jde o jazyk, na kterém je uživatel existenčně závislý z hlediska školní docházky a integrace do společnosti. V souvislosti s tím jsou v případě druhého jazyka také zvýšené nároky na míru rozvoje sociokulturní kompetence. Specifikem češtiny jako druhého jazyka je především to, že je žák vystaven silné potřebě naučit se už **na velmi nízké úrovni pokročilosti specifickou slovní zásobu**, která je určující pro školní prostředí, ale není obsažena v běžných učebnicích češtiny pro cizince. Rozdíl mezi druhým a cizím jazykem je v neposlední řadě také v tom, že **žák je velice záhy vystaven různým variantám češtiny** jak na rovině slovní zásoby, tak na rovině stylistické a fonetické. Výuka se zpočátku zaměřuje především na výuku základních jazykových funkcí (pozdravy, poděkování, prosba apod.) a kompenzačních strategií (umí říct, že nerozumí, požádat o zopakování). Z komunikačního hlediska převládá v první fázi vyučování obvykle výuka mluvení a poslechu nad výukou čtení a psaní a výuka základní slovní zásoby nad výukou gramatiky.

Z výše zmíněných důvodů NPI ČR při tvorbě **kurikula češtiny jako druhého jazyka** záměrně nevyužíval škálu stanovenou Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky (SERRJ), neboť není zaměřena na studium druhého jazyka, nýbrž cizího jazyka, i když se mezi nimi dají nalézt v popisech jednotlivých úrovní mnohé paralely. Zatím byly stanoveny 4 úrovně češtiny jako druhého jazyka, které jsou volně inspirovány popisy finštiny a švédštiny jako druhého jazyka. Vzhledem k tomu, že SERRJ je evropsky uznávaný dokument, uvádíme pro lepší přehlednost také paralely mezi úrovněmi češtiny jako druhého jazyka a SERRJ: **Úroveň 1 češtiny jako druhého jazyka (ČDJ) orientačně odpovídá úrovni A1 podle SERRJ, úroveň 2 ČDJ úrovni A2, úroveň 3 ČDJ úrovni B1 a úroveň 4 ČDJ úrovni B1 až B2.**

SERRJ vydaný Radou Evropy popisuje šest úrovní dovedností, A1, A2, B1, B2, C1 a C2, v těchto oblastech: poslech a čtení s porozuměním, ústní a písemný projev a ústní interakce. Samotný SERRJ není uzpůsoben specifikům žákovské populace do 15 let a jednotlivé dovednosti popisuje z pohledu uživatele cizího, nikoli druhého jazyka. Rada Evropy v roce 2018 vydala upřesňující deskriptory pro děti a mládež ve věku 7 až 10 let a 11 až 15 let – *Collated Representative Samples of Language Competences Developed for Young Learners*. Tyto popisy úrovní pro jednotlivé věkové kategorie byly využity při tvorbě sebehodnotících deskriptorů, které jsou dostupné (po registraci) na <https://ejp.rvp.cz>.

Na stránce <https://cestina-pro-cizince.cz/trvaly-pobyt/a1/pro-ucitele/deskriptory-pro-cestinu-jako-druhy-jazyk/> jsou pak uvedeny deskriptory ČDJ navázané na jednotlivé úrovně A1 až B2 dle SERRJ pro 5 hlavních kategorií jazykových dovedností (čtení, mluvení – interakce, mluvení – projev, poslech a psaní) u jednotlivých věkových skupin (do 11 let, 11–15, 15–19 a 19+) a také kompenzační strategie využívané na jednotlivých úrovních A1 až B2.

K určení toho, zda žák základní školy potřebuje intenzivní jazykovou podporu, či je schopen zapojit se do vzdělávání v běžné třídě, lze využít, jak už bylo uvedeno v předchozím oddílu, jednoduchý orientační test (součást příloh dokumentu *Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání*) dostupný ze stránky <https://www.msmt.gov.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kurikulum-cestiny-jako-druheho-jazyka>. K dispozici jsou též materiály pro orientační určení úrovně jazykových znalostí dětí v MŠ a ZŠ dostupné ze stránky <https://zapojmevsechny.cz/odlisny-matersky-jazyk/posouzeni-znalosti-vyucovaciho-jazyka>. Od úrovně 2 je již žák 3. a vyššího ročníku ZŠ schopen účastnit se výuky v běžné třídě, u žáka MŠ a 1. a 2. ročníku ZŠ stačí úroveň 1 (orientačně A1). Pro pedagogickou diagnostiku a orientační určení jazykových úrovní lze také využít výše zmíněné sebehodnotící deskriptory dostupné na <https://ejp.rvp.cz>. **Jazykové dovednosti žáka jsou však stále velmi omezené, a aby mohl zažít školní úspěch, potřebuje dlouhodobou podporu ve výuce všech předmětů.**

Na 2. stupni ZŠ je u žáka-cizince k posílení výuky češtiny jako druhého jazyka možné nahradit vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Další cizí jazyk právě vzdělávacím obsahem češtiny jako druhého jazyka (viz RVP ZV, kap. 7.2).

3.3 PODPŮRNÉ OPATŘENÍ POSÍLENÍ VÝUKY ČEŠTINY JAKO CIZÍHO (DRUHÉHO) JAZYKA¹

§ Dětem a žákům, kteří nejsou zahrnuti do bezplatné jazykové přípravy vymezené právními předpisy uvedenými v odd. 3.1, a dětem a žákům, kteří jazykovou přípravu již ukončili, ale nadále potřebují podporu v češtině, může být jazyková podpora zajišťována pomocí podpůrných opatření podle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů.

Poskytování podpůrných opatření rovněž není vyloučeno v takových odůvodněných případech, ve kterých nelze z nějakého důvodu zajistit jazykovou přípravu podle § 20 školského zákona, ačkoli na ni má dítě/žák nárok.

Na úrovni školy lze poskytovat podpůrná opatření prvního stupně. Pokud nepostačuje první stupeň, ze strany školského poradenského zařízení mohou být doporučena podpůrná opatření ve druhém či třetím stupni. Kmenová škola, tzn. škola, z níž dítě/žák přichází na vyšetření do školského poradenského zařízení, postupuje vždy tak, že nejprve konzultuje s krajským úřadem možnosti zajištění jazykové přípravy podle § 20 školského zákona, a až pokud se ukáže, že takto ji dítěti/žákovi z nějakého závažného důvodu zajistit nelze, je na místě zvážit možnost posílit u něj výuku češtiny formou podpůrného opatření.

Podpůrná opatření třetího stupně

/ Žák s nejvyšší potřebou podpory je v češtině jako druhém jazyce zpravidla na úrovni 0 (vůbec neumí česky) nebo 1.

Charakteristika jazykových dovedností žáka na úrovni 0

Žák nedokáže odpovědět na otázky týkající se jeho osoby a rodiny, i když mu partner v komunikaci aktivně napomáhá. Nerozumí běžně užívaným frázím. Nedisponuje v mluveném a písemném projevu slovní zásobou užívanou v nejčastějších komunikačních situacích. Neovládá dokonale českou abecedu.

¹ Poznámka k terminologickému vymezení výuky češtiny u žáků s odlišným mateřským jazykem: Přestože se často používá termín čeština jako cizí jazyk, v metodickém textu je používán termín čeština jako druhý jazyk, neboť lépe vystihuje podstatu učení se češtiny v českém prostředí u žáků s odlišným mateřským jazykem. Termín čeština jako druhý jazyk je spojován s významem pro život žáka – jedná se o jazyk, na kterém je žák existenčně závislý, neboť je to jazyk výuky, žák je každodenně vystaven jeho působení a jazyk umožňuje integraci do společnosti.

Charakteristika jazykových dovedností žáka na úrovni 1

Do rozhovoru se zapojuje za předpokladu, že komunikační partner mluví pomalu, zřetelně a komunikaci přizpůsobuje řečovým schopnostem a dovednostem žáka, volí vhodný kód a žákovi dopomáhá s formulací. Žák dokáže správně reagovat na jednoduché otázky (Kdo..., Co..., Kdy..., Kam...) a orientuje se v situacích, které vycházejí z jeho bezprostřední zkušenosti (škola a školní třída, rodina). Jeho projev je velice jednoduchý, jednoslovný nebo dvouslovný, užívá jednoduché věty. Výslovnost je nedokonalá se známkami jinojazyčného akcentu. Projev je z velké části gramaticky chybný.

Dokáže pojmenovat známé předměty a rozpoznat známé výrazy v mluveném i psaném jazyce. Rozumí stručným instrukcím a známým tématům v pomalém a v případě nutnosti opakovaném mluveném projevu. Nerozumí parafrázím.

S ohledem na školní jazyk a jazyk učebnic rozumí tématům s pomocí obrázků a dobře vybraných klíčových slov. Umí napsat známá slova a krátké věty. Potřebuje rozsáhlou podporu ve formě připravených lexikálních i gramatických modelů, aby dokázal produkovat krátký mluvený nebo psaný text.

Podpůrná opatření druhého stupně

Žák s potřebou podpůrných opatření druhého stupně si češtinu jako druhý jazyk zpravidla osvojil na úrovni 2.

Charakteristika jazykových dovedností žáka na úrovni 2

Dokáže se dorozumět v běžných komunikačních situacích ve škole i v osobním životě. Výrazně se zvyšuje schopnost jeho samostatného projevu, pokud je předem připraven. V mluveném i psaném projevu se stále objevuje velké množství chyb. Slovní zásoba se rozšiřuje, stále je ale velice limitovaná, nebrání ale globálnímu porozumění. Ve škole se žák cítí komfortně v běžných komunikačních situacích spojených s jeho osobou, akademický jazyk ještě není ovládnutý.

Práce s učebnicemi, schopnost čtení s porozuměním a porozumění výkladu učitele jsou stále nedostatečné, z důvodu málo rozvinuté slovní zásoby a neznalosti komplexní větné stavby.

Dokáže se vyrovnat se situacemi spojenými s každodenní školní rutinou. Umí použít nejobvyklejší fráze, rozumí opakujícím se situacím a úkolům. Umí psát a mluvit o známých a kontextových tématech. Porozumění vyžaduje pomalou a jasnou řeč nebo známé téma. Dokáže porozumět tématu a vybraným informacím v oblasti naučného diskurzu, může-li se opřít o ilustrace. Rozumí útržkům informací z učebnic založených na titulcích a obrázcích. Učení se novým věcem stále vyžaduje mnoho podpory. Umí vyjádřit, zda rozumí psané nebo mluvené interakci, a pokud je to nutné, umí položit k tématu další otázky. Při mluvení a psaní vychází z připravených modelů a vyžaduje systematickou podporu.

Jazyková úroveň žáka limituje výběr témat a textů. Potřebuje podporu v tom, na co se má během poslechu nebo čtení zaměřit. **Může mít potíže s porozuměním, pokud se v nestrukturovaných interakcích nemůže opřít o konkrétní situační nápovědu a dostatečný kontext.**

Učivo češtiny jako druhého jazyka se na úrovni 2 zaměřuje jak na osvojování systému češtiny, tak na práci s psaným jazykem, nácvik práce s textem a na podporu rozvoje čtenářských strategií. Prostředkem k dosažení úrovně 2 je primárně spisovná čeština, ale s ohledem na prostředí, ve kterém je jazyk osvojován, se objevují také prvky běžně mluveného jazyka.

Podpůrná opatření prvního stupně

Podpůrná opatření prvního stupně provádí škola bez doporučení ŠPZ. Zpravidla se jedná o žáky s úrovní češtiny jako druhého jazyka 3 a vyšší.

Charakteristika žáka na úrovni 3

Zapojuje se do široké škály komunikačních situací. Dokáže se vyjádřit srozumitelně a bez přípravy, pokud je mu téma známé. Je schopen participovat ve skupinové diskuzi. Popíše obsah filmu nebo knihy a vypráví fiktivní příběh. Je schopen přednést předem připravenou prezentaci a odpovědět na otázky vztahující se k prezentaci. Zapojuje se do neformální diskuze s rodilými mluvčími na obecná témata, pokud nezahrnuje prvky slangu a není vedena v rychlém tempu. Popíše emoce, náladu, sny, plány do budoucnosti. Zformuluje vlastní názor a obhájí ho. **Sleduje výklad a rozumí jeho hlavním bodům, ale stále potřebuje podporu ze strany učitele.** Píše strukturované texty na známá témata nebo na základě přečteného.

Čte relativně dlouhé texty na různá témata. Dokáže využívat různé informační zdroje a na jejich základě sestavit vlastní text. Píše osobní dopisy, popisy a slohová cvičení na známá a často se opakující témata. **Obsah sdělení je srozumitelný, ale gramatická stránka a využití jazykových prostředků může vykazovat značnou chybovost.**

Při nastavování adekvátní podpory rozvoje jazykových kompetencí žáka je zároveň třeba vzít v úvahu i tyto skutečnosti:

Jazykové kompetence se mohou napříč jednotlivými jazykovými dovednostmi (mluvení, poslech, čtení a psaní) výrazně lišit. Pokud se žák zdá být zdatný ve verbální komunikaci, nemusí to nutně znamenat, že je na stejné úrovni i v dalších dovednostech. Je také třeba ověřit funkční gramotnost v češtině.

Komunikační dovednosti korespondují s mírou znalostí o okolním světě, která je ovlivněna stupněm jeho kognitivního vývoje (věk, pokročilost v mateřském jazyce) a okolním prostředím (včetně školního).

Míra osvojení dovedností čtení a psaní podstatným způsobem ovlivňuje rozsah a charakter textů, kterým je žák schopen porozumět, i textů, které dokáže produkovat.

3.4 POTŘEBY ŽÁKŮ PODLE VĚKU A STUPŇŮ VZDĚLÁVÁNÍ

Nároky na dokonalé ovládnutí jazyka výuky mají vzestupnou tendenci v závislosti na stupni vzdělání. Jsou ovlivněny mimo jiné očekávanými výsledky vzdělávacích oborů, které stanovují rámcové vzdělávací programy (RVP) a které si školy zapracovávají do svých školních vzdělávacích programů (ŠVP). Dalším faktorem jsou postupně se zvyšující nároky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, který není primárně komunikačně orientován, ale objevuje se v něm mnoho prvků jazykovědy (určování větných členů atd.). V neposlední řadě žák potřebuje jazykovou podporu pro úspěšné složení jednotných přijímacích zkoušek na střední školy a maturitních zkoušek, které jsou konstruovány pro rodilé mluvčí, a nedostatek jazykového citu, schopnost odlišit nuance a neznalost českých kulturních souvislostí znevýhodňuje žáky, pro které není čeština rodným jazykem.

Relativně nejjednodušší situaci mají žáci MŠ a 1. a 2. ročníku ZŠ. Pro začlenění do výuky v běžné třídě jim postačuje úroveň 1 češtiny jako druhého jazyka a jazyková podpora v rámci kmenové třídy, doplněná o posílení výuky češtiny jako cizího (druhého) jazyka. Dále je třeba je podporovat v rozvoji slovní zásoby a gramaticky správných jazykových konstrukcí.

Od 3. ročníku náročnost vzdělávacího obsahu českého jazyka a literatury prudce stoupá, objevují se prvky jazykovědy a požadavky na ovládnutí metajazyka, které jsou vlastní rodilým mluvčím. Navíc přibývá naukových předmětů s velmi specifickou a pro žáky, kteří se učí češtinu jako cizí (druhý) jazyk, velmi obtížnou slovní zásobou. Žák je schopen se reálně zapojit do výuky v běžné třídě, pokud dosáhl úrovně 2 češtiny jako druhého jazyka. Zkušenost je přitom taková, že žáci, kteří pro nedostatečnou znalost českého jazyka absolvovali intenzivní jazykovou přípravu v pověřené škole, budou k dosažení této úrovně pravděpodobně potřebovat ještě další výuku češtiny jako druhého jazyka. A pro úspěšné zvládnutí školních nároků je nutná i dlouhodobá podpora ve formě úpravy metod a obsahu výuky, organizace vzdělávání, pedagogické intervence a hodnocení (více v kapitole 5).

Požadavky se ještě zvyšují s přechodem na 2. stupeň a střední školu, kde rapidně přibývají naukové předměty s velmi náročnou slovní zásobou, v českém jazyce a literatuře se objevuje požadavek na rozpoznání literárních druhů a žánrů a v písemném projevu se nacvičují slohové útvary, které vyžadují nejen velmi širokou slovní zásobu, ale i bezchybné užívání jazykových prostředků. Nezbytná je tedy znalost akademické češtiny. A na odborných středních školách je pro úspěšné studium nezbytná znalost nejen komunikativní a akademické češtiny, ale i odborné češtiny související s oborem vzdělávání. **V opačném případě hrozí selhávání ve školním výkonu a předčasný odchod ze vzdělávání.**

Obecně lze říci, že čím později žák s neznalostí nebo minimální znalostí českého jazyka nastoupí do českého vzdělávacího systému, tím větší penzum jazykové podpory bude potřebovat. Významnou roli hrají i **individuální faktory (např. tzv. tiché období, kognitivní vývoj a nadání, povaha, sociokulturní pozadí, osobní historie, klima školy a třídy).**

Učitelé by měli brát při výuce v potaz nejen obsahovou stránku předmětu, ale soustředit se i na rozvoj češtiny (blíže upřesněno v kapitole 5.1).

Psychosociální pohoda žáka je nezbytným předpokladem pro efektivní učení, školní úspěšnost, eliminaci nežádoucího chování a utváření pozitivního klimatu školy a třídy. Nezbytné je zapojení pracovníků školního poradenského pracoviště (ŠPP) – výchovných poradců, sociálních pedagogů, školních psychologů a metodiků prevence.

4. PODPŮRNÁ OPATŘENÍ K ZAJIŠTĚNÍ SPECIÁLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB ŽÁKŮ S NEDOSTATEČNOU ZNALOSTÍ VYUČOVACÍHO JAZYKA (A ODLIŠNÉHO KULTURNÍHO PROSTŘEDÍ)

Podpůrná opatření prvního stupně

- / **Podpůrná opatření prvního stupně** nemají normovanou finanční náročnost a **škola je poskytuje bez doporučení ŠPZ**. Využívají se v případě, že žák je v osvojení češtiny jako druhého jazyka **na úrovni 3 nebo 4 (úroveň 4 ČDJ odpovídá orientačně úrovni B1 až B2 podle SERRJ)**, ale akademický jazyk potřebný pro úspěšné zvládnutí některých (např. odborných nebo naukových) předmětů mu stále činí potíže.

Opatření v rámci prvního stupně (podrobný popis jednotlivých opatření v kapitole 5):

Mateřská škola

Důraz na podporu při běžné činnosti, názornost a komunikaci s rodiči

Základní a střední škola

Plán pedagogické podpory, pedagogická intervence, úpravy metod výuky a organizace vzdělávání, důraz na podporu jazykového rozvoje v rámci jednotlivých předmětů, vedení slovníků, zapojení výukových materiálů pro žáky s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka do výuky.

Pedagogická intervence by měla být podle potřeby zaměřena nejen na podporu školní přípravy, dovysvětlení a procvičování látky, ale i na podporu interpersonální komunikace, rozvoje sociálních vazeb a začlenění žáka do kolektivu třídy a školy, resp. školského zařízení, jakož i na otázky týkající se (dopadu) rozdílů mezi kulturními vzorci uplatňovanými v rodině a kultuře (resp. v kulturách etnických menšin) a ve většinové společnosti.

Podpůrná opatření druhého stupně

- / V rámci **2. stupně PO** je charakter speciálních vzdělávacích potřeb ovlivněn zejména odlišným kulturním prostředím nebo jinými životními podmínkami žáka, nedostatečnou znalostí vyučovacího

jazyka (**žák je zpravidla na úrovni 2, orientačně A2 podle SERRJ**) a dalšími specifiky, která k zajištění jeho vzdělávacích potřeb vyžadují individuální přístup; lze přistoupit k částečné úpravě obsahu vzdělávání spočívající v posílení výuky českého jazyka jako jazyka cizího (druhého).

Opatření v rámci 2. stupně obecně (podrobný popis jednotlivých opatření v kapitole 5):

Mateřská škola

Výuka češtiny jako cizího (druhého) jazyka 4x 15 minut za týden, nejvýše však 80 hodin
Speciální pomůcky (například materiály na výuku češtiny jako druhého jazyka)

Základní škola

Výuka češtiny jako cizího (druhého) jazyka 3 hodiny za týden, nejvýše však 120 hodin
Úprava obsahu vzdělávání – individuální vzdělávací plán (IVP)
Úprava hodnocení
Přizpůsobení organizace a metod výuky
Speciální učebnice a pomůcky (učebnice češtiny jako cizího (druhého) jazyka, slovníky, výukové aplikace)
Pro žáky s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka a projevy poruch učení a koncentrace 1 hodina předmětu speciálně pedagogické péče

Střední škola

Výuka češtiny jako cizího (druhého) jazyka 3 hodiny za týden, nejvýše však 120 hodin
Úprava obsahu vzdělávání – IVP
Úprava hodnocení
Speciální učebnice a pomůcky (učebnice češtiny jako cizího/druhého jazyka)
Pro žáky s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka a projevy poruch učení a koncentrace 1 hodina předmětu speciálně pedagogické péče

Podpurná opatření třetího stupně

Charakter speciálních vzdělávacích potřeb u **3. stupně podpurných opatření** je dán odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami žáka, dále neznalostí vyučovacího jazyka (žák je zpravidla na úrovni 0 nebo 1 (**orientačně A0/A1 podle SERRJ**), dalšími obtížemi, které mají významný dopad na kvalitu a průběh vzdělávání žáka.

Volba metod výuky by měla umožňovat cílené zaměření na podporu dovedností a kompetencí žáka, které umožní překonání bariér v jeho vzdělávání a zapojení do práce ve školní třídě a dále respektují specifika žáků, využívají kooperativní formy výuky, otevřené učení a individualizovaný přístup. Obsah vzdělávání se z hlediska žáků z kategorie jiných životních podmínek a odlišného kulturního prostředí soustředí na **posílení výuky českého jazyka jako jazyka druhého**.

Opatření v rámci třetího stupně (podrobný popis jednotlivých opatření v kapitole 5):

Mateřská škola

Výuka češtiny jako druhého jazyka 4x 15 minut za týden, nejvýše 110 hodin
IVP se zaměřením na rozvoj jazyka
Pro děti s neznalostí jazyka a dalšími speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) asistent pedagoga, přednostně formou sdíleného asistenta pedagoga pro více dětí
Speciální pomůcky (např. materiály na výuku češtiny jako druhého jazyka, komunikační karty)
Využití komunikačních karet

Základní škola

Výuka češtiny jako cizího/druhého jazyka 3 hodiny za týden, nejvýše však 200 hodin
Úprava obsahu vzdělávání – IVP

Úprava hodnocení

Přizpůsobení organizace a metod výuky

Speciální učebnice a pomůcky (například češtiny jako cizího/druhého jazyka, slovníky, výukové aplikace, komunikační karty)

Pro žáky s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka a poruchami učení a koncentrace 2 hodiny předmětu speciálně pedagogické péče

Pro žáky s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka a dalšími SVP asistent pedagoga, přednostně formou sdíleného asistenta pedagoga pro více žáků, případně jiná personální podpora

Střední škola

Výuka češtiny jako druhého jazyka 3 hodiny za týden, nejvýše však 200 hodin

Úprava obsahu vzdělávání – IVP

Úprava hodnocení

Speciální učebnice a pomůcky (například výuka češtiny jako druhého jazyka)

Dalším dostupným podpůrným opatřením **na 2. a 3. stupni podpory** jsou **úpravy podmínek přijímání ke střednímu vzdělávání a ukončování středního vzdělávání** (více v kapitole 5). U naší cílové skupiny jde o možnost navýšení času pro konání jednotlivých částí přijímací zkoušky až o 100 % a o možnost použít překladové a frazeologické slovníky. V případě zařazení do skupiny 0 se nabízejí i další možnosti **podpory ve vzdělávání** (více v kapitole 5). **Uzpůsobení podmínek konání maturitní zkoušky** vychází z § 20 a § 21 vyhlášky č. 177/2009 Sb., ve znění pozdějších předpisů.

V odůvodněných případech je možné i prodloužení délky základního, středního a vyššího odborného vzdělávání o 1 rok.

5. DOPORUČENÍ PRO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKA S NEDOSTATEČNOU ZNALOSTÍ VYUČOVACÍHO JAZYKA (A Z ODLIŠNÉHO KULTURNÍHO PROSTŘEDÍ) A NÁSLEDNÁ PÉČE

Podstatné závěry z posouzení požadavků na úpravy k přístupu ke vzdělávání žáka uvádíme v Doporučení ŠPZ v oddílu *Závěry podstatné pro vzdělávání a pobyt žáka ve škole / školském zařízení*. Začínáme informacemi o specifických žáků, o jeho osobnosti a schopnosti soustředěné práce. Je vhodné uvést podstatné skutečnosti z historie jeho vzdělávání, zejména ty, které se týkají jeho jazykové vybavenosti (např. datum nástupu do české školy, jazyky, které žák ovládá, a úroveň jejich znalosti, absolvování kurzů češtiny – kdy a kde, případně s jakou cílovou úrovní).

Dále je vhodné uvést podstatné skutečnosti, které nás k volbě doporučených podpůrných opatření vedly. Doporučuje se vzít v úvahu dosavadní skladbu předmětů v rodné zemi žáka i v české škole a navrhnout opatření vyrovnávající rozdíly (např. individuální vzdělávací plán a úprava obsahu vzdělávání s navýšením počtu hodin českého jazyka jako cizího (druhého) jazyka). Ne vždy je však takové srovnání možné, protože zákonní zástupci žáka často potřebný přehled o skladbě a obsahové náplni předmětů v zemi, kde se jejich dítě původně vzdělávalo, nemají. Výsledky standardizovaných testů je nutné interpretovat obezřetně, s ohledem na jazykovou bariéru žáka. Uvádíme, jakým způsobem jsou administrace a výkon v jednotlivých využitých metodách závislé na úrovni jazykových schopností. Snažíme se mapovat a vyhodnocovat vliv možných kulturně podmíněných zkreslení v kontaktu s klientem (např. schopnost introspekce, důraz na analytické či konkrétní myšlení, zkušenosti a zvyklosti v sociálním kontaktu, obeznamenost s typem úloh a podnětovým materiálem ve výkonových metodách, primární identifikace funkčních souvislostí mezi podněty namísto kategorizačních souvislostí). Někdy může být vhodné uvést do Doporučení ŠPZ i školní prospěch v původní škole v rodné zemi, například když se následně zhoršení prospěchu žáka v české škole negativně promítá do jeho prožívání. V rámci speciálně pedagogických závěrů specifikujeme odlišnosti vyplývající z charakteru mateřského jazyka ve srovnání s českým jazykem, tj. co může dělat typické

potiže, např. u mnoha národů odlišné písmo, u Ukrajinců délky a měkčení, u Arabů samohlásky, u Francouzů jiný systém počtů, v případě Velké Británie neznalost spojitého písma atd.

Níže uvádíme komentáře a příklady možných doporučení vztažené k jednotlivým skupinám podpůrných opatření.

5.1 PŘÍKLADY PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

Metody výuky (1. až 3. stupeň podpůrných opatření)

D

- sledovat v rámci výukových metod jak obsahový, tak jazykový cíl a obojí propojovat;
- aktivovat předchozí zkušenosti a znalosti žáků; volit například:
 - evokační metody = T-graf (Respekt neboli);²
 - Vennův diagram;
 - myšlenkové mapy, pětilístek (metody kritického myšlení);
 - klíčová slova, rybí kostru, kostku, zpřeházené věty, volné psaní (metody kritického myšlení);
 - kmeny a kořeny, 4 rohy, skládkové učení;
- využívat grafické vizualizace obsahu, tzv. klíčové vizuály – názornost, vizuální pomůcky; ke zvýraznění důležitých sdělení, informací, slov atd. používat barvy;
- vytvářet prostor pro komunikaci – zácvik, využití učení nápodobou, využívat didaktické hry, rytmické prvky, písničky, říkadla, básničky;
- vytvářet prostor pro aktivní produkci jazykových dovedností – podněcovat k používání slov a ustálených slovních spojení v českém jazyce;
- důraz na srozumitelnost – slovní zásobu stejně jako gramatiku nabízet v ustálených slovních spojeních a frázích, spojování slov s obrázkem, propojování slova s činností, pohybem, vytvořit systém použitelný ve všech předmětech (snadnější orientace v požadavcích ze strany školy);
- používat jednoduché příklady, postupně zvyšovat úroveň obtížnosti; začínat co nejnázorněji, pravidelně monitorovat žákovy pokroky a úměrně zvyšovat náročnost;
- motivovat žáka k vytvoření vlastního slovníčku (překlad, ale i synonyma ke slovům);
- důraz na praktické využití naučeného;
- zohledňovat, co je v momentálních možnostech žáka – verbální metody přizpůsobit úrovni porozumění;
- vždy upozornit pedagogy, že je nutné strukturovat výuku českého jazyka jako jazyka cizího (druhého).

Úpravy obsahu vzdělávání (2. a 3. stupeň podpůrných opatření)

D

- upravovat obsah vzdělávání posílením výuky českého jazyka nebo českého jazyka jako jazyka cizího (druhého); není stanoveno, kdo má na MŠ, ZŠ nebo SŠ český jazyk pro žáky s odlišným mateřským jazykem vyučovat, obsahově by však kurzy českého jazyka měly odpovídat češtině

² T-graf je univerzální grafický nástroj pro znázornění a zaznamenávání binárních (ano/ne, pro/proti) či srovnávacích/protikladných reakcí v diskusi. Např. po přečtení dvou úvodních textů na téma přímé volby prezidenta mohou žáci ve dvojicích vytvořit T-graf a v pěti minutách do něj zaznamenat na levou stranu co nejvíce argumentů *pro* přímou volbu prezidenta. Poté mají dvojice dalších pět minut na to, aby sepsaly co nejvíce důvodů *proti*. V dalších pěti minutách porovnávají svůj T-graf s jinou dvojicí. Později může pedagog užít tento model při práci s třídou jako celkem.

Zdroj: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevyhodneni/modifikace-vyucovacich-metod-a-forem/4-2-5-metody-aktivniho-uceni/>

jako druhému jazyku; do úrovně 4 (orientačně B1 až B2 podle SERRJ) se uskutečňují podle Kurikula češtiny jako druhého jazyka, pak již podle individuálních jazykových potřeb žáků;

- uvolňovat na základě doporučení ŠPZ z vybraných předmětů na výuku češtiny jako druhého jazyka;
- přizpůsobit vzdělávací obsah možnostem žáka, zejména jazykovým, zadávání diferencovaných typů úkolů;
- definovat žákovy vlastní cíle a hodnocení poté odvíjet od toho, do jaké míry žák tyto cíle splnil;
- předmět speciálně pedagogické péče doporučit jen v případě kombinace odlišného mateřského jazyka se specifickými poruchami učení nebo s jinými SVP.

Náhrada cizího jazyka a dalšího cizího jazyka

- Cizí jazyk a Další cizí jazyk je možné zcela nahradit jiným vzdělávacím obsahem od PO 3. stupně v rámci vzdělávání žáka podle individuálního vzdělávacího plánu (viz RVP ZV, kap. 7.2 a 8.1).

Pedagogická intervence (1. stupeň podpůrných opatření)

D (intervenci je vhodné kombinovat s podpůrnými opatřeními 2. a 3. stupně)

- kompenzace omezených možností podpory v rodině (neznalost češtiny, předchozí vzdělání v jiném vzdělávacím systému);
- předučování klíčové slovní zásoby nebo terminologie;
- doučování (dovysvětlení látky, doučení slovní zásoby / terminologie, pomoc s referátem, slohovou prací, domácím úkolem apod.);
- doučování látky předcházejících ročníků;
- podpora interpersonální komunikace, rozvoje sociálních vazeb a začlenění žáka do kolektivu třídy a školy, resp. školského zařízení;
- tematizace (a integrace) rozdílů mezi kulturními vzorci uplatňovanými v rodině a kultuře žáka a ve většinové společnosti.

Asistent pedagoga (3. stupeň podpůrných opatření)

D (pro žáky s neznalostí vyučovacího jazyka – úroveň 0 kurikula ČDJ – a dalšími speciálními vzdělávacími potřebami)

- tvorba uzpůsobených pracovních listů;
- podpora individuální práce v hodině;
- uzpůsobení metod výuky pro žáka s neznalostí vyučovacího jazyka.

Organizace vzdělávání (1. až 3. stupeň podpůrných opatření)

- ##### **D**
- možnost prodloužit délku základního, středního a vyššího odborného vzdělávání o 1 rok (v rámci 3. stupně PO);
 - motivovat české spolužáky ke komunikaci se žákem-cizincem, a pomoci mu tak se začleněním;
 - zajistit žáku-cizinci osobu, která mu pomůže s integrací a poradí v případě potřeby (adaptačního koordinátora nebo spolužáka-patrona);
 - uzpůsobit prostředí výuky, např. polepit jednotlivé předměty v učebně českého jazyka cedulkami s jejich českými názvy;
 - poskytnout žákovi s odlišným mateřským jazykem předem klíčovou slovní zásobu k tématu, které se bude probírat;
 - vhodná je skupinová práce, případně domácí práce a práce s navýšením času. Naopak referáty a prezentace před třídou nejsou vhodné (žák se může např. ostýchat kvůli nedostatečné znalosti jazyka);

- k domácí přípravě uvést možnosti procvičování učební látky online – např. stránky věnované procvičování pravopisu češtiny a čtení na webovém portálu Kaminet,³ případně kontakty na doučování, zájmové kroužky, ale i jiné způsoby integrace – adaptované knihy, pohádky, filmy, audioknihy; online kurz češtiny na portálu Čeština jako druhý jazyk,⁴ slovník současné češtiny, Pravidla českého pravopisu, Slovník synonym a antonym, Gramatika češtiny, doplňování diakritiky (Lingea);⁵
- vhodné je využití vrstevnického učení a zapojení spolužáků formou systému tzv. patronů (*buddies*);
- podpořit integraci formou socializačních aktivit. Pokud je (primárním) cílem aktivity podporovat u žáka-cizince rozvoj českého jazyka, je vhodné zajistit, aby většina žáků ve skupině dosahovala úrovně českého jazyka rodilého mluvčího.

Hodnocení (1. až 3. stupeň podpůrných opatření)

- D**
- hodnotit vždy s ohledem na jazykovou bariéru žáka;
 - terminologie použitá ve slovním hodnocení by měla zohledňovat žakovu nedostatečnou znalost vyučovacího jazyka;
 - hodnotit aktivitu v hodinách;
- §**
- při hodnocení žáků-cizinců, kteří plní v České republice povinnou školní docházku, se úroveň znalosti českého jazyka považuje za závažnou souvislost podle odstavců 2 a 4 § 15 vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů.

Pomůcky (2. a 3. stupeň podpůrných opatření)

- D**
- učebnice a výukové materiály ČDJ (včetně audiovizuálních a elektronických), překladový slovník, slovník synonym, překladač;
 - užitečné je uvést v doporučení ŠPZ také odkaz na seznam doporučených učebnic pro výuku češtiny jako druhého jazyka s anotacemi (k dohledání např. na <https://zapojmevsechny.cz/84-cestina-jako-druhy-jazyk-ucebnice-materialy>, případně <https://www.inkluzivniskola.cz/cdj-ucebnice-materialy/>);
 - využití prostředků alternativní a augmentativní komunikace pro žáka s neznalostí češtiny v prvních týdnech ve škole (www.alternativnikomunikace.cz).

Úprava podmínek při přijímacím řízení a následném vzdělávání na SŠ

- §**
- ŠPZ může doporučit uzpůsobení podmínek přijímacích zkoušek, konkrétně na základě zařazení do kategorie uzpůsobení podle druhu znevýhodnění „O“ (ostatní), a to podle přílohy č. 1 k vyhlášce č. 422/2023 Sb., o přijímacím řízení ke střednímu vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění pozdějších předpisů, kde jsou uvedeni „uchazeči s jiným rodným jazykem než českým“;
 - vydání doporučení ŠPZ k uzpůsobení podmínek přijímacího řízení není podmíněno předchozím poskytnutím PO na ZŠ. Pokud tedy žák doposud neměl doporučení k poskytnutí PO na základní škole, vyšetří ŠPZ žáka, aby bylo možné mu doporučit odpovídající uzpůsobení přijímacích zkoušek. Pokud to nevyžadují speciální vzdělávací potřeby žáka, ŠPZ ani po vydání doporučení nevrazuje žáka do systému podpůrných opatření a nepíše doporučení ZŠ;
 - důležité je uvádět přesné navýšení času při přijímacím řízení (25 %, 50 %, 75 %, 100 %), které by mělo odpovídat stupni PO. Je shodné pro matematiku, český jazyk a školní zkoušku;

³ <https://www.kaminet.cz/ces.php>

⁴ <https://www.cestina2.cz>

⁵ <https://www.nechybujte.cz/>

- k přijímacímu řízení lze doporučit i podporující osobu (u všech částí přijímacího řízení), překladové slovníky (u všech částí přijímacího řízení) a samostatnou místnost;
- na prominutí zkoušky z ČJ mají nárok pouze uchazeči uvedení výše v oddílu 2.1. **O prominutí zkoušky z ČJ v tomto případě žák žádá sám** (prostřednictvím zákonného zástupce) ředitele střední školy bez doporučení ŠPZ;
- je žádoucí uzpůsobit všechny podmínky vzdělávání na střední škole (podrobné rozpracování tohoto tématu je již nad rámec tohoto textu – bude rozpracováno v samostatném materiálu).

Ukončování středoškolského vzdělávání

§

- Žáci střední školy, kteří konají maturitní zkoušku a jsou součástí skupiny žáků uvedených výše v oddílu 2.1, mají možnost sami prostřednictvím přihlášky k maturitní zkoušce požádat ředitele školy o navýšení času a využívání překladového slovníku u zkoušky z českého jazyka a matematiky, a to podle vyhlášky č. 177/2009 Sb., ve znění pozdějších předpisů;
- žáci střední školy, kteří konají maturitní zkoušku a na které se výše uvedená zákonná podmínka nevztahuje, ale přesto jsou vzděláváni s přiznanými PO, mohou mít doporučenou úpravu konání maturitní zkoušky pouze tehdy, jestliže vedle nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka mají ještě další SVP dle přílohy 2 vyhlášky č. 177/2009 Sb.;
- pokud byl **žák střední školy, který koná závěrečnou zkoušku, vzděláván na středním odborném učilišti** s přiznanými podpůrnými opatřeními 2. nebo 3. stupně, má také nárok na zohlednění této situace u závěrečných zkoušek. Ředitel školy na základě doporučení ŠPZ umožní, aby byla u závěrečných zkoušek žákovi zohledněna poskytovaná podpůrná opatření. Konkrétní opatření k závěrečným zkouškám v souladu s doporučením ŠPZ navrhují učitelé, kteří žáka vzdělávali. Nejčastěji jde v těchto případech o prodloužení času na konání zkoušek, v odůvodněných případech pak o formální úpravu zadání.

6. METODICKÁ PODPORA PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ ŠKOL

Na webových stránkách MŠMT, NPI ČR a META, o.p.s.⁶ lze dohledat seznam doporučených učebnic k výuce pro žáky s odlišným mateřským jazykem, metodiku pro práci se žáky-cizinci na základních školách, kurikula češtiny jako druhého jazyka pro předškolní, základní a střední vzdělávání s maturitní zkouškou a metodické materiály MŠMT k poskytování bezplatné jazykové přípravy v předškolním a základním, resp. středním vzdělávání. Na metodickém portálu RVP.CZ jsou dostupné příklady dobré praxe ze škol, které se intenzivně zabývají vzděláváním žáků s odlišným mateřským jazykem, příklady plánů pedagogické podpory, individuálních vzdělávacích plánů a metodická doporučení do výuky.

Ze strany NPI ČR zajišťuje podporu pedagogických pracovníků v oblasti vzdělávání žáků-cizinců portál *Zapojme všechny* v sekci Odlišný mateřský jazyk: <https://zapojmevsechny.cz/odlisny-matersky-jazyk>. Další nabídku vzdělávacích programů a konkrétních metodických materiálů v elektronické podobě lze dohledat na webových stránkách organizace META, o.p.s., i na dalších webových stránkách organizací (např. na webové stránce Integračního centra Praha⁷) a školy lze odkazovat i na služby různých neziskových organizací zaměřených na integraci cizinců, které v jejich regionu působí (s celorepublikovou působností jsou to např. MOST PRO⁸ nebo CPIC – Centra na podporu integrace cizinců⁹).

⁶ <https://meta-ops.eu/publikace-produkty/>

⁷ <https://icpraha.com>

⁸ <https://mostpro.cz>

⁹ <https://www.integracnicentra.cz>

7. PORADENSKÝ PROCES SE ŽÁKEM S NEDOSTATEČNOU ZNALOSTÍ VYUČOVACÍHO JAZYKA V ŠPZ

V této části stručně shrnujeme hlavní specifika týkající se poskytování poradenských služeb žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka v ŠPZ. Zejména z hlediska poskytovaných intervencí se tomuto tématu podrobně věnuje kapitola 5 a zčásti i kapitola 4 dokumentu *Jednotná pravidla pro poskytování poradenských služeb ve školských poradenských zařízeních – intervenční část: speciální část PPP*.¹⁰

7.1 SPECIFIKA PORADENSKÉHO PROCESU SE ŽÁKEM S NEDOSTATEČNOU ZNALOSTÍ VYUČOVACÍHO JAZYKA

Vstupní podklady pro vyšetření žáka a zajištění tlumočnicka

V rámci získávání základních vstupních informací po obdržení objednávky k vyšetření zjišťujeme, jak dlouho už klient pobývá v ČR a jaká je úroveň jeho jazykové kompetence. Dále je potřeba zjistit, nakolik jsou žák a jeho zákonní zástupci schopni domluvit se v českém jazyce (nejčastěji podle referencí učitele, který ho má ve své třídě). V případě nedostatečné znalosti českého jazyka (zákonných zástupců a/nebo žáka) zajistí pedagogicko-psychologická poradna tlumočnicka. Služby tlumočnicka jsou vhodné i v případě, kdy nezletilý žák český jazyk na komunikační úrovni již ovládá, avšak jeho zákonní zástupci nikoliv či pouze okrajově. Ohledně zajištění bezplatné služby tlumočnicka nebo překladatele se lze obrátit na NPI ČR,¹¹ který má zajištění potřebných parametrů těchto služeb ošetřeno smlouvou. K dispozici jsou také webové stránky se seznamy (soudních znalců a) soudních tlumočnicků.¹² V případě dostatečných kompetencí pro užívání určitého cizího jazyka jak na straně pracovníka ŠPZ, tak na straně zákonného zástupce (ať už se jedná o jeho rodný jazyk, či nikoli) mohou být potřebné vstupní informace (jak písemné, tak ústní) získány i v daném cizím jazyce (zpravidla angličtina). K dispozici jsou také různé jazykové mutace vybraných dokumentů vztahujících se k poskytování poradenských služeb v ŠPZ (informační leták, žádost o poskytnutí poradenských služeb, informovaný souhlas s poskytováním poradenských služeb a se závěry vyšetření v ŠPZ, anamnestický a školní dotazník).¹³ Je ideální, když se s nimi klienti předem seznámí, vyplní příslušné údaje a poskytnou je pracovníkům ŠPZ ještě před návštěvou ŠPZ. Pokud jsou v cizím jazyce dostupné informace o předchozí odborné péči o žáka, je na místě zákonného zástupce žáka, popř. zletilého žáka předem požádat o zajištění překladu zpráv z předchozích odborných vyšetření.

S předstihem je vhodné získat i co nejvíce informací z aktuálního školního prostředí žáka – zejména jak dlouho již do školy dochází, do kterého ročníku byl zařazen, případně i některé výstupy z jeho školní práce. Důležitým aspektem je celkový průběh jeho adaptace na prostředí třídy a školy a v případě obtíží jejich co nejpresnější popis. Školu proto požádáme o podrobné vyplnění školního dotazníku (kde pedagog orientačně uvádí i dosaženou úroveň jazykových kompetencí žáka podle jednoduchého orientačního testu k určení úrovně českého jazyka), případně i o podklady k vyšetření získané

¹⁰ Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/jednotna-pravidla-pro-poskytovani-sluzeb-spz.html>

¹¹ Viz <https://zapojevsechny.cz/odlisny-matersky-jazyk/tlumoceni-a-prekladatelstvi>

¹² MINISTERSTVO SPRÁVEDLNOSTI ČESKÉ REPUBLIKY. *Evidence znalců a tlumočnicků*. Online. [cit. 2020-05-25]. Dostupné z: [http://datalot.justice.cz/justice/repznatl.nsf/\\$\\$SearchForm?OpenForm&Seq=1%20# RefreshKW select 5](http://datalot.justice.cz/justice/repznatl.nsf/$$SearchForm?OpenForm&Seq=1%20# RefreshKW select 5)

¹³ Viz <https://archiv-nuv.npi.cz/t/formulare.html?lang=1> a také <https://zapojevsechny.cz/clanek/973-preklady-ppp>.

na základě pedagogické diagnostiky a o vyhodnocení plánu pedagogické podpory, jestliže byl realizován.

Pokud analýza získaných informací (viz výše) nasvědčuje tomu, že žákovy obtíže ve vzdělávání souvisejí především s jeho nedostatečnou znalostí češtiny (a zároveň ještě neabsolvoval/nedokončil intenzivní bezplatnou výuku češtiny jako druhého jazyka podle § 20 školského zákona, ačkoli na ni má nárok), **není již zpravidla potřebné ani efektivní realizovat v této době diagnostiku jeho (speciálních) vzdělávacích potřeb formou komplexního vyšetření v ŠPZ** – v takovém případě by měla být diagnostika realizovaná pracovníky ŠPZ založena především na metodách poradenského rozhovoru a pozorování žáka ve škole, resp. ve třídě.

Zapojení tlumočnicka

D Administrace anamnestického dotazníku, vedení rozhovoru i vlastní vyšetření se u této cílové skupiny žáků mnohdy neobejdou bez pomoci tlumočnicka. Jeho přítomnost však s sebou nese určitá rizika. Komunikace především není bezprostřední, což může mít negativní vliv na potřebný kontakt a získání důvěry klienta. A pokud je tlumočnickem některý z rodinných příslušníků apod., je zde také riziko, že může dojít ke zkreslení informací podle záměru, se kterým zákonný zástupce nezletilého žáka, popř. zletilý žák přišel na vyšetření. V případě využití služeb tlumočnicka je proto nutné zajistit si nejprve jeho mlčenlivost a neutralitu (podpisem čestného prohlášení, že se tlumočící osoba nebude pokoušet do vyšetření zasahovat a zdrží se jakýchkoli zásahů nad rámec instrukcí¹⁴) a předem ho také uvést do kontextu vlastního vyšetření. Před zahájením samotného vyšetření dobře objasníme účel jeho přítomnosti a zdůrazníme význam validního výsledku pro další rozvoj dítěte. Vždy se snažíme zajistit profesionálního tlumočnicka, a pouze když to není z objektivních důvodů možné (pro jeho nedostupnost v rámci daného kraje nebo i krajů bezprostředně sousedících), lze připustit, aby ho nahradil nekvalifikovaný mluvčí daného jazyka, rodinný příslušník či známý klienta.

V případě, že znalost češtiny je u žáka i jeho zákonných zástupců na úrovni běžného hovorového jazyka, je možné uskutečnit vyšetření bez tlumočnicka, je ovšem nutné domluvit se se žákem, aby požádal o vysvětlení, jakmile by některým pojmům nebo určitému kontextu neporozuměl. V případě podezření na takové neporozumění ho vyzveme, aby nám (úměrně svému věku) vysvětlil, jak danému sdělení rozumí (význam některých slov nemusí být v jeho jazyce a kulturním kontextu shodný s tím, jak mu rozumíme my). Doporučujeme také vyhýbat se výrazům s několika možnými významy, odborným či hovorovým výrazům a průběžně si ověřovat vzájemné porozumění. Měli bychom být ovšem zároveň obezřetní, aby naše snaha o srozumitelnost nevyzněla směrem ke komunikačnímu partnerovi jako neúcta.

Vstupní rozhovor před vlastním vyšetřením

D Na počátku vyšetření je důležité ověřit si míru informovanosti zákonných zástupců nezletilého žáka, popř. žáka zletilého, o vzdělávacím systému v ČR a poradenském systému ve školství. V případě nedostatečné obeznámenosti je vhodné chybějící informace podat. Rovněž je třeba zjistit, zda žák a jeho zákonní zástupci mají informace o možnosti výuky českého jazyka pro žáky s odlišným mateřským jazykem podle § 10 vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů, a zda tuto možnost využívají. Zároveň se snažíme motivovat zákonné zástupce i k přijetí dalších podpůrných opatření, pokud se ukáže jejich potřebnost. Dále seznámíme zákonné zástupce nezletilého žáka i žáka samotného s postupy při vyšetření (předpokládaný průběh vyšetření, případná přítomnost dalších osob, doba trvání vyšetření, sdělení závěrů a charakter výstupů z vyšetření).

¹⁴ Viz kapitola 10, příloha 1.

V následujícím přehledu shrnujeme proměnné, které mohou u žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka specificky zasahovat do diagnostického procesu. Jejich výskyt nemůžeme ovlivnit, ale je třeba je při interpretaci získaných dat vzít v úvahu. Jejich ověření by mělo být součástí komunikace se zákonnými zástupci žáka, resp. úvodního anamnestického dotazování. Takovými proměnnými jsou například:

- komunikační prostředí rodiny (mateřský jazyk, druhý a další jazyky);
- sociokulturní rozdíly;
- dosavadní způsob vzdělávání;
- podnětnost prostředí;
- způsob výchovy a postavení dítěte v rodině;
- hodnota vzdělání v dané rodině;
- traumatické události, kterými mohl klient procházet při odchodu ze své země, v průběhu cesty nebo po příchodu do neznámého prostředí;
- nebo naopak rozhled, který dítě má na základě cestování s rodinou (ovládá více jazyků, má znalosti o jiných zemích, kulturách apod.).

V průběhu rozhovoru se zákonnými zástupci žáka, popř. zletilým žákem, je vhodné věnovat se i tématu očekávání od současné školy, potřeb, případně kulturních i jiných specifik, které žák má, obav rodičů spojených s pobytem žáka ve škole, plánů rodiny ohledně pobytu v ČR apod. Zásadní je informace o přístupu ke vzdělávání v běžném životě rodiny a také to, jaký význam přikládá rodina vzdělávání (např. pro životní spokojenost, úspěch a společenské uplatnění).

V další části dialogu by měl probíhat standardní rozhovor zaměřený na bližší zmapování poradenské zakázky. Doptáme se zákonných zástupců i na to, v jaké míře si podle nich žák český jazyk už osvojil, zda se ve škole domluví v běžných situacích, rozumí výkladu učitele, je schopný se v jazyce samostatně učit a je schopen psát slohové útvary. Bereme v potaz, že zákonní zástupci často sami český jazyk dokonale neovládají a jejich pohled může být zkreslený.

Důležitou informací jsou případné problematické oblasti v mateřském jazyce nebo i dalších jazycích, ve kterých se žák domluví, a prozatímní postup adaptace do třídního kolektivu. Již v rámci rozhovoru se zákonnými zástupci žáka je možné doporučit určité zdroje pomoci při doučování v českém jazyce (např. odkázat na organizace, které se touto problematikou zabývají). Je dobré doptávat se i na zájmové aktivity, které mohou být vhodným motivátorem pro žáka. Velmi důležité jsou pozorované pracovní a osobnostní charakteristiky žáka (např. jeho chuť učit se, vytrvalost, délka soustředění, samostatnost, sociální dovednosti).

Berg-Cross a Chinen (1995) vycházejí z předpokladu, že způsoby, jakými jedinci vyjadřují své potřeby a obavy, jsou kulturně závislé, a tedy že **kulturně relevantní problémy vyvstávají v případě, když se jich ptáme na to, jak naplňují své základní lidské potřeby**. Autoři přišli s metodou „Person-in-Culture Interview“, kterou dále rozvedli Tanaka-Matsumi a Higginbotham (1996), a stanovili čtyři hlavní oblasti rozhovoru:

Znát klientovu kulturně specifickou jinakost.

Co by bylo nejpříjemnější na tom, kdybyste se Vašeho problému zbavili?

Co nepříjemného Vám Vaše problémy konkrétně způsobují? A Vaší rodině?

Popište svůj nejtrapnější zážitek za poslední rok či dosud nebo popište nějakou pro Vás trapnou situaci.

Co Vás rozčílí a jak by někdo na Vás poznal, že jste rozčilený?

Jak by mohl být Váš život smysluplnější?

Vědět, jaké jsou akceptované normy chování.

Jakým způsobem členové Vaší rodiny vyjadřují vztek?

Co způsobuje, že se cítíte důležitý/důležitá?

Jak členové Vaší rodiny tento pocit důležitosti, sebevědomí získávají?

Když jste doma, ve Vaší komunitě (mezi přáteli), povězte mi, jak by vypadal Váš běžný den. Jak by podle Vás měl běžný den vypadat?

Každá společnost/komunita má určitý obraz úspěšného člověka. Za jakých okolností by Vás Vaše komunita/okolí považovalo za úspěšného nebo naopak neúspěšného?

Být obeznámen s kulturně přijatelnými způsoby sociálního vlivu.

Nakreslete totem důležitých jedinců ve Vašem životě. Nejméně důležitou osobu umístěte dolů a nejdůležitější osobu nahoru. Ujistěte se, že jste tam zařadil sebe a všechny, kteří jsou pro Vás velmi důležití.

Jak se obecně učíte novým věcem?

Kdo Vám poskytuje nové informace?

Jak přistupujete k učení se novým informacím?

Znát zdroje, které má dítě v dané komunitě k dispozici a které z nich jsou nejčastěji využívány.

Co Vám dává pocit, že žijete svůj život naplno?

Kdo jsou lidé, kteří jsou Vám nejbližší?

Kdo jsou lidé, kteří jsou Vám nejvzdálenější?

Za co si myslíte, že jste na úrovni každodenního života zodpovědný?

Za co si myslíte, že je zodpovědná Vaše rodina?

Za co si myslíte, že je zodpovědná Vaše společnost/komunita? (Mikulková, 2014).

Vlastní vyšetření a závěrečný rozhovor

- D** Při vlastním vyšetření vycházíme z orientačně stanovené úrovně osvojení českého jazyka. U bilingvních žáků administrujeme celé vyšetření pouze v jednom jazyce (nestřídáme různé řeči). Je-li jedním z jazyků takového žáka čeština, administrujeme metody v českém jazyce. Zaznamenáváme specifika ve verbálním projevu a ty faktory v užívání jazyka, které mohou přispívat k žakovým obtížím v jazykové a kognitivní oblasti (např. specifika způsobená odlišnou strukturou jeho rodného jazyka oproti českému jazyku). Máme-li k dispozici diagnostickou metodu v rodném jazyce žáka a potřebné dovednosti pro její administraci (absolvování vzdělávacího kurzu, certifikát o úrovni jazykových schopností), je možné vyšetřit úroveň jeho schopností tímto způsobem. Během závěrečného rozhovoru o výsledcích vyšetření a doporučených intervencích je třeba zákonné zástupce motivovat i k aktivní participaci na integraci jejich dítěte do vzdělávacího procesu a k navázání co nejužšího kontaktu se školou, ve které je/bude vzděláváno.

PŘÍKLADY VYBRANÝCH KULTURNÍCH A LINGVISTICKÝCH SPECIFIK JEDNOTLIVÝCH MINORIT

- I** V této podkapitole se zaměřujeme na vybraná kulturní a lingvistická specifika žáků pocházejících ze zemí nejčastěji zastoupených v českých školách. Jsou to Ukrajina, Slovenská republika a Vietnamská socialistická republika. Dále jsou v této kapitole stručně zmíněna také jazyková specifika žáků romského původu, kteří jsou jednou z dalších početných kulturních minorit v českém prostředí. Níže popsaná kulturní specifika mají orientační charakter. Do konkrétních projevů se totiž může například promítat, zda je rodina žáka konzervativní, nebo liberální ve vztahu k výchově a náboženství, socioekonomický status rodiny, vzdělání rodičů, hodnotový žebříček nebo pobyty v cizích zemích. Lingvistická specifika může ovlivňovat například to, zda žák hovoří jinými evropskými jazyky, úroveň kognitivního vývoje nebo další speciální vzdělávací potřeby. Ke každému žákovi a jeho rodině, a tedy i žákovi z prostředí kulturní minority, je třeba přistupovat individuálně.

Ukrajinci

Na kulturní specifika narazíme při vzdělávání žáků z tohoto etnika spíše výjimečně, neboť Ukrajina i Česko patří do slovanské kulturní a jazykové oblasti. Ukrajínští žáci tak na českých školách většinou nemají velké obtíže ani v oblasti jazykových kompetencí.

Mezi jejich lingvistická specifika patří měkčení výslovnosti v *de/te/ne* na *dě/tě/ně*, polykání koncových samohlásek (např. ve slově *škola*), tendence vyslovovat samohlásku *o* v nepřízvučných slabikách jako *a*, obtíže s rozlišováním délky samohlásek a tendence k přenášení slovního přízvuku z první slabiky na další slabiky slova, nahrazování 5. pádu 1. pádem, záměny předložek (*Jdu do lékaře*) a chybné slovní vazby s nesprávnými pády (*zeptám se maminku*).

Více informací na: <https://inkluzivniskola.cz/cdj-ucime-slovansky-mluvici-studenty/>

Slováci

Vzhledem ke kulturní blízkosti a velké podobnosti systému českého a slovenského školství jsou u slovenských žáků v popředí rozdíly v lingvistické oblasti. Ačkoli celkově jsou čeština a slovenština jako jazyky velmi blízké, po stránce morfologické je slovenština v mnoha ohledech jednodušší než čeština, jejíž mluvnice je často komplikovanější, zejména ve spisovné češtině. Z tohoto důvodu by primární oblastí jazykové podpory pro slovenské žáky měla být gramatická struktura českého jazyka a její odlišnosti a podobnosti ve vztahu ke slovenštině.

Vietnamci

Vietnamská kultura se od české v mnohém liší, při poskytování poradenských služeb příslušníkům vietnamské komunity je dobré mít na paměti například tato specifika:

- velký důraz je kladen na rodinu a dítě – rodina má mnoho členů, dítě je hlavní hodnotou, investice jdou do jeho vzdělávání;
- ve velké úctě je učitel – často bývá obdarováván květinami, drobnými dárky;
- podání ruky – po pravé ruce podat i levou, nebo obě zároveň. Podání pouze jedné ruky je neslušné;
- pohled do očí – přímý pohled do očí je nezdvořilý, nepříjemný, vyjadřuje domýšlivost a nadřazenost;
- dotek hlavy a hlazení – považováno za nezdvořilé, hlavně u dětí!;
- Vietnamci neradi přiznávají, že něco nevědí nebo neumějí, a neradi projevují nesouhlas. Vyhýbají se názorovému střetu;
- v konverzaci se rádi vyptávají na soukromé otázky, na zdraví apod. Je to v dané kultuře vyjádření upřímného zájmu;
- usmívají a smějí se i v situacích pro nás nezvyklých – např. při oznámení špatné zprávy nebo v rozpacích. (Černík a kol., 2006).

Vietnamština je jazyk příbuzný čínštině, v době kolonizace ale byla Francouzi její psaná forma převedena do latinky. Dnes je tedy vietnamština psána latinkou.

Mezi hlavní lingvistická specifika, resp. průřezové problémy Vietnamců do osvojování češtiny patří potíže s výslovností (ve vietnamštině se nevyskytují hlásky *c, v, f, z, j, ž, š, ř, d, t, ň*; vyslovování hlásky *z* jako *dz* a hlásky *c* jako *s*) a vzájemná zaměnitelnost hlásek *b-v* a *r-l*, pevný slovosled (podmět-přísudek-předmět), obrácené pořadí přívlastku a jím rozvíjeného slova, vynechávání slovesa *být* (*já dítě*), časté používání slovesa *mít* místo *být*, neexistující zápor ve vietnamštině (důsledek kulturních odlišností – odmítání je nepřijatelné) a z toho plynoucí problémy s pochopením a tvorbou negativních vyjádření.

Více informací na: <https://www.inkluzivniskola.cz/metodicke-poznamky-k-vyuce-cestiny-pro-vietnamce>.

Romové

Obdobné problémy jako při vzdělávání žáků-cizinců se objevují také u romské menšiny – nedostatečná znalost českého jazyka je zde obvyklá. V porovnání s ostatními žáky s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka jsou ale obtíže romských žáků spojené s nedostatečnou znalostí češtiny relativně

mírné. Většina Romů žijících v České republice mluví tzv. **romským etnolektem češtiny**, což je varieta češtiny ovlivněná romštinou (nebo i slovenštinou a maďarštinou, které podobu jazyka slovenských Romů následně usazených v Česku rovněž ovlivňovaly). Etnolektní prvky prostupují do všech jazykových rovin (foneticko-fonologické, lexikálně-sémantické, morfologicko-syntaktické). Například souhláskové skupiny *tl*, *ks* a *chř* jsou nahrazovány skupinami *kl*, *kc* a *kř* (*klustej* místo *tlustej*, *pracke* místo *praxe*, *křipka* místo *chřipka*), dochází ke krácení délky samohlásek, přesunu slovního přízvuku na předposlední slabiku a častá je také asimilace sykavek (*Šaša*, *šušenky*). Přejímky romských slov se vážou hlavně k „základní“ slovní zásobě (např. označení lidských vlastností a částí těla, příbuzenských rolí, částí domu a jeho vybavení, oblečení, jídla a pití, sloves vyjadřujících pohyb a manipulaci s objekty). Kromě toho dochází u některých českých slov k posunu jejich významu pod vlivem jejich romského „protějšku“. Ve skloňování se setkáváme s nahrazováním 4. a 5. pádu 1. pádem, záměnami středního rodu za rod mužský (romština nemá střední rod) a časté jsou také přejímky spojek – například (slovenské) spojky *bo* užívané nejen pro vyjádření vztahu vylučovacího (*nebo*) a odporovacího (*ale*), ale i příčinného (*protože*).

Bližší informace o romském etnolektu češtiny jsou dostupné například ze stránek <https://www.czechency.org/slovník/ROMSK%C3%9D%20ETNOLEKT%20%C4%8CE%C5%A0TINY> a <http://www.majinato.cz/pdf/11-romsky-etnolekt-cestiny-jak-prekonavat-jazykovou-barieru.pdf>

Informace o specifikách dalších jazyků lze nalézt na <https://www.inkluzivniskola.cz/cdj-cestina-a-jine-jazyky>.

8. SPECIFIKACE DIAGNOSTICKÉ ČINNOSTI SE ŽÁKY S NEDOSTATEČNOU ZNALOSTÍ VYUČOVACÍHO JAZYKA

Nejčastějším cílem poradenské diagnostiky je získat informace, které pomohou lépe popsat konkrétní potřeby žáka ve vzdělávání a nastavit optimální skladbu podpůrných opatření. V takovém případě je na místě zvolit dynamický přístup k diagnostice a sledovat reakci žáka na podporu, kterou mu v průběhu vyšetření poskytujeme. Můžeme vycházet z vlastních materiálů nebo starších standardizovaných metod (bez aktuálních populačních norem) – podrobněji viz podkapitola 8.1. Principy dynamické diagnostiky při práci se žáky s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.

Je-li cílem vyšetření získat informaci o úrovni schopností žáka ve srovnání s běžnou populací (např. v kontextu diagnostiky mentálního postižení či specifických poruch učení), nacházíme se v komplikovanější situaci. Rychle rostoucí počet žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka v českém vzdělávacím systému a s tím související potřeba poskytovat těmto žákům poradenské služby je otázkou relativně nedávné doby (od roku 2000 se počet cizinců v ČR téměř ztrojnásobil). Vybavenost psychologickými či speciálně pedagogickými diagnostickými nástroji vhodnými pro tuto skupinu žáků zatím není dostatečná a jazykové mutace standardizovaných diagnostických metod jsou spíše výjimkou.

Pro žáky s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka proto doporučujeme částečně modifikovanou administraci metod standardizovaných pro české prostředí. Volíme primárně subtesty či úkoly s menší mírou kulturního a jazykového zatížení, více prostoru věnujeme tomu, aby žák pochopil zadání, ověřujeme, jak úkolu rozumí, zjišťujeme, jakým způsobem postupuje při řešení úkolu atp. Tento přístup zahrnuje prvky dynamického vyšetření, protože to dává větší prostor pro intervence administrátora a sleduje změny ve výkonu žáka na základě této intervence. Cílem je tímto způsobem alespoň do jisté míry kompenzovat handicap omezené jazykové výbavy a odbourat s ním související stres:

- pokud to povaha úkolu nevyžaduje, nepracujeme s časovými limity;
- abychom zajistili adekvátní porozumění zadanému úkolu, instrukci podle potřeby opakujeme nebo i modifikujeme;
- zprostředkujeme také koncepty nutné k tomu, aby klient danému úkolu správně porozuměl;

- tolerujeme odpověď v jiném jazyce;
- poskytujeme-li zprostředkování, můžeme pokračovat v administraci položek i při přesáhnutí počtu nesprávně zodpovězených položek stanovených pro daný subtest.

Tento způsob administrace snižuje reliabilitu a validitu testových výsledků, žák má ale větší šanci, že položku správně vyřeší (Tanaka-Matsumi a kol., 1996). Odlišnosti od standardní administrace použitých metod je vždy nezbytné zaznamenat, jsou nedílnou součástí dokumentace z vyšetření klienta.

Při testování žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka si musíme být vědomi následujících skutečností (podle Ortiz, Dynda, 2005):

- určitou podobu a rozsah kulturního zatížení směrem ke konkrétnímu žákovi najdeme u každého testu;
- každý test klade určité nároky na jazykové schopnosti dítěte, podobu a rozsah těchto požadavků je třeba znát;
- uijeme-li standardizované metody, musíme při interpretaci úrovně schopností či dovedností žáka brát v úvahu složení standardizačního souboru a omezenou vypovídací hodnotu výsledku;
- neverbální testy (např. kognitivních schopností) je možné administrovat snáze než verbální metody, ale i jejich výsledky jsou zatíženy kulturně podmíněným zkreslením (např. vlivem menší obeznanosti s typem úloh či obecně méně rozvinutým analytickým myšlením).

8.1 PRINCIPY DYNAMICKÉ DIAGNOSTIKY PŘI PRÁCI SE ŽÁKY S NEDOSTATEČNOU ZNALOSTÍ VYUČOVACÍHO JAZYKA

V poradenské diagnostické praxi máme k dispozici dva navzájem komplementární přístupy. Jedná se o tzv. *statickou a dynamickou diagnostiku*. **Statická diagnostika** je zaměřená na popis a kvantifikaci úrovně schopností a dovedností klienta, kterou odhadujeme na základě projeveného chování jedince ve standardní testové situaci a často ji také porovnáváme s populační normou výkonu. S těmito testy se obvykle setkáváme pod označením *standardizovaná diagnostika*.¹⁵ **Dynamické testování** oproti statické diagnostice klade důraz na odlišné aspekty situace, např. na schopnost žáka učit se a aplikovat naučené strategie pro řešení úloh či na popis individuálních strategií řešení úloh a jejich efektivity.¹⁶ Hlavní odlišnosti obou přístupů k poradenské diagnostice shrnuje Tabulka č. 1.

Tabulka č. 1: Srovnání cílů a nástrojů dynamického a statického přístupu k diagnostice (podle Málková, 2015).

	Statická (normativní)	Dynamická
--	-----------------------	-----------

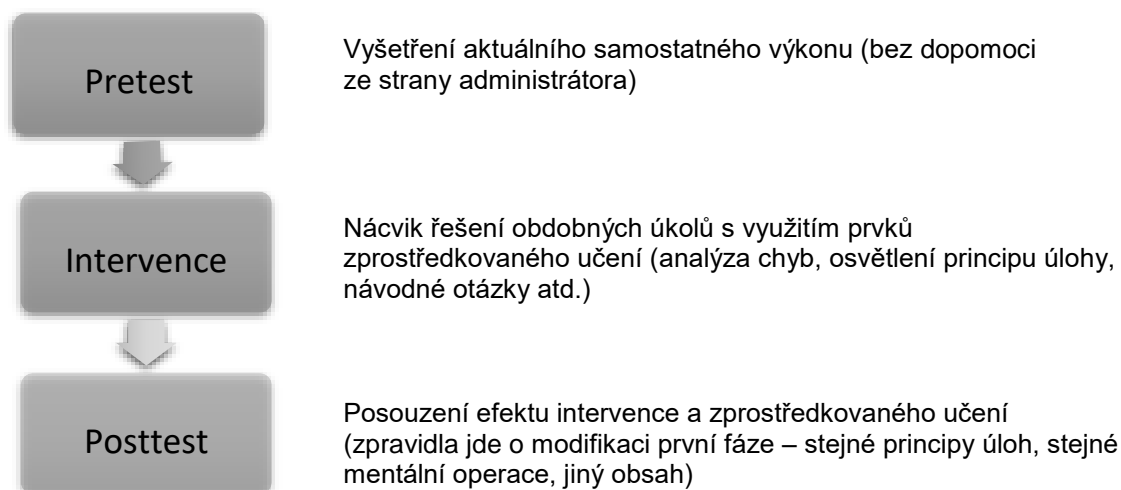
¹⁵ V psychometrické praxi existuje více úrovní standardizace a některé z nich mohou být využity i při vytváření metod dynamické diagnostiky (např. test ACFS – dynamická diagnostika kognitivních funkcí u dětí předškolního věku, diagnostická baterie LPAD – Learning Propensity Assessment Device či Tzurielovy testy kognitivních schopností).

¹⁶ Dynamické přístupy k diagnostice jsou založeny na společné filozofii, že myšlení/inteligence je dovednost, kterou si v průběhu života osvojujeme vlivem působení různých faktorů. Vychází především z Vygotského konceptu *zóny nejbližšího vývoje* a Piagetova konceptu kognitivního vývoje jako interakce dítěte s prostředím. V aktuální praxi dynamických přístupů v českém prostředí je často skloňován předpoklad strukturální kognitivní modifikovatelnosti, který vychází z díla Reuvena Feuersteina. V souvislosti s dynamickými přístupy hovoříme převážně o diagnostice kognitivních schopností, principy dynamické diagnostiky lze však uplatnit také např. v oblasti akademických dovedností či jazykových schopností, tedy u výkonových testů.

Strategie vyšetření	zachycuje strukturu schopností a popisuje ji	sleduje způsoby učení, postupy a činnosti
Teoretická východiska	zvýznamňuje vliv genetických faktorů dědičnost determinuje vývoj (start a rychlost)	zvýznamňuje interakci s druhými lidmi, „činnosti“ dědičnost určuje startovní pozici
Interpretace	srovnává výkon jedince s populací (norma)	srovnává výkon stejného jedince bez specifické podpory a s ní
Role administrátora	pozoruje, interakce je limitována na standardní postup testování	nabízí příležitosti k učení a interakci
Zaměření pozornosti	orientuje se na výsledek	orientuje se na proces
Závěr vyšetření	modeluje, předpovídá	propojuje, hledá cesty ke změně

Dynamické přístupy k diagnostice koncipují vyšetření tak, aby odpovídalo spíše na otázky prospektivní (jak lze změnit současný stav) než retrospektivní (co stav způsobilo a jaká je jeho závažnost). Na rozdíl od statického testování jsou tyto přístupy založeny na vztahu a vzájemné interakci obou aktérů. Na základě způsobu, jakým jedinec s danými podněty nakládá, a efektivitu, s jakou podněty využívá pro další řešení úkolů, je popisován jeho potenciál učít se, užívané strategie řešení úkolů, způsob přemýšlení, chybovost, typ podnětů, které testovanému pomáhají k vyšší efektivitě.

Obrázek č. 1: Model tří fází dynamického vyšetření (tzv. model „sendvič“) – volně převzato z Feuerstein, 2014.



V průběhu dynamického vyšetření nejprve zhodnotíme individuální vývojovou úroveň konkrétního klienta v jednotlivých oblastech, které jsou pro nás klíčové. Využíváme-li v klinické praxi druhý model dynamického vyšetření, tzv. model „dort“, pak při práci se žákem za pomoci vzdělávacích intervencí či zprostředkování potřebných strategií a postupů pro vyřešení dané úlohy průběžně zjišťujeme, k jak obtížným úlohám je schopen s naší podporou dojít. Mapujeme tak rozsah jeho zóny nejbližšího vývoje, tedy schopnosti a dovednosti, které se u žáka aktuálně vyvíjejí a pro jejichž ovládnutí je tak již připraven. V rámci dynamického vyšetření považujeme za ilustraci zóny nejbližšího vývoje rozdíl mezi samostatným výkonem žáka (pretest) a jeho výkonem za podpory či s asistencí dospělého (posttest).

Tento postup není nutné aplikovat ve všech oblastech vyšetření, pouze v těch, které vnímáme jako podstatné či potenciálně rizikové a v nichž chceme získat informace o typu podpory a intervence, která žákovi nejlépe pomáhá. Za předpokladu, že se zaměříme pouze na mapování efektu podpory v oslabených oblastech, není nutné dynamickému hodnocení věnovat velkou časovou dotaci, často postačí pouze 20–30 minut.

Haywood a Lidz (2007) popisují procedurální vodítka pro sestavení vyšetření založeného na principech dynamické diagnostiky. Optimální postup dynamického vyšetření v diagnostické práci se žáky s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka lze shrnout takto:

- analýza výsledků činnosti žáka (školní sešity, předchozí diagnostické zprávy, dosahované školní výsledky – školní testy apod.);
- rozhovor s těmi, kteří se podílejí na vzdělávacím procesu žáka (zejm. rodina, pedagogové žáka);
- pozorování žáka v jeho přirozeném prostředí, zpravidla ve školní třídě;
- sestavení diagnostické baterie na míru žákovi na základě diagnostických otázek vyplývajících z předchozích kroků;
- administrace standardizovaných metod včetně didaktických testů ke zjištění aktuální úrovně vývoje;
- provedení diagnostické úvahy;
- dynamické vyšetření a zjišťování zóny nejbližšího vývoje v oblastech, které jsou méně rozvinuté, nebo v nich žák dosahuje nižší úspěšnosti, než by odpovídalo očekávání;
- na základě poskytovaného zprostředkování sledovat další postup žáka, případně i osvojené strategie řešení v rámci oslabené oblasti.

I Užívání dynamické diagnostiky v poradenské praxi dává plnou kontrolu nad stavbou vyšetření, volbou testových úloh a forem podpory či zácvičku dítěte ve fázi intervence. Jedná se o přístup, v němž celý návrh vyšetření vychází z potřeby adekvátně popsat klientovy aktuální dovednosti a vzdělávací potřeby. Nese s sebou velkou svobodu ve volbě materiálů a postupů vzdělávací intervence a podpory žáka, ale také vyšší časové nároky na zácvičku v tomto způsobu práce a na přípravu vyšetření. Jako zdroj materiálů pro dynamickou administraci u žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka lze využívat i stávající testové metody či intervenční nástroje.

D Zásadně nevolíme metody nově standardizované. Primárně využíváme metody nestandardizované, nejrůznější herní a reedukační materiály, případně standardizované metody, jejichž normy již neumožňují činit závěry o povaze výkonu žáka vůči populačnímu průměru (např. SB4 či testy Terman-Merillové, PDW, WISC-R, K-ABC či starší metody).

I Z dynamické diagnostiky není možné činit závěry o výkonu žáka oproti populační normě. Výsledkem dynamického testování je popis postupů žáka při řešení úloh, informace o kvalitě výkonu žáka před a po nácvičku potřebných strategií a popis pozorovaného zlepšení výkonu žáka v reakci na konkrétní formy podpory. Na základě získaných informací v rámci předchozí diagnostiky je důležité formulovat postupy, které mohou žákovi pomoci překonat v procesu vzdělávání jeho obtíže v oslabených oblastech. V rámci vyhodnocování účinnosti nastavených opatření je opět možné plně uplatňovat dynamické postupy zaměřené na sledování změn ve výkonu žáka v oslabených oblastech.¹⁷

¹⁷ Informace obsažené v metodickém textu vztahující se k dynamické diagnostice jsou pouze úvodem do užívání principů dynamické diagnostiky. Pro plnohodnotný zácvičku v užívání principů dynamické diagnostiky v rámci ŠPZ je třeba absolvovat odpovídající výcvik s teoretickou a praktickou částí v celkovém rozsahu minimálně 40 hodin. Podrobnější informace o dynamické diagnostice lze načerpat v publikaci *Metodika ke kurzu „Využívání dynamicko-diagnostického přístupu v poradenské praxi“*; dostupné ze stránky: <https://archiv->

8.2 PSYCHOLOGICKÁ DIAGNOSTIKA

Nejčastěji používanými diagnostickými nástroji v poradenské praxi jsou testy kognitivních schopností či jiné výkonové testy, posuzovací škály a dotazníky. V případě práce s dotazníky či posuzovacími škálami je vhodné zvážit využití jazykové mutace metody, je-li dostupná. Její vyplnění je pro klienta a jeho zákonné zástupce méně zatěžující a nevyžaduje vyplňování společně s tlumočником.

Některé testy kognitivních schopností nesou označení *culture-free* (např. CFT 20-R – Cattellův test fluidní inteligence). Není ovšem možné považovat je za optimální metody vyšetření všech žáků s nedostatečnou znalostí českého jazyka. Tyto neverbální metody byly sice v minulosti skutečně konstruovány pro široké využití napříč různými jazykovými skupinami a kulturami, pozdější výzkumy však ukázaly, že i samotná povaha testových úloh je výrazně kulturně závislá. Velkou roli hraje např. obeznámenost testovaného s daným typem úloh, zběhlost v užívání analyticko-syntetického způsobu myšlení či ve způsobu a formátu odpovídání. Lze říci, že neverbální testy kognitivních schopností jsou poměrně vhodným nástrojem pro diagnostickou práci se žáky s nedostatečnou znalostí českého jazyka, kteří pocházejí z podobných kulturních podmínek, potřebujeme-li získat rámcovou představu o úrovni kognitivních schopností žáka ve srovnání s českou populací (např. pokud řešíme otázku přítomnosti mentálního postižení). Dále doporučujeme částečně modifikovanou administraci výkonových metod standardizovaných pro české prostředí.

V dalším textu se blíže věnujeme několika vybraným nástrojům určeným pro diagnostiku úrovně rozumových schopností – z hlediska míry kulturního zatížení jednotlivých subtestů popisujeme ty komplexní intelektové testy, které se ve školských poradenských zařízeních používají nejčastěji.

WISC-III (Wechslerova inteligenční škála pro děti)¹⁸

Vzhledem k stáří norem tohoto nástroje (standardizace v roce 2000) by měl být využíván již jen pro dynamickou diagnostiku. Při modifikaci testu WISC-III lze využít subtesty, které nejsou výrazně zatíženy kulturní zkušeností, jako jsou Doplňování obrázků, Kódování, Skládanky, Bludiště, Hledání symbolů.

Většina verbálních subtestů WISC-III pro testování žáků ze zcela odlišného sociokulturního prostředí a s odlišným mateřským jazykem není vhodná, ale u žáků, jejichž kulturně-sociální zázemí je obdobné naší euroamerické kultuře, a pokud je testování tlumočeno do mateřského jazyka žáka, lze využít i tyto části testu, s vědomím, že testujeme žáka s odlišným mateřským jazykem.

Jednotlivé subtesty WISC-III ve vztahu ke kulturnímu či etnickému znevýhodnění podle Glassera a Zimmermana (1967):¹⁹

Verbální subtesty:

- Vědomosti

Vztahuje se k naučené látce, většinou získané školní docházkou, proto je žák, který nepřišel do styku s těmito fakty, považován za znevýhodněného.

nuv.npi.cz/uploads/KIPR/Vystupy_z_klicovych_aktivit/KA_6/Methodika_4.8._Vyuzivani_dynamicko_diagnosticke_ho_pristupu_v_poradenske_praxi.pdf

¹⁸ Wechsler Intelligence Scale for Children

¹⁹ Převzato z Nicholson, Alcorn (2008)

- Podobnosti

Při řešení se využívá abstraktní logické uvažování založené na pojmech, žák s odlišným mateřským jazykem proto musí mít přesné tlumočení examinátorových pokynů a pojmů do svého mateřského jazyka.

- Počty

Porozumění slovním úlohám je v přímé závislosti na úrovni jazykových dovedností. Přesná interpretace zadání slovní úlohy do mateřského jazyka může kompenzovat znevýhodnění dané jazykem.

- Slovník

Je spojen s bohatostí slovní zásoby, zkušeností s řečí, školní zkušeností s prostředím, ze kterého žák pochází. Vyžaduje hlubší porozumění slovům a jejich významu. U žáků, jejichž mateřský jazyk je jiný než ten, v němž je test administrován, může být výkon oslaben.

- Porozumění

Odráží vliv prostředí, ze kterého žák pochází, vliv kulturních vzorců, morálních hodnot, toho, co je vhodné dělat v určité konkrétní situaci. V případě, že zadáváme tento test, je třeba si všimnout toho, zda je odpověď žáka adekvátní dané kultuře, ve které žák vyrůstal (ověříme následně rozhovorem s rodiči).

- Opakování čísel

Subtest vykazuje nízké kulturní zatížení a vysokou míru jazykové náročnosti.

Performační subtesty:

- Doplnění obrázků

Obsahuje velmi málo položek specifických pro určité kulturní prostředí, některé ale mohou být dětem ze západní kultury známější (např. čtverec).

- Kódování

Nemá žádný specifický kulturní podtext, výkon v něm ale může být kulturně ovlivněn – znalostí pojmenování geometrických tvarů, zkušeností manipulace s tužkou a kreslením, rozpoznáváním číslic. Výkon je tedy částečně ovlivněn vzděláním i prostředím, ze kterého žák pochází.

- Řazení obrázků

Položky v subtestu jsou voleny tak, aby zobrazovaly spíše situace typické než specifické pro určité prostředí, ale zkušenosti žáka mohou jeho výkon významně ovlivňovat. Řešení subtestu částečně vyžaduje znalost prostředí, v němž se dítě na obrázku pohybuje.

- Kostky

Není díky své abstraktní povaze vázán na předchozí zkušenost žáka. Tento subtest je proto velmi užitečný při měření potenciálních schopností těch žáků, kteří pocházejí ze znevýhodněného prostředí. Může se v něm projevit vyšší úroveň kognitivních schopností, které nejsou ovlivněny prostředím, nebo odkrýt intelektový potenciál žáka s postižením řeči.

- Skládanky

Obsahuje položky, které jsou ve většině kultur zcela běžné. V tomto smyslu lze říci, že je relativně kulturně spravedlivý. Tento subtest lze obdobně jako subtest Kostky využít ke zjištění intelektového potenciálu významněji neovlivněného většinou kulturní zkušeností.

- Hledání symbolů

Podle autorů je tento subtest považován za kulturně spravedlivý.

- Bludiště

Ukazuje na schopnost plánování, percepční organizaci, vizuomotorickou koordinaci a sebekontrolu, proto by měl být využíván i pro práci s žáky s odlišným mateřským jazykem. Tento subtest je nezávislý na kulturním zázemí žáka, dříve se využíval pro měření inteligence u přírodních národů.

Kombinace subtestů Kostky, Skládanky, Bludiště a Kódování může sloužit k odhadu úrovně kulturně nezávislých schopností.

WISC-V (Wechslerova inteligenční škála pro děti – páté vydání)

Tato verze Wechslerových inteligenčních testů pro děti již nepracuje s dřívějším rozdělením testové baterie na část verbální a neverbální a míra využití verbálního podnětového materiálu je ve srovnání s WISC-III znatelně nižší. WISC-V obsahuje 10 subtestů primárních (Kostky, Podobnosti, Matrice, Opakování čísel, Kódování, Slovník, Vážení tvarů, Skládání vzorů, Paměť pro obrázky a Hledání symbolů) a 6 sekundárních, doplňkových (Vědomosti, Obrázkové pojmy, Řazení písmen a čísel, Škrtání, Porozumění a Počty). Každý primární subtest sytí 1–3 z těchto pěti indexových skóru: Kvantitativní usuzování, Auditivní pracovní paměť, Neverbální, Obecné schopnosti a Kognitivní výkonnost. Níže stručně popisujeme pouze ty subtesty, které jsou oproti verzi WISC-III nové. Jejich podnětový materiál je kromě subtestu Řazení písmen a číslic neverbální, což snižuje kulturní zátěž testu a usnadňuje jeho využití u žáků s nedostatečnou znalostí češtiny. První čtyři níže uvedené subtesty jsou primární, další tři sekundární.

- Matrice

Subtest zaměřený na neverbální logické a deduktivní usuzování. Dítě doplňuje neúplnou řadu obrázců výběrem správné možnosti z dalších nabídnutých obrázců.

- Vážení tvarů

Neverbální subtest kvantitativního usuzování. Podnětovým materiálem jsou obrázky misek vah se závaží a dítě vybírá z nabídnutých možností chybějící závaží tak, aby misky vah byly v rovnováze.

- Skládání vzorů

Subtest založený na vizuální analýze tvarů a jejich mentální rotaci. Dítě vybírá z nabídnutých dílků ty, které složí zadaný obrazec.

- Paměť pro obrázky

Subtest zaměřený na vizuální pracovní paměť. Dítě si má zapamatovat několik obrázků v daném pořadí a poté takový sled obrázků rozpoznat mezi dalšími obrázky.

- Obrázkové pojmy.

Subtest zjišťuje na obrázkovém materiálu schopnost zobecňování. Ze skupiny obrázků vybírá dítě tři, které spolu logicky souvisejí.

- Řazení písmen a čísel

Subtest zaměřený na pracovní paměť ve spojení se schopností nového sekvenčního uspořádání prezentované řady čísel/písmen dle zadaného pravidla – vzestupné řazení čísel a abecední řazení písmen. Zejména při odlišnostech písmen abecedy a jejich řazení v rámci abecedy českého a rodného jazyka dítěte není tento subtest pro děti s nedostatečnou znalostí češtiny vhodný.

- Škrtání

Výkon v tomto časově limitovaném subtestu je sycen pozorností v kombinaci se selektivním zaměřením a rychlostí zpracování. Podnětovým materiálem jsou řady jednoduchých obrázků, z nichž některé (předem zadané) má dítě přeškrtnout.

SON-R (Neverbální inteligenční test)²⁰

V manuálu testu SON-R je popsána holandská studie, ve které byl test zadáván 118 dětem imigrantů (hlavně z Maroka, Surinamu, Turecka, Indonésie, Antil) s průměrným věkem 3 a 5 let. Manuál uvádí, že tato studie může být užitečná pro představu o spolehlivosti testu při vyšetřování probandů z odlišného sociokulturního prostředí. Testové skóry těchto dětí byly porovnány se skóry holandských dětí s průměrným věkem 4 a 9 let. Průměrné skóry dětí, jejichž oba rodiče emigrovali, byly nižší zhruba o 8 bodů než u rodilých holandských dětí. Děti ze smíšených manželství, kdy jeden z rodičů byl holandské národnosti, dosahovaly běžných výkonů jako děti narozené v Holandsku. V případě žáků s odlišným mateřským jazykem tedy lze očekávat nižší výsledky i v českém prostředí, je však třeba mimo faktoru kulturního znevýhodnění brát v potaz také zkreslení dané stářím a neaktuálností norem nástroje. Největší rozdíly byly nalezené v subtestech Mozaiky a Analogie (Tellegen a kol., 2008).

IDS (Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let)²¹

V příručce k originální verzi testu se uvádí, že testovaná skupina byla složená ze 73 žáků cizojazyčného původu (jejich mateřskou řečí nebyla němčina) s průměrným věkem 8,11 let. Kontrolní skupinu tvořili žáci párově vyrovnaní se žáky s cizojazyčným původem podle věku, pohlaví a socioekonomického statusu. Průměrný inteligenční kvocient se nelišil od kontrolní skupiny, výsledky byly v pásmu průměru. V kognitivní oblasti byl ale významný rozdíl v řečově zatíženém subtestu Sluchová paměť, který je v kognitivní části testu jediným verbálním subtestem. Dále byl sledován rozdíl v subtestu Řeči receptivní a expresivní. V oblasti Sociálně-emočních kompetencí nebyl sledován žádný významný rozdíl mezi cizojazyčnými a německy mluvícími žáky. Subtest umožňuje hodnotit socioemoční oblast nezávisle na jazykové správnosti vyjadřování dětí a na rozsahu jejich slovní zásoby (Grob a kol., 2013).

IDS-P (Inteligenční a vývojová škála pro předškolní děti)²²

V rámci standardizace německé verze metody v r. 2012 bylo do švýcarského standardizačního vzorku zahrnuto 26 dětí ve věku 3–5 let, jejichž mateřským jazykem nebyla němčina (dále jen cizojazyčné děti). Rozdíly oproti kontrolní skupině byly obdobné jako v testu IDS: v oblasti Kognice byl nalezen významný rozdíl ve prospěch německy mluvících dětí pouze v subtestu Sluchová paměť a významně nižší výkony podaly cizojazyčné děti ve všech třech řečových subtestech (Receptivní řeč, Slovní zásoba, Expresivní řeč) – jejich skóry z této oblasti je tak nutné interpretovat s mimořádnou opatrností. A stejně jako u testu IDS nebyl ani v IDS-P zjištěn významný rozdíl mezi oběma skupinami v oblasti Sociálně-emočních kompetencí (Krejčířová, 2018).

CAS 2 (Diagnostická baterie kognitivních procesů: druhé vydání)²³

Český interpretační a technický manuál k metodě neobsahuje žádné informace týkající se dětí s odlišným mateřským jazykem. Dozvíme se z něj pouze to, že při americké standardizaci byly zjištěny pouze malé rozdíly mezi výkony dětí z odlišných ras a etnik (běloši hispánského a nehispánského původu, afroameričané, původní obyvatelé a asiáté) a na webových stránkách prodejce originální americké verze metody se uvádí, že administrace, pokyny pro skórování a část podnětového materiálu jsou dostupné i v americké španělštině, normy jsou ale pouze anglické. Vážnější problém by neměla představovat administrace testů ze skupiny plánování. Ze skupiny testů pozornosti není u starších dětí s omezenou znalostí češtiny použitelný subtest Expresivní pozornost, jehož podnětový materiál je

²⁰ Snijders-Oomen nonverbal intelligence tests

²¹ The Intelligence and Development Scales

²² Intelligence nad Developmental Scales – Preschool

²³ Cognitive Assessment System

modifikací Stroopova testu. Z testů simultánních procesů je pro děti s omezenou znalostí češtiny nevhodný subtest Verbálně prostorové vztahy a silnou vazbu na jazyk mají i testy následných procesů. Částečně je možné využít pouze subtest z rozšířené testové baterie Opakování viděných čísel, který lze poměrně snadno upravit tak, že dítě zopakuje čísla ve svém rodném jazyce (pokud je administrátor schopen si takové odpovědi zaznamenat a zhodnotit jejich správnost).

ACFS (Dynamická diagnostika kognitivních funkcí u dětí)²⁴

Tato standardizovaná dynamická metoda nám pomůže odhalit silné a slabé stránky žáka a stanovit zónu jeho nejbližšího vývoje (možnosti dalšího rozvoje) a lze při ní sledovat i způsob práce a myšlenkových operací, které žák při zpracovávání jednotlivých úloh využívá nebo opomíjí. Při vytváření české verze ACFS proběhla validační studie a byly vypočítány orientační normy (další studie reliability a validity pro české prostředí mají být doplňovány). Česká verze vychází z americké a svými instrukcemi a podmínkami diagnostiky je uzpůsobena populaci českých předškolních žáků. Test ACFS se využívá také u nizozemských a australských dětí a u dětí s různým postižením a s vývojovým opožděním. Porovnáván je vždy výkon žáka v pretestu a (po následné intervenci) v posttestu. Examinátor sleduje, jakým způsobem žák řeší určitou úlohu, vede ho k porozumění procesu učení. To vyžaduje přesnou, kvalitní komunikaci, což je u žáků s nedostatečnou znalostí českého jazyka obtížné zajistit. Pokud proto žák neovládá jazyk, ve kterém je test administrován, na komunikační úrovni, je při dynamické práci nezbytné využít kvalitní tlumočnické služby. Pro vyšší věkovou skupinu dynamické testy dosud v ČR standardizovány nebyly a ani obecně nejsou běžně dostupné (Lidz, 2014).

WJ-IE (Woodcock-Johnson testy kognitivních schopností, mezinárodní edice)²⁵

- verbální schopnosti – jazykové znevýhodnění je přítomné ve všech částech subtestu;
- dlouhodobá paměť – nemělo by být přítomné jazykové znevýhodnění, slova jsou v „babylonštině“ (náhodné shluky písmen do slov), vytvářejí se naprosto nové paměťové spoje;
- prostorové myšlení – opět by nemělo být závislé na jazykových kompetencích, problémem ale může být latinka – kompenzovat se dá ukazováním na dílky jako u předškoláků;
- zvuky – záleží na jazykové větvi, ke které připadá rodný jazyk žáka (zda obsahuje typy rozdílů, které se v subtestu vyskytují). Dá se očekávat poměrně velký vliv jazyka; výsledek může ukazovat na citlivost k jazyku jako jeden z předpokladů učení se novému jazyku;
- formování konceptů – je závislé na znalosti jazyka a jeho přesném použití a je použitelné u žáků s jiným mateřským jazykem ve velmi omezené míře. Použití spíše nedoporučujeme;
- kvantitativní usuzování – některé položky mohou být závislé na znalosti jazyka (položky typu slovních úloh), tabulky s čísly by neměly být ovlivněny kulturním prostředím, alespoň u národů, kde se k vyjádření počtu používají arabské číslice; je náročnější na vysvětlení;
- vizuální porovnávání – výsledek by neměl být závislý na kulturních souvislostech;
- opakování čísel pozpátku – vybavování může být pomalejší (spojení slova s číslem) a kapacita může být snížena – zaplnění paměti další informací (překladem – není přímé spojení).

WJ IV COG (Woodcock-Johnson IV testy kognitivních schopností)

I pro tuto českou adaptaci novější verze WJ baterie kognitivních schopností obsahující celkem 18 testů platí, že řada z nich má značnou vazbu na jazyk. Největší jazykovou zátěž lze předpokládat u 9 testů, které bylo třeba pro českou verzi nejvíce upravit: Slovník, Verbální pozornost, Fonologické zpracování, Reprodukce příběhů, Všeobecné znalosti, Opakování pseudoslov, Audio-vizuální učení, Řazení názvů a čísel a Paměť na slova. Samotná příručka obsahuje pouze stručná obecná vodítka týkající se možností

²⁴ Application of Cognitive Functions Scale

²⁵ Woodcock–Johnson Tests of Cognitive Abilities, International Edition

přizpůsobení testování potřebám nerodilých mluvčích s tím, že taková modifikace není vhodná u testů zaměřených na různé aspekty jazykových schopností v češtině (např. poslech, čtení a psaní).

KIT (Krátký inteligenční test)

Tento skrínigový test se pro děti s nedostatečnou znalostí českého jazyka příliš nehodí, neboť u nich lze využít pouze dva subtesty ze čtyř, které mají neverbální charakter: Test intelektového potenciálu a Číselné řady.

CFT 20-R (Cattellův test fluidní inteligence)²⁶

Pod zkratkou CFT se původně skrýval název *Cattell Cultural Fair Intelligence Test*. Jedním z důležitých cílů při konstrukci tohoto testu totiž byla minimalizace vlivu kulturně závislého procesu učení a sociálního klimatu při zachování prediktivní validity. Všechny položky testu jsou proto neverbální povahy. Jsou rozděleny do dvou částí, které obsahují čtyři stejné subtesty:

- Série – dítě vybírá z pěti obrázků ten, který nejlépe doplňuje řadu;
- Klasifikace – dítě vybírá z pěti obrázků ten, který nepatří k ostatním;
- Matice – dítě vybírá z pěti obrázků ten, který správně doplňuje matici;
- Topologie – dítě vybírá z pěti obrázků ten, který odpovídá pravidlům uplatněným v předloze.

Test byl v ČR standardizován jak pro žáky z dominantní populace (1 150 žáků), tak pro žáky z odlišného kulturního prostředí a s jinými životními podmínkami (653 žáků) (Cattell, Weiß, 2015). Skóry žáků z odlišného kulturního prostředí a s jinými životními podmínkami odpovídaly průměrovaným skórum dominantní populace na 95% intervalu spolehlivosti.

Na obdobném principu jako CFT 20-R jsou založené také Ravenovy progresivní matice, s nimiž je s ohledem na stáří norem možné pracovat i podle principů dynamické diagnostiky.

8.3 SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA

Speciálně pedagogické vyšetření žáka s nedostatečnou znalostí českého jazyka může přinášet určitá úskalí, zejména v následujících oblastech:

Výslovnost – špatná intonace, výslovnost některých českých hlásek pro žáka neznámých, komolení delších slov. Např. *ř* je obtížné pro asijské žáky, *i/í* pro vietnamské žáky a japonští žáci zase obtížně rozlišují *r/l*, protože ve svém jazyce tyto hlásky nerozlišují. Žáci se slovanským jazykem (slovenština, ruština, srbština apod.) s výslovností hlásek většinou problémy nemají, naopak je pro ně obtížný slovní a větný přízvuk (Punčochář, Bernátková, 2011).

Čtení – problém se může objevit v technice čtení, tempu i v porozumění a schopnosti reprodukce textu. Je zapotřebí mít na paměti, z jakého prostředí žáci přicházejí, jaké hlásky neznají v mateřském jazyce, zda znají latinku, či se do té doby učili číst/psát jiným druhem písma (azbuka apod.). Problémem může být také směr čtení. U některých národností sice není problém se znalostí hlásek, mateřský jazyk ale klade důraz na jinou slabiku, tudíž v intonaci textu bude tento rozdíl znát. Reprodukce obsahu přečteného úzce souvisí s dosaženou úrovní slovní zásoby v českém jazyce.

Psaní a písmo – osvojování písma může komplikovat odlišná znaková sada u žáka rodného jazyka (např. azbuka, arabské písmo, hebrejské písmo). U aplikace gramatických jevů v oblasti tvarosloví mohou obtíže spočívat v absenci některých jazykových pojmů, např. vietnamština nezná předponu, příponu a koncovku, což se promítá i do obtíží s určováním životnosti a neživotnosti podle koncovky. Tato oblast ale může způsobovat problémy i žákům, jejichž rodným jazykem je maďarština, turečtina,

²⁶ Culture fair intelligence test

ale i ukrajinština nebo slovenština. Dále nesmíme opomenout, že v českém jazyce máme 7 pádů. U řady dalších jazyků tomu tak ale není. Důležitou oblastí je i slovosled ve větě, který se v jednotlivých jazycích rovněž může lišit (Punčochář, Bernátková, 2011). Většina gramatických jevů v českém jazyce je postavena na jazykovém citu. Takže pokud žákova znalost českého jazyka na komunikativní úrovni není dostatečná a vážne porozumění, je pro něj obtížné také chápat a vyvozovat gramatická pravidla.

Sluchová percepce – zde může docházet k neadekvátním výsledkům z důvodu jazykových odlišností v jednotlivých jazycích. Velmi problematické bývá už vysvětlení instrukcí k úkolům zaměřeným na oblast sluchové percepce a získané výsledky často nelze validně vyhodnotit. Do výkonu se navíc často promítá i oslabená pozornost a/nebo oslabená sluchová paměť, což se také špatně identifikuje.

Zraková percepce – opět může docházet k nepochopení zadaného úkolu. Vhodné je využívat principy dynamického přístupu, tedy postupné zprostředkování úkolů podle porovnávání předchozích obrazců a vysvětlování pojmů.

Zkouška laterality – výsledek může ovlivnit pravolevá či levoprávní orientace v kultuře původu jedince.

Prostorová orientace – dynamický přístup lze velmi dobře využít ke zprostředkování informací podle obrazců a k úpravě otázek a instrukcí. Dítě například nemusí umístění obrazce slovně pojmenovat, nýbrž odpovědět na examinátorovu otázku ukázáním.

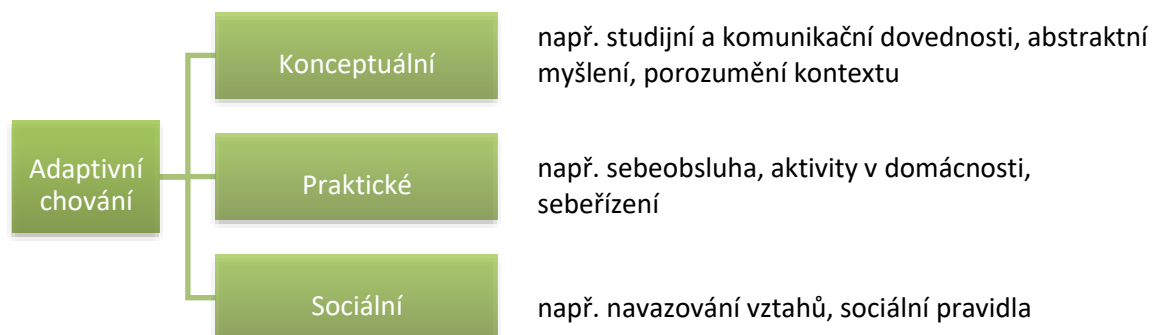
Matematické schopnosti – doporučujeme využívat principy dynamického přístupu při zjišťování představy o čísle (stimulační pracovní sešity J. Bednářové (2018), Zdeny Michalové (2012) apod.). U aplikace základních číselných numerací se strategie počítání mohou lišit z důvodu odlišných kulturních a jazykových podmínek.

8.4 DIAGNOSTIKA ADAPTIVNÍHO CHOVÁNÍ

V rozmanité skupině žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka nalezneme žáky, kteří se poměrně snadno přizpůsobí nové životní situaci, odlišnému vzdělávacímu procesu a začnou si postupně osvojovat češtinu. V poradenské praxi se však budeme častěji setkávat s těmi žáky, jejichž míru obtíží nelze přisoudit prosté neznalosti jazyka, resp. máme u nich mimo jazykovou a kulturní bariéru podezření např. na poruchy pozornosti, poruchy autistického spektra či mentální postižení. V podobných diagnostických kontextech je vhodné provést komplexní posouzení každodenního fungování žáka a na základě detailních informací odborně posoudit, zda a jakým způsobem do projevů žáka zasahuje jeho jazykový deficit, nebo zda má chování jiné symptomy a příčiny. V případě podezření na mentální postižení je posouzení adaptivních schopností nezbytností.

Adaptivní chování je definováno jako naučené dovednosti, které jedinec vykonává, aby naplnil očekávání společnosti vůči osobám jeho věku a kulturní skupiny v praktické, konceptuální a sociální doméně (Schalock a kol., 2010). Tato definice Americké asociace pro intelektové a vývojové poruchy (AAIDD) je využívána mj. v současné verzi Diagnosticko-statistického manuálu (DSM-5), podle které je posouzení adaptivních schopností společně s inteligenčními testy nezbytnou součástí diagnostiky mentálního postižení (Raboch a kol., 2015). Tato kritéria jsou relevantní také podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10. Posouzení adaptivního chování je podstatné vzhledem ke kulturní závislosti dostupných intelektových testů, kterému není dost dobře možné se vyhnout ani u moderních metod.

Obrázek č. 3: Konstrukt adaptivního chování podle AAIDD, užíván v DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013)



Adaptivní chování je vícedimenzionální konstrukt, který zahrnuje primárně motorické, konceptuální, praktické a sociální dovednosti. Motorické dovednosti jsou z konstruktů adaptivního chování podle AAIDD vyděleny, jelikož jejich posouzení a kompenzace bývají předmětem lékařské péče. U některých metod je posouzení této oblasti zachováno s přihlédnutím k ranému vývoji dítěte, případně u žáků se zdravotním postižením s ohledem na efektivitu užívání dostupných kompenzačních pomůcek.

V našem prostředí byly donedávna k dispozici pouze orientační nástroje, např. Vinelandská škála sociální zralosti (Doll, 1974), Edukačně-hodnoticí profil žáka s poruchou autistického spektra (Čadilová a kol., 2012) či vybrané subtesty Škály hodnocení exekutivních funkcí u dětí (Gioia a kol., 2011). Nově vydal Národní pedagogický institut České republiky diagnostický nástroj ADACHO (Chadimová et al., 2024). Jedná se o škálový dotazník zaměřený na posouzení adaptivního chování dětí ve věku 5–15 let žijících v českém prostředí jejich rodiči a učiteli v těchto pěti oblastech: konceptuální, samostatnost, sociální, komunikace a sebeřízení. S nástrojem mohou pracovat pouze psychologové a speciální pedagogové po proškolení v jeho užívání. Poslední kapitola příručky k ADACHO je věnována diagnostice adaptivního chování u rodin ze sociálně znevýhodňujícího prostředí a minorit a jedna z příloh příručky obsahuje náměty ke komplexnímu rozhovoru o adaptivním chování dítěte.

Kvalitativní analýzu adaptivního chování žáka lze využít jako podklad pro posouzení deficitních oblastí a potřeby vzdělávací podpory. V případě, že jsou v chování žáka popsány projevy, které nelze přičíst ani kulturně specifickým faktorům či nedostatečnému zvládnutí jazyka, a současně žák vykazuje speciální vzdělávací potřeby, může se jednat o klienta, který bude profitovat ze speciálně pedagogické péče. V případě, že klient vykazuje deficity v oblasti kognitivních schopností a sociálních nebo praktických dovedností, je žádoucí i přes nedostatek standardizovaných nástrojů provést rovněž vyšetření zaměřené na posouzení případného zdravotního postižení, a tedy odkázat žáka i jeho zákonné zástupce spolu s podrobnou zprávou na specializované zařízení k diagnostice (lékař) či je předat do péče příslušného speciálně pedagogického centra.

8.5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VYŠETŘENÍ

D

Výsledky vyšetření interpretujeme ve vztahu k cíli diagnostického procesu. Vždy zohledňujeme specifické faktory, které ovlivnily projevy žáka a jeho výkon v testové situaci i omezení u použitých diagnostických metod. Pokud je opodstatněné interpretovat úroveň schopnosti či dovednosti žáka ve vztahu k populaci, doporučujeme postihovat ji tímto způsobem: **Při omezeném zvládnutí českého jazyka a takových a takových úpravách v administraci metody dosahuje žák obdobného výkonu jako česky mluvící žák při standardní administraci v (tolika a tolika) letech.**

Při interpretaci bychom měli brát v potaz, zda jsou projevy a výkon žáka s ohledem na jeho věk a pohlaví v rámci dané kultury obvyklé a v jakém vývojovém období se ve vztahu ke své referenční skupině nachází. Podrobné informace získáme především v kontaktu s příslušníky dané kultury.

Kriticky zvažujeme, nakolik a jak lze výsledky vyšetření zobecnit – např. neusuzujeme ze střípků informací či náhodných postřehů na osobnostní charakteristiky klienta, nehodnotíme výkon klienta na základě jednoho subtestu, nepředpokládáme, že jsou projevy klienta v jednom prostředí obdobné jako v prostředí jiném atp.

9. SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

LEGISLATIVNÍ DOKUMENTY

- *Informace k přijímacímu řízení do středního vzdělávání uchazečů se speciálními vzdělávacími potřebami ve školním roce...* Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/stredni-vzdelavani/prijimani-na-stredni-skoly-a-konzervatore>
- *Směrnice Rady 2001/55/ES: o minimálních normách pro poskytování dočasné ochrany v případě hromadného přílivu vysídlených osob a o opatřeních k zajištění rovnováhy mezi členskými státy při vynakládání úsilí v souvislosti s přijetím těchto osob a s následky z toho plynoucími.* Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=CELEX%3A32001L0055>
- *Směrnice Rady 2003/9/ES: minimální normy pro přijímání žadatelů o azyl. Brusel: Evropská komise.* Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=CELEX%3A32003L0009>
- *Směrnice Rady 2004/81/ES: o povolení k pobytu pro státní příslušníky třetích zemí, kteří jsou obětmi obchodování s lidmi nebo obdrželi pomoc k nedovolenému přistěhovalectví, a kteří spolupracují s příslušnými orgány.* Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=CELEX%3A02004L0081-20040806>
- *Směrnice Rady 2004/83/ES ze dne 29. dubna 2004 o minimálních normách, které musí splňovat státní příslušníci třetích zemí nebo osoby bez státní příslušnosti, aby mohli žádat o postavení uprchlíka nebo osoby, která z jiných důvodů potřebuje mezinárodní ochranu, a o obsahu poskytované ochrany.* Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=CELEX%3A02004L0083-20041020>
- *Směrnice Rady 2005/71/ES ze dne 12. října 2005 o zvláštním postupu pro přijímání státních příslušníků třetích zemí pro účely vědeckého výzkumu.* Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=CELEX%3A02005L0071-20051123>
- *Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.* Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/dokumenty/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>
- *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů.* Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/dokumenty/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>
- *Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů.* Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/dokumenty/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>
- *Vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších předpisů.* Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/dokumenty/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>
- *Vyhláška č. 353/2016 Sb., o přijímacím řízení ke střednímu vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.* Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/dokumenty/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>
- *Zákon č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky, ve znění pozdějších předpisů.* Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-326>

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

DALŠÍ ELEKTRONICKÉ ZDROJE

- BALHAROVÁ, Kamila, © 2002–2025. *KamiNet: čeština*. Online. Dostupné z: <https://www.kaminet.cz/ces.php>. [cit. 2025-08-18].
- INTEGRAČNÍ CENTRUM PRAHA, o.p.s., © 2025. *Integrační centrum Praha*. Online. Dostupné z: <https://icpraha.com>. [cit. 2025-08-18].
- KRAJSKÉ CENTRUM VZDĚLÁVÁNÍ A JAZYKOVÁ ŠKOLA S PRÁVEM STÁTNÍ JAZYKOVÉ ZKOUŠKY, PLZEŇ, [2012?]. *Evropské jazykové portfolio*. Online. Dostupné z: <https://ejp.rvp.cz>. [cit. 2024-12-12].
- LINGEA. *Nechybujte: portál o českém jazyce*. Online. Dostupné z: <https://www.nechybujte.cz>. [cit. 2024-12-12].
- META, o.p.s., © 2025. *Inkluzivní škola*. Online. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz>. [cit. 2025-08-18].
- META, o.p.s., © 2024. *Publikace a produkty*. Online. Dostupné z: <https://meta-ops.eu/publikace-produkty/>. [cit. 2025-08-18].
- MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Integrace cizinců*. Online. Aktual. 16. dubna 2025. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/integrace-cizincu> [cit. 2025-08-18].
- MINISTERSTVO SPRÁVEDLNOSTI ČESKÉ REPUBLIKY, © 2021. *Seznamy znalců, tlumočnicků a překladatelů*. Online. Dostupné z: <https://seznat.justice.cz/>. [cit. 2025-08-18].
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Metodický materiál MŠMT k poskytování bezplatné jazykové přípravy v předškolním a základním vzdělávání*. Online. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodicky-material-msmt-k-poskytovani-bezplatne-jazykove>. [cit. 2025-08-27].
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Metodický materiál MŠMT k poskytování bezplatné jazykové přípravy ve středním vzdělávání*. Online. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/stredni-vzdelavani/zaci-cizinci-ve-strednich-skolach>. [cit. 2025-08-27].
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Online. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>. [cit. 2025-08-18].
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Vzdělávání žáků cizinců*. Online. Dostupné z: <https://www.msmt.gov.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/vzdelavani-zaku-cizincu>. [cit. 2025-08-18].
- NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY. *Odlisný mateřský jazyk*. Online. Zapojme všechny. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/odlisny-matersky-jazyk>. [cit. 2025-08-18].
- PODLAHOVÁ BOŘKOVCOVÁ, Marie; BOŘKOVEC, Matouš; GAJDOŠOVÁ, Jana; HABART, Tomáš; KITANOVSKÁ, Julie et al., 2013. *Mají na to!: jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ*. Online, pdf. Praha: Člověk v tísni. Dostupné z: <https://www.clovekvtsni.cz/media/publications/122/file/1370963166-majinato-web.pdf> a <http://www.majinato.cz/index.php>. [cit. 2025-08-18].

TIŠTĚNÉ PUBLIKACE

- BERG-CROSS, L. a CHINEN, R. T., 1995. Multicultural training models and the Person-in-Culture Interview. In: PONTEROTTO, Joseph G.; CASAS, J. Manuel; SUZUKI, Lisa A. a ALEXANDER,

- Charlene M. (eds.). *Handbook of multicultural counseling*. Thousand Oaks: SAGE Publications, ISBN 978-0-8039-5507-3.
- CATTEL, Raymond Bernard a WEIß, Rudolf H., 2015. *Cattellův test fluidní inteligence CFT 20-R*. Praha: Hogrefe – Testcentrum.
 - CUMMINS, Jim, 2000. *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon [England]: Multilingual Matters. ISBN 1-85359-473-3.
 - ČADILOVÁ, Věra a kol., 2012. *Edukačně-hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra: [(do 7 let)]*. 3. vyd. Praha: Asociace pomáhající lidem s autismem – APLA Praha, střední Čechy. ISBN 978-80-87690-20-8.
 - ČERNÍK, Jan a kol., 2006. *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Jinočany: H & H. Multikulturní inspirace. ISBN 80-7319-055-9.
 - *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5*, 2013. 5th ed. Washington: American psychiatric publishing. ISBN 978-0-89042-555-8.
 - DOLL, Edgar A., 1974. *Vinlandská škála sociální zralosti*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
 - FEUERSTEIN, Reuven a kol., 2014. *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti: Feuersteinův program instrumentálního obohacení*. 1. české vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2400-6.
 - GIOIA, Gerard A.; ISQUITH, Peter K.; GUY, Steven C. a KENWORTHY, Lauren, 2011. *BRIEF: hodnocení exekutivních funkcí u dětí*. Praha: Hogrefe – Testcentrum.
 - GLASSER, A. J. a ZIMMERMAN, I. L., 1967. *Clinical Interpretation of the Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC)*. New York: Grune and Stratton.
 - GROB, Alexander; MEYER, Christine S. a HAGMANN-VON ARX, Priska, 2013. *IDS: inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let*. Praha: Hogrefe – Testcentrum.
 - HAYWOOD, H. Carl (ed.) a LIDZ, Carol S. (ed.), 2007. *Dynamic assessment in practice: clinical and educational applications*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-61412-2.
 - CHADIMOVÁ, Lucie; JELÍNEK, Jakub; SEIFERT, Matěj; TOČÍK, Jaroslav; KOVAŘÍKOVÁ, Jeannette Nicole et al., 2024. *ADACHO – Škála pro posouzení adaptivního chování u dětí: příručka pro administraci a interpretaci metody*. Praha: Národní pedagogický institut České republiky.
 - LIDZ, Carol, 2014. *Dynamické testování kognitivních funkcí u dětí: ACFS-CZ (3-6 let)*. Praha: Propsyco.
 - KREJČÍŘOVÁ, Dana, 2018. *IDS-P: inteligenční a vývojová škála pro předškolní děti: česká adaptace Intelligenz- und Entwicklungsskalen für das Vorschulalter*. Praha: Hogrefe – Testcentrum.
 - LUCKÁ, Barbora; CHADIMOVÁ, Lucie a kol., 2019. *Metodika ke kurzu Využívání dynamicko-diagnostického přístupu v poradenské praxi*. Praha: NÚV. ISBN 978-80-7481-251-4. Dostupné také z: https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/KIPR/Vystupy_z_klicovych_aktivit/KA_6/Metodika_4.8._Vyuzivani_dynamicko_diagnostickeho_pristupu_v_poradenske_praxi.pdf
 - MÁLKOVÁ, Gabriela, 2015. *Vývojový vztah fonemického povědomí a znalosti písmen*. Praha: Togga. ISBN 978-80-7476-093-8.
 - MIKULKOVÁ, Gabriela, 2014. *Analýza služeb školských poradenských zařízení pro žáky-cizince: Příprava systémového řešení péče o žáky-cizince ve školských poradenských zařízeních*. Praha: NÚV.
 - NAGLIERI, Jack A., 2017. *CAS 2: diagnostická baterie kognitivních procesů (cognitive assessment system): druhé vydání*. Otrokovice: Propsyco.
 - NICHOLSON, C. L a ALCORN, C. L., 2008. *Vzdělávací aplikace WISC – III*. Praha: Testcentrum-Hogrefe.
 - ORTIZ, S. O. a DYNDÁ, A. M., 2005. Use of Intelligence Tests with Culturally and Linguistically Diverse Populations. In FLANAGAN, Dawn P. a HARRISON, Patti L. (eds.). *Contemporary Intellectual Assessment: Theories, Tests, and Issues*. New York: Guilford Press, ISBN 1-593-85125-1.

- PUNČOCHÁŘ, Martin a BERNÁTKOVÁ, Tatjana, [2011?]. *Začlenění a vzdělávání dětí cizinců: metodická příručka pro pedagogy: vzdělávání dětí cizinců v Ústeckém kraji*. [Ústí nad Labem: s.n.]. ISBN 978-80-260-2266-4.
- RABOCH, Jiří (ed.) a kol., 2015. *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. První české vydání. Praha: Hogrefe – Testcentrum. ISBN 978-80-86471-52-5.
- SCHALOCK, Robert L. a kol., 2010. *Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports*. 11th ed. Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. ISBN 978-1-935304-04-3.
- SCHRANK, Frederick A.; MCGREW, Kevin S. a MATHEROVÁ, Nancy, 2019. *Woodcock-Johnson IV: testy kognitivních schopností*. Otrokovice: Propsyco.
- ŠIMEČKOVÁ, Šárka; PECHOVÁ, Eva; FEISTINGEROVÁ, Vlastimila; LEONTIYEVA, Yana a HIRT, Tomáš, [2011?]. *Vietnamci, Mongolové a Ukrajinci v ČR: pracovní migrace, životní podmínky, kulturní specifika: informační příručka Policie ČR*. [Praha]: Ministerstvo vnitra. ISBN 978-80-7312-063-4. Dostupné také z: <https://www.clovekvtisni.cz/media/publications/105/file/1367397604-metodika-cizinci-web.pdf>
- TANAKA-MATSUMI, J. a HIGGINBOTHAM, H. N., 1996. Behavioral approaches to counseling across cultures. In PEDERSEN, P. B.; DRAGUNS, J. G., LONNER, W. J. a TRIMBLE, J. E. (eds.). *Counseling across cultures*. Thousand Oaks: SAGE Publications. ISBN 978-0-8039-5749-7.
- TANAKA-MATSUMI, J.; SEIDEN, D. Y. a NEI LAM, K., 1996. The culturally informed functional assessment (CIFA) interview: a strategy for cross-cultural behavioral practice. *Cognitive and Behavioral Practice*. 3(2). ISSN 1077-7229.
- TELLEGEN, Peter J.; LAROS, Jacob A. a HEIDER, David, 2008. *SON-R 2½-7*. Praha: Hogrefe – Testcentrum.

10. PŘÍLOHA – VZOR ČESTNÉHO PROHLÁŠENÍ O TLUMOČNICKÝCH SLUŽBÁCH V RÁMCI VYŠETŘENÍ VE ŠKOLSKÉM PORADENSKÉM ZAŘÍZENÍ

Já,,

narozen/a dne

v,

souhlasím s tím a beru na vědomí, že v průběhu poradenského setkání budu v roli nestranného tlumočnicka.

Prohlašuji, že nemám soukromý zájem na výsledku vyšetření.

Zavazuji se, že:

- citlivé a osobní informace o klientovi a jeho rodině získané v průběhu sezení nebudu předávat třetím stranám ani s nimi jakkoli dál nakládat;
- klientovi, jeho zákonným zástupcům a poradenskému pracovníkovi poskytnu přesné a srozumitelné tlumočení poradenského setkání bez jakýchkoli dodatečných zásahů či úprav sdělovaných informací;
- v průběhu práce s diagnostickými metodami se zdržím jakýchkoli zásahů nad rámec překladu instrukcí poradenského pracovníka a případně, že jeho instrukci nebude možné přeložit doslovně, budu se snažit používat taková vyjádření, která žákovi neposkytnou dodatečnou náповědu správné odpovědi;
- odpovědi žáka budu překládat přesně včetně případných nepřesností či chyb v jeho odpovědích.

V..... dne.....

Podpis tlumočnicka

Souhlas zákonného zástupce s tlumočením poradenského vyšetření

Souhlasím s tím, že poradenské vyšetření mého syna / mé dcery bude tlumočeno výše uvedeným tlumočnickem za výše uvedených podmínek.

V..... dne.....

Podpis zákonného zástupce