

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ  
KATEDRA PEDAGOGIKY

**PODPORA ŽÁKA S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM  
V 1. ROČNÍKU ZŠ**  
*PŘÍPADOVÁ STUDIE ŽÁKŮ S OMJ NAVŠTĚVUJÍCÍCH KURZ  
JAZYKOVÉ PŘÍPRAVY*

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Denisa Němcová**

*Učitelství pro základní školy, obor Učitelství pro 1. stupeň*

Vedoucí práce: Mgr. Šárka Káňová, Ph.D.

**Plzeň 2022**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně  
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 25. dubna 2022

.....  
vlastnoruční podpis

## **Poděkování**

Děkuji Mgr. Šárce Káňové, Ph.D. za odborné vedení, ochotu, trpělivost a cenné rady, které mi při vedení této diplomové práce věnovala.

Dále bych chtěla poděkovat všem pedagogům a respondentům, pomocí kterých byla získána data pro zpracování výzkumné části práce.

## OBSAH

SEZNAM ZKRATEK .....	3
ÚVOD .....	4
1 BILINGVISMUS .....	5
1.1 POJEM BILINGVISMUS .....	5
1.2 TYPOLOGIE BILINGVISMU .....	6
1.3 DĚTSKÝ BILINGVISMUS .....	8
1.3.1 Jazykový vývoj bilingvních dětí .....	9
1.3.2 Pozitiva a negativa dětského bilingvismu .....	11
1.4 BILINGVNÍ VÝCHOVA .....	13
1.4.1 Metody bilingvní výchovy .....	13
2 ŽÁK S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM .....	15
2.1 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM .....	15
2.1.1 Kategorie žáků s odlišným mateřským jazykem přijímaných do škol .....	16
2.2 PODPORA ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM V PRAXI .....	17
2.2.1 První stupeň podpůrných opatření .....	17
2.2.2 Druhý stupeň podpůrných opatření .....	18
2.2.3 Třetí stupeň podpůrných opatření .....	18
2.3 PLÁN PEDAGOGICKÉ PODPORY .....	19
3 PODPORA ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH .....	20
3.1 ADAPTACE ŽÁKA .....	20
3.2 JAZYKOVÁ PŘÍPRAVA ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM .....	21
3.3 VÝUKA ČEŠTINY JAKO DRUHÉHO JAZYKA .....	23
3.3.1 Možné postupy při výuce češtiny jako druhého jazyka .....	24
4 SHRNUTÍ TEORETICKÝCH VÝCHODISEK .....	27
5 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	28
5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE PRÁCE .....	29
5.2 VÝZKUMNÁ STRATEGIE A VÝZKUMNÝ DESIGN .....	29
5.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	30
5.4 ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	30
5.5 PROSTŘEDÍ SBĚRU DAT .....	30
5.5.1 Charakteristika vybrané základní školy .....	31
5.6 METODY SBĚRU DAT .....	31
5.7 TECHNIKY SBĚRU DAT .....	32
5.7.1 Polostrukturovaný rozhovor .....	32
5.7.2 Nestandardizované pozorování .....	32
5.7.3 Případová studie .....	32
5.8 ZPŮSOB VYHODNOCOVÁNÍ DAT .....	33
5.8.1 Rozhovor se zákonnými zástupci .....	33
5.8.2 Jazyková diagnostika .....	33
5.8.3 Diagnostická metoda Sindelarové (2013) .....	35
5.8.4 Pozorování .....	36
6 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	37
6.1 PŘÍPADOVÁ STUDIE Č. 1 .....	37
6.1.1 Kazuistika .....	37
6.1.2 Jazyková diagnostika .....	39
6.1.3 Diagnostická metoda Brigitte Sindelarové .....	43

---

6.1.4	Pozorování .....	44
6.1.5	Shrnutí případové studie č. 1.....	44
6.2	PŘÍPADOVÁ STUDIE Č. 2 .....	46
6.2.1	Kazuistika .....	46
6.2.2	Jazyková diagnostika .....	47
6.2.3	Diagnostická metoda Brigitte Sindelarové .....	51
6.2.4	Pozorování .....	52
6.2.5	Shrnutí případové studie č. 2.....	52
6.3	PŘÍPADOVÁ STUDIE Č. 3.....	53
6.3.1	Kazuistika .....	53
6.3.2	Jazyková diagnostika .....	54
6.3.3	Diagnostická metoda Brigitte Sindelarové .....	58
6.3.4	Pozorování .....	60
6.3.5	Shrnutí případové studie č. 3.....	60
6.4	PŘÍPADOVÁ STUDIE Č. 4 .....	61
6.4.1	Kazuistika .....	61
6.4.2	Jazyková diagnostika .....	62
6.4.3	Diagnostická metoda Brigitte Sindelarové .....	65
6.4.4	Pozorování .....	67
6.4.5	Shrnutí případové studie č. 4.....	67
6.5	VYPRACOVANÉ PLÁNY PEDAGOGICKÉ PODPORY .....	68
6.5.1	Plán pedagogické podpory – alex .....	69
6.5.2	Plán pedagogické podpory – Julia.....	73
6.5.3	Plán pedagogické podpory – Emma .....	77
6.5.4	Plán pedagogické podpory – Christine .....	81
7	SHRnutí VÝzkumnÉHO ŠETŘENÍ A DOPORUČENÍ PRO PRAXI .....	85
7.1	DOPORUČENÍ PRO PRAXI .....	88
	ZÁVĚR .....	89
	RESUMÉ.....	90
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	92
	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ .....	95
	PŘÍLOHY.....	I

**SEZNAM ZKRATEK**

ČJD – Čeština jako druhý jazyk

OMJ – Odlišný mateřský jazyk

IVP – Individuální vzdělávací plán

PO – Podpůrná opatření

PLPP – Plán pedagogické podpory

PPP – Pedagogicko psychologická poradna

SERR – Společný evropský referenční rámec

ŠVP – Školní vzdělávací plán

ZŠ – Základní škola

## Úvod

Migrace provází vývoj lidstva už od nepaměti. Složení a struktura obyvatelstva se neustále vyvíjí a mění a do České republiky přicházejí různí cizinci, kteří zde hledají nejen zaměstnání, ale také vzdělání pro sebe a své potomky. Do českých škol tak přichází řada žáků s odlišným mateřským jazykem, na které jsou kladeny stejné nároky jako na žáky, kteří mají rodný jazyk češtinu. Tito žáci se tedy potýkají s úhlavním problémem, a to překonat jazykovou bariéru a úspěšně se začlenit do vzdělávacího procesu.

Hlavním důvodem, proč jsem si vybrala téma: „*Podpora žáků s odlišným mateřským jazykem v 1. ročníku základní školy*“ neboli Případová studie žáků s OMJ navštěvujících kurz jazykové přípravy“ je to, že počet dětí vyrůstajících ve vícejazyčném prostředí narůstá. Podpora žáka pocházejícího z bilingvního prostředí během prvních měsíců školní docházky je velmi důležitá. Žák by se měl cítit sebejistě, úspěšně se adaptovat do českého kolektivu dětí a aktivně se zapojit do dění nejen ve škole, ale i mimo ni. Žák s odlišným mateřským jazykem (dále OMJ) je vystaven velkému psychickému nátlaku, je vytržený ze svého rodného jazykového prostředí a začleněn mezi novou skupinu dětí, která komunikuje jiným rodným jazykem než on sám. S ohledem na mé dosavadní zkušenosti v roli učitele mohu posoudit, že čas, který je žákům s odlišným mateřským jazykem věnován během prvních školních měsíců, je velmi cenný a užitečný v dalším rozvoji a vzdělávání žáka. Každá škola by měla žákům s odlišným mateřským jazykem vstup do základní školy ale i pobyt v ní ulehčit, věnovat jim dostatek času pro jejich osobní rozvoj a adaptaci, a dostatečně je připravit na to, co je v českém vzdělávacím systému v následujících letech čeká.

Cílem diplomové práce je vystihnout základní terminologické pojmy týkající se bilingvismu, bilingvní výchovy, systému péče a podpory žáků s odlišným mateřským jazykem na základní škole. V empirické části výzkumným souborem jsou žáci s odlišným mateřským jazykem, kteří navštěvují 1. ročník základní školy. Od začátku školního roku žáci pravidelně 1x týdně docházejí na kurz „Jazykové přípravy pro žáky-cizince“, jehož cílem je žákům pomoci zlepšit kvality a úroveň českého jazyka. Výzkumnými metodami pro kvalitativní výzkum byly zvoleny polostrukturovaný rozhovor, diagnostická metoda pro zjištění úrovně českého jazyka žáků s OMJ poskytovaná organizací META, o.p.s., diagnostická metoda Brigitte Sindelarové a nestandardizované pozorování. Výsledkem výzkumného šetření je evaluace jazykové přípravy žáků s OMJ v 1. pololetí školní docházky a sestavené plány pedagogické podpory pro každého žáka s OMJ, které budou sloužit jako materiál pro zefektivnění práce učitele daného žáka s odlišným mateřským jazykem.

## 1 BILINGVISMUS

„Od chvíle, kdy lidská bytost přišla na svět, se stala komunikace nejdůležitějším faktorem určujícím, jaké vztahy si člověk vybuduje, co se mu v životě přihodí, jak dokáže přežít, rozvíjet důvěrné vztahy, jak bude výkonný, jaký dá životu smysl.“

(Virginie Satirová, 1994, s. 52)

Bilingvismus, dvojjazyčnost či dvojjazykovost je fenomén, který je vnímán tak, že se týká jen omezené skupiny jedinců. Avšak skutečnost poukazuje, že dnes více jak dvě třetiny populace na celém světě dospívá v bilingvním prostředí. Tento jev je velmi obtížné zařadit do jednotné vědecké disciplíny. Pohybuje se na rozmezí lingvistiky, psychologie, neurolingvistiky nebo pedagogiky. Pro 21. století je typická větší globalizace a volnější pohyb osob. S tím se pojí samozřejmě to, že přirozeně stoupá počet smíšených partnerství a manželství, tedy bilingvních rodin. Mnohdy je rodina nucena, ať z finančních či osobních důvodů se přesunout do cizí země a s tím se pojí i osvojení jazyka vnějšího prostředí (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011).

### 1.1 POJEM BILINGVISMUS

Bilingvismus velmi obtížné jednoznačně definovat. V mnoha publikacích se definice autorů rozcházejí, řada definic je velmi problematická, přičemž do každé autor promítá své představy o bilingvistice (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011). Těžko lze tedy najít jednotnou všeobecně uznávanou definici. Nejen, že do nich autoři promítají své představy, ale odráží se v nich i sociální a kulturní podmínky a rozvíjený vědní obor (Kropáčová, 2006). Bilingvismus do češtiny překládaný jako „dvojjazyčnost“ v lidech vyvolává mylné a falešné domněnky, že jde o schopnost, kdy jedinec ovládá dva jazyky na vynikající úrovni. Bohužel nikde není zmíněno, co to znamená, hovořit nějakým jazykem dokonale (Harding-Esch, Riley, 2008).

Jednou hojně využívanou definicí je Bloomfieldova definice: „*Bilingvismus je schopnost ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího*“ (Bloomfield, 1933, s. 56). Z této definice je patrné, že Bloomfield jednoznačně poukázal na to, že bilingvní jedinec je pouze ten, který ovládá dva jazyky naprosto rovnoměrně. Dle Morgensternové a kol. (2011) by dle tohoto vymezení nemohl být bilingvní nikdo.



Moderněji pojímají a definují bilingvismus Štefánik a Pally (2016), kteří za bilingvního jedince považují někoho, jehož schopnosti mu dovolují hovořit dvěma nebo více jazyky, ale zároveň je schopen si vybrat jeden z nich v závislosti na dané situaci a prostředí, ve kterém se právě nachází. Daný jazyk a slovní zásobu z něj využívají tedy jen pro naplnění účelů dané konverzační situací.

Za bilingvního jedince můžeme ale také považovat někoho, kdo ovládá dva nebo více jazyků nejen na úrovni rodilého mluvčího, ale i někoho, kdo má v druhém jazyce pouze minimální komunikační schopnosti (Saicová, Římalová, 2016).

Macnamary (in Morgensternová a kol, 2011, s. 27) uvádí: „*Bilingvní jedinec je ten, který disponuje alespoň minimální kompetencí v jiném než mateřském jazyce v nejméně jedné ze základních jazykových dovedností (porozumění, mluvení, čtení, psaní)*“. Tato definice je pojímána velmi obecně a široce. Jedinec, který je schopen porozumět a vést konverzaci v daném jazyce, nemusí ovšem stejně tak použít daný jazyk v psané podobě. Z této definice není tedy ihned patrné, do jaké míry daný jedinec ovládá daný jazyk a bilingvním jedince je tak téměř kdokoliv.

Jiní autoři poukazovali spíše na pravidelnost využívání dvou nebo více jazyků, jako například Mackey (1976), který chápal bilingvismus jako střídané užívání dvou nebo více jazyků jedním člověkem nebo Grosjean (1982) jej definoval jako používání dvou nebo více jazyků v pravidelných intervalech.

Z uvedených pohledů autorů na tuto problematiku je zřejmé, že skutečně není jednoduché vytvořit jednotnou definici, jednotný názor. Tento jev ovlivňuje mnoho faktorů, které někteří autoři pojímají různě.

## 1.2 TYPOLOGIE BILINGVISMU

Stejně tak jako bylo obtížné jednoznačně definovat bilingvismus, tak je obtížné uvést jednoznačnou typologii. Řada typologií bilingvismu od různých autorů se většinou liší dle několika kritérií.

Primárně se dle Morgensternové a kol. (2011) dělí bilingvismus na **individuální** a **společenský**. Individuální představuje osvojení jazyka jednotlivcem. Jedinec je vybaven schopností komunikovat ještě dalším jazykem než společnost, ve které se nachází. Společenský bilingvismus, někdy nazývaný jako kolektivní, se týká zemí, ve kterých lidé hovoří několika různými jazyky. Jazyky se ovšem nevyužívají pro stejné komunikační účely,

ale každý z nich má svou funkci a oblast, ve které je používán. Jedná se například o státy jako Švýcarsko, Spojené státy americké a další.

Dva velmi známé typy bilingvismu z hlediska osvojování a používání jazyka se nazývají koordinovaný a složený. První typ, **koordinovaný**, se využívá v souvislosti, kdy bilingvista využívá dva jazyky jako nezávislé jazykové systémy. Oproti tomu **složený** bilingvismus se liší tím, že jedinec má pro dvě jazykové formy jeden společný jazykový systém (Weinreich in Štefánik, 2000).

Z hlediska osvojování si jazyka se bilingvismus dělí na **simultánní** a **sukcesivní**. Pro simultánní bilingvismus neboli souběžný je charakteristické, že dítě si osvojuje dva nebo více jazyků zároveň od narození do tří let věku. Dítě tedy vyrůstá ve dvojjazyčném prostředí. Pokud je tato hranice tří let překročena, jedná se o sukcesivní bilingvismus neboli postupný. Dítě si do tří let věku osvojí mateřský jazyk, ale později se setkává s jazykem druhým, například v edukačním zařízení nebo při hře s dětmi. Tato situace nastává, například pokud se cizojazyčná rodina přistěhuje do České republiky. Pro komunikaci v domácnosti je využíván primárně jazyk cizí, ale ve vzdělávacím zařízení a mezi kamarády dítě slyší a používá pouze češtinu (Kropáčová, 2006). V souvislosti s osvojováním jazyka po zahájení povinné školní docházky lze hovořit o **podřízeném bilingvistu**. V této situaci si dítě po nástupu do školy osvojuje druhý jazyk, v němž je vzděláváno. Tento problém nejčastěji nastává ve Finsku, kde švédská menšina se ve škole vzdělává jazykem finským (Průcha, 2011).

Dle Haugena se bilingvismus dělí v závislosti na době vzniku, tedy dle věku dítěte na **bilingvismus infantní** (malé děti do 3 let věku), **dětský** (starší děti od 3 let věku), **adolescentní** (dospívající mezi 11-17 rokem věku) a **dospělý** (po 18. roce života). V prvním případě infantního bilingvismu si dítě osvojuje dva a více jazyků ihned od narození do tří let věku. Dětský bilingvismus očekává, že dítě již nějaké znalosti z prvního jazyka má a osvojuje si jazyk druhý, nejčastěji v mateřské škole či prvním období základní školy.

Obdobné dělení bilingvismu dle věku dítěte popisují Harding-Esh a Riley (2008) a to na **bilingvismus nemluvnat**, **bilingvismus dětský** a **bilingvismus pozdní**.

### 1.3 DĚTSKÝ BILINGVISMUS

Průcha (2011, s.164) označuje dětský bilingvismus jako: „... *jazykovou vybavenost dítěte, které si do zahájení povinné školní docházky osvojí dva jazyky zhruba na té úrovni, na jaké si monolingvní dítě osvojí jeden jazyk*“. Nejčastěji se jedná o děti, které se narodily do jazykově smíšené rodiny, ve které oba rodiče hovoří odlišným jazykem. Pro komunikaci s dítětem jsou využívány oba jazyky. Dalším případem jsou děti imigrantů. Rodiče se s dětmi přestěhují do zahraničí a děti se setkávají s novým odlišným jazykem, než jejich rodiče komunikují v domácnosti. Posledním možným případem mohou být děti z rodin etnických menšin. Jazyk těchto menšin je odlišným od jazyka většiny nové populace. Harding-Esch a Riley (2008) nahlíží na dětský bilingvismus poněkud odlišně. Přirovnávají ho k sukcesivnímu neboli postupnému osvojování dvou jazyků současně. Přičemž upozorňují na fakt, že nelze stanovat přesnou hranici mezi simultánním a sukcesivním osvojením.

V některých rodinách se vyskytuje tzv. **receptivní bilingvismus**. Tento druh bilingvismu se týká především rodin imigrantů nebo rodin, kdy partneři jsou odlišné národnosti. Děti rozumí jazyku jednoho nebo obou rodičů, ale při komunikaci ho nevyužívají. Důležitou roli při vývoji dětského bilingvismu hraje jazykový input. Jazykový input lze definovat jako soubor všech verbálních a neverbálních komunikačních motivů. Těmto motivům je dítě vystavováno od narození nejčastěji od osob, se kterými je v každodenním kontaktu, což je převážně matka, otec, sourozenci či jiní nejbližší účastníci. V závislosti na těchto lidech se k dítěti dostává jazykový input v různém měřítku, což je následek cyklického efektu. Zpravidla platí, že čím větší množství jazykového inputu je k dítěti směřováno, tím je v daném jazyce komunikativnější, což následně dítě motivuje k častějšímu užívání jazyka a zlepšování se (Průcha, 2011).

Často pokládanou otázkou je to, zda je pro dítě prospěšné ovládnutí více jazyků v předškolním věku nebo mladším školním věku. S tím se pojí skutečnost, že dítě v tomto věku ještě nemá dokončené osvojování svého mateřského jazyka a už se dostává do situace, kdy se musí naučit jazyk další. V tomto pojetí se **bilingvismus** dělí na **spontánní a záměrně získaný**. O spontánním bilingvismu se hovoří v souvislosti, když dítě je vystaveno prostředí, kde se záměrně využívají oba jazyky, a tak se přirozeně stávají součástí denní komunikace. Tento případ může nastat, pokud je v rodině smíšený pár a na dítě mluví oba oběma jazyky. O bilingvismu záměrně získaném se hovoří nejčastěji v kontextu edukačního procesu. Dítě po nástupu do vzdělávacího zařízení si osvojuje cizí jazyk, protože je v něm realizována výuka (Průcha, 2011).

Dle výzkumu De Houwera (2006) bylo zjištěno, že pouze 75 % dětí se stane ve dvojjazyčné rodině bilingvní. Výzkum byl realizován ve španělsko-anglických rodinách. Výzkumným vzorkem bylo 25 dětí od narození do tří let věku, přičemž výzkumníci každý měsíc rodinu navštěvovali. Zpravidla kolem tří let věku dítě přestalo používat jeden jazyk, v tomto případě španělštinu, i když mělo osvojenou slovní zásobu v podobně frází či slov a upřednostnilo tak komunikaci pouze v angličtině. 25 % dětí již druhý jazyk vůbec nepoužívalo. Z tohoto výzkumu vyplynulo, že k osvojení jazyků u dětí je důležité brát v potaz pět faktorů: jazykový input, status jazyků, přístup ke vzdělávání, jazyky rodinné komunikace a podporu komunity. Nezodpovězenou otázkou stále zůstává, zdali jazykový input má vliv na slovní zásobu dítěte neboli do jaké míry může častější jazykový input zlepšit rozvoj slovní zásoby. Výzkumní pracovníci na univerzitě v Miami na základě pozorování, testování a záznamů rodičů zjistili, že kvantita jazykového inputu se projevuje v rozsahu a kvalitě slovní zásoby dítěte. Důležité je ale upozornit na to, že záznamy od rodičů jsou pouze orientační a nejsou to jediné relevantní zdroje. Je dobré myslet i na to, že dítě nepůsobí pouze jazykový input od rodičů, ale našlo by se i spousta dalších zdrojů, se kterými se dítě běžně dostane do kontaktu (Průcha, 2011).

### **1.3.1 JAZYKOVÝ VÝVOJ BILINGVNÍCH DĚTÍ**

Jazykový vývoj neboli vývoj řeči se řadí do jednoho velkého celku, a to komunikace. Komunikace je pojem, který je dnes využíván mnoha vědními disciplínami. Definovat ho je velmi obtížné a existuje pro něj spousta různých vysvětlení, např. aktivita, interakce, reakce nebo chování. Lze ji také pojmenovat jako proces sdělování. Komunikace je velmi důležitá ve spojitosti se společenským životem a vytvářením mezilidských vztahů (Klenková, 2006).

Osvojování jazyka je velmi náročný spletitý proces, který je stavěn na vrozených dispozicích. Tyto dispozice nám od narození pomáhají k tomu, abychom dokázali myšlenkově vstřebat jednotlivé jazykové podněty, které jsou kolem nás, a následně tvořit vlastní komunikační projevy a rozvíjet poznávací schopnosti. Tento proces je přirozenou součástí vývoje každého jedince bez ohledu na to, v jakém sociálním prostředí vyrůstá (Kropáčová, 2006).

Na vývoj řeči působí jak vnitřní, tak vnější faktory, do kterých se řadí nejen vliv sociálního prostředí, ale také působení výchovy a vzdělávání na jedince. Ve vnějším prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje, se vytváří interpersonální komunikace, která má dítěti poskytovat správný komunikační vzor. Tento vzor je nutné dítěti představovat již od

narození, nejvíce zejména v období předškolního a mladšího školního věku (Bendová, 2011).

Jedinec vyrůstající v bilingvním prostředí si na rozdíl od monolingvního jedince osvojuje jazyky dva, tudíž může výše zmíněné řečové projevy vytvářet dvěma jazyky zároveň. Tyto děti, však procházejí totožnými vývojovými fázemi jako děti monolingvní (Morgensternerová a kol., 2011). Jelínek (1990) uvádí, že děti mají k osvojení dvou jazyků výborné vrozené dispozice, protože v období tří až šesti let, tedy předškolním věku, mají vynikající sluchové a imitační schopnosti, které umožňují vynikající zvládnutí nejen jazyka mateřského ale i jazyka druhého či třetího. Označuje to za jakýsi „vedlejší“ produkt jiné činnosti. „Vedlejší“ je myšleno tak, že řeč je pouze doplňkem činnosti nebo prožitku, které dítě právě zažívá. V souvislosti s osvojováním a vývojem řeči dítěte je důležité poukázat i na to, že svoji roli má i způsob a úroveň komunikace rodičů nebo jiných aktérů s dítětem z jeho sociálního prostředí.

Vývoj řeči bilingvních jedinců se téměř neliší od vývoje monolingvních jedinců. Pro osvojování druhého jazyka hraje důležitou roli období, ve kterém je dítě schopno se další jazyk naučit. Problém však nastává v rozlišování jazykových systémů. Tento vývoj následovně popsal Saunders:

1. stadium = jeden lexikální a syntaktický systém

Dítě kolem 18.-24. měsíce věku aktivně používá slovní výrazy obou jazyků. V tomto období vlastní pouze jeden lexikální systém, což způsobuje, že jednotlivá slova neumí zařadit do jednotlivého jazyka. Toto období Saunders nazývá jako „interminované kódování“. Dítě pojmenovává tak věci slovy z různých jazyků, ale označení pro danou věc chápe jako synonymum.

2. stadium = dva lexikální systémy, jedna syntax

Toto období nastává po druhém roce života. Hlavním pozitivem je, že dítě si velmi rychle začíná rozšiřovat slovní zásobu obou jazyků a častěji rozpozná, kdy má daný jazyk použít. Výjimečně nastává situace, kdy raději použije výrazy obou jazyků, ale zde už je patrné, že dítě si uvědomuje existenci dvou jazyků. Obtíže zůstávají stále ještě v oblasti gramatiky.

3. stadium = dva lexikální, dva syntaktické systémy

V tomto období nastává ukončení celého procesu diferenciací. Dítě je schopno rozlišit dva odlišné jazyky, a to nejen jejich slovní zásobu ale i gramatickou stránku jazyka.

Celý tento proces je pro dítě velmi náročný. Je potřeba mu poskytnout dostatek času na to, aby si bylo schopno vše správně zafixovat. Nejen čas hraje během fixace rolí, ale celý proces je ovlivňován mnoha dalšími faktory jako například osobnost dítěte a jeho schopnosti, postoj rodičů, doba působení každého jazyka, motivace, anebo pevná a jednoznačná vazba každého, kdo s dítětem komunikuje včetně kvality jeho řeči (Saunders, 1982 in Morgensternová a kol, 2011).

### **1.3.2 POZITIVA A NEGATIVA DĚTSKÉHO BILINGVISMU**

O tom, zda je bilingvismus pro děti prospěšný nebo ne, se mezi výzkumníky diskutuje již mnoho let. Nejen pro ně je to velmi vážné téma, ale i rodiče nad tímto tématem často přemýšlí. V zahraničí bylo realizováno mnoho výzkumů, které potvrdily, že pro dítě osvojující si druhý jazyk spontánně, tedy dítě vyrůstající v bilingvní rodině, má bilingvismus velmi pozitivní účinky. Jde zejména o pozitiva týkající se jazyka, komunikace ale také kulturního seberozvoje. Během dalších výzkumů nebylo nikdy potvrzeno, že by bilingvismus nějak negativně dítě poznamenal v oblasti kognitivního vnímání či mu nějak zabránil v dalším vzdělávání (Průcha, 2011).

Morgensternová a kol. (2011) se zabývala vlivem bilingvismu na kognitivní funkce. Zmiňuje několik výzkumů, které byly realizovány kanadskou psycholožkou Bialystok. Výsledkem zkoumání bylo zjištěno, že u bilingvních dětí je větší pravděpodobnost zlepšené selektivní pozornosti nebo metalingvistického vědění. Ve zkratce jde o větší flexibilitu myšlení. Tato flexibilita se projevuje i tím, že dítě má více možností, jak pojmenovat věci. Harding-Esch a Riley (2008) tento fakt potvrzují také a stojí si za myšlenkou, že bilingvní jedinec disponuje větší otevřeností a pružností myšlení.

Štefánik (2000) poukazuje na výhody bilingvních jedinců hlavně v širokém spektru informací. Takoví jedinci nejen že mají možnost většího všeobecného přehledu, ale je nutno klást důraz i na uvědomování si rozdílů mezi kulturami. U těchto jedinců je patrná větší sociální empatie. Je to dáno právě tím, že znalost více jazyků jim umožňuje proniknout do tajů a informací jiných kultur.

Baker a Jones (1998) mezi dalšími pozitivy vyzdvihují například lepší vztah s rodiči, zmírnění generačních rozdílů nebo ekonomické výhody. Lepší vztah s rodiči je pojat ve smyslu komunikace a vzájemného dorozumívání. Přenos přesných myšlenek včetně emočních se každému nejlépe vyjadřuje v rodném jazyce. Tyto děti mají výhodu, že mohou s každým rodičem komunikovat ve svém rodném jazyce, tím dochází ke

kvalitnějšímu a přesnému přenosu myšlenek a informací. Rodiny, které se odstěhují z nějakého důvodu ze své rodné země, přichází o každodenní kontakt s příbuznými příslušníky. Díky tomu, že dítě umí rodný jazyk svých rodičů, je zabráněno úplnému odcizení se a tím zmírnění generačních rozdílů. V poslední řadě zmiňuje Baker ekonomické výhody. Dobré pracovní uplatnění je každého velmi důležité, a zvláště pro lidi, kteří se octnou úplně v jiné zemi. Znalost více jak jednoho jazyka může těmto lidem velmi usnadnit práci při hledání svého zaměstnání a tím tak podpořit získání lepšího sociálního statusu.

I přesto, že převážná část novodobějších výzkumů poukazuje na to, že bilingvismus na dítě negativně nepůsobí, zcela jistě se objeví nějaká úskalí, ve kterých se negativní faktory objevují. Psycholožka Šulová (2010) zmiňuje jeden z možných negativních faktorů, a to špatnou jazykovou výchovu dítěte. Mnohdy rodiče nemají jasnou představu, jakým způsobem budou dítě vést a kladou na něj příliš velké požadavky. Tento fakt může dítěti způsobit vznik bilingvismu s negativním vlivem. S negativním vlivem znamená, že u dítěte se projevují obtíže v obou jazycích, není tedy schopno bezchybné komunikace alespoň v jednom z jazyků. Velmi často následně dochází k semilingvismu neboli k míchání obou jazyků, z čehož vyplývá velká nesrozumitelnost nejen při komunikaci, ale později se mohou projevit i poruchy učení či chování. Kropáčová (2006) dále doplňuje, že nedostatečná znalost jazyka může být podnětem pro narušení mezilidských vztahů ve společnosti, s čímž souvisí samozřejmě i sociální pozice jedince. Rizikovou skupinou osob, kteří mohou být ovlivňováni negativními faktory bilingvismu jsou nepochybně lidé se sníženou inteligencí nebo lidé, jejichž kognitivní schopnosti nejsou na příliš vysoké úrovni. Tito lidé mohou být přirozeně přetěžováni, což u nich může vyvolat další psychické problémy.

S osvojováním jednotlivých jazyků se pojí také přízvuk daného jazyka. Dítě si při osvojování jazyků prochází třemi fázemi, během nichž před jejich oddělením může dojít k promíchání odlišných přízvuků. Dítě tak používá při komunikaci jazyk s odlišným přízvukem. Je důležité v tomto případě dítěti poskytovat podnětné prostředí, aby tento problém později odezněl (Harding-Esch a Riley, 2008).

Mezi další negativa uvádí Kropáčová (2006), že se děti potýkají s předsudky o chybnosti mateřštiny nebo nedostatečném osvojení žádného z jazyka. Často jsou tyto děti bohužel střetem nějakých nedorozumění.

## 1.4 BILINGVNÍ VÝCHOVA

Že pro bilingvismus je velmi obtížné najít jednotnou definici je patrné z výše uvedených kapitol. Názory mnoha autorů se rozcházejí, ať už v samotné definici nebo z pohledu pozitivní a negativní bilingvismu. Stejně tak rozdílné je uchopení bilingvní výchovy. Každý rodič si sám může rozhodnout a stanovit pravidla, jakým způsobem výchovu svého dítěte povede. Nejdůležitější je, aby rodiče byli přesvědčeni o správnosti své volby, dodržovali předem stanovená pravidla, poskytovali dětem dostatek kontaktu s jazykem a zároveň uměli vytvořit příznivé a podnětné prostředí pro rozvoj svých dětí. „*Vytvořit dvojjazyčnou domácnost znamená pro oba rodiče dělit se rovným dílem o výchovu dětí včetně procházek, koupání, čtení pohádek před spaním, ale i rozhodnutí, jakou školu bude dítě navštěvovat*“ (Harding-Esch a Riley 2008, s. 101).

Rodiče dětí v rodině by měli mít stanovená pravidla, která by měly dodržovat nejen děti ale i oni sami. Stejně tak to platí i při bilingvní výchově. Důležité je zaujmout jednotný pohled a využívat metody, s kterými je srozuměna celá rodina. Bilingvní výchova je charakteristická především svojí důsledností. Na její vývoj mají vliv i další faktory týkající se sociálního kontextu, například sociální zázemí nebo působení vzdělávacích nebo jiných lokálních společenství (Hamers, Blanc, 2003 in Morgensternová a kol., 2011).

Za úspěchem bilingvní výchovy stojí mnoho faktorů. Jedním z nich je dostupnost jazykových materiálů, které mohou výrazně ovlivnit, jak dobře a rychle si dítě bude jazyk osvojovat a bez pochyby i pozitivně motivovat. Pokud se výuka cizího jazyka dítěti zprostředkovává zábavnější formou, je větší předpoklad, že se bude chtít o daný jazyk samo zajímat a vzdělávat se. Vše je ovšem závislé na emočním vývoji dítěte. Rodiče by se měli naučit respektovat své dítě a netlačít na něj, aby dítěti tento proces nebyl nepříjemný. Jazykové materiály mohou představovat například knihy, anebo média jako internet, televize, DVD a další (Žídková, 2012).

### 1.4.1 METODY BILINGVNÍ VÝCHOVY

V předchozí kapitole bylo zmíněno, že pro úspěšnost bilingvní výchovy je nutná důslednost obou rodičů a předem stanovená pravidla. Avšak aby výchova byla úspěšná, je důležité charakterizovat několik metod bilingvní výchovy, které mohou rodiče uplatňovat.



Štefánik (2000) ve své knize zmiňuje následující metody:

### **Metoda jedna osoba – jeden jazyk**

Metoda jedna osoba – jeden jazyk je jedna z nejznámějších a nejvíce doporučovaných. V roce 1913 byla popsána francouzským filologem Ronjatem, který ji aplikoval na výchovu svého syna. Dle jeho jména je tato metoda známá také jako Ronjatův princip. Podstatou této metody je komunikace obou rodičů pouze ve svém rodném jazyce bez ohledu na to, jakým jazykem rodiče či rodinné okolí komunikuje mezi sebou.

### **Fantiniho metoda**

Autory Fantiniho metody neboli metody uvedení druhého jazyka v období třetího roku dítěte jsou A. Fantini a E. Ziere, kteří ji považovali za jednu z nejpřirozenějších a nejúčinnějších metod vůbec. Podstatou této metody je to, že dítě se poprvé seznamuje s druhým jazykem až okolo 3. roku života, kdy má dostatečně osvojený jazyk první.

### **Metoda jazyk rodiny – jazyk okolní společnosti**

Tato metoda je typická hlavně pro rodiny imigrantů. Spočívá v tom, že všichni členové rodiny komunikují doma jedním jazykem a s druhým většinovým jazykem se dítě seznamuje mimo domov.

### **Volba jazyka podle situace**

Pod názvem této metody se skrývá několik faktorů, které ovlivňují, jakým jazykem se bude komunikovat. Tento výběr závisí na změně místa, změně tématu nebo časové změny, zkrátka je závislý na tom, co je aktuálně středem našeho zájmu.

Tyto výše uvedené metody jsou Štefánikem uváděny jako klíčové a nejdůležitější. Dále zmiňuje metody, které jsou závislé na střídání jazyka během týdne či víkendu, střídání jazyka v jednotlivých úsecích dne nebo metoda, jejíž princip je ve volbě první věty. V jakém jazyce rozhovor začne, v tom jazyce je také celý veden.

## 2 ŽÁK S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

Součástí českého vzdělávacího systému jsou nejen žáci, kteří mají českou státní příslušnost, ale v dnešní době běžně i žáci, jejichž hlavní komunikační jazyk je odlišný od jazyka českého. Tito žáci přichází z různých důvodů. Jedná se o děti imigrantů nebo děti, které pocházejí ze smíšeného manželství. Další skupinou jsou také děti, které se narodily v České republice do rodiny, ve které se česky nekomunikuje. Adaptace do nového prostředí pro ně není jednoduchá. Mohou se potýkat s různou úrovní jazykové bariéry od nulových znalostí vzdělávacího jazyka po pokročilejší úroveň. Velmi užívaným termínem v literatuře či legislativě je žák-cizinec. Za žáka-cizince je považován jedinec, jehož rodiče mají jiné občanství než české. Označení žák-cizinec je v tomto případě nerelevantní. Z pedagogického hlediska je důležitější, jestli žák rozumí vyučovacím jazyku ve škole, kterou navštěvuje, zde tedy jazyku českému, nikoli to, jaké má občanství. Vhodnější označení je tedy žák s odlišným mateřským jazykem (OMJ). Tímto označením lze charakterizovat všechny žáky, kteří pro komunikaci mimo vzdělávací zařízení využívají odlišný jazyk, než je úřední jazyk země, ve které se vzdělávají (Němec, 2014).

### 2.1 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

V současné době je vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem v české škole více populární, než tomu bylo před pár lety. V české legislativě je zmiňován žák s odlišným mateřským jazykem pouze jako žák cizinec. Podle Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších novel mají všichni cizinci stejná práva na vzdělávání jako občané České republiky bez ohledu na to, jestli mají v České republice trvalý pobyt či nikoli. Konkrétně tento fakt je zmiňován v § 20, který pojednává o vzdělávání cizinců a stanovuje, že *„osoby, které nejsou státními občany České republiky a pobývají oprávněně na území České republiky, mají přístup k základnímu, střednímu a vyššímu odbornému vzdělávání za stejných podmínek jako státní občané České republiky, včetně vzdělávání při výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy (Česká republika, 2021).*

Zařazení žáka s OMJ do české školy není jednoduchá situace pro nikoho, kdo se tohoto procesu účastní. V první řadě je důležité brát v potaz, že jazyk, ve kterém probíhá vyučování, je pro žáka jazyk cizí. Nejen tedy, že se dostává do nového cizího prostředí, ale také si musí nový jazyk osvojit, aby byl schopen úspěšně se vzdělávat. Neznalost jazyka není ovšem jediným faktorem, který může ovlivňovat školní neúspěšnost takového žáka. Žáci přicházejí

z prostředí, ve kterém se nachází odlišná kultura, přístupy rodičů k výchově, požadavky, nároky a očekávání rodiny a spoustu dalšího, co zkrátka může zařazení žáka s OMJ vstup do školy ovlivnit. Důležité je ale zmínit, že i přes jazykovou bariéru, kterou žáci mají, jsou to osobnosti stejně tak jako jejich spolužáci, tudíž se potýkají s běžnými problémy, které jsou v jejich věku běžnou záležitostí (Radostný a kol., 2011).

Zařazení žáka s OMJ do české školy není stavěno pouze na znalosti vyučovacího jazyka. Školní úspěšnost tkví například také v aktivitě při výuce, zvládnutí učiva, procesu socializace, získání sociálních dovedností, osvojení si společenských norem, úspěšné adaptace na nové prostředí a mnoho dalšího. Je vidno, že na žáka jsou kladeny velké nároky a je důležité mu poskytnout dostatek času a psychické opory pro to, aby vše úspěšně zvládl v co nejkratším čase (Radostný a kol., 2011).

Škola, do které žák s OMJ nastupuje by měla být na příchod žáka dostatečně připravena a obeznámena s jeho situací. Učitelé by měli stanovit rozumný poměr toho, do jaké míry budou žákovi předávat obsah jednotlivých předmětů s výukou nového jazyka. Do jazykového vzdělávání neodmyslitelně patří rozšiřování slovní zásoby, tvarosloví, gramatika, ale z největší části hlavně rozvoj komunikačních dovedností včetně porozumění (META, o.p.s., 2021).

### **2.1.1 KATEGORIE ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM PŘIJÍMANÝCH DO ŠKOL**

Školský zákon, jak již bylo zmíněno výše, stanovuje povinnost školám přijmout ke vzdělávání žáky cizích států bez ohledu na jazykovou bariéru, kterou žáci s odlišným mateřským jazykem mohou mít a která může výrazně ovlivnit celý vzdělávací proces. Žáky s odlišným mateřským jazykem lze rozčlenit do tří kategorií, a to občany Evropské unie, azylanty či žadatele o azyl nebo občany třetích zemí (Radostný a kol., 2011).

Pokud do školy nastupuje žák, který je občanem jiného státu Evropské unie má možnost navštěvovat třídy, které jsou zřízeny za účelem jazykové přípravy žáků. Tuto skupinu navštěvuje žák s OMJ na základě žádosti zákonného zástupce. Méně početnější skupinu tvoří azylanti nebo žáci, jejichž rodiče žádají v České republice o azyl. Tito žáci jsou dle školského zákona § 16 (odstavec 4) považováni jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou sociálně znevýhodněni a vzdělávací proces je přizpůsoben jejich možnostem a potřebám. Poslední skupinou jsou žáci, kteří do českých škol přicházejí z tzv. třetích zemí, což jsou země, které leží mimo Evropskou unii. Na tyto žáky se nevztahuje

nárok na účast v hodinách jazykové přípravy, tudíž celý proces jejich adaptace je závislý pouze na škole a rodičích (Radostný a kol., 2011).

## 2.2 PODPORA ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM V PRAXI

V loňském roce, konkrétně k datu 1.1.2021, byl novelizován Zákon č. 82/2015 Sb. Díky této novele došlo ke změně Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání spolu s Vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tato změna v zákoně umožňuje žákům s odlišným mateřským jazykem poskytnutí podpory při výuce.

V zákoně je uveden systém 5 stupňů podpůrných opatření, které jsou podrobněji rozebrány ve Vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Pro žáky-cizince, žáky s odlišným mateřským jazykem a žáky, kteří pocházejí z odlišného multi – kulturního prostředí se nově týkají první tři stupně podpůrných opatření.

### 2.2.1 PRVNÍ STUPEŇ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

První stupeň podpůrných opatření je vhodný pro žáky s pokročilou úrovní češtiny, kteří vyhledávají a potřebují odbornou pomoc pouze v jednotlivých předmětech. Za nastavená podpůrná opatření nese zodpovědnost škola. Jednotlivá opatření nastavují učitelé školy, kteří jsou s žákem v častém kontaktu společně s dalšími pedagogy a pracovníky školských poradenských zařízení. Hlavním cílem tohoto stupně podpory je analýza žáka neboli zjištění a časná odhalení příčin možného žákova selhání. Aby se této situaci dalo předejít, doporučuje se zaměřit se na žáka jako celek, což zahrnuje nejen rozbor jeho školních prací a hodnocení ze stran pedagogů, ale i zjištění informací o jeho sociálním zázemí nebo zdravotním stavu.

V rámci podpůrných opatření této kategorie jsou možné úpravy v zasedacím pořádku, v délce vyučovací hodiny nebo přestávek nebo plánu a organizaci času stráveného ve škole i mimo ni.

Pro práci s žákem s OMJ je doporučeno provést lehké úpravy ve volbě metod a forem, respektování učebního stylu žáka, zajištění dostatečné motivace pro vzdělávání žáka a zvolení vhodných pomůcek pro výuku. Vhodnými pomůckami je myšlena volba učebnic a pracovních sešitů, které žákovi poskytnou dostatek materiálu pro procvičení učiva. Všechny zvolené intervence by měly být proveditelné na půdě školy během běžné výuky. Je možná zvýšená spolupráce s rodiči, ve smyslu konzultace příprav na výuku, a práce se žáky v rámci

celého kolektivu třídy. Velmi využívaným dokumentem v tomto stupni podpůrných opatření je plán pedagogické podpory (Michalík a kol., 2015).

### **2.2.2 DRUHÝ STUPEŇ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ**

Druhý stupeň podpůrných opatření je využíván žáky, jejichž znalost českého jazyka je spíše nedostatečná. Obvykle se jejich komunikační úroveň dle společného evropského referenčního rámce (dále SERR) pohybuje v rozmezí B1-B2. Podpůrná opatření druhého stupně podléhají nároku na finanční podporu takovou, která bude adekvátní k potřebám žáka. Školní poradenská zařízení jsou hlavním aktérem, která dávají pro tento druh podpory podnět. Do druhého stupně jsou zařazeny opatření, která byla vymezena pro první stupeň podpůrných opatření.

Tento druh podpory je charakteristický zejména individuálním přístupem ke vzdělávacím potřebám žáka. V rámci druhého stupně je možno provést úpravy ve volbě metod výuky, hodnocení žáka, organizaci výuky a využívání speciálních učebnic a pracovních sešitů určených pro žáky s OMJ. Dále je možnost vypracování a využívání individuálního vzdělávacího plánu (dále IVP), ve kterém ovšem není předpokladem úprava očekávaných výstupů. Žáci mohou využívat zvýšené hodinové dotace na výuku češtiny, konkrétně až 3 hodiny týdně s roční dotací maximálně 120 hodin ročně. Úprava obsahu vzdělávání se nevylučuje. Adaptace je velmi důležitý proces, který může ovlivnit další kroky při vzdělávání žáka, proto je na ni kladen opět velký důraz.

Již zmiňované úpravy v hodnocení jsou důležité, aby motivace žáka ke vzdělávání nikoli klesala, ale rostla. Za vhodnějším způsob hodnocení je považováno formativní hodnocení, které více upřednostňuje osobnost žáka.

Žák při tomto stupni podpůrných opatření má nárok na jednu hodinu týdně speciálně pedagogické péče a 2 hodiny týdně pedagogické intervence, které by měly být opět nápomocné v jeho úspěších ve vzdělávání (Michalík a kol., 2015).

### **2.2.3 TŘETÍ STUPEŇ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ**

Třetí druh podpůrných opatření je specifický pro žáky, jejichž znalost vyučovacího jazyka neboli češtiny téměř nulová. V tomto stupni už je nezbytně nutné provést úpravy nejen v metodách práce s žákem, ale také v organizaci výuky samotné a průběhu vzdělávání. Změnám podléhá také hodnocení žáka. Nejlepším možným způsob, jak takového žáka hodnotit, bylo shledáno hodnocení formativní. Žákům s OMJ bez znalosti češtiny může být upravován školní vzdělávací plán (dále ŠVP). Výuka vyučovacího jazyka může probíhat až

3 hodiny týdně, nejvyšší možná dotace je 200 hodin pro základní školy. Dalším specifikem pro tento stupeň je úprava obsahu vzdělávání, žáci mají většinou snížené očekávané výstupy. Využívají při vyučování speciální pomůcky v podobě upravených učebnic a pracovních sešitů pro jejich potřeby. Mají také nárok využívat služeb asistenta pedagoga (Michalík a kol., 2015).

### 2.3 PLÁN PEDAGOGICKÉ PODPORY

Plán pedagogické podpory (dále PLPP) je dokument, který je zpracováván v rámci prvního stupně podpůrných opatření. Všechna podpůrná opatření definuje Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších novel a Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění pozdějších novel. PLPP je zpracován školou, kterou žák s odlišným mateřským jazykem navštěvuje. Nejčastěji je tímto úkolem pověřena jedna osoba, která zodpovídá za inkluzi žáků s OMJ v dané škole. Jedná se o tzv. soubor nastavených podpůrných opatření, které pomáhají žákovi s OMJ úspěšně zvládnout vzdělávání se v českém jazyce. PLPP je určen pro žáky, u kterých jsou zaznamenány obtíže ve vzdělávání mírného charakteru. Může se jednat například o obtíže ve čtení, psaní, počítání, drobné poruchy pozornosti, koncentrace nebo žák potřebuje úpravy v oblasti vhodně zvolených metod, organizace vyučování, hodnocení nebo podporu v začlenění do kolektivu ve škole. V rámci PLPP obsah učiva není upravován.

Obsah PLPP je zpracován stručně a přehledně. Obsahuje stručnou charakteristiku žáka a jeho obtíží, stanovení cílů PLPP, informace o tom, jaká podpůrná opatření budou zavedena ve škole, ale i během domácí přípravy, a dále informace o tom, jak s PLPP se podařilo naplnit stanovené cíle. Ještě před tím, než se PLPP vytvoří, je provedena jazyková a pedagogická diagnostika. Dále kompetentní osoba navštíví nějakou hodinu, aby viděla, jak se žák zapojuje při vyučování, jak reaguje, spolupracuje s ostatními žáky, ale i pedagogem. Nezbytným krokem je také provedení rozhovoru s třídním učitelem, asistentem pedagoga (pokud ve třídě je), učitelem ČDJ a dalšími osobami, které jsou s žákem v častém kontaktu. S vypracovaným PLPP je vždy seznámen žák, zákonný zástupce a všichni vyučující, kteří se podílejí na výchovně vzdělávacím procesu žáka. PLPP je pravidelně upravován a vyhodnocován dle toho, jak jsou cíle naplňovány (Baslerová, 2015).

### 3 PODPORA ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

Před nástupem žáka s OMJ do vybrané základní školy je třeba zajistit, aby škola včetně učitelů a budoucích spolužáků byla připravena. Na úspěchy žáka má vliv celý proces adaptace, s čím by mu měla pomoci právě spolupráce pedagogů a spolužáků. Příprava učitelů spočívá ve zjištění si co nejvíce informací o daném žákovi, ale i o možnostech jeho podpory a sestavení plánu, jakým způsobem se bude k žákovi přistupovat. Škola by měla určit pedagoga, který bude zodpovídat na celý proces adaptace nově přijatého žáka. Nemusí se jednat vždy o pedagoga, ale tuto funkci může zastávat školní psycholog, speciální pedagog, asistent pedagoga, učitel češtiny nebo školní koordinátor inkluze, který působí nejčastěji na školách, které navštěvuje více žáků s OMJ. Koordinátor inkluze žáků s OMJ zajišťuje nejen úspěšnou adaptaci žáka, ale také přizpůsobuje vzdělávací obsahy a rozvrhy žákům. Dohlíží na to, jak je k žákovi přistupováno, a dbá na to, aby jeho potřeby byly naplněny (Bernkopfová, 2020).

#### 3.1 ADAPTACE ŽÁKA

Nová škola, noví spolužáci a učitelé, nové kulturní prostředí, zvyky, stereotypy, předsudky a mnoho dalšího. S tím vším se musí žák s odlišným mateřským jazykem vypořádat při nástupu do školy v zemi, jejíž vyučovací jazyk je odlišný od mateřského jazyka žáka. Je to pro dítě určitý druh nejistoty a velký psychický nátlak, proto je důležité, aby žák měl v tomto období ve škole někoho, na koho se může s čímkoliv obrátit. Celý proces adaptace není stavěn pouze na výuce češtiny jako druhého jazyka, ale také na úspěšném začlenění do nového kolektivu a přizpůsobení se novým podmínkám, se kterými se žák každodenně setkává. Škola, do které žák s OMJ nastupuje, by měla zajistit kompetentní osoby, které žákovi s tímto náročným obdobím poskytnou tu nejlepší možnou oporu. Nejčastěji se jedná o adaptační koordinátory, patrony, tlumočníky, asistenty pedagoga nebo i pedagogy. Koordinátor inkluze žáků je osoba, která zodpovídá za inkluzi žáků ve škole. Osoba v této funkci zastává nejen administrativu týkající se žáků s OMJ, ale také zprostředkovává informace pro žáka, rodiče a učitele a jiným zařízením jako jsou pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Jeho úkoly po příchodu žáka do školy jsou provést jazykovou a pedagogickou diagnostiku, podílet se na adaptaci žáka, vytvořit plán pedagogické podpory, spolupracovat s rodiči, zajistit výuku češtiny jako druhého jazyka v dostatečném množství hodin, sledovat pokroky žáka a mnoho dalšího (Sichingerová a kol., 2020).

Jak začlenit žáka do nového kolektivu by vydalo na samotnou kapitolu, ovšem zcela jistě, lze říct, že největší práci musí odvést třídní učitel. Jakákoliv aktivita, která bude podporovat vzájemnou spolupráci všech žáků včetně žáka nového, by měla pomoci tomu, aby třída se, lépe poznala, stmelila, naučila se vzájemně respektovat a racionálně pohlížet na individualitu každého z nich. Aktivity sloužící pro tyto účely se mohou zařazovat v jakékoliv hodině, velmi vhodné je využívání projektového a kooperativního vyučování, ve kterém je spolupráce všech žáků nezbytně nutná (Sichingerová a kol., 2020).

Při samotné výuce lze hodiny alespoň během prvních týdnů docházky přizpůsobit žákovi tak, aby se cítil bezpečně a komfortně. Výuku lze upravit tak, aby byly zohledněny schopnosti žáka učit se a osvojit si probírané učivo, věk, psychický stav, motivace a další. Na základě těchto a dalších podnětů mohou být nastavena další opatření, která žákovi ve vzdělávání pomohou. Jednou z možností je vypracování plánu pedagogické podpory (PPLP) nebo individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Oba dokumenty zahrnují vzdělávací metody, možnost pro vyučující, jak lze žáka učit, očekávané výstupy žáka neboli učivo, které je schopen zvládnout, hodnotící kritéria a další cíle, ke kterým bude žák ve výuce směřovat (Sichingerová a kol., 2020).

Vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem a jejich adaptace je téma, kterým se zabývá i mnoho zahraničních autorů. Jean Conteh (2007) se v článku *Bilingualism in Mainstream Primary Classrooms* zabýval žáky, kteří navštěvovali třídu, ve které používalo až pět různých jazyků od angličtiny, urdštiny, paňdžábštiny, bengálštiny nebo gujerati. V běžných školách se také žáci učili francouzsky a arabsky. Jeho myšlenky tkvěly v tom, že každý z žáků by měl být hrdý na svůj vlastní jazyk. Žáci se dennodenně potýkali s bohatou jazykovou rozmanitostí, avšak hlavním komunikačním jazykem byla angličtina i přesto, že někteří žáci ji ne plně využívali. Zastával myšlenky, že i přes nedostatky žáků v jazyce, je možno využívat mnoho jiných prostředků, které jim zpřístupní cestu k učivu jako všem ostatním. Stejně tak lze zpřístupňovat cestu žákům i v českých školách. Vše plně závisí pouze na pedagogovi a ostatních účastnících výchovně-vzdělávacího procesu.

### 3.2 JAZYKOVÁ PŘÍPRAVA ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

Po příchodu žáka do školy by měla být provedena pedagogická diagnostika. Pedagogickou diagnostiku provádí vždy škola v prvních týdnech žákova vzdělávání v dané škole. Cílem této diagnostiky je utvoření si představ o tom, jak probíhá žákova adaptace, o jeho potřebách a zájmech, historii jeho školní docházky, vizi a plánech do budoucna a sociálních vztazích. Tato diagnostika se v tomto případě provádí nejčastěji technikou pozorování. Po získání



základních dat může škola stanovit další postup, kterým bude směřovat. Škola žáka dále odeslat do pedagogicko-psychologické poradny nebo mohou sami nastavit podporu nejčastěji ve formě plánu pedagogické podpory nebo pedagogické intervence, což spadá do prvního stupně podpůrných opatření (Titěrová, Vávrová, 2021).

Protože se jedná o žáka s odlišným mateřským jazykem, je pravděpodobné, že žák se bude možná potýkat s jazykovou bariérou. Je tedy vhodné i k pedagogické diagnostice, provést i diagnostiku jazykovou. Jazyková diagnostika je přizpůsobena věku žáka. Cílem této diagnostiky je získání informací o jazykových znalostech žáka v oblasti mluvení, čtení, psaní a poslechu. Dle výsledků může škola zajistit a naplánovat výuku tak, aby danému žákovi vyhovovala, a stanovit tak počet hodin, během kterých žák bude na výuku češtiny docházet. Rozsah podpory je různý. Pohybuje se v rozmezí 2-15 hodin týdně nebo se může jednat pouze o podpory od jednotlivých pedagogů, kteří jsou s žákem v každodenním kontaktu při běžné výuce. K jazykové diagnostice lze využít mnoho předpřipravených testů. Pro účely diplomové práce byly použity testy vytvořené společností META, o.p.s. Tento diagnostický nástroj je ověřen lety praxe a byl použit již na mnoha školách po celé České republice. Napomáhá k rozřazení žáků do tří kategorií, které jsou téměř srovnatelné s třemi stupni podpůrných opatření dle Vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (META, o.p.s., 2021).

Na základě výsledků z pedagogické a jazykové diagnostiky škola ve spolupráci s pedagogy může učinit další opatření k zajištění úspěšného vzdělávacího procesu žáka s OMJ. Jednou z možností je sestavení individuálního plánu podpory, ve kterém jsou stanoveny individuální cíle z každého předmětu včetně výuky češtiny jako druhého jazyka. Dle těchto cílů je následně žák hodnocen. Tento druh podpory je vhodný zejména pro žáky, kteří jsou úplní či mírně pokročilí v českém jazyce. Pro žáky, kteří již nějaké znalosti a zkušenosti s češtinou mají, je v hodnější plán pedagogické podpory (Bernkopfová, 2021).

Každý kraj v České republice je povinen zajistit třídy, ve kterých je realizována výuka pro žáky s odlišným mateřským jazykem. Tato jazyková příprava je dle §20 školského zákona bezplatná služba, která umožňuje a ulehčuje žákům s odlišným mateřským jazykem lepší adaptaci do vzdělávání v České republice a zároveň pomáhá vyrovnat komunikační bariéru. Součástí této jazykové přípravy je primárně výuka českého jazyka s tím, že si žák upevní či osvojí základy českého jazyka, rozšíří slovní zásobu a zároveň se tak naučí v českém jazyce lépe orientovat a komunikovat (MŠMT, 2021).

Každý krajský úřad společně s zřizovatelem škol určí kmenovou školu v daném kraji, ve kterém bude jazyková příprava probíhat. Ředitel školy, kterou žák s OMJ navštěvuje, zařadí žáka do příslušné skupiny, nejpozději však do 30 dnů, která je zřízena pro tento účel na základě žádosti zákonného zástupce. Jazyková příprava je stanovena celkem na nejméně 70 vyučovacích hodin, nejčastěji se jedná o 100 až 200 hodin, avšak nejvýše po dobu 10 školních měsíců (MŠMT, 2021).

Pokud se ve škole nachází větší počet žáků s OMJ, může škola zřídit samostatně skupinu, ve které bude jazyková příprava realizována. V praxi to znamená, že žáci na hodiny českého jazyka dochází 3x týdně do jiné skupiny než zbytek jejich třídy. Anebo je tato výuka realizována po skončení vyučování. Každá škola si sama určuje, jaký způsob zvolí (MŠMT, 2021).

Do těchto skupin jsou primárně začleňováni všichni žáci, kteří nově se nově přistěhovali do české republiky a vzdělávají se v češtině jako druhém jazyce. Do této nově příchozích žáků spadají pouze ti, kteří plní povinnou školní docházku v České republice méně než 12 měsíců. V tomto školním roce 2021/2022 byla tato podmínka zvýšena na 24 měsíců. Protože české školy navštěvují i žáci s OMJ, kteří na území České republiky pobývají více než 24 měsíců, ale jazykovou podporu potřebují rovněž, jsou do těchto skupin zařazováni i oni (MŠMT, 2021).

Aby jazyková příprava žáků mohla být zrealizována a zahájena musí být splněna podmínka nejméně dvou žáků s OMJ, kteří neplní školní docházku na území České republiky ve školním roce 2021/2022 déle než 24 měsíců a nejvýše však v počtu deseti žáků. Po ukončení tohoto kurzu získává žák osvědčení o tom, že kurz jazykové přípravy absolvoval (MŠMT, 2021).

### 3.3 VÝUKA ČEŠTINY JAKO DRUHÉHO JAZYKA

Výuku češtiny jako druhého jazyka (dále ČJD) lze definovat jako specifický obor, který se v mnohém liší od klasické výuky češtiny, která probíhá běžně na školách a se kterou si všichni žáci setkají. Tento druh výuky češtiny vyžaduje velmi poctivou přípravu pedagoga, který se bude výuce věnovat, ať už z hlediska materiálů a pomůcek, tak i nad samotnou podstatou jazyka a na našem postoji k danému jazyku (Radostný a kol., 2011).

Žákovi, který nastupuje do české školy jako začátečník nebo který se už s češtinou setkal v předchozím např. mateřském vzdělávání, by měla být poskytována intenzivní výuka českého jazyka tak, aby se co nejrychleji byl schopen zapojit do běžné výuky. Intenzivní

výukou se myslí zejména to, že výuka češtiny by měla být na míru stanovena každému žákovi individuálně tak, aby mu byla co největším přínosem a nezpůsobovala přetěžování a psychické vyčerpání (Radostný a kol., 2011).

Výuka češtiny jako druhého jazyka je zcela odlišná od klasické výuky českého jazyka, ve kterém je hlavním námětem mluvnice, literatura nebo sloh. Děti, které se s češtinou předtím nikdy nesetkaly, se musí naučit nejprve základy, které jim umožní alespoň částečně komunikovat ve škole mezi svými vrstevníky a nadále i mimo školu. Během výuky jsou používány především metody, které jsou určeny pro výuku cizích jazyků a prostředky, které se opírají o reálné situace v životě. Výhodné je používat takový jazyk a slovní zásobu, se kterými se žáci setkávají dennodenně ve škole. Naučí se tak brzy na situace ve škole reagovat a budou si jistější v mluveném projevu. Výuka je přizpůsobována žákům s OMJ individuálně, aby každé dítě se cítilo bezpečně a zažívalo úspěch, protože jedině tak bude zajištěna pozitivní motivace pro to, aby se dítě chtělo učit češtinu i nadále. Během lekcí je vhodné využívat různé pomůcky, které výuku zefektivní a zvýší zájem žáků. Za velmi oblíbené jsou považovány například pomůcky názorné a obrázkové, neverbální komunikace nebo interaktivní technika. Důležité je zohledňovat všechny jazykové dovednosti a stejně tak je i rozvíjet, nezaměřovat se pouze na jednu část. Mluvený projev, psaný projev, čtení a poslech jsou jednotlivé díly jazyka, které se musí do sebe postupně skládat a rozvíjet, aby postupem času všechny zapadly do sebe a žák je uměl používat (Radostný a kol., 2011).

### **3.3.1 MOŽNÉ POSTUPY PŘI VÝUCE ČEŠTINY JAKO DRUHÉHO JAZYKA**

Postup při výuce češtiny jako druhého jazyka se nijak neliší od výuky kteréhokoliv cizího jazyka, který se součástí základního vzdělávání. Pedagog, který se výuky ČJD ujme, by si měl zpočátku představit sám sebe, jak se mu při učení cizího jazyka např. angličtiny, němčiny dařilo. Výuka cizího jazyka je natolik specifická a vyžaduje především čas pro to, aby účastníci výuky měli dostatek prostoru na vstřebávání nových vědomostí (META, o.p.s, 2022).

Výuka ČJD se rozlišuje dle toho, jací žáci a s jakou znalostí češtiny k nám přicházejí. Jiným tempem a jinými metodami se pracuje s žáky, kteří mají pokročilejší úroveň jazyka a jinak s žáky, jejichž úroveň češtiny je takřka nulová (META, o.p.s, 2022).

Pedagog, který se výuce ČJD věnuje, by měl být v této oblasti dostatečně vzdělaný. Velmi pomocnými portály pro učitele jsou META, o.p.s. nebo Inkluzivní škola.cz, které slouží nejen jako výborný metodický průvodce, ale i pro samotnou výuku lze z těchto portálů čerpat

inspiraci. META, o.p.s. poskytuje také mnoho webinářů, díky kterým se mohou učitelé dále vzdělávat a být tak těmi nejlepšími průvodci nového jazyka pro žáky s OMJ (META, o.p.s, 2022).

Pro každou výuku jsou důležité zásady, kterých by se měl vyučující držet a dle nich také postupovat. Stejně tak je tomu i při výuce češtiny jako druhého jazyka. Nejdůležitější vlastnost, kterou by pedagog měl mít je trpělivost a schopnost vžít se do role žáka, který přichází do školy, kde z velké části nikomu nerozumí (META, o.p.s, 2022).

Čas. Tento podnět byl již výše zmiňovaný. Bez času, který je třeba žákovi poskytnout, se pedagog neobejde. Jedinec musí dostat dostatek prostoru na to, aby si jazyk mohl osvojit natolik dobře, aby ho byl schopen plynně používat a cítil se při jeho využívání bezpečně (META, o.p.s, 2022).

Další vhodnou zásadou pro výuku je prezentace jazykových prostředků v rámci situací, vět nebo frází, které jsou aktuálně ve výuce vyhovující. Pedagog by měl umět učivo navzájem propojovat, aby docházelo k osvojování slovní zásoby a frází v co nejširším možném kontextu, ale zároveň to byla témata přiměřená věku žáků (META, o.p.s, 2022).

I malý pokrok je úspěch. Při výuce učitel bere v potaz každý malý krok, který u žáka zaznamená. Cílem není umět jazyk ihned výborně a uceleně. Cílem je ukázat žákovi možnosti, jak se nebát komunikovat i se znalostmi, kterými momentálně disponuje (META, o.p.s, 2022).

Před každou lekcí, kterou s žáky bude pedagog mít, si musí stanovit cíle, ke kterým bude směřovat. Výukové cíle nezahrnují pouze body, které s žáky musíme probrat, ale je to především i materiál pro pedagoga, který si díky nim může ověřit, zda byly v dané hodiny naplněny nebo nikoli. Výukové cíle si učitel nastavuje s ohledem na jazykovou úroveň žáků. V praxi to znamená, že i když budeme stejné téma probírat s vícero skupinami žáků s OMJ, avšak jejich komunikační úroveň může být zásadně odlišná. Cíle by měly respektovat jejich aktuální vědomosti a dovednosti (Nosálová a kol., 2020).

Každé téma, které se učitel rozhodně do hodin zařadí, si musí dopředu prostudovat. Prostudováním se myslí, provést analýzu situace. Analýza situace zahrnuje uvědomění si, jak můžeme žákovi pomoci a co mu můžeme poskytnout, aby danou situaci zvládlo. Téma se musí týkat věkové kategorie dítěte, s čímž souvisí dostatečná motivace, aby se žák chtěl vzdělávat. Velmi výhodné je uchopit téma praktickým způsobem. Ze zkušenosti se vždy

čerpá nejvíce. To je všeobecně známé i ze života. To, co si člověk osvojí na vlastní kůži, si lépe pamatuje než to, co mu bude podsunuto pouze ústní formou (Nosálová a kol., 2020).

V dnešním nepřehledném množství publikací je možno se inspirovat náměty na činnosti do hodin, které pro žáky s OMJ připravujeme. Samozřejmě při přípravě na výukovou jednotku je důležité brát v potaz výchovně vzdělávací cíl, ke kterému směřujeme. U žáků s OMJ je klíčové věnovat zvláštní pozornost psychosomatickému vývoji, zda probíhá po všech stránkách tak, jak má. Vzhledem k tomu, že většina dětí s OMJ tráví volný čas v bilingvním prostředí a mnohdy byly v předškolním věku vystaveny stresovým situacím, mohly by se nějaké odchylky objevit. Výbornou publikací s teoretickým, ale i praktickým výkladem je kniha od Jiřiny Klenkové a Heleny Kolbábkové Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte, která byla vydána v roce 2002.

## 4 SHRNU TÍ TEORETICKÝCH VÝCHODISEK

Vzhledem ke stanovenému cíli „*Provést evaluaci působení kurzu jazykové přípravy žáků s OMJ v 1. ročníku v 1. pololetí školní docházky*“ bylo cílem v teoretické část vymezit základní problematiku, která se týká žáků s odlišným mateřským jazykem, a zvláště těch, kteří přicházejí do nového školního prostředí a musí se vyrovnat nejen s tak důležitým krokem jako je nástup do první třídy, ale také s jazykovou bariérou, která je může výrazně limitovat v utváření nových sociální vztahů.

Žijeme ve 21. století, které je význačné pro velký pohyb obyvatelstva po celém světě, s čím souvisí i to, že bilingvní rodiny, které přichází do České republiky, potřebují, aby se jejich dětem dostalo kvalitního vzdělávání stejně jako dětem s českou národností. Bilingvismus je velmi rozmanitý pojem, který je mnoha autory, ať už zahraničních jako například Harding-Esch, Riley, Štefánik, Bloomfield nebo českých Morgensternová, Saicová, Římanová, chápán odlišně. Někteří nahlíží na bilingvní osoby jako na někoho, kdo zvládá hovořit dvěma nebo více jazyky. Jiní si stojí za myšlenkou, že bilingvní je pouze ten, kdo ovládá více jazyků ale pouze na úrovni rodilého mluvčí. Římalová a Saicová (2006) jsou otevřené možnostem, že bilingvní je někdo, kdo může dva jazyky ovládat na úrovni rodilého mluvčí, ale i naopak ten, kdo komunikuje druhým nebo dalším jazykem sporadicky.

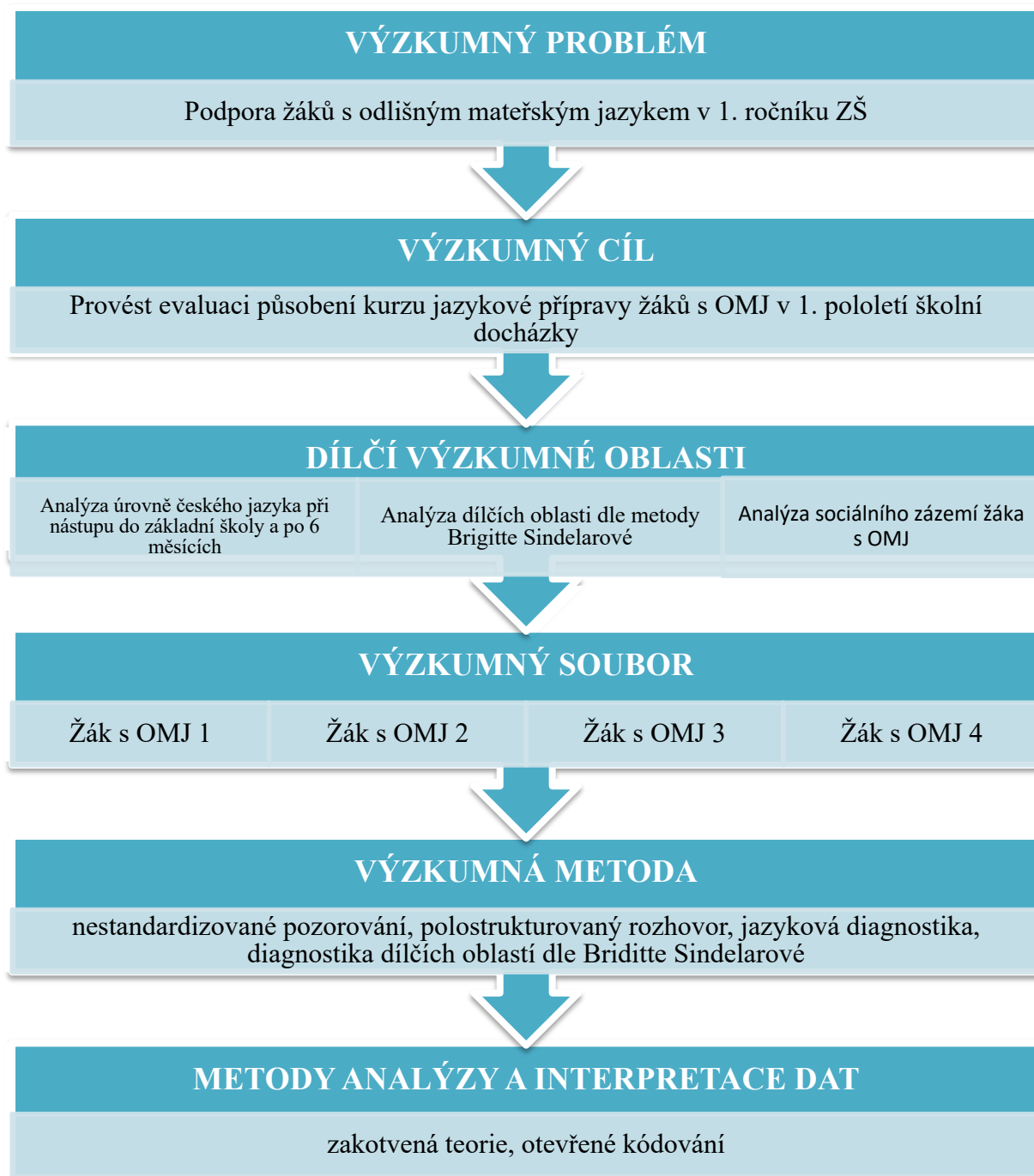
Z pedagogického hlediska první roky ve škole jsou klíčové pro další kroky v životě daného jedince. Každému utkví v paměti první dny takové události jako je nástup do první třídy. Proto i žáci s OMJ by si měli tento okamžik pamatovat v co nejhezčích vzpomínkách i přesto, že nenastupují do školy ve stejném prostředí jako jejich rodiče. Dle Zákona č. 82/2015 Sb. má každý žák s OMJ nárok na podporu při výuce. Jednotlivé stupně podpůrných opatření, které žák s OMJ může dostat, jsou v práci podrobně rozepsány. Jedním z nejvíce využívaných je vytvoření plánu pedagogické podpory, který je využíván jako vhodná pomůcka při práci se žákem ve škole, aby vzdělávací proces byl co nejvíce efektivní a vyhovělo se všem potřebám daném žáka.

Podpora žáka s odlišným mateřským jazykem nesouvisí pouze s nastavením vhodného stupně podpůrných opatření, ale také s procesem adaptace a rozvojem jazyka, ve kterém je vzděláván. K rozvoji jazyka slouží výuka češtiny jako druhého jazyka na kurzech jazykové přípravy, které se realizují na vybraných základních školách. Tato jazyková příprava nejenže žákovi usnadní začlenění se mezi své vrstevníky, ale také se naučí lépe reagovat na situace ve škole a dodají potřebnou jistotu v mluveném projevu žáka.

## 5 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V kapitole se zabýváme metodologií výzkumného šetření. V prvním kroku byl definován výzkumný problém, ze kterého byl dále stanoven výzkumný cíl, dílčí výzkumné oblasti a dílčí výzkumné cíle. V neposlední řadě byly specifikovány výzkumné strategie, výzkumný soubor a výzkumné metody, které sloužily k získání potřebných dat.

**Schéma č. 1:** Konceptualizace výzkumného problému a cílů práce



Zdroj: Vlastní analýza, 2021

## 5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE PRÁCE

V prvním kroku při realizaci výzkumu bylo zapotřebí stanovit, co bude cílem celého procesu. V této práci výzkumné šetření vyplývalo se stanoveného výzkumného problému „*Podpora žáků s odlišným mateřským jazykem v 1. ročníku ZŠ*“. Hlavním výzkumným cílem bylo „*provést evaluaci působení kurzu jazykové přípravy žáků s OMJ v 1. pololetí školní docházky v 1. ročníku*“.

Z hlavního uvedeného výzkumného cíle vyplynuly následující dílčí výzkumné cíle, a to:

- 1) *Analyzovat úroveň českého jazyka žáka s OMJ na základě diagnostické metody (META, o.p.s) na začátku školní docházky a po 6 měsících,*
- 2) *Analyzovat rozvoj dílčích oblastí dle metody Brigitte Sindelarové ve stejném časovém rozmezí,*
- 3) *Analyzovat sociální zázemí žáka s OMJ.*

Cílem práce, který bude možné aplikovat do praxe, budou zpracované plány pedagogické podpory pro každého žáka, které budou sloužit jako materiál pro zefektivnění práce učitele, vychovatele nebo kohokoliv dalšího, kdo se účastní na výchovně vzdělávacím procesu daného žáka s odlišným mateřským jazykem.

## 5.2 VÝZKUMNÁ STRATEGIE A VÝZKUMNÝ DESIGN

Pro výzkumné šetření byla zvolena výzkumná strategie, která svou charakteristikou odpovídá kvalitativnímu výzkumnému šetření. Dle Švaříčka a Šed'ové (2014) se analýza dat v kvalitativním a kvantitativním přístupu od sebe liší. Kvalitativní přístup se zaměřuje spíše na hledání sémantických vztahů mezi získanými daty a jejich spojováním. Švaříček a Šed'ová (2014) zmiňují, že kvalitativní výzkumníci svá data získávají nejčastěji z rozhovorů, pozorování, anebo z dokumentů. Na rozdíl v kvantitativním výzkumu jsou data získávány pomocí statistických procedur a nástrojem je nejčastěji dotazník. Kvantitativní výzkum spočívá v hledání jasných proměnných a ověřování vztahu mezi nimi. Kvalitativní a kvantitativní výzkum jsou naprosto odlišné přístupy, které lze v praxi velmi efektivně využít a jejich kombinace umožňuje získání bohatého množství užitečných dat.

Za výzkumný design byla zvolena případová studie. Případová studie je charakteristická podrobným studiem malého počtu případů a získáním dat od jednoho nebo několika málo jedinců. Případová studie je založena na celkovém a podrobném zachycení případu ve všech jeho detailech (Hendl, 2005).



### 5.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Cílem kvalitativního výzkumu je zaměřit se na jevy, které se vztahují k stanovenému výzkumnému problému, nikoli se soustředit na velké množství populace. To, jaký výzkumný soubor bude vybrán, souvisí s definováním samotného výzkumného problému, který bude hlavním předmětem zkoumání (Švaříček, Šed'ová, 2014).

V problematice týkající se podpory žáků s odlišným mateřským jazykem v 1. ročníku základní školy byl výzkumný soubor vybírán na základě jazykové bariéry, se kterou se žáci s OMJ na začátku školní docházky mohou potýkat. Množství respondentů, kteří byli pro tuto práci vybráni, ovlivňovala především jejich účast na kurzu jazykové přípravy, která probíhala na vybrané základní škole. Kurz jazykové přípravy navštěvovalo celkem 8 žáků s OMJ, přičemž jejich účast byla do jisté míry ovlivňována epidemiologickou situací. Pro výzkumné šetření byli vybráni pouze čtyři žáci, protože procentuálně jejich absence na kurzu byla ze všech účastníků nejmenší. Všichni čtyři žáci navštěvují 1. ročník základní školy.

Pro účely diplomové práce byli osloveni také zákonní zástupci těchto žáků. Zákonní zástupci všech čtyř žáků souhlasili s účastí na výzkumném šetření a také na provedení rozhovoru týkajícího se rodinné anamnézy.

### 5.4 ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Před začátkem výzkumného šetření byli zákonní zástupci žáků informováni o celkovém průběhu naší spolupráce s žáky i školou. Byli také seznámeni s možností ukončení spolupráce a možností kdykoliv vystoupit z výzkumného šetření. Zároveň byli obeznámeni, že všechna získaná data o žácích budou zcela anonymní. Všichni zákonní zástupci byli požádáni o podepsání písemného souhlasu se zařazením jejich dětí do výzkumného šetření.

### 5.5 PROSTŘEDÍ SBĚRU DAT

Všechna data potřebná pro výzkumné šetření byla získána na vybrané základní škole v Plzni. Žáci, kteří byli do výzkumného šetření zapojeni, navštěvovali kurz jazykové přípravy, který probíhal v odpoledních hodinách právě na této škole. Všechny rozhovory se zákonnými zástupci byly uskutečněny také na zmíněné základní škole, která nám zprostředkovala bezpečné prostředí pro sběr dat.

### 5.5.1 CHARAKTERISTIKA VYBRANÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Na následujících řádcích uvádíme veřejnosti volně dostupné informace za účelem seznámení čtenáře s prostředím, ve kterém probíhalo celé výzkumné šetření. Všechny informace jsou uvedeny v souladu s písemným souhlasem vedení školy.

Vybraná základní škola s dlouholetou tradicí plní svojí výchovně-vzdělávací funkci již přes 100 let. Výstavba této základní školy započala již v roce 1921. Samotná výuka byla zahájena o 2 roky později. Ve škole se mimo ostatní také nachází školní poradenské pracoviště (dále ŠPP), které žákům, pedagogům a zákonným zástupcům poskytuje poradenské a konzultační služby. Součástí týmu ŠPP je také koordinátorka vzdělávání cizinců, která se zabývá problematikou vzdělávání žáků cizinců, kteří jsou také součástí tamější základní školy.

### 5.6 METODY SBĚRU DAT

Kvalitativní výzkum je charakteristický svojí kulturní specifičností a bohatostí na získaná data, které poskytují velké množství informací. Švaříček a Šed'ová (2014) zmiňují, že metody sběru dat se dají považovat za speciální postupy, jak získat jisté jevy, které poslouží výzkumníkovi rozklíčovat otázky týkající se sociální reality.

Pro toto výzkumné šetření byly použity metody polostrukturovaného rozhovoru a nestandardizovaného pozorování. Polostrukturovaný rozhovor lze vymezit jako kompromis mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem, který vychází z předem připraveného tématu a otázek (Švaříček a Šed'ová, 2014).

Cílem polostrukturovaného rozhovoru bylo získat základní informace o žácích navštěvujících kurz jazykové přípravy a následně tak zpracování kazuistik žáků. Otázky, které byly součástí rozhovoru, byly předem stanovené, ale všichni zákonní zástupci měli možnost se volně vyjadřovat, popřípadě doplnit užitečné informace.

Pozorování lze obecně rozdělit na standardizované a nestandardizované. To nestandardizované je význačné tím, že sledovaná osoba, osoby nebo objekt je vždy dopředu určen, ale samotný vývoj pozorování vyplývá z aktuálních okolností na místě pozorování. Na rozdíl standardizovaného pozorování, které dominuje především v kvantitativním výzkumu, má předem stanovenou formu a je vždy zaznamenáváno na záznamový arch (Reichel, 2009).

Nestandardizované pozorování v tomto výzkumné šetření bylo realizováno za účelem získání vhledu do průběhu adaptace na nové školní prostředí a pedagogy, do spolupráce

vybraných žáků na kurzech jazykové přípravy v námi zvoleném časovém rozmezí. Součástí pozorování bylo také vnímat dílčí pokroky v komunikaci a odstraňování jazykové bariéry.

## 5.7 TECHNIKY SBĚRU DAT

Během první fáze výzkumného šetření byly provedeny polostrukturované rozhovory se zákonnými zástupci žáků na vybrané základní škole. V druhé fázi byla realizována, již se souhlasem zákonných zástupců žáků, jazyková diagnostika a diagnostika dle Brigitte Sindelarové, které se opakovaly ve finální části výzkumné šetření pro porovnání výsledků účinnosti jazykové přípravy žáků po šesti měsících, tedy prvním půl roce povinné školní docházky.

### 5.7.1 POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR

V kvalitativním výzkumu je rozhovor jednou z nejčastěji využívaných výzkumných metod. Jedná se o metodu, prostřednictvím níž jsou získávána data na základě verbální komunikace mezi výzkumníkem a respondentem. Liší se dle toho, jak moc výzkumník rozhovor řídí. Na základě toho jsou děleny na strukturované, nestrukturované a polostrukturované. Polostrukturovaný rozhovor je lze považovat jako kompromis mezi dvěma výše zmíněnými. Vychází vždy z předem připraveného tématu a otázek, avšak respondent má vždy možnost ke každé otázce doplnit další informace, které nebyly obsahem samotné položené otázky (Chrástka, 2016).

### 5.7.2 NESTANDARDIZOVANÉ POZOROVÁNÍ

Pozorování je založeno na záměrném sledování jevů, které souvisí s různými projevy lidí. Pozorování nesouvisí pouze s vizuálními podněty, ale výzkumník je také ovlivňován podněty sluchovými, čichovými, pocitovými nebo podněty z prostředí, ve kterém pozorování probíhá (Hendl, 2005).

Nestandardizované pozorování se objevuje nejčastěji v prostředí školských zařízení. Jedná se o typ pozorování, které nemá přesně stanovené, jaké jevy budou objektem pozorování. Je založeno primárně na intuitivním přístupu, přičemž výzkumník o samotném průběhu pozorování rozhoduje až v procesu (Chrástka, 2016).

### 5.7.3 PŘÍPADOVÁ STUDIE

Případová studie se vyznačuje detailním rozbořením a sběrem dat vztahujících se k jednomu nebo více případů. Případová studie se pokouší pomocí všech dostupných výzkumných metod porozumět celému případu včetně popisu vztahů v jeho přirozeném prostředí (Švaříček a Šedřová, 2014).

Případová studie týkající se výzkumného šetření této práce se zaměřuje na žáky s odlišným mateřským jazykem v 1. ročníku základní školy.

## 5.8 ZPŮSOB VYHODNOCOVÁNÍ DAT

V následujících kapitolách bude uvedeno, jaký způsobem byla vyhodnocována data, která byla získána prostřednictvím využitých výzkumných metod.

### 5.8.1 ROZHOVOR SE ZÁKONNÝMI ZÁSTUPCI

Zákonní zástupci žáků byli osloveni prostřednictvím třídní učitelky žáků a koordinátorky inkluze, která vede kurz jazykové přípravy, který žáci každý týden navštěvují. Během našeho prvního setkání byli rodiče seznámeni se záměrem působení autorky na kurzu jazykové přípravy. Zároveň jim bylo vysvětleno, za jakým účelem budou informace a data, která budou s žáky pořízena, zpracována. Tento fakt, potvrdili svým podpisem na předem připraveném dokumentu (viz příloha č. 4).

Rozhovorů se účastnily čtyři matky. Všechny rozhovory proběhly ve velmi příjemné atmosféře. Před začátkem rozhovoru matky souhlasily s nahráváním na diktafon, aby při jejich zpracování byly použity všechny důležité informace. Autorka měla před rozhovorem udělanou strukturu rozhovoru neboli několik předem předpřipravených otázek (viz příloha č. 3), kterých se respondentů dotazovala. Rozhovor se dále vyvíjel dle odpovědí rodičů. Všechna získaná data byla zpracována do podoby kazuistik.

### 5.8.2 JAZYKOVÁ DIAGNOSTIKA

Materiál, který byl použit pro sběr dat za účelem provedení jazykové diagnostiky, byl vypracován organizací META, o. p. s. Jedná se o materiál jazykové diagnostiky, který slouží ke zjištění jazykové znalosti primárně u dětí v mateřské škole, popřípadě žáků ne čtenářů, což jsou žáci 1. ročníku základní školy. Zjištěná data vedou primárně ke stanovení úrovně daných dovedností žáka a následně k nastavení správné míry podpory v ČJD a individuálních cílů pro žáka.

Tato diagnostika je složena ze čtyř částí, přičemž každá z nich je zaměřena na jinou znalost z oblasti českého jazyka a probíhá metodou řízeného rozhovoru. Každá část je zaznamenávána zvlášť na záznamový arch (viz příloha č. 1). Při realizaci této diagnostiky je sledováno celkové porozumění otázkám a úkolům, hojnost slovní zásoby a míra případné dopomoci při úkolech.

Celkovými výstupy z této diagnostiky jsou následující čtyři možnosti:

- a, dítě rozumí, odpovídá gramaticky správně
- b, dítě rozumí, odpovídá gramaticky nesprávně
- c, dítě rozumí, nemluví
- d, dítě nerozumí, nemluví

Jazyková diagnostika, která byla vybrána pro účely této práce se zaměřovala na žáky nečtenáře, byla zaměřena na žáky předškoláky a žáky 1. ročníku ZŠ. Diagnostika probíhá formou rozhovoru mezi výzkumníkem a dítětem/žákem.

První část se zaměřuje na všeobecné otázky týkající se konkrétního dítěte jako jsou jméno, bydliště, předchozí zkušenosti se vzdělávacím zařízením, délka pobytu, komunikační jazyk v domácím prostředí, zájmy a koníčky. Je zaměřena primárně na porozumění a oslech, komunikaci a použití gramaticky správných tvarů slov. Druhá a třetí část sleduje reakce na otázky k obrázkům, tedy opět i porozumění a poslech, komunikaci, slovní zásobu a gramatiku. Třetí část je zaměřena na porozumění instrukcím, psaní a čtení.

V každém záznamovém archu k příslušným částem jsou vždy tučně zvýrazněny otázky nebo slova, která pomohou rozpoznat, zda žák má vyšší úroveň znalostí. Pokud žák bez problému na tyto otázky dokáže reagovat, nevztahuje se na něj možnost jazykové podpory mimo běžnou výuku. Je-li úspěšnost alespoň 50 %, může žák získat jazykovou podporu ve středním stupni.

Na základě diagnostického testu se rozlišují tři stupně možností, jak může jazyková podpora probíhat.

1. podpora během výuky ve třídě: pedagog dle svého uvážení přizpůsobuje výuku, materiály a pomůcky
2. podpora střední: 2-3 hodiny výuky češtiny jako druhé jazyka týdně
3. podpora intenzivní: denní výuka češtiny jako druhého jazyka

Do první skupiny lze zařadit žáka, který se na první dojem projevuje jako rodilý mluvčí, ovšem jeho slabiny se objevují v přízvuku, špatném užití slov, záměně písmen, ne příliš rozvinuté slovní zásobě nebo skloňování. Při testu se jeho úspěšnost pochybuje okolo 75 %.

Střední podpora je vhodná pro žáka, který mluví, rozumí, dokáže v testu splnit všechny úkoly sám, popřípadě potřebuje lehkou dopomoc. Jeho výkon je uspokojující, avšak znalosti

neodpovídají výkonu rodilého mluvčí. Nedostatky se objevují v malé slovní zásobě, gramatických chybách, nesprávné výslovnosti, záměně písmen nebo neporozumění zadání.

Intenzivní podpora je využívána žákem, který není schopen test splnit. Otázkám z velké části nerozumí, nedokáže zformulovat odpověď, je téměř při každém úkolu odkázán na pomoc. Jeho slovní zásoba je na velmi nízké úrovni, používá gramaticky nesprávné tvary slov. Komunikuje pouze ve slovních spojeních nikoli větách a tempo řeči musí být přizpůsobeno jeho potřebám (Nosálová, 2018).

### 5.8.3 DIAGNOSTICKÁ METODA SINDELAROVÉ (2013)

Sindelarová je autorkou publikace *„Předcházíme poruchám učení“*, kterou lze charakterizovat jako nápravnou metodiku určenou primárně pro děti předškolního věku a první třídy. Diagnostická metoda B. Sindelarové slouží ke zjištění deficitů v dílčích funkcích. Na základě těchto získaných informací je možno přecházet vzniku specifických poruch učení. Diagnostika je rozdělena na 19 diagnostických částí – úkolů a součástí je také soubor cvičení, které mohou jednotlivé deficity v dílčích funkcích dále rozvíjet.

Deficity v dílčích funkcích u žáků s odlišným mateřským jazykem mohou mít vliv na úspěšné zvládnutí výuky v oblastech, které již byly zmíněny. Vzhledem k sociálnímu prostředí, ve kterém tito jedinci vyrůstají, je velice pravděpodobné, že se mohou obtíže způsobené těmito deficity objevit. Žák s odlišným mateřským jazykem nebo žák se specifickou poruchou učení je při výuce postaven na stejnou startovní čáru. Oba podléhají daleko větší unavitelnosti, ztrátě pozornosti či ztrátě motivace pro učení se. Jejich cesta k cíli je velice náročná, proto potřebují dostatek motivace, aby dokázali překonat všechny překážky, které se mohou objevit. Vzhledem k tomu, že pochopení českého jazyka může být pro oba stejně náročné, je velmi výhodné tyto žáky spojit ve výuce do jedné skupiny, kde se pedagog bude zaměřovat na rozvíjení dílčích oblastí, ať už vizuálních nebo auditivních a zároveň je neustále podporována multikulturní výchova, která je velmi důležitá (Gjurová, 2011).

Sindelarová (2013) přirovnává vývoj myšlení a učení dítěte ke stromu. Neboli kmen a korunu stromu lze vnímat jako základní schopnosti dítěte, aby bylo schopno se koncentrovat a přijímat informace, které se mu ve vzdělávacím zařízení budou dostávat. Kmen se charakterizuje jako místo, kterým procházejí veškeré dosavadní schopnosti a dovednosti dítěte, které umožňují dále růst větví tvořící korunu jako celistvý prvek všeho, co dítě dosud získalo.

Výsledky jednotlivých úkolů diagnostiky jsou zaznamenávány do schématu stromu. Každá větev stromu je rozdělena na čtyři až patnáct dílků, přičemž každý dílek představuje jeden bod. Při každé správné odpovědi na plný počet bodů, je vybarvena celá větev. Každá větev je označena číslem, které je zároveň indikátorem pro daný typ úkolu. Na základě tohoto grafického zpracování na konci diagnostiky má výzkumník možnost sledovat, v které oblasti je dítě slabší a kterou je třeba dále rozvíjet (Sindelarová, 2013).

#### **5.8.4 POZOROVÁNÍ**

Výzkumná metoda pozorování byla použita za účelem získání náhledu, jak se žáci OMJ v 1. ročníku základní školy dokážou adaptovat na nové školní prostředí, jak se vzhledem ke své jazykové bariéře dokážou zapojit a účastnit aktivit, které probíhají na kurzu jazykové přípravy, a jaké dílčí pokroky během zkoumaného období dělají. Protože jedním z hlavních výstupů této práce je zpracovat plán pedagogické podpory pro žáka s OMJ, bylo nezbytné získat pojetí o výše zmíněných jevech.

Pozorování žáků probíhalo v předem domluveném období, tedy září 2021 až únor/březen 2022, vždy jedenkrát týdně v předem vyhraněném čase na kurz jazykové přípravy. Šlo o dlouhodobé a systematické sledování, které probíhalo velmi přirozeně. Všechny sledované jevy byly zaznamenávány na záznamový arch (viz příloha č. 2).

## 6 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V následující kapitole předložíme výsledky výzkumného šetření, které členíme na jednotlivé případové studie. Dílčí případové studie dále obsahují výsledky získané z rozhovorů, jazykové a pedagogické diagnostiky a pozorování.

### 6.1 PŘÍPADOVÁ STUDIE Č. 1

Tato podkapitola obsahuje výsledky, které byly získány k případové studii týkající se chlapce Axele. Všechna data byla pro výzkumné účely získána prostřednictvím rozhovoru s matkou a třídní učitelkou Alexe. Další podkapitoly jsou věnovány podrobnější analýze právě těchto dat.

#### 6.1.1 KAZUISTIKA

Alex, narozen v červenci 2015

Alex se narodil jako jedináček. Od narození má trvalý pobyt v České republice, konkrétně v Plzni. Státní občanství má české. Těhotenství a porod proběhly bez komplikací i přesto, že matka byla ve věku 34 let. Motorický vývoj probíhal v pořádku. Kolem 3. roku se u Michala začaly objevovat známky obezity, se kterou se potýká dodnes. Matka je aktivně v kontaktu s lékaři a nutričními terapeuty, avšak je toho názoru, že mu jídlo odpírat nechce z důvodu možných psychických negativních následků. Michal žádné závažné onemocnění neprodělal. První slova se u chlapce objevila kolem jednoho roku života, a to v jazyce polském. Matka uvedla, že chlapec byl komunikativní a zvědavý. Kolem 3. roku života po návštěvě Mikuláše, čerta a anděla, 5. prosince, se u Alexe začaly objevovat známky koktavosti. Matka tento problém řešila s praktickou doktorkou a logopedkou. Problém byl shledán zřejmě v důsledku psychické újmy z těchto bytostí. Zhruba dva roky poté, tedy v pěti letech, koktavost samovolně vymizela. Matka pozoruje, že pokud Alex prožívá náročnější psychické období, koktavost se výjimečně objeví (Rozhovor s matkou Alexe, 2021).

Mateřskou školu navštěvoval od 3 let. Chodil do běžné mateřské školy, nikoli jazykové. Adaptace do školky proběhla bez komplikací, avšak postupem času matka uvedla, že Alex neměl příliš kamarádů. Jedním z důvodů mohla být z jejího pohledu právě větší tělesná váha. V době nástupu do MŠ Alex uměl pouze pár českých slov. Společně pravidelně navštěvovali dětská hřiště, kde měl Michal možnost se potkat s dětmi, a tak možnost rozvíjet řeč. Dále navštěvoval kroužek „zpívánky“ a náboženství, na které dochází dodnes. Jazykové kurzy



pro zlepšení komunikace nikdy nenavštěvoval a nenavštěvuje (Rozhovor s matkou Alexe, 2021).

Před nástupem do základní školy neabsolvoval návštěvu v pedagogicko-psychologické poradně. Dle matky byl dostatečně zralý pro nástup do první třídy a ze školky doporučení také nedostal. Před nástupem do školy se matka zmínila, že má Alex ne příliš kladný vztah k českému jazyku. Odmítal jakékoliv české pohádky, písničky a jinou další komunikaci. Mohlo to být způsobené jazykovou bariérou mezi dětmi v mateřské škole, i když se Alex v řeči hodně posunul a zlepšil (Rozhovor s matkou Alexe, 2021).

Nyní navštěvuje 1. ročník na Masarykově Základní škole v Plzni. Paní učitelka má ve třídě 26 žáků, z nichž minimálně 4 mají jazykovou bariéru. Na Alexovi je vidět velké zlepšení, dokonce má nyní kladnější vztah k českému jazyku. Vyjadřuje větší zájem o české písničky a pohádky (Rozhovor s matkou Alexe, 2021).

Otec se narodil v roce 1977 na Ukrajině. Celé své dětství pobýval ve své domovině, avšak po ukončení středního vzdělání s maturitou byl velký problém najít takové zaměstnání, které by bylo finančně uspokojující. Nyní žije přibližně 20 let v České republice. Pracuje ve firmě, která se věnuje stavbám. Během svého pobytu zde získal trvalý pobyt. V domácnosti otec mluví pouze ukrajinsky, nikoli česky ani polsky. Českým jazykem komunikuje plynule, avšak stále preferuje svůj rodný jazyk. Češtinu používá pouze v pracovním prostředí. Otec je se svojí rodinou na Ukrajině v kontaktu. Alespoň 1x ročně se společně navštěvují (Rozhovor s matkou Alexe, 2021).

Matka se narodila v roce 1981 v Polsku. Celý život pobývala přibližně 40 km od hranic s Českou republikou. S rodinou velmi často ČR navštěvovali. V Polsku vystudovala pětileté studium na vysoké škole pedagogické, kde také získala akademický titul Mgr. Zde je s jejím titulem považována za kvalifikovaného pedagoga volného času, avšak kvůli jazykové bariéře se tomuto povolání nevěnuje. Matka je od dětství velmi silně věřící křesťanka. K náboženství vede i svého syna, který navštěvuje kroužky náboženství a pravidelně chodí s matkou do kostela. Matka v České republice pobývá už 10 let. Odešla z rodného Polska do ČR kvůli svému manželovi a za prací. Nyní pracuje v obchodních řetězcích na dohodu o pracovní činnosti. Matka komunikuje plynule českým jazykem, své největší slabiny uvádí v gramatice a v psaném projevu. Kurzy českého jazyka nikdy nenavštěvovala. Matka si trvá na tom, aby Alex znal rodné jazyky svých rodičů, proto doma společně s Alexem komunikuje pouze polsky. Se svojí rodinou v Polsku jsou v kontaktu velmi často. Minimálně 4x ročně je navštěvují osobně a společně spolu tráví čas (Rozhovor s matkou Alexe, 2021).

### 6.1.2 JAZYKOVÁ DIAGNOSTIKA

V následující podkapitole jsou předloženy výsledky z jazykové diagnostiky poskytnuté společností META, o. p. s. Diagnostika jazykové úrovně žáka se skládala ze tří částí, přičemž druhá část se rozdělovala na dvě pasáže věnované odlišnému obrázku. V první části diagnostiky proběhl strukturovaný rozhovor se žákem. Otázky byly předem stanoveny a týkaly se všeobecného přehledu o osobě a blízkého okolí žáka. Druhá část diagnostiky byla směřována na jazykovou část, přičemž byla stavěna na popisu obrázku školní třídy a hřiště. Poslední třetí část se týkala porozumění instrukcím a ověřování si dovednosti čtení a psaní.

#### 1) Rozhovor

**Tabulka č. 1** – Výsledky jazykové diagnostiky – září 2021/ únor 2022

Otázka	Srozumitelné	Gramaticky správně
Pozdrav		X
Jak se jmenuješ?		X
Bydlel(a) jsi někde jinde než v ČR?	-	-
Chodil(a) jsi do školky? Do české?	X	
Mluvíte doma česky?	X	
Co tě baví ve škole? Co máš rád(a)?	X	
Co děláš rád(a), když nejsi ve škole?	X	

*Zdroj: vlastní analýza, 2021/2022*

## 2) Záznamový arch – třída

Tabulka č. 2 – Výsledky jazykové diagnostiky – září 2021/únor 2022

Otázky	Ideální odpověď	Reálná odpověď (září 2021)	Reálná odpověď (únor 2021)
Co je na obrázku? Řekni a ukaž.	Škola, třída, děti, kluk, holka...	Škola	Třída, děti, sešity, lavice, okno, dveře
Kde je mapa? Neukazuj, jen mi to řekni.	Mapa je vzadu / na zdi.	Na zed'	Vzadu
Kde je učitel? Co asi dělá?	Učitel není ve třídě.	Není	Není tam.
Najdi na obrázku trojúhelník, nůžky, lepidlo.			
Co je vzadu na skříní?	Glóbus.	Glóbus	Glóbus
Co dělají děti?	Děti sedí / učí se / mají přestávku.	Zlobí	Hrají si, čtou
Kolik je dětí ve třídě?	16	16	16
Co děláš ty, když je přestávka?	Svačím, hraju si, povídám si s kamarády..	Sedím	Povídám si
Co dělá kluk v první lavici u dveří?	Hází vlašťovku.	Hází	Hází papír
Co dělá holka vedle něj?	Spí..	Spí	Odpočívá
Co nosíš do školy? Jaké pomůcky máš v tašce?	Učebnice, penál, sešity, pastelky,..	Penál, sešit, svačinu	Svačinu, sešity, penál, tužky

Zdroj: vlastní analýza, 2021/2022

Záznamový arch – hřiště**Tabulka č. 3 - Výsledky jazykové diagnostiky – září 2021/únor 2022**

Co vidíš na obrázku?	Hřiště, děti, houpačku,..	Hřiště	Hřiště
Najdi paní učitelku. Ukaž jí. Co dělá?	Učitelka sedí na lavičce.	Sedí	Sedí, lavička
Kde je skluzavka?	Tady, napravo..	Tady	Tady
Co je uprostřed obrázku?	Pískoviště, děti,..	Písek	Děti a písek
Jaké je asi roční období (počasí) a proč?	Jaro/léto..	---	---
Kolik je na obrázku dětí? Kolik kluků a kolik holek?	8 dětí: 3 holky a 5 kluků	8, 3 holka, 5 kluk	8, 3 holky, 5 kluků
Chodíš rád na hřiště? Co tě tam baví/nebaví?		Ano	Ano, hraní
Co děláš po škole, když máš volno?		Doma hračky	Hraju si

*Zdroj: vlastní analýza, 2021/2022*

**3) Porozumění instrukcím + psaní (+ čtení)****Tabulka č. 4 - Výsledky jazykové diagnostiky – září 2021/únor 2022**

Instrukce (září/únor)	Splní správně.	Splní s doplňujícími instrukcemi.	Nesplní.
Vezmi si papír.	září/únor		
Napiš nahoře svoje jméno a třídu.	září/únor		
Otevři si sešit na straně 9..		září/únor	
Přečti první dvě slova/poslední řádek..	únor		září
Nakresli čtverec/kruh/trojúhelník..		září/únor	
Napiš 3	únor	září	
Odevzdej mi papír.	září/únor		

*Zdroj: vlastní analýza, 2021/2022*

## Výsledky

V první fázi jazykové diagnostiky byl s chlapec zodpovídal základní otázky zobrazené výše. Hlavním cílem těchto otázek bylo vytvořit příjemnou atmosféru a dodat chlapci pocit bezpečí. Pro autorku bylo cílem sledovat, zda chlapec otázkám rozumí, jestli dokáže na otázky reagovat a v jaké časovém intervalu. Dále byla sledována gramatická správnost odpovědí, případně nutná úprava položené otázky nebo dopomoc při formulaci odpovědi. Chlapec porozuměl otázkám velmi dobře. Na první dvě položené otázky odpověděl takřka ihned bez větších obtíží. Třetí otázka chlapce zaskočila. Odpovědi si nebyl jist. Dle usuzování autorky otázce příliš nerozuměl, protože s rodinou zahraničí navštěvují na delší dobu poměrně často. Na zbylé otázky odpověděl bez problémů, odpovědi byly strohé, většinou jednoslovné, dvouslovné. Největší chybovost byla ve správných koncovkách u podstatných jmen a sloves.

Druhá část jazykové diagnostiky byla směřována opět na reakce na otázky k obrázku. Hlavním cílem bylo sledovat porozumění, poslech, mluvený projev, slovní zásobu a gramatiku řečeného. V září 2021 z chlapce byla cítit velká nejistota z nového školního prostředí a nových lidí. Porozumění otázkám proběhlo téměř bez obtíží, reakce byly také v rozumném časovém rozmezí. Největší slabiny byly objeveny ve slovní zásobě a používání špatných koncovek při skloňování podstatných jmen a časování sloves. V únoru 2022, kdy byl tento test proveden znova byl vidět velký znatelný posun v jistotě odpovídání. Chlapec se již nebál cokoliv říct, i když chybovost v gramatice se ještě objevovala. Slovní zásoba se rozšířila, odpovědi již nebyly tak strohé ale naopak vícečetné.

Třetí část diagnostiky byla provedena v září 2021 a opětovně v únoru 2022. Zaměřovala se primárně na porozumění instrukcím, psaní a čtení. Protože se jednalo o žáka 1. ročníku předpokládalo se, že část věnovaná čtení a psaní bude muset být poupravena dovednostem žáka, který nastoupil právě do základní školy. I přes neznalost písmen a číslic chlapec tuto část zvládl správně na 80 %. V únoru chlapec prokázal znalost číslice tři a dovednost přečíst slovo ve slabikáři a zároveň mu porozumět.

Výsledky jazykové diagnostiky z února 2022 byly mnohem úspěšnější než v září 2021. Byl zaznamenán velký pokrok ve vyjadřování, v rychlosti odpovědí a používané slovní zásobě. Největší nedostatky autorka shledává ve skloňování podstatných jmen, používání množného čísla u věcí a osob a u časování sloves.

### 6.1.3 DIAGNOSTICKÁ METODA BRIGITTE SINDELAROVÉ

První diagnostické období proběhlo na konci měsíce září 2021 a druhé na konci měsíce února 2022. Obě diagnostické jednotky proběhly ve velmi příjemném prostředí pouze mezi autorkou a diagnostikovaným žákem. Jednotlivé úkoly byly rozděleny do více dní z důvodu náročnosti a času, ve kterém jazykový kurz se uskutečňoval, a zároveň z důvodu zachování účinnosti diagnostického testu.

Během obou diagnostických testů Alex dokázal být soustředěn, projevoval zájem a nadšení z plněných úkolů. Při vstupním šetření Alex ztratil ve všech úkolech celkem 63 bodů. V tabulce č. 5 dokládáme, že deficity dílčích funkcí byly zaznamenány v úkolech č. 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 18, 19. Výstupní šetření bylo vyhodnoceno velice úspěšněji. Deficity se výrazně snížily téměř ve všech zmíněných úkolech, v žádném nenastala stagnace. Například v úkolech 8 a 11 deficity dokonce vymizely. Během půlroční pauzy mezi jednotlivými diagnostikami byly do výuky na jazykovém kurzu zařazovány cvičení, které rozvíjely dílčí oblasti z této použité diagnostiky. Cílem bylo podpořit rozvoj jednotlivých oblastí, což se povedlo. Celkový rozdíl mezi vstupním a výstupním šetřením byla 20 bodů. Největší deficity stále přetrvávají v úkolech zaměřených na pohotovost mluvidel a vyhledávání slov v textu. Tyto nedostatky jsou zřejmě způsobeny jazykovou bariérou, kterou Alex má.

**Tabulka č. 5** - Výsledky výzkumného šetření diagnostikovaného žáka – Alex

<i>Jméno dítěte:</i>	<u>ZÁŘÍ 2021</u>	<u>ÚNOR 2022</u>
	<i>Počet chyb:</i>	<i>Počet chyb:</i>
1. Rozdíly v párových obrázcích	0	0
2. Rozdíly v párových tvarech	0	0
3. Ukryté tvary	4	2
4. Rozdíly mezi dvěma slovy	2	1
5. Rozdíly mezi dvěma slovy nemajícími smysl	3	1
6. Ukrytá slova	4	1
7. Spojení mezi viděným a slyšeným vjemem	0	0
8. Spojení mezi slyšeným a viděným vjemem	1	0
9. Paměť na obrázky	0	0
10. Paměť na tvary	3	2
11. Paměť na řadu slov	1	0

12. Paměť na řadu slabik	3	2
13. Zapamatovat si slova – vyjádřit je slovy	0	0
14. Zapamatovat si slova – vyhledat k nim obrázky	3	2
15. Pohotovost mluvidel	4	3
16. Koordinace ruky a oka při psaní	0	0
17. Vyhledávání obrázků	0	0
18. Vyhledávání slov	5	3
19. Vnímání vlastního těla a prostoru	4	2

Zdroj: vlastní analýza, 2021/2022

#### 6.1.4 POZOROVÁNÍ

Alex je velmi komunikativní chlapec, který se nebojí a nebrání jakékoliv interakce se svými spolužáky. Rád se dozvídá nové informace, aktivně se zapojuje do aktivit, je schopen spolupracovat se spolužáky a s nadšením rád plní různé úkoly a výzvy. Každý úkol se snaží splnit, je velmi soutěživý. Ve skupině žáků na kurzu jazykové přípravy se řadí mezi aktivnější a komunikativnější žáky. Dokáže si velmi rychle najít kamarády, seznamování mu nečiní žádné problémy. Při výuce je vhodné mu poskytovat dostatek prostoru pro vyjádření, protože tím je sníženo riziko vykřikování a vyžadování pozornosti nevhodným způsobem. Velmi rád maluje. Prostřednictvím kresby dokáže vyjádřit své zážitky, zkušenosti a znalosti. I přes jeho jazykovou bariéru se velmi rychle adaptoval na nové prostředí. Jeho komunikační úroveň se s každým uplynulým měsícem zlepšuje a jsou vidět veliké pokroky. Dle třídní učitelky je Alex velmi šikovný a snaživý žák. Jeho aktuální úroveň českého jazyka vyžaduje delší čas na vyjadřování svých pocitů. Při nesprávné formulaci vět, souvětí rád zopakuje již řečené po učiteli správně.

#### 6.1.5 SHRUTÍ PŘÍPADOVÉ STUDIE Č. 1

Případová studie č. 1 se týkala chlapce Alexe, který se jako jediný z respondentů měl oba rodiče jiné národnosti a v domácnosti konfigurovaly dokonce tři jazyky. Práce s Alexem byla i přes jeho temperamentní povahu a potřebu okamžitého vyjadřování svých myšlenek téměř bezproblémová a bezkonfliktní. Výsledky z dílčích výzkumných metod potvrzují, že jazykový kurz přinesl chlapci mnoho nových nabytých dovedností, které bude moct uplatnit nejen při běžném vyučování, ale jakékoli interakci se svými vrstevníky nebo dospělými osobami. Na základě pozorování byly shledány také pozitivní pokroky v projevech chování. Alex má díky lepší úrovni českého jazyka menší potřebu na sebe upozorňovat a vyžadovat

nadbytečnou pozornost od pedagogů nebo svých spolužáků. Alex si je vědom toho, že vždy dostane prostor pro to, aby mohl své myšlenky vyjádřit.



## 6.2 PŘÍPADOVÁ STUDIE Č. 2

Tato podkapitola obsahuje výsledky, které byly získány k případové studii týkající se dívky Julie. Všechna data byla pro výzkumné účely získána prostřednictvím rozhovoru s matkou a třídní učitelkou Julie. Další podkapitoly jsou věnovány podrobnější analýze právě těchto dat.

### 6.2.1 KAZUISTIKA

Julia, narozena v únoru 2015

Julia se narodila jako prvorozené dítě matky. Od narození pobývají v Plzni s oběma rodiči. Nyní má čtyřletého sourozence, který se taktéž narodil v Plzni. Státní občanství mají oba dva české. Matka byla v době těhotenství poměrně mladá maminka, proto se vše obešlo bez komplikací. Vývoj u Julie probíhal naprosto v pořádku. Julia je od narození drobnější postavy (Rozhovor s matkou Julie, 2021).

Julia ve věku tří let začala navštěvovat mateřskou školu v Plzni. Matka uvedla, že proces adaptace byl zpočátku velmi náročný z důvodu jazykové bariéry, se kterou se Julia potýkala. V době, kdy začala navštěvovat mateřskou školu, Julia česky téměř nemluvila ani nerozuměla. Uměla pouze několik slov, které pro získání kamarádů ve školce příliš nestačily. Julia se na začátku své docházky do školky projevovala velmi úzkostně. Povahově je to stydlivější dítě, a proto kamarádské vztahy dokázala navázat až v minulém roce, kdy byla předškolákem. Její komunikační úroveň se zlepšovala, ale z důvodu její povahy, byla jazyková bariéra stále velice znát. Matka uvádí, že největší pokrok udělala právě během posledního roku v mateřské škole. Před nástupem do školy nenavštívili pedagogicko-psychologickou poradnu. O odkladu povinné školní docházky taktéž nepřemýšleli, protože matka uvádí, že její sestra je psycholožka. Na základě její profese diagnostikovala Juliu jako plně zralou a připravenou na vstup do základní školy (Rozhovor s matkou Julie, 2021).

Nyní navštěvuje 1. ročník na základní škole. Paní učitelka má ve třídě 26 žáků, z nichž minimálně 4 mají jazykovou bariéru (Rozhovor s matkou Julie, 2021).

Matka i otec jsou původem z Ázerbájdžánu. Do České republiky se přestěhovali společně zhruba před 15 lety za účelem získat dobře placenou práci. Rodina doma komunikuje pouze v ázerbájdžánštině. Matka hovoří plynně česky, největší slabiny uvádí v psaném projevu a gramatice. Dle přízvuku matky je cizojazyčnost znát. Otcovo úroveň češtiny je poněkud slabší než matky, ale vše potřebné je schopen si zařídit sám a stejně tak komunikovat v zaměstnání. Matka je nyní nezaměstnána, stará se pouze o děti a domácnost. Otec pracuje

na živnost. Své příbuzné navštěvují alespoň jedenkrát ročně (Rozhovor s matkou Julie, 2021).

### 6.2.2 JAZYKOVÁ DIAGNOSTIKA

V následující podkapitole jsou předloženy výsledky z jazykové diagnostiky poskytnuté společností META, o. p. s. Diagnostika jazykové úrovně žáka se skládala ze tří částí, přičemž druhá část se rozdělovala na dvě pasáže věnované odlišnému obrázku. V první části diagnostiky proběhl strukturovaný rozhovor se žákem. Otázky byly předem stanoveny a týkaly se všeobecného přehledu o osobě a blízkého okolí žáka. Druhá část diagnostiky byla směřována na jazykovou část, přičemž byla stavěna na popisu obrázku školní třídy a hřiště. Poslední třetí část se týkala porozumění instrukcím a ověřování si dovednosti čtení a psaní.

#### 1) Rozhovor

**Tabulka č. 6** – Výsledky jazykové diagnostiky – září 2021/ únor 2022

Otázka	Srozumitelné	Gramaticky správně
Pozdrav		X
Jak se jmenuješ?		X
Bydlel(a) jsi <b>někde jinde</b> než v ČR?	X	
Chodil(a) jsi do školky? Do české?	X	
Mluvíte doma česky?	X	
Co tě baví ve škole? Co máš rád(a)?	X	
Co děláš rád(a), když nejsi ve škole?	X	

*Zdroj: vlastní analýza, 2021/2022*

## 2) Záznamový arch – třída

Tabulka č. 7 - Výsledky jazykové diagnostiky – září 2021/únor 2022

Otázky	Ideální odpověď	Reálná odpověď (září 2021)	Reálná odpověď (únor 2022)
Co je na obrázku? Řekni a ukaž.	Škola, třída, děti, kluk, holka...	Třída	Třída, děti, sešity, aktovka
Kde je mapa? Neukazuj, jen mi to řekni.	Mapa je vzadu / na zdi.	----	Vzadu ve třídě.
Kde je učitel? Co asi dělá?	Učitel není ve třídě.	Nevím, není.	Není tam.
Najdi na obrázku trojúhelník, nůžky, lepidlo.		Nůžky, lepidlo ano, trojúhelník nenašla.	Splněno vše.
Co je vzadu na skříni?	Glóbus.	Glóbus.	Glóbus.
Co dělají děti?	Děti sedí / učí se / mají přestávku	Děti sedět.	Děti se učí.
Kolik je dětí ve třídě?	16	16	16
Co děláš ty, když je přestávka?	Svačím, hraju si, povídám si s kamarády..	Sedím.	Povídám si a sedím.
Co dělá kluk v první lavici u dveří?	Hází vlaštovku.	Hraje.	Hraje si s papírem.
Co dělá holka vedle něj?	Spí..	Ležet.	Leží na lavici.
Co nosíš do školy? Jaké pomůcky máš v tašce?	Učebnice, penál, sešity, pastelky...	Sešity, penál, pastelky, pití	Sešity, tužky, penál, pastelky, svačinu, pití

Zdroj: vlastní analýza, 2021/2022

Záznamový arch 2 -hřiště**Tabulka č. 8 - Výsledky jazykové diagnostiky – září 2021/únor 2022**

Co vidíš na obrázku?	Hřiště, děti, houpačku,..	Hřiště a děti.	Hřiště, děti, houpačku, písek.
Najdi paní učitelku. Ukaž ji. Co dělá?	Učitelka sedí na lavičce.	Paní učitelka je tady. Sedí.	Paní učitelka. Sedí na lavičce.
Kde je skluzavka?	Tady, napravo..	Pouze ukázala.	Tady.
Co je uprostřed obrázku?	Pískoviště, děti,..	Děti.	Děti a písek.
Jaké je asi roční období (počasí) a proč?	Jaro/léto..	---	Hezké počasí, léto.
Kolik je na obrázku dětí? Kolik kluků a kolik holek?	8 dětí: 3 holky a 5 kluků	8, 3 holčička, 5 kluk	8, 3 holky a 5 kluků
Chodíš rád na hřiště? Co tě tam baví/nebaví?		Ano, chodím.	Ano, chodím. Baví mě houpačky.
Co děláš po škole, když máš volno?		Hraju si.	Doma si hraju s hračkama.

Zdroj: vlastní analýza, 2021/2022

**3) Porozumění instrukcím + psaní (+ čtení)****Tabulka č. 9 - Výsledky jazykové diagnostiky – září 2021/únor 2022**

Instrukce	Splní správně.	Splní s doplňujícími instrukcemi.	Nesplní.
Vezmi si papír.	září, únor		
Napiš nahoře svoje jméno a třídu.	září, únor		
Otevři si sešit na straně 9..	únor	září	
Přečti první dvě slova/poslední řádek..	únor		září
Nakresli čtverec/kruh/trojúhelník..		září, únor	
Napiš 3	září, únor		
Odevzdej mi papír.	únor	září	

Zdroj: vlastní analýza, 2021/2022

## Výsledky

Jazyková diagnostika u Julie byla provedena opět dvakrát, a to v září 2021 a v únoru 2022. Výsledky poukazují na to, že šest měsíců navštěvování kurzu jazykové přípravy přineslo veliké pokroky. První fáze jazykové diagnostiky byla uskutečněna v září 2021, kdy Julia byla velmi zaskočená z nového školního prostředí. Zpočátku se jevila velmi nekomunikativně, její odpovědi byly velmi strohé, jednoduché, většinou jednoslovné. Dle Juliina vystupování se autorka domnívá, že Juliina adaptace probíhala poněkud delší dobu, protože s porovnáním výsledků z února 2022 je patrné, že Julia překonala stud a nebojí se komunikovat. Otázkám při rozhovoru rozuměla takřka ihned, největší problém byl zaznamenán ve strachu z mluvení. Celý rozhovor probíhal velmi klidně, v příjemné atmosféře. Když Julia neodpověděla, autorka položila otázku jinak a Julia po chvílce zareagovala. Na všechny otázky se snažily společně najít odpověď, což se také povedlo.

Druhá část jazykové diagnostiky byla věnována rozhovoru vztahujícímu se k obrázku školní třídy a hřiště. Autorka se domnívá, že obrázek byl velmi dobrým podkladem pro rozvoj komunikace, protože Julia nebyla zaskočená otázkami, které se týkaly přímo její osoby. V září 2021 byly odpovědi opět kratší, slovní zásoba nebyla příliš široká a největší chyby se objevovaly ve správném používání koncovek u podstatných jmen a sloves. Po půl roce spolupráce se Julia velmi pěkně rozmluvila, slovní zásoba se rozšířila, a především opadl strach z mluvení. Výjimečně se v odpovědích objevila chybovost ve správné koncovce, ale velký posun nastal v tom, že se Julia sama dokázala velmi často opravit. Je zde krásně vidět, jak po intenzivní výuce Julia začíná slyšet a uvědomovat si správné užívání tvarů slov.

Třetí část diagnostiky byla provedena v září 2021 a opětovně v únoru 2022. Protože Julia byla žákyně 1. ročníku byla v září opět vynechána část psaní a čtení. V únoru 2022 tato část byla již zařazena a žákyně ji zvládla perfektně.

Výsledky ze září 2021 a února 2022 jsou nesrovnatelné. Julia překonala největší ostych a nebojí se již komunikovat. Velké pokroky byly také zaznamenány ve slovní zásobě. Správné koncovky u podstatných jmen a sloves užívá takřka neustále, výjimečně zachybuje. Největší problémy jsou ve výslovnosti nových neznámých slov. Je patrné, že Julii individuální přístup velice pomáhá nejen v adaptaci, ale i rozvoji jazyka.

### 6.2.3 DIAGNOSTICKÁ METODA BRIGITTE SINDELAROVÉ

Julia byla podrobena diagnostice Brigitte Sindelarové také nejdříve v září 2021 a únoru 2022. V obou případech byly úkoly rozděleny do více dní z důvodu náročnosti. Vyšetření probíhalo příjemně, v únoru 2022 autorka zaznamenala větší jistotu a soustředěnost v odpovědích.

Při vstupním šetření Julia ztratila ve všech úkolech celkem 38 bodů, což je s porovnáním s přechozími výsledky u Alexe výrazně méně. Byla velmi znatelné, že úroveň jazyka u Julie je poměrně lepší než u Alexe. V tabulce č. 10 demonstrujeme, že deficity dílčích funkcí byly zaznamenány v úkolech č. 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 18, 19. Výstupní šetření bylo vyhodnoceno opět velice úspěšněji než to přechozí. Deficity se výrazně snížily téměř ve všech zmíněných úkolech, pouze u úkolu č. 8 a 15 nenastal žádný posun. Deficity zcela zmizely v úkolech č. 4, 6 a 9. Ve výstupním šetření bylo zaznamenáno pouze 19 chyb. Z výsledků je patrné, že i v tomto případě rozvíjení jednotlivých oblastí na kurzu jazykové přípravy přinášeno mnoho užitku. Největší deficit momentálně přetrvává v úkolu č. 15, tedy pohotovosti mluvidel. Vzhledem k dosaženým výsledkům a pokroku, který je viditelný, je pravděpodobné, že deficity postupem času a zlepšováním se v jazyce vymizí.

**Tabulka č. 10** - Výsledky výzkumného šetření diagnostikované žákyně – Julia

<i>Jméno dítěte:</i>	<u>ZÁŘÍ 2021</u>	<u>ÚNOR 2022</u>
	<i>Počet chyb:</i>	<i>Počet chyb:</i>
1. Rozdíly v párových obrázcích	0	0
2. Rozdíly v párových tvarech	0	0
3. Ukryté tvary	3	2
4. Rozdíly mezi dvěma slovy	2	0
5. Rozdíly mezi dvěma slovy nemajícími smysl	4	1
6. Ukrytá slova	2	0
7. Spojení mezi viděným a slyšeným vjemem	0	0
8. Spojení mezi slyšeným a viděným vjemem	1	1
9. Paměť na obrázky	1	0
10. Paměť na tvary	4	2
11. Paměť na řadu slov	3	1
12. Paměť na řadu slabik	3	2
13. Zapamatovat si slova – vyjádřit je slovy	1	1

14. Zapamatovat si slova – vyhledat k nim obrázky	3	2
15. Pohotovost mluvidel	4	4
16. Koordinace ruky a oka při psaní	0	0
17. Vyhledávání obrázků	0	0
18. Vyhledávání slov	4	2
19. Vnímání vlastního těla a prostoru	3	1

*Zdroj: vlastní analýza, 2021/2022*

#### **6.2.4 POZOROVÁNÍ**

Julia je spíše klidnější a tišší povahy. Na začátku školní docházky byla velmi zaskočená z nového školního prostředí. Ke komunikaci se musela vybízet, sama do sebe komunikovat nezačala. Její aktivita při výuce byla nižší. Byla soustředěná, na dotázání po chvilce odpověděla, ale sama se aktivně neúčastnila. Po zhruba dvou měsících nastala v jejím chování velká změna. Julia byla komunikativnější, navazovala více kamarádské vztahy a její aktivita rostla. Potvrdila se slova matky, která během rozhovoru uvedla, že i v mateřské škole Julia měla proces adaptace delší. Je zřejmé, že špatně reaguje na změny prostředí a osob kolem sebe. Julia velmi ráda povídá o své rodině a zálibách. Během komunikace Julia potřebuje déle času na to, aby si urovnala myšlenky a dokázala vyjádřit, co chce říct. Její snaha komunikovat se neustále zvyšuje a také úroveň jazyka se zlepšuje. Třídní učitelka potvrdila tyto myšlenky, protože stejně se Julia projevuje ve třídě během vyučování.

#### **6.2.5 SHRUTÍ PŘÍPADOVÉ STUDIE Č. 2**

Případová studie č. 2 se vztahuje na dívku jménem Julia. Dívka Julia byla narozena v České republice, ovšem původ jejích rodičů je z Ázerbájdžánu. Julia na první dojem působila jako velmi plachá a tichá dívka, ovšem po určitém čase se Julia velmi dobře dokázala adaptovat na nové školní prostředí a osoby, které ji obklopovaly. Všechny tyto okolnosti měly pozitivní vliv i na výsledky jak z jazykové, tak pedagogické diagnostiky. Práce na lekcích češtiny byla s Julií naprosto bezproblémová, výborně, i přes jazykovou bariéru, se snažila komunikovat a spolupracovat. Díky tomu, že její motivace byla velká, protože i matka velmi usilovně s Julií pracovala v domácím prostředí, byly velmi rychle zaznamenány pozitivní pokroky ve všech oblastech.

### 6.3 PŘÍPADOVÁ STUDIE Č. 3

Tato podkapitola obsahuje výsledky, které byly získány k případové studii týkající se dívky Emmy. Všechna data byla pro výzkumné účely získána prostřednictvím rozhovoru s matkou a třídní učitelkou Emmy. Další podkapitoly jsou věnovány podrobnější analýze právě těchto dat.

#### 6.3.1 KAZUISTIKA

Emma, narozena v lednu 2014

Emma se narodila do rodiny, která pochází z Ukrajiny. Narodila se na Ukrajině, tudíž její státní občanství je ukrajinské. Emma vyrůstá v rodině společně se starší sestrou, které je momentálně 11 let. Matka uvádí, že těhotenství s Emmou probíhalo bez komplikací a Emma se narodila jako donošené zdravé dítě (Rozhovor s matkou Emmy, 2021).

Emma začala navštěvovat mateřskou školu v ČR v 6 letech. Matka popsala, že proces adaptace u Emmy probíhal specificky. Ihned po odchodu matky ze školky, Emma pocítovala první hodiny úzkostné stavy. Následovalo uklidnění a zapojování do činností s dětmi, avšak bez jakékoliv snahy o komunikaci s ostatními. Emma se stala v mateřské škole jakýmsi pozorovatelem. Ráda vyhledávala skupiny s menším počtem dětí a klidnější povahou. Tímto způsobem se projevovala celé dva roky, než ji byl umožněn nástup do základní školy. Při nástupu do mateřské školy Emma neuměla téměř vůbec česky. Zнала pár slov, které slyšela, když šla s někým s rodiči, avšak v domácím prostředí se mluvilo pouze ukrajinsky. Během deseti měsíců předškolní docházky před nástupem do základní školy se Emma naučila jednoduché věty, přičemž spoustu písmenek stále pletla, výslovnost byla velice slabá a mnohdy nechápala smysl slov (Rozhovor s matkou Emmy, 2021).

Emma nyní navštěvuje 1. ročník základní školy. Úroveň jazyka se od září velice zlepšila. Emma je stále dítě, které má klidnější a tišší povahu. I přesto, že slovní zásoba není bohatě rozvinutá, Emma se zbavila největšího ostychu komunikovat. Našla si ve třídě mnoho kamarádů, se kterými se ráda zapojuje do aktivit, a to nejen pasivně, ale i aktivně (Rozhovor s matkou Emmy, 2021).

Otec i matka pochází z Ukrajiny. Momentálně v České republice žijí zhruba 2 a půl roku. Otec česky mluví velice málo, spíše ji nepoužívá. V zaměstnání komunikuje ukrajinsky. Matka je schopna se domluvit, avšak jazyková bariéra je velmi velká. Největší slabiny shledává v psaném projevu. Matka vystudovala střední školu s maturitou na Ukrajině. Momentálně pracuje jako operátor na lince. Se školou spolupracuje dle třídní učitelky dobře.



Oba jsou zaměstnaní. Ve volném čase rodina tráví čas s lidmi stejné národnosti. Rodina je věřící, často společně chodí do kostela. Matka uvedla, že obě děti umí modlitby v ukrajinštině, ruštině a maďarštině. Rádi poznávají českou kulturu a tradice. České tradiční svátky jako Vánoce a Velikonoce si obohacují s českými zvyky, aby děti o nich měly ponětí (Rozhovor s matkou Emmy, 2021).

### 6.3.2 JAZYKOVÁ DIAGNOSTIKA

V následující podkapitole jsou předloženy výsledky z jazykové diagnostiky poskytnuté společností META, o. p. s. Diagnostika jazykové úrovně žáka se skládala ze tří částí, přičemž druhá část se rozdělovala na dvě pasáže věnované odlišnému obrázku. V první části diagnostiky proběhl strukturovaný rozhovor se žákem. Otázky byly předem stanoveny a týkaly se všeobecného přehledu o osobě a blízkého okolí žáka. Druhá část diagnostiky byla směřována na jazykovou část, přičemž byla stavěna na popisu obrázku školní třídy a hřiště. Poslední třetí část se týkala porozumění instrukcím a ověřování si dovednosti čtení a psaní.

#### 1) Rozhovor

**Tabulka č. 11** -Výsledky jazykové diagnostiky – září 2021/ únor 2022

Otázka	Srozumitelné	Gramaticky správně
Pozdrav		X
Jak se jmenuješ?		X
Bydlel(a) jsi <b>někde jinde</b> než v ČR?	Bez odpovědi	
Chodil(a) jsi do školky? Do české?	X	
Mluvíte doma česky?		X
Co tě baví ve škole? Co máš rád(a)?	X	
Co děláš rád(a), když nejsi ve škole?	X	

*Zdroj: vlastní analýza, 2021/2022*

## 2) Záznamový arch 1 – třída

Tabulka č. 12 - Výsledky jazykové diagnostiky – září 2021/únor 2022

Otázky	Ideální odpověď	Reálná odpověď (září 2021)	Reálná odpověď (únor 2022)
Co je na obrázku? Řekni a ukaž.	Škola, třída, děti, kluk, holka...	School	Děti a škola
Kde je mapa? Neukazuj, jen mi to řekni.	Mapa je vzadu / na zdi.	Pouze ukázala.	Tady, vzadu
Kde je učitel? Co asi dělá?	Učitel není ve třídě.	„Kývla rameny“	Učitel není.
Najdi na obrázku trojúhelník, nůžky, lepidlo.			
Co je vzadu na skříni?	Glóbus.	Bez odpovědi	Glóbus
Co dělají děti?	Děti sedí / učí se / mají přestávku	Děti...sedět	Učí se
Kolik je dětí ve třídě?	16	16	16
Co děláš ty, když je přestávka?	Svačím, hraju si, povídám si s kamarády..	...sedím	Hraju si s kamarádkou
Co dělá kluk v první lavici u dveří?	Hází vlašťovku.	Bez odpovědi	Hází něco
Co dělá holka vedle něj?	Spí..	Leží	Leží a odpočívá
Co nosíš do školy? Jaké pomůcky máš v tašce?	Učebnice, penál, sešity, pastelky,..	Tašku, penál	Sešit, penál, tužky

Zdroj: vlastní analýza, 2021/2022

Záznamový arch 2 – hřiště**Tabulka č. 13 - Výsledky jazykové diagnostiky – září 2021/únor 2022**

Co vidíš na obrázku?	Hřiště, děti, houpačku,..	Hřiště	Hřiště a děti
Najdi paní učitelku. Ukaž ji. Co dělá?	Učitelka sedí na lavičce.	Tady	Sedí
Kde je skluzavka?	Tady, napravo..	Tady	Tady
Co je uprostřed obrázku?	Pískoviště, děti,..	Děti	Děti a písek
Jaké je asi roční období (počasí) a proč?	Jaro/léto..	---	Teplo
Kolik je na obrázku dětí? Kolik kluků a kolik holek?	8 dětí: 3 holky a 5 kluků	8, 3 holka, 5 kluk	8, 5 kluk, 3 holky
Chodíš rád na hřiště? Co tě tam baví/nebaví?		Ano	Ano, hrát si
Co děláš po škole, když máš volno?		---	Hraju si

*Zdroj: vlastní analýza, 2021/2022*

**3) Porozumění instrukcím + psaní (+ čtení)****Tabulka č. 14 - Výsledky jazykové diagnostiky – září 2021/únor 2022**

Instrukce	Splní správně.	Splní s doplňujícími instrukcemi.	Nesplní.
Vezmi si papír.	září, únor		
Napiš nahoře svoje jméno a třídu.		září, únor	
Otevři si sešit na straně 9..	září	září	
Přečti první dvě slova/poslední řádek..		únor	září
Nakresli čtverec/kruh/trojúhelník..	únor	září	
Napiš 3	září, únor		
Odevzdej mi papír.	září, únor		

*Zdroj: vlastní analýza, 2021/2022*

## Výsledky

Diagnostika ke zjištění jazykové úrovně češtiny byla u Emmy realizována dvakrát v časovém rozmezí půl roku. Během celého prvního pololetí 1. třídy pravidelně navštěvovala kurz jazykové přípravy, který sloužil ke zlepšení komunikace, rozvoji slovní zásoby a upevnění gramaticky správných tvarů slov. Prostor pro obě diagnostické šetření byl vymezen tak, aby nedocházelo k rušení žákyně vnějšími vlivy ve třídě. Během první diagnostiky Emma byla odtažitá, její odpovědi byly strohé, gramaticky nesprávně formulované. Na část otázek odmítala odpovídat. Zřejmě její neaktivita byla způsobená nejen novým školním prostředím, ale také strachem z možné špatné odpovědi, i přesto že na začátku bylo řečeno, že se nemusí ničeho obávat. Pokud Emma odmítala odpovídat i po přeformulování otázky do jiné podoby, byla otázka vynechána.

Po úvodních seznamovacích otázkách následoval rozhovor, který se zaměřoval na popis obrázku školní třídy a hřiště. U této části se Emma cítila daleko jistěji, ale i přesto byly při první diagnostice její odpovědi velmi krátké nerozvinuté. Na čtyři otázky nebylo odpovězeno vůbec. Autorka si všimla, že při velké nejistotě, Emma raději odpovídá v anglickém jazyce, ukrajinském nebo ruském. Po půl roce byla diagnostika se stejnými obrázky zopakována. Emma udělala velký kus práce, který byl znát i v její jistotě a rychlosti odpovídání. Odpovědi byly stále kratší, nejčastěji užívá jednoduché věty o dvou až třech slovech. Chybovost byla také zaznamenána ve správných koncovekách u množného čísla podstatných jmen, u zájmen nebo správném slovosledu věty či slovního spojení. U Emmy je stále patrný ukrajinský přízvuk, který mnohdy posluchači neumožňuje porozumění řečeného.

Třetí část diagnostiky se uskutečnila v září 2021 a opět v únoru 2022. Tuto část Emma zvládla bez větších obtíží. Některé otázky vyžadovaly přesnější vysvětlení, ale následně je splnila.

Rozdíl mezi jednotlivými diagnostikami je velký. Vzhledem k půlroční práci je znatelná větší jistota v jazyce. Emma zvládá vzhledem ke své úrovni jazyka hbitě odpovídat. Uvědomuje si již rozdíly mezi českým, anglickým, ruským nebo ukrajinským jazykem a ví, kdy má jaký jazyk používat. Slovní zásoba je znatelně rozšířenější, avšak v některých oblastech stále velmi nízká. Bude třeba stále intenzivně pokračovat v navštěvování jazykového kurzu nebo jiných hodin českém jazyka nad rámec běžného počtu vyučovacích

hodin. Při nesprávném slovosledu slov ve větě se dokáže sama na upozornění opravit, v gramatice si chyby ještě stále neuvědomuje.

### **6.3.3 DIAGNOSTICKÁ METODA BRIGITTE SINDELAROVÉ**

Tato diagnostika byla u respondentky Emmy realizována ve dvou časových úsecích, a to zhruba po půl roce. První proběhla v září 2021, kdy získala celkem ze všech úkolů 39 bodů. Obě diagnostiky byly realizovány úsekově, to znamená, že úkoly byly rozděleny do více dní, abychom možnou únavou předešly zkresleným výsledkům. Ve srovnání s předchozími dvěma žáky, jsou výsledky téměř srovnatelné. Objevují se chyby takřka v podobných typech úkolů. V tabulce č. 15 dokládáme, že největší deficity dílčích funkcí byly nalezeny v úkolech č. 2–6, 8–13, 15, 18, 19. Během půlroční práce, do které byly zařazovány úkoly, které rozvíjely tyto oblasti, se výsledky pomalu zlepšovaly. Výstupní diagnostika potvrdila zlepšení minimálně o jeden bod u každého ze zmíněných úkolů. Deficity se zcela vytratily pouze u třech cvičení, ale i přesto se dají považovat výsledky za úspěšnější než z diagnostiky vstupní. Bodový rozdíl mezi oběma diagnostikami činí 17 bodů, což je poměrně slušný výkon. Na oblasti, ve kterých deficity stále přetrvávají, se mohou zaměřit v dalším období nejen na kurzu jazykové přípravy, ale i během běžných vyučovacích hodin.

**Tabulka č. 15** - Výsledky výzkumného šetření diagnostikované žákyně – Emma

<i>Jméno dítěte:</i>	<u>ZÁŘÍ 2021</u>	<u>ÚNOR 2022</u>
	<i>Počet chyb:</i>	<i>Počet chyb:</i>
1. Rozdíly v párových obrázcích	0	0
2. Rozdíly v párových tvarech	2	1
3. Ukryté tvary	3	2
4. Rozdíly mezi dvěma slovy	3	2
5. Rozdíly mezi dvěma slovy nemajícími smysl	3	2
6. Ukrytá slova	2	0
7. Spojení mezi viděným a slyšeným vjemem	0	0
8. Spojení mezi slyšeným a viděným vjemem	1	0
9. Paměť na obrázky	1	0
10. Paměť na tvary	4	2
11. Paměť na řadu slov	3	2
12. Paměť na řadu slabik	4	2
13. Zapamatovat si slova – vyjádřit je slovy	2	2
14. Zapamatovat si slova – vyhledat k nim obrázky	0	0
15. Pohotovost mluvidel	4	3
16. Koordinace ruky a oka při psaní	0	0
17. Vyhledávání obrázků	0	0
18. Vyhledávání slov	3	2
19. Vnímání vlastního těla a prostoru	3	2

*Zdroj: vlastní analýza, 2021/2022*

#### 6.3.4 POZOROVÁNÍ

Emma je dívka klidnější, ostýchavější povahy, která potřebuje dostatek času a prostoru na to, aby si zvykla na nové prostředí. Během prvních týdnů ve škole se projevovala jako tichý pozorovatel nového prostoru, nových spolužáků a učitelů. Z prvních projevů byla patrné, že potřebuje k člověku získat důvěru, a až poté je schopna s ním dále rozvíjet další komunikaci nebo interakce. Zpočátku se do aktivit příliš nehrnula, spíše dávala přednost ostatním spolužákům. Tento fakt se ale postupně začal měnit, Emma vyžadovala více pozornosti a z klidného pozorovatele se stává aktivní členka třídy. Během půlroční práce nejen ve třídě ale i na kurzu jazykové přípravy udělala velký kus práce, během kterého se zdokonalila nejen ve vyjadřovacích schopnostech, ale také sociálních. Vhodnější pro komunikaci s ní je volit pomalejší tempo, popřípadě otázky několikrát zopakovat. Největší pokroky jsou znatelné a viditelné ve správném užívání vhodných slov, posloupnosti slov i vět. Emma je nyní schopna se na upozornění sama opravit, pokud řekne nějakou myšlenku nepřesně. Dle třídní učitelky je ve třídě také snaživá a aktivnější, než tomu bylo v prvních měsících školní docházky.

#### 6.3.5 SHRUTÍ PŘÍPADOVÉ STUDIE Č. 3

Případová studie č. 3 se týkala ukrajinské dívky jménem Emma, která se ze všech čtyř respondentů potýkala s největší jazykovou bariérou. Její velká jazyková bariéra byla způsobena nejen ostýchavou povahou, ale dle rozhovoru s matkou také přístupem rodičů. Oba rodiče českým jazykem komunikují na velmi špatné úrovni a za téměř tři roky neudělali příliš velký posun. Emma je povahově ostýchavé, klidné a tiché děvče, kterému trvá delší dobu, než si najde mezi svými vrstevníky kamarády. I přes tuto povahu byly v dílčích oblastech zaznamenány velké pokroky zejména v diagnostické metodě Brigitte Sindelarové. Zajímavé je poukázat na to, že při nejistotě Emma velmi ráda využívá svých znalostí z anglického, ukrajinského nebo ruského jazyka. Pokud si chce být svojí odpovědí jistá, použije přednostně jeden z uvedených jazyků, než aby byla opravována v jazyce českém. Emma je zdárný příklad toho, že adaptace není proces, který trvá pouze pár týdnů, ale u některých jedinců to může být proces na několik měsíců.

## 6.4 PŘÍPADOVÁ STUDIE Č. 4

Tato podkapitola obsahuje výsledky, které byly získány k případové studii týkající se dívky Christine. Všechna data byla pro výzkumné účely získána prostřednictvím rozhovoru s matkou a třídní učitelkou Christine. Další podkapitoly jsou věnovány podrobnější analýze právě těchto dat.

### 6.4.1 KAZUISTIKA

Christine, narozena v červenci 2014

Christine se narodila do maďarské rodiny. Matka s dvěma dcerami přišla do České republiky před dvěma lety z rodinných důvodů. V době příchodu matka byla ve velmi těžké životní situaci a její matka, tedy babička Christine, zde žila a nabídla matce osobní pomoc. První roky byly pro matku velmi psychicky náročné. Otec s rodinou nežije, matka dcery vychovává sama (Rozhovor s matkou Christine, 2021).

Christine začala navštěvovat mateřskou školu až v posledním roce předškolního vzdělávání, kdy je školní docházka povinná. Christine je dle matky dítě klidnější povahy, kterému trvá delší dobu, než si získá důvěru u ostatních. Při nástupu do školky česky rozuměla základním pokynům, při delším rozhovoru bylo třeba přizpůsobit tempo i styl řeči. Uměla si říct o základní potřeby a tvořit jednoduché věty o dvou až třech slovech. Christine je velmi učenlivá, tudíž za první rok udělala obrovský posun a v českém jazyce se velmi zlepšila. Před nástupem do školy byla matka s dcerou na vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, kde bylo doporučeno, aby byl Christine udělen roční odklad s tím, že se její komunikační úroveň ještě zlepší. Matka na doporučení tak učinila. Nyní považuje toto rozhodnutí za správné (Rozhovor s matkou Christine, 2021).

Matka i otec jsou původem z Maďarska. Otec zůstal v Maďarsku, děti se s ním nevidají. Matka komunikuje česky na průměrné úrovni, ale i přesto uvádí, že mluvený projev je pro ni nejobtížnější. Rodina doma komunikuje pouze v maďarštině. Matka v Maďarsku vystudovala vysokou školu, nyní pracuje jako dělnice v místní firmě na výrobu elektroniky. Matka učila Christine od 3 let angličtinu. Christine umí nyní plynule maďarsky a anglicky. S českou komunitou do styku přichází velmi sporadicky, vyhledávají spíše osoby stejné národnosti. Rodina se snaží společně trávit čas procházkami do lesa, hraním her, povídáním si nebo plněním školních povinností. České svátky, tradice a zvyky nedodržují. Se životem v České republice jsou spokojeni, do své rodné země se vrátit neplánují (Rozhovor s matkou Christine, 2021).



### 6.4.2 JAZYKOVÁ DIAGNOSTIKA

V následující podkapitole jsou předloženy výsledky z jazykové diagnostiky poskytnuté společností META, o. p. s. Diagnostika jazykové úrovně žáka se skládala ze tří částí, přičemž druhá část se rozdělovala na dvě pasáže věnované odlišnému obrázku. V první části diagnostiky proběhl strukturovaný rozhovor se žákem. Otázky byly předem stanoveny a týkaly se všeobecného přehledu o osobě a blízkého okolí žáka. Druhá část diagnostiky byla směřována na jazykovou část, přičemž byla stavěna na popisu obrázku školní třídy a hřiště. Poslední třetí část se týkala porozumění instrukcím a ověřování si dovednosti čtení a psaní.

#### 1) Rozhovor

**Tabulka č. 16** – Výsledky jazykové diagnostiky – září 2021/ únor 2022

Otázka	Srozumitelné	Gramaticky správně
Pozdrav		X
Jak se jmenuješ?		X
Bydlel(a) jsi někde jinde než v ČR?	X	
Chodil(a) jsi do školky? Do české?	X	
Mluvíte doma česky?	X	
Co tě baví ve škole? Co máš rád(a)?	X	
Co děláš rád(a), když nejsi ve škole?	X	

*Zdroj: vlastní analýza, 2021/2022*

## 2) Záznamový arch 1 – třída

Tabulka č. 17 - Výsledky jazykové diagnostiky – září 2021/únor 2022

Otázky	Ideální odpověď	Reálná odpověď (září 2021)	Reálná odpověď (únor 2022)
Co je na obrázku? Řekni a ukaž.	Škola, třída, děti, kluk, holka...	Děti	Děti, škola?
Kde je mapa? Neukazuj, jen mi to řekni.	Mapa je vzadu / na zdi.	Tady	Na zdi, tady
Kde je učitel? Co asi dělá?	Učitel není ve třídě.	Není	Učitel není
Najdi na obrázku trojúhelník, nůžky, lepidlo.			
Co je vzadu na skříni?	Glóbus.	--	--
Co dělají děti?	Děti sedí / učí se / mají přestávku	Děti sedět	Děti učí se
Kolik je dětí ve třídě?	16	16	16
Co děláš ty, když je přestávka?	Svačím, hraju si, povídám si s kamarády.	Nic	Připravuju se
Co dělá kluk v první lavici u dveří?	Hází vlašťovku.	Hrajou	Hází něco
Co dělá holka vedle něj?	Spí.	Leží	Leží na lavici
Co nosíš do školy? Jaké pomůcky máš v tašce?	Učebnice, penál, sešity, pastelky,	Penál, sešit	Sešity, svačinu, penál, pití

Zdroj: vlastní analýza, 2021/2022

Záznamový arch 2 – hřiště**Tabulka č. 18 - Výsledky jazykové diagnostiky – září 2021/únor 2022**

Co vidíš na obrázku?	Hřiště, děti, houpačku.	Děti	Nějaké děti, hřiště
Najdi paní učitelku. Ukaž ji. Co dělá?	Učitelka sedí na lavičce.	Tady je	Tady, sedí na lavička
Kde je skluzavka?	Tady, napravo.	Tedy	Tady
Co je uprostřed obrázku?	Pískoviště, děti,	Písek, děti	Děti a písek
Jaké je asi roční období (počasí) a proč?	Jaro/léto.	Teplé?	Je teplo, léto
Kolik je na obrázku dětí? Kolik kluků a kolik holek?	8 dětí: 3 holky a 5 kluků	8	8, 3 holky, 5 kluk
Chodíš rád na hřiště? Co tě tam baví/nebaví?		Baví, hraní	Hrát si, houpačky
Co děláš po škole, když máš volno?		Hraju	Učím se

Zdroj: vlastní analýza, 2021/2022

**3) Porozumění instrukcím + psaní (+ čtení)****Tabulka č. 19 - Výsledky jazykové diagnostiky – září 2021/únor 2022**

Instrukce	Splní správně.	Splní s doplňujícími instrukcemi.	Nesplní.
Vezmi si papír.	září, únor		
Napiš nahoře svoje jméno a třídu.		září, únor	
Otevři si sešit na straně 9.	únor		září
Přečti první dvě slova/poslední řádek.		únor	září
Nakresli čtverec/kruh/trojúhelník.	únor	září	
Napiš 3	únor	září	
Odevzdej mi papír.	září, únor		

Zdroj: vlastní analýza, 2021/2022

## Výsledky

Čtvrtá respondentka původem z Maďarska, Christine, se zúčastnila jazykové diagnostiky ve stejném časovém rozmezí jako předchozí žáci. V úvodní části diagnostiky byl uskutečněn rozhovor, který se týkal základních otázek vztahující se k její osobnosti. Christine na všechny otázky odpověděla téměř srozumitelně, ve většině odpovědích se vyskytovaly nedostatky ve slovní zásobě a správném užití tvaru slov.

Ve druhé a třetí části jazykové diagnostiky věnované zejména popisu dvou obrázků byly shledány nedostatky v nerozvinuté slovní zásobě nebo užívání nesprávného skloňování a časování slov. Obrázky školní třídy a hřiště Christine sloužily jako velmi dobrá opora, i přesto, že se na první dojem zdálo, že nemá ostych, jakkoliv komunikovat. Výsledky z obou období jsou rozdílné. Christine je velmi rychle učenlivá a snaživá, což výsledky také zdárně potvrzují. Půlroční spolupráce pomohla Christine zbavit zábran komunikovat, slovní zásoba se rozšířila. Výjimečně se v odpovědích objevila chybovost ve správné koncovce, ale velký posun nastal v tom, že se sama dokázala velmi často opravit.

Třetí část diagnostiky byla provedena v září 2021 a opětovně v únoru 2022. Protože Christine byla žákyně 1. ročníku byla v září opět vynechána část psaní a čtení, přičemž je nutné podotknout, že Christine už na počátku školní docházky znala spoustu písmen z abecedy, které uměla nejen přečíst ale i napsat. V únoru 2022 tato část byla již zařazena a žákyně ji zvládla naprosto bez problémů.

Rozdíly mezi jednotlivými diagnostikami jsou velké. Potvrzují opět úspěšnost a velmi pozitivní vliv na žáky, kteří jazykový kurz českého jazyka navštěvují.

### 6.4.3 DIAGNOSTICKÁ METODA BRIGITTE SINDELAROVÉ

Diagnostika deficitů v dílčích funkcích byla i u Christine realizována dvakrát, a to s půlročním rozestupem, během kterého se na jednotlivé oblasti, ve kterých se deficity projeví, pracovalo. První proběhla v září 2021 po nástupu do školy a druhá v únoru 2022.

Dílčí úkoly byly přizpůsobeny potřebám Christine tak, aby je zvládla v plné soustředěnosti a aby nedocházelo k případnému zkreslení výsledků. Při vstupní diagnostice Christine ztratila celkem 35 bodů v 19. úkolech. V tabulce č. 20 dokazujeme, že největší deficity byly zaznamenány v úkolech č. 3, 12, 13 a 15. I u Christine byla znatelná půlroční práce, protože při výstupní diagnostice ztratila o 12 bodů méně, než tomu bylo při nástupu do ZŠ. Největší chybovost se stále objevuje u úkolu č. 15, který je zaměřován na pohotovost mluvidel, a č. 18, který je založen na vyhledávání daného slova v souvislém textu. Pouze v jednom cvičení

č. 16 se deficity zcela vytratily, ale i přesto u každého nastalo zlepšení. U Christine je viditelné, že je velmi učenlivá, a že využívání typových cvičení ze souboru aktivit od Brigitte Sindelarové přináší pozitivní dopady.

**Tabulka č. 20** - Výsledky výzkumného šetření diagnostikované žákyně – Christine

<i>Jméno dítěte:</i>	<u>ZÁŘÍ 2021</u>	<u>ÚNOR 2022</u>
	<i>Počet chyb:</i>	<i>Počet chyb:</i>
1. Rozdíly v párových obrázcích	0	0
2. Rozdíly v párových tvarech	0	0
3. Ukryté tvary	4	2
4. Rozdíly mezi dvěma slovy	1	1
5. Rozdíly mezi dvěma slovy nemajícími smysl	3	2
6. Ukrytá slova	2	1
7. Spojení mezi viděným a slyšeným vjemem	0	0
8. Spojení mezi slyšeným a viděným vjemem	2	1
9. Paměť na obrázky	0	0
10. Paměť na tvary	2	2
11. Paměť na řadu slov	2	1
12. Paměť na řadu slabik	4	2
13. Zapamatovat si slova – vyjádřit je slovy	3	2
14. Zapamatovat si slova – vyhledat k nim obrázky	0	0
15. Pohotovost mluvidel	4	3
16. Koordinace ruky a oka při psaní	1	0
17. Vyhledávání obrázků	1	1
18. Vyhledávání slov	3	3
19. Vnímání vlastního těla a prostoru	2	2

*Zdroj: vlastní analýza, 2021/2022*

#### 6.4.4 POZOROVÁNÍ

Christine byla jednou z nejstarších dívek ve skupině na kurzu jazykové přípravy. Z důvodu stěhování do České republiky, nastoupila do základní školy až v 7 letech. Je to velmi milá, vždy pozitivně naladěná dívka, která se ráda dozvídá nové informace, ráda se učí a poznává svět kolem sebe. Její jazyková úroveň ze všech žáků ze skupiny by se dala považovat jednu z nejlepších. Velice ráda některá slova vyjadřuje v angličtině, což pomáhá i ostatním dětem v pochopení významu dané věci. Velmi aktivně spolupracuje s ostatními žáky, ráda se chopí role vůdce skupiny. Její charisma je velmi přátelské, tudíž není pro ni problém si najít nové kamarády a začít s nimi konverzovat. Každá činnost, při které může malovat nebo zpívat, je pro ni velice zábavná a motivující. Její adaptace na nové školní prostředí proběhla poměrně rychle a bez komplikací. V českém jazyce se za půl roku velmi zlepšila, rozšířila se její slovní zásoba a procento chybovosti je také menší. Paní učitelka Christine hodnotí velmi pozitivně. Souhlasí, že je šikovná a jedna z nejvíce aktivních dívek ve třídě.

#### 6.4.5 SHRUTÍ PŘÍPADOVÉ STUDIE Č. 4

Případová studie č. 4 se zabývala žákyní Christine původem z Maďarska. Jako jediná z respondentů výzkumné šetření pocházela z neúplné rodiny. Christine byla jedna z nejšikovnějších děvčat, které na kurz českého jazyka docházely. Zajímavé bylo porovnání výpovědi matky s realitou. Matka ji popisovala jako dívku, které trvá delší časový úsek, než si najde kamarády. Reálně Christine byla jednou z dívek, které seznamování a spolupráce s dalšími spolužáky nečinilo žádné problémy, a naopak byla jednou z těch, které samy chtěly komunikovat, spolupracovat a pomáhat ostatním. Stejně tak Christine popisovala i paní třídní učitelka. U Christine bylo velmi významné plus, že uměla velmi dobře jak maďarsky, tak anglicky, tudíž jí zřejmě osvojování cizích jazyků nečiní větší obtíže, a tak adaptace z hlediska komunikace pro ni nebyla nijak obtížná. Christine si byla vědoma svých nedostatků v jazyce a pokaždé, když si chybu sama uvědomila, snažila se ihned opravit, což většina z žáků zatím nezvládalo.

## 6.5 VYPRACOVANÉ PLÁNY PEDAGOGICKÉ PODPORY

V této podkapitole budou představeny vypracované plány pedagogické podpory pro každého žáka, který byl součástí výzkumného šetření. Tyto dokumenty by měly sloužit jako metodická podpora pro pedagogy, kteří se s těmito žáky setkají v jakékoli interakci během vyučování. Zpracování těchto dokumentů bylo možné na základě dílčích výzkumných oblastí, kterým jsme ve výzkumném šetření věnovali pozornost. Pro důkladné získání podrobného přehledu o žákovi bylo nutné výzkumné oblasti rozdělit na tři kategorie, a to analýzu sociálního zázemí žáka, jazykovou a pedagogickou diagnostiku. Analýzou sociálního zázemí nám bylo poskytnuto nahlédnutí do osobního, rodinného a školního prostředí daného žáka prostřednictvím rozhovoru s matkou a třídní učitelkou. Jazyková diagnostika umožnila získání přehledu o jazykové úrovni žáka, ale také schopnosti se rychle učit a osvojovat si jiný jazyk, než je jeho rodný. Pedagogická diagnostika byla zaměřena na deficity dílčích funkcí, přičemž jejich odhalení umožňuje včas předejít vzniku specifických poruch učení. Plány pedagogické podpory obsahují charakteristiku daného žáka a specifikaci jeho/její obtíží. Dále stanovení cílů rozvoje žáka, které mohou být na základě tohoto dokumentu splněny. Následuje kapitola věnovaná podpurným opatřením ve škole, do které patří vhodně zvolené metody výuky, organizace výuky, hodnocení žáka, organizace práce učitele a pomůcky, které umožní výchovně-vzdělávací proces ulehčit. Čtvrtá podkapitola je věnována podpurným opatřením, které budou plněny v domácím prostředí žáka. Poslední pátá část je zaměřena na vyhodnocení PLPP. Všechny tyto části PLPP mohly být vytvořeny a detailně zpracovány jen na základě výsledků výzkumného šetření, kterého byli tito čtyři žáci součástí.

**6.5.1 PLÁN PEDAGOGICKÉ PODPORY – ALEX**

Na základě výsledků z dílčích výzkumných oblastí byl vypracován plán pedagogické podpory pro žáka Alexe.

**Plán pedagogické podpory (PLPP)**

<b>Jméno a příjmení dítěte, žáka nebo studenta (dále jen „žák“)</b>	Alex	
<b>Škola</b>		
<b>Ročník</b>	1.	
<b>Důvod k přistoupení sestavení PLPP</b>	Cizojazyčné primární prostředí, oslabení v oblasti komunikačních dovedností.	
<b>Datum vyhotovení</b>	2.3.2022	
<b>Vyhodnocení PLPP plánováno ke dni</b>		

**I. Charakteristika žáka a jeho/její obtíží**

(silné, slabé stránky; popis obtíží; pedagogická, případně speciálně – pedagogická diagnostika s cílem stanovení úprav

ve vzdělávání; aktuální zdravotní stav; další okolnosti ovlivňující nastavení podpory)

Alex je velmi vnímavý, zvědavý a citlivý chlapec. Reaguje spontánně. Na nezvyklé situace a spolupráci s neznámou osobou se adaptoval rychle. Spolupracuje ochotně, patrná je snaha o podání co nejlepšího pracovního výkonu. Komunikace je přiměřeně hlasitá, Alex se snaží o komunikaci celými větami. Rozumí základním otázkám o jeho osobě, rodině, kamarádech. Pracovní tempo je průměrné. Jsou patrné známky zvýšené unavitelnosti a s únavou spojené lehce odklonitelné pozornosti. Je nutná častá změna činnosti. Obtíže jsou zaznamenány v úrovni pasivní a aktivní slovní zásoby záměně významů slov.

**II. Stanovení cílů PLPP**

(cíle rozvoje žáka)

- Rozvoj komunikačních dovedností, obsahové stránky řeči a obecné informovanosti (aktivní i pasivní slovní zásoby).
- Vyhodnocovat postup při práci, přístup k práci, správnost splněných úkolů.
- Postupně fixovat čtveřici písmen (malá/velká/psací/tiskací) tak, aby byla jejich výbavnost pohotová.
- Trénovat sluchovou/zrakovou analýzu, syntézu a diferenciaci.
- Rozvíjet dovednost čtení, postupně se zaměřit na čtení s porozuměním a verbální reprodukci přečteného.
- Rozvíjet krátkodobou sluchovou a pracovní paměť.
- Rozvíjet a fixovat prostorovou a pravolevou orientaci.
- Rozvíjet a posilovat kvalitnější úroveň pozornosti.



<b>III. Podpůrná opatření ve škole</b> (Doplňte <b>konkrétní postupy</b> v těch kategoriích podpůrných opatření, které uplatňujete.)
<b>a) Metody výuky</b> (specifikace úprav metod práce se žákem)
Poskytnout delší čas na adaptaci na novou situaci a pokyny. - Práce ve skupinkách, ve dvojicích. Individuální činnosti s možností dopomoci. - Individualizace – případná asistence během vlastního písemného projevu a čtení. - Při učení zvědomovat souvislosti, propojovat nové informace do širších celků, snažit se probíranou látku propojit s praxí. - Používat co nejvíce multisenzorický přístup (do procesu učení zapojit co nejvíce smyslů). Užívat metody výkladu spojené s vizualizací a možností praktické aplikace. - Poskytnout delší čas na kontrolu a přípravu. - Časté střídání činností, umožnit změnu pracovní polohy během výuky. Umožnit odpočinek (odreagování) mezi činnostmi v hodině. - Ověřování porozumění zadání (pokyny), nabádání ke kontrole své práce, důsledná kontrola činnosti žáka.
<b>b) Organizace výuky</b> (úpravy v organizaci výuky ve školní třídě, případně i mimo ni)
- Poskytnout dostatek času na práci. - Individualizace zadání a kontroly plnění úkolů. Častější kontrola porozumění, zpětná vazba. - Zvládnutí látky ověřovat v menších celcích.
<b>c) Hodnocení žáka</b> (vymezení úprav hodnocení, jak hodnotíme, co úpravami hodnocení sledujeme, kritéria)
- Pozitivní zpětná vazba za zdařilou práci, slovní hodnocení dílčích úspěchů. - Hodnocení je individualizováno podle schopností dítěte. - Jsou hodnoceny jednotlivé situace, zájem o práci a pohotovost.
<b>d) Pomůcky</b> (učebnice, pracovní listy, ICT technika atd.)
Názornost na tabuli, názorné pomůcky, karty s obrázky a slovy, pracovní listy.
<b>e) Požadavky na organizaci práce učitele/lů</b>
- Zadávat individuální úkoly zaměřené na procvičování a fixaci konkrétního učiva. - Při všech činnostech používat názorné pomůcky, propojovat modality (hmat, sluch, zrak, čich...).

**IV. Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy****(popis úprav domácí přípravy, forma a frekvence komunikace s rodinou)**

- Neustálé posilování koncentrace pozornosti – nutný je pravidelný režim a jasně stanovená pravidla. Sjednotit výchovný přístup doma i ve škole a u všech dospělých. Vhodné je citlivé, povzbudivé výchovné vedení, trpělivost a zároveň důslednost. Pokyny opakovat několikrát klidným, ale rázným hlasem, nejlépe stručně, heslovitě.
  - Využívat pro práci klidné chvíle, kdy je koncentrace pozornosti větší. Získávání dovedností vyžaduje pravidelnou systematickou práci, je proto třeba pravidelná příprava, nejlépe se vytvořit pravidelný denní režim, který bude Alex dodržovat.
  - I nadále projevovat zájem o dítě, o jeho starosti, nechat jej vypovídat, problémy nebagatelizovat, ale vytvořit plán, jak to udělat, aby se cítilo lépe. Probírat s ním stále nové i starší situace, hledat společně řešení, zdůrazňovat souvislosti, zvědomovat to, co se povedlo apod.
  - Podporování sebevědomí a samostatnosti dítěte (za každý i malý úspěch chválit – chválením však nevyvolávat pocit, že je dokonalý a že se již nemusí zlepšovat a učit novým dovednostem). Naučit ho objektivnímu sebehodnocení.
  - Doporučuji důsledný a klidný přístup. V začátcích nových úkolů poskytnout delší čas na přesný zácvik, zpětnou vazbou ověřit pochopení zadaného úkolu, častěji úkoly obměňovat (při únavě se odreagovat pohybovou činností), rozvíjet pozornost a pracovní vytrvalost, využívat opakujících se pracovních i denních rituálů.
  - Důležitý je rozvoj dovednosti tzv. záměrné (volní) koncentrace pozornosti na danou činnost (úkol); věku přiměřený smysl pro povinnost, zodpovědnost.
  - Rozvoj sociálních dovedností – samostatnosti, koncentrace pozornosti, posilování schopnosti sebeovládání, samostatné práce bez dopomoci... Využívat opakujících se rituálů.
  - Nezbytně nutný je pravidelný, každodenní a průběžný rozvoj oslabených dovedností s dohledem a dopomocí (nutno rozložit do menších bloků, novou a obtížnější činnosti více a častěji procvičovat – střídání modalit, zařadit hravé prvky). Pracovat krátce a častěji.
  - Racionální naplánování domácí přípravy – nepřetěžování dítěte, zadávat kratší úkoly, vždy činnost dokončit, při osvojování nových dovedností poskytnout dostatek času na propojení a vytvoření souvislostí. Nedělat činnosti za dítě ale spolu s ním!
  - Nezbytně nutný je intenzivní, každodenní a systematický rozvoj komunikačních dovedností – obratnost při vyjadřování, pasivní i aktivní slovní zásobu, artikulační dovednosti, snažit se o co nejčastější komunikaci s dítětem (projevovat zájem o dítě – vyprávět si, co se dělo ve škole, povídat si o jeho zážitcích...). Práce s významy slov, se slovními podobnostmi, kategorizovat (hledání slov podobného/opačného významu, slov nadřazených/podřazených.), vyjadřovat se strukturovaně, přemýšlet v souvislostech, plnit pojmy obsahem. Poslouchaný text převyprávět. Motivovat jej pro práci s obrázkovým materiálem, různými encyklopediemi, slovníky, vše hravou formou (aktivity, různé doplňovačky, křížovky).
- Hry na rozvoj slovní zásoby:
- "Řekni to jinak" Malý dům je ..." nebo jinak "Domeček je ...".
  - "Na co to je? "Předkládáme dětem předměty, obrázky nebo předřikáváme názvy věcí a ony odpovídají, k čemu slouží (koš, klíč, kladivo, kohoutek, oko ...).
  - "Dokonči příběh "Necháváme dítě dovyprávět krátký příběh, dokončit načatou větu.
  - Cvičení a hry zaměřené na rozvoj myšlení a řeči:
  - „Rozeznávání, co je správné, a co ne.“ Dítěti předřikáváme pravdivé i nepravdivé krátké věty a ono se snaží určit, co je správné a co špatné. "Pomeranč je sladší než citron."; "Auto jede rychleji než kolo."; "Kočka je menší než myš.
  - „Řešení situací.“ Dítěti předkládáme různé situace, zpočátku na obrázcích, pak slovně a ptáme se ho, jak by se zachovalo v určité situaci nebo co by se stalo, kdyby ("Co by se stalo, kdybychom nezalézali květiny?"; "Co uděláš, když rozbiješ hrníček?" atp.).
  - „Cvičení analogií.“ Předřikáváme dítěti slova, ke kterým ono vytváří vhodnou dvojici, podle toho, co je napadne (např. les – houby, řeka – voda atp.).
  - „Hry se slovy.“ Vymýšlení vět nebo i říkanek, kde všechna slova začínají stejnou hláskou (máma má mísu).
  - „Vymýšlení slov do rýmu“ (len – sen, kos – los atp.).
  - „Tvoření vět z předem stanovených slov“ (máma + jít + nakupovat = máma jde nakupovat).
  - „Dovyprávění příběhu“ - povídáme dítěti jednoduchý krátký příběh, který nedokončíme, dítě má za úkol jej dokončit.
  - „Myslím si slovo" Vedoucí hry nebo vybrané dítě řekne: "Myslím si slovo, které začíná na písmeno K". Úkolem dětí je hádat, které slovo to je. Mohou se ale ptát pouze tak, že vedoucí odpoví buď "ano" nebo "ne". Kdo uhodne slovo, vyhrává a je nyní vedoucím hry. (Např. "Je to zvíře?" "Chováme ho doma?" "Chytá myši? ...).
  - "Vyžeňte vetřelce" Zvolíme si 4-5 slov, která mají nějakou vlastnost společnou a přidáme slovo, které k nim nepatří - "vetřelce". Hráči musí "vetřelce" poznat a vyřadit (pes, kočka, sova, kámen, žirafa, ovce).
  - "Na Mart'ana" - "Mart'an" přistane na naší planetě a všemu se diví – co je květina, míč, dům atp. Úkolem dětí je "Mart'anovi" věc co nejlépe popsat, aby pochopil, k čemu je (vzhled, vlastnosti atd.).
  - "Dětské říkanky spojené s rytmicí" - vytleskávání (ťukání, dupání) rytmu. Vytleskávání rytmu bez zrakového vjemu – pouze na základě sluchové paměti.
  - Trénovat sluchovou pozornost a diferenciaci (i nadále rozlišování prvních a posledních písmen ve slově, skládání a rozkládání jednoduchých slov (příklad: rodič – M-Á-M-A, dítě: máma; rodič – pes, dítě P-E-S...), rozlišování hlásek ve dvojicích podobných slov (př.: les-pes, lem-lom...), rozlišování podobně znějících slov bez významu (př.: truf-traf, dynt-dint...), „Slovní fotbal“ – vymyslet slovo začínající na stejnou hlásku (př.: kolo – osel – lupič...) nebo slabiku (př.: ko/lo – lo/dě – dě/ti – ti/še...), kterou končilo slovo/slabika protihráče. Vymýšlení slov začínající stejnou slabikou (př.: kolo, kopačky, kopyto...). Návčik sluchové paměti – zapamatování hlásek, slabik, slov, číslic, rozvíjení vět (dítě k vyslovené větě přidává slovo a větu pak celou zopakuje).
  - I nadále rozvíjet paměť a pozornost (opakování říkanek, básniček, pexeso, Hry: „Co se změnilo? – v místnosti, na člověku; „Co tu bylo za předměty?“ – ukázat několik různých věcí po dobu jedné minuty, pak schovat – dítě sdělí, které věci si pamatuje).
  - Při hrách, kreslení a běžné komunikaci pokračovat v návčiku pravolevé orientace a orientace v čase (pravá a levá strana, nahoře, vzadu, dnes, včera, zítra, pozítří, roční období, měsíce, dny v týdnu atd.). Vyhledávání a určení polohy věcí v místnosti, na obrázku i venku s určováním změny v jejich postavení v prostoru vzhledem k poloze dítěte (vlevo od..., po pravé ruce...). Určení

polohy párových orgánů na sobě a druhém člověku, „zrcadlově obrácené tvary“... Popis cesty do obchodu/školy/parku... s pojmy vpravo, vlevo... Upřesnit pojmy uprostřed, hned před, hned za, vedle, pod, nad, v levém/pravém horním/dolním rohu...  
 - Rozvíjet zrakové diferencované vnímání: porovnávání podobných a odlišných tvarů, obrázků a velikostí, cesty labyrintem, skládání kostek, stavebnic a puzzlů dle návodu apod. Činnosti verbalizovat.  
 - Pokračovat v rozvoji předpočetních dovedností – např. určení základních geometrických tvarů, třídění podle počtu, velikosti, materiálu. Postřehování uspořádaného/neuspořádaného počtu prvků do pěti (5 prstů na ruce bez odpočítávání po jedné, tečky na hrací kostce...).t  
 - Podpořit lateralizaci ruky – veškeré předměty předkládat před dítě do středové osy těla (hrneček ouškem od těla, pastelky, lžiči, šroubovák, kleštičky na mozaiku...).  
 - Používat názorné pomůcky, vše konkretizovat, propojovat modalitty (hmat, sluch, zrak, čich...). Činnost dokončovat. Posilovat přirozeně sebekontrolu a seberegulaci.  
 - I nadále rozvíjet jemnou motoriku ruky – cvičení prstů – práce s drobným materiálem (navlékání korálek, skládání korálkových mozaik, šroubování bez použití klíče a šroubováku, ohýbání drátků podle předlohy, práce s modelínou/keramickou hlinou, vytrhávání/vystřihávání vzorů z papíru, lepení papírových modelů, přebírání čočky/rýže, vázání klíčky...).  
 - Dále rozvíjet hrubou motoriku a koordinaci (skákání, plavání, jízda na kole, bruslích, pohybové hry, cvičení na písničky, do rytmu, balanční dráhy a čočky).  
 - Aktivní trávení volného času, omezit pobyt u TV a PC.  
 - Chlapce podporovat v činnostech, ve kterých se mu daří. Zadávat kratší úkoly, postupně zvyšovat jejich náročnost, vždy činnosti dokončovat, motivovat pochvalou. Podporovat jeho zvědavost a snažit se rozvíjet všeobecný přehled.

**V. Vyhodnocení účinnosti PLPP**  
(Naplnění cílů PLPP)

**Dne:**

**Doporučení k odbornému vyšetření<sup>1</sup>**

Ano

Ne

PPP

SPC

SVP

jiné: jiné

Role	Jméno a příjmení	Podpis a datum
<b>Třídní učitel</b>	Jméno a příjmení třídního učitele	
<b>Učitel/é předmětu/ů</b>	Jméno a příjmení učitele/ů	
<b>Pracovník ŠPP</b>	Jméno a příjmení pracovníka ŠPP	
<b>Zákonný zástupce</b>	Jméno a příjmení zákonného zástupce	

**6.5.2 PLÁN PEDAGOGICKÉ PODPORY – JULIA**

Na základě výsledků z dílčích výzkumných oblastí byl vypracován plán pedagogické podpory pro žákyni Julii.

**Plán pedagogické podpory (PLPP)**

<b>Jméno a příjmení dítěte, žáka nebo studenta (dále jen „žák“)</b>	Julia	
<b>Škola</b>		
<b>Ročník</b>	1.	
<b>Důvod k přistoupení sestavení PLPP</b>	Cizojazyčné primární prostředí, oslabení v oblasti komunikačních dovedností, nedostatečná úroveň aktivní pasivní slovní zásoby českého jazyka	
<b>Datum vyhotovení</b>	28.2.2022	
<b>Vyhodnocení PLPP plánováno ke dni</b>		

**I. Charakteristika žáka a jeho/její obtíží**

(silné, slabé stránky; popis obtíží; pedagogická, případně speciálně - pedagogická diagnostika s cílem stanovení úprav

ve vzdělávání; aktuální zdravotní stav; další okolnosti ovlivňující nastavení podpory)

Julia je velmi vnímavá, zvědavá a citlivá dívka, která je spíše klidnější a tišší povahy. Na neobvyklé situace reaguje zaskočeně, je třeba poskytnout dostatek času na seznámení s novou situací. Adaptace probíhala pomalěji. Delší časový úsek. Nyní spolupracuje ochotně a soustředěně. Komunikace je přiměřeně hlasitá, Julia se snaží o navázání komunikace se svými vrstevníky. Špatně reaguje na změny prostředí, změny osob, upřednostňuje stereotypní situace.

Rozumí základním otázkám o jeho osobě, rodině, kamarádech a ráda o těchto věcech vede konverzaci.

Pracovní tempo je průměrné, Julia je pečlivá, snaží se veškerou práci dokončit.

jsou zaznamenány v úrovni pasivní a aktivní slovní zásoby a záměně významů slov.

**II. Stanovení cílů PLPP**

(cíle rozvoje žáka)

- Rozvoj komunikačních dovedností, obsahové stránky řeči a obecné informovanosti (aktivní i pasivní slovní zásoby).
- Vyhodnocovat postup při práci, přístup k práci, správnost splněných úkolů.
- Postupně fixovat čtveřici písmen (malá/velká/psací/tiskací) tak, aby byla jejich výbavnost pohotová.
- Trénovat sluchovou/zrakovou analýzu, syntézu a diferenciaci.
- Rozvíjet dovednost čtení, postupně se zaměřit na čtení s porozuměním a verbální reprodukci přečteného.
- Rozvíjet krátkodobou sluchovou a pracovní paměť.
- Rozvíjet a fixovat prostorovou a pravolevou orientaci.
- Rozvíjet a posilovat kvalitnější úroveň pozornosti.

<p><b>III. Podpůrná opatření ve škole</b> (Doplňte <b>konkrétní postupy</b> v těch kategoriích podpůrných opatření, které uplatňujete.)</p>
<p><b>a) Metody výuky</b> (specifikace úprav metod práce se žákem)</p>
<p>Poskytnout delší čas na adaptaci na novou situaci a pokyny.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Individuální přístup</li> <li>- Časová tolerance.</li> <li>- Práce ve skupinkách, ve dvojicích. Individuální činnosti s možností dopomoci.</li> <li>- Individualizace – případná asistence během vlastního písemného projevu a čtení.</li> <li>- Při učení zvědomovat souvislosti, propojovat nové informace do širších celků, snažit se probíranou látku propojit s praxí.</li> <li>- Používat co nejvíce multisenzorický přístup (do procesu učení zapojit co nejvíce smyslů).</li> </ul> <p>Užívat metody výkladu spojené s vizualizací a možností praktické aplikace.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poskytnout delší čas na kontrolu a přípravu.</li> <li>- Časté střídání činností, umožnit změnu pracovní polohy během výuky. Umožnit odpočinek (odreagování) mezi činnostmi v hodině.</li> <li>- Ověřování porozumění zadání (pokyny), nabádání ke kontrole své práce, důsledná kontrola činnosti žákyně.</li> </ul>
<p><b>b) Organizace výuky</b> (úpravy v organizaci výuky ve školní třídě, případně i mimo ni)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poskytnout dostatek času na práci.</li> <li>- Individualizace zadání a kontroly plnění úkolů. Častější kontrola porozumění, zpětná vazba.</li> <li>- Zvládnutí látky ověřovat v menších celcích.</li> </ul>
<p><b>c) Hodnocení žáka</b> (vymezení úprav hodnocení, jak hodnotíme, co úpravami hodnocení sledujeme, kritéria)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pozitivní zpětná vazba za zdařilou práci, slovní hodnocení dílčích úspěchů.</li> <li>- Hodnocení je individualizováno podle schopností dítěte.</li> <li>- Jsou hodnoceny jednotlivé situace, zájem o práci a pohotovost.</li> </ul>
<p><b>d) Pomůcky</b> (učebnice, pracovní listy, ICT technika atd.)</p>
<p>Názornost na tabuli, názorné pomůcky, karty s obrázky a slovy, pracovní listy.</p>
<p><b>e) Požadavky na organizaci práce učitele/lů</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zadávat individuální úkoly zaměřené na procvičování a fixaci konkrétního učiva.</li> <li>- Při všech činnostech používat názorné pomůcky, propojovat modalit (hmat, sluch, zrak, čich...).</li> </ul>
<p><b>IV. Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy</b> (popis úprav domácí přípravy, forma a frekvence komunikace s rodinou)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Neustálé posilování koncentrace pozornosti – nutný je pravidelný režim a jasně stanovená pravidla. Vhodné je citlivé, povzbudivé výchovné vedení, trpělivost a zároveň důslednost. Pokyny opakovat několikrát klidným, ale rázným hlasem, nejlépe stručně, heslovitě.</li> <li>- Využívat pro práci klidné chvíle, kdy je koncentrace pozornosti větší. Získávání dovedností vyžaduje pravidelnou systematickou práci, je proto třeba pravidelná příprava, nejlépe se vytvořit pravidelný denní režim, který bude Julia dodržovat.</li> <li>- I nadále projevovat zájem o dítě, o jeho starosti, nechat jej vypovídat, problémy nebagatelizovat, ale vytvořit plán, jak to udělat, aby se cítilo lépe. Probírat s ní stále nové i starší situace, hledat společně řešení, zdůrazňovat souvislosti, zvědomovat to, co se povedlo apod.</li> <li>- Podporování sebevědomí a samostatnosti dítěte (za každý i malý úspěch chválit – chválením však nevyvolávat pocit, že je dokonalý a že se již nemusí zlepšovat a učit novým dovednostem). Naučit ji objektivnímu sebehodnocení.</li> <li>- Doporučuji důsledný a klidný přístup. V začátcích nových úkolů poskytnout delší čas na přesný závčik, zpětnou vazbou ověřit pochopení zadaného úkolu, častěji úkoly obměňovat (při únavě se odreagovat pohybovou činností), rozvíjet pozornost a pracovní vytrvalost, využívat opakujících se pracovních i denních rituálů.</li> <li>- Důležitý je rozvoj dovednosti tzv. záměrné (volní) koncentrace pozornosti na danou činnost (úkol); věku přiměřený smysl pro povinnost, zodpovědnost.</li> <li>- Rozvoj sociálních dovedností – samostatnosti, koncentrace pozornosti, posilování schopnosti sebeovládání, samostatné práce bez dopomoci... Využívat opakujících se rituálů.</li> </ul>

- Nezbytně nutný je pravidelný, každodenní a průběžný rozvoj oslabených dovedností s dohledem a dopomocí (nutno rozložit do menších bloků, novou a obtížné činnosti více a častěji procvičovat – střídat modalitty, zařadit hravé prvky). Pracovat krátce a častěji.
- Racionální naplánování domácí přípravy – nepřetěžování dítěte, zadávat kratší úkoly, vždy činnost dokončit, při osvojování nových dovedností poskytnout dostatek času na propojení a vytvoření souvislostí. Nedělat činnosti za dítě ale spolu s ním!
- Nezbytně nutný je intenzivní, každodenní a systematický rozvoj komunikačních dovedností – obratnost při vyjadřování, pasivní i aktivní slovní zásobu, artikulační dovednosti, snažit se o co nejčastější komunikaci s dítětem (projevovat zájem o dítě – vyprávět si, co se dělo ve školce, povídat si o jeho zážitcích...). Práce s významy slov, se slovními podobnostmi, kategorizovat (hledání slov podobného/opačného významu, slov nadřazených/podřazených.), vyjadřovat se strukturovaně, přemýšlet v souvislostech, plnit pojmy obsahem. Poslouchaný text převyprávět. Motivovat jej pro práci s obrázkovým materiálem, různými encyklopediemi, slovníky, vše hravou formou (aktivity, různé doplňovačky, křížovky).
- Hry na rozvoj slovní zásoby:
  - "Řekni to jinak" Malý dům je ..." nebo jinak "Domeček je ...".
  - "Na co to je?" Předkládáme dětem předměty, obrázky nebo předřikáváme názvy věcí a ony odpovídají, k čemu slouží (koš, klíč, kladivo, kohoutek, oko ...).
  - "Dokonči příběh" Necháváme dítě dovyprávět krátký příběh, dokončit načatou větu.
    - Cvičení a hry zaměřené na rozvoj myšlení a řeči:
      - „Rozeznávání, co je správné, a co ne.“ Dítěti předřikáváme pravdivé i nepravdivé krátké věty a ono se snaží určit, co je správně a co špatně. "Pomeranč je sladší než citron."; "Auto jede rychleji než kolo."; "Kočka je menší než myš."
      - „Řešení situací.“ Dítěti předkládáme různé situace, zpočátku na obrázcích, pak slovně a ptáme se ho, jak by se zachovalo v určité situaci nebo co by se stalo, kdyby ("Co by se stalo, kdybychom nezalézali květiny?"; "Co uděláš, když rozbiješ hrníček?" atp.).
      - „Cvičení analogií.“ Předřikáváme dítěti slova, ke kterým ono vytváří vhodnou dvojici, podle toho, co je napadne (např. les – houby, řeka – voda atp.).
      - „Hry se slovy.“ Vymýšlení vět nebo i říkanek, kde všechna slova začínají stejnou hláskou (máma má mísu).
      - „Vymýšlení slov do rýmu“ (len – sen, kos – los atp.).
      - „Tvoření vět z předem stanovených slov“ (máma + jít + nakupovat = máma jde nakupovat).
      - „Dovyprávění příběhu“ - povídáme dítěti jednoduchý krátký příběh, který nedokončíme, dítě má za úkol jej dokončit.
      - „Myslím si slovo" Vedoucí hry nebo vybrané dítě řekne: "Myslím si slovo, které začíná na písmeno K". Úkolem dětí je hádat, které slovo to je. Mohou se ale ptát pouze tak, že vedoucí odpoví buď "ano" nebo "ne". Kdo uhodne slovo, vyhrává a je nyní vedoucím hry. (Např. "Je to zvíře?" "Chováme ho doma?" "Chytá myši? ,...).
      - "Vyžeňte vetřelce" Zvolíme si 4–5 slov, která mají nějakou vlastnost společnou a přidáme slovo, které k nim nepatří - "vetřelce". Hráči musí "vetřelce" poznat a vyřadit (pes, kočka, sova, kámen, žirafa, ovce).
      - "Na Marťana" - "Marťan" přistane na naší planetě a všemu se díví – co je květina, míč, dům atp. Úkolem dětí je "Marťanovi" věc co nejlépe popsat, aby pochopil, k čemu je (vzhled, vlastnosti atd.).
      - "Dětské říkanky spojené s rytmizací" - vytleskávání (ťukání, dupání) rytmu. Vytleskávání rytmu bez zřetelného vjemu – pouze na základě sluchové paměti.
      - Trénovat sluchovou pozornost a diferenciaci (i nadále rozlišování prvních a posledních písmen ve slově, skládání a rozkládání jednoduchých slov (příklad: rodič – M-Á-M-A, dítě: máma; rodič – pes, dítě P-E-S...), rozlišování hlásek ve dvojicích podobných slov (př.: les-pes, lem-lom...), rozlišování podobně znějících slov bez významu (př.: truf-traf, dynt-dint...), „Slovní fotbal“ – vymyslet slovo začínající na stejnou hlásku (př.: kolo – osel – lupič...) nebo slabiku (př.: ko/lo – lo/dě – dě/ti – ti/še...), kterou končilo slovo/slabika protihráče. Vymýšlení slov začínající stejnou slabikou (př.: kolo, kopačky, kopyto...). Návčik sluchové paměti – zapamatování hlásek, slabik, slov, číslic, rozvíjení vět (dítě k vyslovené větě přidává slovo a větu pak celou zopakuje).
      - I nadále rozvíjet paměť a pozornost (opakování říkanek, básniček, pexeso, Hry: „Co se změnilo? – v místnosti, na člověku; „Co tu bylo za předměty?“ – ukázat několik různých věcí po dobu jedné minuty, pak schovat – dítě sdělí, které věci si pamatuje).
      - Při hrách, kreslení a běžné komunikaci pokračovat v návčiku pravolevé orientace a orientace v čase (pravá a levá strana, nahore, vzadu, dnes, včera, zítra, pozítří, roční období, měsíce, dny v týdnu atd.). Vyhledávání a určení polohy věcí v místnosti, na obrázku i venku s určováním změny v jejich postavení v prostoru vzhledem k poloze dítěte (vlevo od..., po pravé ruce...). Určení polohy párových orgánů na sobě a druhém člověku, „zrcadlově obrácené tvary“.... Popis cesty do obchodu/školy/parku... s pojmy vpravo, vlevo.... Upřesnit pojmy uprostřed, hned před, hned za, vedle, pod, nad, v levém/pravém horním/dolním rohu....
      - Rozvíjet zrakové diferencované vnímání: porovnávání podobných a odlišných tvarů, obrázků a velikostí, cesty labyrintem, skládání kostek, stavebnic a puzzlů dle návodu apod. Činnosti verbalizovat.

- Pokračovat v rozvoji předpočetních dovedností – např. určení základních geometrických tvarů, třídění podle počtu, velikosti, materiálu. Postřehování uspořádaného/neuspořádaného počtu prvků do pěti (5 prstů na ruce bez odpočítávání po jedné, tečky na hrací kostce...).
- Podpořit lateralizaci ruky – veškeré předměty předkládat před dítě do středové osy těla (hrmeček ouškem od těla, pastelky, lžíci, šroubovák, kleštičky na mozaiku...).
- Používat názorné pomůcky, vše konkretizovat, propojovat modalities (hmat, sluch, zrak, čich...). Činnost dokončovat. Posilovat přirozeně sebekontrolu a seberegulaci.
- I nadále rozvíjet jemnou motoriku ruky – cvičení prstů – práce s drobným materiálem (navlékání korálků, skládání korálových mozaik, šroubování bez použití klíče a šroubováku, ohýbání drátků podle předlohy, práce s modelínou/keramickou hlinou, vytrhávání/vystřihávání vzorů z papíru, lepení papírových modelů, přebírání čočky/rýže, vázání klíčky...).
- Dále rozvíjet hrubou motoriku a koordinaci (skákání, plavání, jízda na kole, bruslích, pohybové hry, cvičení na písničky, do rytmu, balanční dráhy a čočky).
- Aktivní trávení volného času, omezit pobyt u TV a PC.
- Dívku podporovat v činnostech, ve kterých se jí daří. Zadávat kratší úkoly, postupně zvyšovat jejich náročnost, vždy činnosti dokončovat, motivovat pochvalou. Podporovat její zvědavost a snažit se rozvíjet všeobecný přehled.

**V. Vyhodnocení účinnosti PLPP**  
(Naplnění cílů PLPP)

**Dne:**

**Doporučení k odbornému vyšetření<sup>2</sup>**

**Ano**

**Ne**

**PPP**

**SPC**

**SVP**

**jiné: jiné**

<b>Role</b>	<b>Jméno a příjmení</b>	<b>Podpis a datum</b>
<b>Třídní učitel</b>	Jméno a příjmení třídního učitele	
<b>Učitel/é předmětu/ů</b>	Jméno a příjmení učitele/ů	
<b>Pracovník ŠPP</b>	Jméno a příjmení pracovníka ŠPP	
<b>Zákonný zástupce</b>	Jméno a příjmení zákonného zástupce	



### 6.5.3 PLÁN PEDAGOGICKÉ PODPORY – EMMA

Na základě výsledků z dílčích výzkumných oblastí byl vypracován plán pedagogické podpory pro žákyni Emmu.

#### Plán pedagogické podpory (PLPP)

<b>Jméno a příjmení dítěte, žáka nebo studenta (dále jen „žák“)</b>	Emma	
<b>Škola</b>		
<b>Ročník</b>	1.	
<b>Důvod k přistoupení sestavení PLPP</b>	Cizojazyčné primární prostředí, oslabení v oblasti komunikačních dovedností, nedostatečná úroveň aktivní pasivní slovní zásoby českého jazyka	
<b>Datum vyhotovení</b>	28.2.2022	
<b>Vyhodnocení PLPP plánováno ke dni</b>		

#### I. Charakteristika žáka a jeho/její obtíží

(silné, slabé stránky; popis obtíží; pedagogická, případně speciálně – pedagogická diagnostika s cílem stanovení úprav

ve vzdělávání; aktuální zdravotní stav; další okolnosti ovlivňující nastavení podpory)

Emma je dívka klidnější, ostýchavější povahy, která potřebuje dostatek času a prostoru na to, aby si zvykla na nové prostředí. Během prvních týdnů ve škole se projevovala jako tichý pozorovatel nového prostředí, nových spolužáků a učitelů. Z prvních projevů byla patrné, že potřebuje k člověku získat důvěru, a až poté je schopna s ním dále rozvíjet další komunikaci nebo interakce.

Zpočátku se do aktivit příliš nehrnula, spíše dávala přednost ostatním spolužákům. Tento fakt se ale postupně začal měnit, Emma vyžadovala více pozornosti a z klidného pozorovatele se stala aktivní členka třídy.

Komunikace je přiměřeně hlasitá, pro komunikaci s ní je volit pomalejší tempo, popřípadě otázky několikrát zopakovat.

Ráda konverzuje o své osobě, rodině nebo zálibách. Používá jednoduché věty. V jejím projevu byla zaznamenána

nízká úroveň slovní zásoby a používání špatných koncovek.

Pracovní tempo je průměrné, Emma je pečlivá, snaží se veškerou práci dokončit včas.

#### II. Stanovení cílů PLPP

(cíle rozvoje žáka)

- Rozvoj komunikačních dovedností, obsahové stránky řeči a obecné informovanosti (aktivní i pasivní slovní zásoby).
- Vyhodnocovat postup při práci, přístup k práci, správnost splněných úkolů.
- Postupně fixovat čtveřici písmen (malá/velká/psací/tiskací) tak, aby byla jejich výbavnost pohotová.
- Trénovat sluchovou/zrakovou analýzu, syntézu a diferenciaci.
- Rozvíjet dovednost čtení, postupně se zaměřit na čtení s porozuměním a verbální reprodukci přečteného.
- Rozvíjet krátkodobou sluchovou a pracovní paměť.
- Rozvíjet a fixovat prostorovou a pravolevou orientaci.
- Rozvíjet a posilovat kvalitnější úroveň pozornosti.



<b>III. Podpůrná opatření ve škole</b> (Doplňte <b>konkrétní postupy</b> v těch kategoriích podpůrných opatření, které uplatňujete.)
<b>a) Metody výuky</b> (specifikace úprav metod práce se žákem)
Poskytnout delší čas na adaptaci na novou situaci a pokyny. - Individuální přístup - Časová tolerance. - Práce ve skupinkách, ve dvojicích. Individuální činnosti s možností dopomoci. - Individualizace – případná asistence během vlastního písemného projevu a čtení. - Při učení zvědomovat souvislosti, propojovat nové informace do širších celků, snažit se probíranou látku propojit s praxí. - Používat co nejvíce multisenzorický přístup (do procesu učení zapojit co nejvíce smyslů). Užívat metody výkladu spojené s vizualizací a možností praktické aplikace. - Poskytnout delší čas na kontrolu a přípravu. - Časté střídání činností, umožnit změnu pracovní polohy během výuky. Umožnit odpočinek (odreagování) mezi činnostmi v hodině. - Ověřování porozumění zadání (pokyny), nabádání ke kontrole své práce, důsledná kontrola činnosti žákyně.
<b>b) Organizace výuky</b> (úpravy v organizaci výuky ve školní třídě, případně i mimo ni)
- Poskytnout dostatek času na práci. - Individualizace zadání a kontroly plnění úkolů. Častější kontrola porozumění, zpětná vazba. - Zvládnutí látky ověřovat v menších celcích.
<b>c) Hodnocení žáka</b> (vymezení úprav hodnocení, jak hodnotíme, co úpravami hodnocení sledujeme, kritéria)
- Pozitivní zpětná vazba za zdařilou práci, slovní hodnocení dílčích úspěchů. - Hodnocení je individualizováno podle schopností dítěte. - Jsou hodnoceny jednotlivé situace, zájem o práci a pohotovost.
<b>d) Pomůcky</b> (učebnice, pracovní listy, ICT technika atd.)
Názornost na tabuli, názorné pomůcky, karty s obrázky a slovy, pracovní listy.
<b>e) Požadavky na organizaci práce učitele/lů</b>
- Zadávat individuální úkoly zaměřené na procvičování a fixaci konkrétního učiva. - Při všech činnostech používat názorné pomůcky, propojovat modalit (hmat, sluch, zrak, čich...).
<b>IV. Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy</b> (popis úprav domácí přípravy, forma a frekvence komunikace s rodinou)
- Neustálé posilování koncentrace pozornosti – nutný je pravidelný režim a jasně stanovená pravidla. Vhodné je citlivé, povzbudivé výchovné vedení, trpělivost a zároveň důslednost. Pokyny opakovat několikrát klidným, ale rázným hlasem, nejlépe stručně, heslovitě. - Využívat pro práci klidné chvíle, kdy je koncentrace pozornosti větší. Získávání dovedností vyžaduje pravidelnou systematickou práci, je proto třeba pravidelná příprava, nejlépe se vytvořit pravidelný denní režim, který bude Julia dodržovat. - Projevovat zájem o dítě, o jeho starosti, nechat jej vypovídat, problémy nebagatelizovat, ale vytvořit plán, jak to udělat, aby se cítilo lépe. Probírat s ní stále nové i starší situace, hledat společně řešení, zdůrazňovat souvislosti, zvědomovat to, co se povedlo apod. - Podporování sebevědomí a samostatnosti dítěte (za každý i malý úspěch chválit – chválením však nevyvolávat pocit, že je dokonalý a že se již nemusí zlepšovat a učit novým dovednostem). Naučit ji objektivnímu sebehodnocení. - Doporučuji důsledný a klidný přístup. V začátcích nových úkolů poskytnout delší čas na přesný zácvk, zpětnou vazbou ověřit pochopení zadaného úkolu, častěji úkoly obměňovat (při únavě se odreagovat pohybovou činností), rozvíjet pozornost a pracovní vytrvalost, využívat opakujících se pracovních i denních rituálů. - Důležitý je rozvoj dovednosti tzv. záměrné (volní) koncentrace pozornosti na danou činnost (úkol); věku přiměřený smysl pro povinnost, zodpovědnost. - Rozvoj sociálních dovedností – samostatnosti, koncentrace pozornosti, posilování schopnosti sebeovládání, samostatné práce bez dopomoci... Využívat opakujících se rituálů.

- Nezbytně nutný je pravidelný, každodenní a průběžný rozvoj oslabených dovedností s dohledem a dopomocí (nutno rozložit do menších bloků, novou a obtížné činnosti více a častěji procvičovat – střídat modalitty, zařadit hravé prvky). Pracovat krátce a častěji.
- Racionální naplánování domácí přípravy – nepřetěžování dítěte, zadávat kratší úkoly, vždy činnost dokončit, při osvojování nových dovedností poskytnout dostatek času na propojení a vytvoření souvislostí. Nedělat činnosti za dítě ale spolu s ním!
- Nezbytně nutný je intenzivní, každodenní a systematický rozvoj komunikačních dovedností – obratnost při vyjadřování, pasivní i aktivní slovní zásobu, artikulační dovednosti, snažit se o co nejčastější komunikaci s dítětem (projevovat zájem o dítě – vyprávět si, co se dělo ve školce, povídat si o jeho zážitcích...). Práce s významy slov, se slovními podobnostmi, kategorizovat (hledání slov podobného/opačného významu, slov nadřazených/podřazených.), vyjadřovat se strukturovaně, přemýšlet v souvislostech, plnit pojmy obsahem. Poslouchaný text převyprávět. Motivovat jej pro práci s obrázkovým materiálem, různými encyklopediemi, slovníky, vše hravou formou (aktivity, různé doplňovačky, křížovky).
- Hry na rozvoj slovní zásoby:
  - "Řekni to jinak" Malý dům je ..." nebo jinak "Domeček je ...".
  - "Na co to je?" Předkládáme dětem předměty, obrázky nebo předřikáváme názvy věcí a ony odpovídají, k čemu slouží (koš, klíč, kladivo, kohoutek, oko ...).
  - "Dokonči příběh" Necháváme dítě dovyprávět krátký příběh, dokončit načatou větu.
    - Cvičení a hry zaměřené na rozvoj myšlení a řeči:
      - „Rozeznávání, co je správné, a co ne.“ Dítěti předřikáváme pravdivé i nepravdivé krátké věty a ono se snaží určit, co je správné a co špatné. "Pomeranč je sladší než citron."; "Auto jede rychleji než kolo."; "Kočka je menší než myš."
      - „Řešení situací.“ Dítěti předkládáme různé situace, zpočátku na obrázcích, pak slovně a ptáme se ho, jak by se zachovalo v určité situaci nebo co by se stalo, kdyby ("Co by se stalo, kdybychom nezalévali květiny?"; "Co uděláš, když rozbiješ hrníček?" atp.).
      - „Cvičení analogií.“ Předřikáváme dítěti slova, ke kterým ono vytváří vhodnou dvojici, podle toho, co je napadne (např. les – houby, řeka – voda atp.).
      - „Hry se slovy.“ Vymýšlení vět nebo i říkanek, kde všechna slova začínají stejnou hláskou (máma má mísu).
      - „Vymýšlení slov do rýmu“ (len – sen, kos – los atp.).
      - „Tvoření vět z předem stanovených slov“ (máma + jít + nakupovat = máma jde nakupovat).
      - „Dovyprávění příběhu“ - povídáme dítěti jednoduchý krátký příběh, který nedokončíme, dítě má za úkol jej dokončit.
      - „Myslím si slovo" Vedoucí hry nebo vybrané dítě řekne: "Myslím si slovo, které začíná na písmeno K". Úkolem dětí je hádat, které slovo to je. Mohou se ale ptát pouze tak, že vedoucí odpoví buď "ano" nebo "ne". Kdo uhodne slovo, vyhrává a je nyní vedoucím hry. (Např. "Je to zvíře?" "Chováme ho doma?" "Chytá myši? ,...).
      - "Vyžeňte vetřelce" Zvolíme si 4–5 slov, která mají nějakou vlastnost společnou a přidáme slovo, které k nim nepatří - "vetřelce". Hráči musí "vetřelce" poznat a vyřadit (pes, kočka, sova, kámen, žirafa, ovce).
      - "Na Marťana" - "Marťan" přistane na naší planetě a všemu se díví – co je květina, míč, dům atp. Úkolem dětí je "Marťanovi" věc co nejlépe popsat, aby pochopil, k čemu je (vzhled, vlastnosti atd.).
      - "Dětské říkanky spojené s rytmizací" - vytleskávání (ťukání, dupání) rytmu. Vytleskávání rytmu bez zrakového vjemu – pouze na základě sluchové paměti.
      - Trénovat sluchovou pozornost a diferenciaci (i nadále rozlišování prvních a posledních písmen ve slově, skládání a rozkládání jednoduchých slov (příklad: rodič – M-Á-M-A, dítě: máma; rodič – pes, dítě P-E-S...), rozlišování hlásek ve dvojicích podobných slov (př.: les-pes, lem-lom...), rozlišování podobně znějících slov bez významu (př.: truf-traf, dynt-dint...), „Slovní fotbal“ – vymyslet slovo začínající na stejnou hlásku (př.: kolo – osel – lupič...) nebo slabiku (př.: ko/lo – lo/dě – dě/ti – ti/še...), kterou končilo slovo/slabika protihráče. Vymýšlení slov začínající stejnou slabikou (př.: kolo, kopačky, kopyto...). Návčik sluchové paměti – zapamatování hlásek, slabik, slov, číslic, rozvíjení vět (dítě k vyslovené větě přidává slovo a větu pak celou zopakuje).
      - I nadále rozvíjet paměť a pozornost (opakování říkanek, básniček, pexeso, Hry: „Co se změnilo? – v místnosti, na člověku; „Co tu bylo za předměty?“ – ukázat několik různých věcí po dobu jedné minuty, pak schovat – dítě sdělí, které věci si pamatuje).
      - Při hrách, kreslení a běžné komunikaci pokračovat v návčiku pravolevé orientace a orientace v čase (pravá a levá strana, nahore, vzadu, dnes, včera, zítra, pozítří, roční období, měsíce, dny v týdnu atd.). Vyhledávání a určení polohy věcí v místnosti, na obrázku i venku s určováním změny v jejich postavení v prostoru vzhledem k poloze dítěte (vlevo od..., po pravé ruce...). Určení polohy párových orgánů na sobě a druhém člověku, „zrcadlově obrácené tvary“.... Popis cesty do obchodu/školy/parku... s pojmy vpravo, vlevo.... Upřesnit pojmy uprostřed, hned před, hned za, vedle, pod, nad, v levém/pravém horním/dolním rohu....
      - Rozvíjet zrakové diferencované vnímání: porovnávání podobných a odlišných tvarů, obrázků a velikostí, cesty labyrintem, skládání kostek, stavebnic a puzzlů dle návodu apod. Činnosti verbalizovat.

- Pokračovat v rozvoji předpočetních dovedností – např. určení základních geometrických tvarů, třídění podle počtu, velikosti, materiálu. Postřehování uspořádaného/neuspořádaného počtu prvků do pěti (5 prstů na ruce bez odpočítávání po jedné, tečky na hrací kostce...).
- Podpořit lateralizaci ruky – veškeré předměty předkládat před dítě do středové osy těla (hrmeček ouškem od těla, pastelky, lžíci, šroubovák, kleštičky na mozaiku...).
- Používat názorné pomůcky, vše konkretizovat, propojovat modalitu (hmat, sluch, zrak, čich...). Činnost dokončovat. Posilovat přirozeně sebekontrolu a seberegulaci.
- I nadále rozvíjet jemnou motoriku ruky – cvičení prstů – práce s drobným materiálem (navlékání korálků, skládání korálových mozaik, šroubování bez použití klíče a šroubováku, ohýbání drátků podle předlohy, práce s modelínou/keramickou hlinou, vytrhávání/vystřihávání vzorů z papíru, lepení papírových modelů, přebírání čočky/rýže, vázání klíčky...).
- Dále rozvíjet hrubou motoriku a koordinaci (skákání, plavání, jízda na kole, bruslích, pohybové hry, cvičení na písničky, do rytmu, balanční dráhy a čočky).
- Aktivní trávení volného času, omezit pobyt u TV a PC.
- Dívku podporovat v činnostech, ve kterých se jí daří. Zadávat kratší úkoly, postupně zvyšovat jejich náročnost, vždy činnosti dokončovat, motivovat pochvalou. Podporovat její zvědavost a snažit se rozvíjet všeobecný přehled.

**V. Vyhodnocení účinnosti PLPP**  
(Naplnění cílů PLPP)

**Dne:**

**Doporučení k odbornému vyšetření<sup>3</sup>**

**Ano**

**Ne**

**PPP**

**SPC**

**SVP**

**jiné: jiné**

<b>Role</b>	<b>Jméno a příjmení</b>	<b>Podpis a datum</b>
<b>Třídní učitel</b>	Jméno a příjmení třídního učitele	
<b>Učitel/é předmětu/ů</b>	Jméno a příjmení učitele/ů	
<b>Pracovník ŠPP</b>	Jméno a příjmení pracovníka ŠPP	
<b>Zákonný zástupce</b>	Jméno a příjmení zákonného zástupce	

#### 6.5.4 PLÁN PEDAGOGICKÉ PODPORY – CHRISTINE

Na základě výsledků z dílčích výzkumných oblastí byl vypracován plán pedagogické podpory pro žákyni Christine.

#### Plán pedagogické podpory (PLPP)

<b>Jméno a příjmení dítěte, žáka nebo studenta (dále jen „žák“)</b>	Christine	
<b>Škola</b>		
<b>Ročník</b>	1.	
<b>Důvod k přistoupení sestavení PLPP</b>	Cizojazyčné primární prostředí, oslabení v oblasti komunikačních dovedností, nedostatečná úroveň aktivní pasivní slovní zásoby českého jazyka	
<b>Datum vyhotovení</b>	28.2.2022	
<b>Vyhodnocení PLPP plánováno ke dni</b>		

#### I. Charakteristika žáka a jeho/její obtíží

(silné, slabé stránky; popis obtíží; pedagogická, případně speciálně - pedagogická diagnostika s cílem stanovení úprav

ve vzdělávání; aktuální zdravotní stav; další okolnosti ovlivňující nastavení podpory)

Christine je velmi milá, vždy pozitivně naladěná dívka, která se ráda dozvídá nové informace, ráda se učí a poznává svět kolem sebe. klidnější, ostýchavější povahy, která potřebuje dostatek času a prostoru na to, aby si zvykla na nové prostředí.

Velice ráda některá slova vyjadřuje v angličtině, což pomáhá i ostatním dětem v pochopení významu dané věci. Velmi aktivně spolupracuje s ostatními žáky, ráda se chopí role vůdce skupiny. Její charisma je velmi přátelské, tudíž není pro ni problém si najít nové kamarády a začít s nimi konverzovat. Každá činnost, při které může malovat nebo zpívat, je pro ni velice zábavná a motivující. Její adaptace na nové školní prostředí proběhla poměrně rychle a bez komplikací.

Ráda konverzuje o věcech blízké její osobě, používá jednoduchou větnou skladbu. V projevu byla zaznamenána nižší úroveň aktivní i pasivní slovní zásoby a oslabení v užívání gramaticky správných tvarů slov.

Pracovní tempo je průměrné, práci dokončuje včas.

#### II. Stanovení cílů PLPP

(cíle rozvoje žáka)

- Rozvoj komunikačních dovedností, obsahové stránky řeči a obecné informovanosti (aktivní i pasivní slovní zásoby).
- Vyhodnocovat postup při práci, přístup k práci, správnost splněných úkolů.
- Postupně fixovat čtveřici písmen (malá/velká/psací/tiskací) tak, aby byla jejich výbavnost pohotová.
- Trénovat sluchovou/zrakovou analýzu, syntézu a diferenciaci.
- Rozvíjet dovednost čtení, postupně se zaměřit na čtení s porozuměním a verbální reprodukci přečteného.
- Rozvíjet krátkodobou sluchovou a pracovní paměť.
- Rozvíjet a fixovat prostorovou a pravolevou orientaci.
- Rozvíjet a posilovat kvalitnější úroveň pozornosti.

<p><b>III. Podpůrná opatření ve škole</b> (Doplňte <b>konkrétní postupy</b> v těch kategoriích podpůrných opatření, které uplatňujete.)</p>
<p><b>a) Metody výuky</b> (specifikace úprav metod práce se žákem)</p> <p>Poskytnout delší čas na adaptaci na novou situaci a pokyny.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Individuální přístup</li> <li>- Časová tolerance.</li> <li>- Práce ve skupinkách, ve dvojicích. Individuální činnosti s možností dopomoci.</li> <li>- Individualizace – případná asistence během vlastního písemného projevu a čtení.</li> <li>- Při učení zvědomovat souvislosti, propojovat nové informace do širších celků, snažit se probíranou látku propojit s praxí.</li> <li>- Používat co nejvíce multisenzorický přístup (do procesu učení zapojit co nejvíce smyslů).</li> </ul> <p>Užívat metody výkladu spojené s vizualizací a možností praktické aplikace.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poskytnout delší čas na kontrolu a přípravu.</li> <li>- Časté střídání činností, umožnit změnu pracovní polohy během výuky. Umožnit odpočinek (odreagování) mezi činnostmi v hodině.</li> <li>- Ověřování porozumění zadání (pokyny), nabádání ke kontrole své práce, důsledná kontrola činnosti žákyně.</li> </ul>
<p><b>b) Organizace výuky</b> (úpravy v organizaci výuky ve školní třídě, případně i mimo ni)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poskytnout dostatek času na práci.</li> <li>- Individualizace zadání a kontroly plnění úkolů. Častější kontrola porozumění, zpětná vazba.</li> <li>- Zvládnutí látky ověřovat v menších celcích.</li> </ul>
<p><b>c) Hodnocení žáka</b> (vymezení úprav hodnocení, jak hodnotíme, co úpravami hodnocení sledujeme, kritéria)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pozitivní zpětná vazba za zdařilou práci, slovní hodnocení dílčích úspěchů.</li> <li>- Hodnocení je individualizováno podle schopností dítěte.</li> <li>- Jsou hodnoceny jednotlivé situace, zájem o práci a pohotovost.</li> </ul>
<p><b>d) Pomůcky</b> (učebnice, pracovní listy, ICT technika atd.)</p> <p>Názornost na tabuli, názorné pomůcky, karty s obrázky a slovy, pracovní listy.</p>
<p><b>e) Požadavky na organizaci práce učitele/lů</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zadávat individuální úkoly zaměřené na procvičování a fixaci konkrétního učiva.</li> <li>- Při všech činnostech používat názorné pomůcky, propojovat modalit (hmat, sluch, zrak, čich...).</li> </ul>
<p><b>IV. Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy</b> (popis úprav domácí přípravy, forma a frekvence komunikace s rodinou)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Neustálé posilování koncentrace pozornosti – nutný je pravidelný režim a jasně stanovená pravidla. Vhodné je citlivé, povzbudivé výchovné vedení, trpělivost a zároveň důslednost. Pokyny opakovat několikrát klidným, ale rázným hlasem, nejlépe stručně, heslovitě.</li> <li>- Využívat pro práci klidné chvíle, kdy je koncentrace pozornosti větší. Získávání dovedností vyžaduje pravidelnou systematickou práci, je proto třeba pravidelná příprava, nejlépe se vytvořit pravidelný denní režim, který bude Julia dodržovat.</li> <li>- Projevovat zájem o dítě, o jeho starosti, nechat jej vypovídat, problémy nebagatelizovat, ale vytvořit plán, jak to udělat, aby se cítilo lépe. Probírat s ní stále nové i starší situace, hledat společně řešení, zdůrazňovat souvislosti, zvědomovat to, co se povedlo apod.</li> <li>- Podporování sebevědomí a samostatnosti dítěte (za každý i malý úspěch chválit – chválením však nevyvolávat pocit, že je dokonalý a že se již nemusí zlepšovat a učit novým dovednostem). Naučit ji objektivnímu sebehodnocení.</li> <li>- Doporučuji důsledný a klidný přístup. V začátcích nových úkolů poskytnout delší čas na přesný závěk, zpětnou vazbou ověřit pochopení zadaného úkolu, častěji úkoly obměňovat (při únavě se odreagovat pohybovou činností), rozvíjet pozornost a pracovní vytrvalost, využívat opakujících se pracovních i denních rituálů.</li> <li>- Důležitý je rozvoj dovednosti tzv. záměrné (volní) koncentrace pozornosti na danou činnost (úkol); věku přiměřený smysl pro povinnost, zodpovědnost.</li> <li>- Rozvoj sociálních dovedností – samostatnosti, koncentrace pozornosti, posilování schopnosti sebeovládání, samostatné práce bez dopomoci... Využívat opakujících se rituálů.</li> </ul>

- Nezbytně nutný je pravidelný, každodenní a průběžný rozvoj oslabených dovedností s dohledem a dopomocí (nutno rozložit do menších bloků, novou a obtížné činnosti více a častěji procvičovat – střídat modalitty, zařadit hravé prvky). Pracovat krátce a častěji.
- Racionální naplánování domácí přípravy – nepřetěžování dítěte, zadávat kratší úkoly, vždy činnost dokončit, při osvojování nových dovedností poskytnout dostatek času na propojení a vytvoření souvislostí. Nedělat činnosti za dítě ale spolu s ním!
- Nezbytně nutný je intenzivní, každodenní a systematický rozvoj komunikačních dovedností – obratnost při vyjadřování, pasivní i aktivní slovní zásobu, artikulační dovednosti, snažit se o co nejčastější komunikaci s dítětem (projevovat zájem o dítě – vyprávět si, co se dělo ve školce, povídat si o jeho zážitcích...). Práce s významy slov, se slovními podobnostmi, kategorizovat (hledání slov podobného/opačného významu, slov nadřazených/podřazených.), vyjadřovat se strukturovaně, přemýšlet v souvislostech, plnit pojmy obsahem. Poslouchaný text převyprávět. Motivovat jej pro práci s obrázkovým materiálem, různými encyklopediemi, slovníky, vše hravou formou (aktivity, různé doplňovačky, křížovky).
- Hry na rozvoj slovní zásoby:
  - "Řekni to jinak" Malý dům je ..." nebo jinak "Domeček je ...".
  - "Na co to je?" Předkládáme dětem předměty, obrázky nebo předřikáváme názvy věcí a ony odpovídají, k čemu slouží (koš, klíč, kladivo, kohoutek, oko ...).
  - "Dokonči příběh" Necháváme dítě dovyprávět krátký příběh, dokončit načatou větu.
    - Cvičení a hry zaměřené na rozvoj myšlení a řeči:
    - „Rozeznávání, co je správné, a co ne.“ Dítěti předřikáváme pravdivé i nepravdivé krátké věty a ono se snaží určit, co je správné a co špatné. "Pomeranč je sladší než citron."; "Auto jede rychleji než kolo."; "Kočka je menší než myš."
    - „Řešení situací.“ Dítěti předkládáme různé situace, zpočátku na obrázcích, pak slovně a ptáme se ho, jak by se zachoval v určité situaci nebo co by se stalo, kdyby ("Co by se stalo, kdybychom nezalézali květiny?"; "Co uděláš, když rozbiješ hrníček?" atp.).
    - „Cvičení analogií.“ Předřikáváme dítěti slova, ke kterým ono vytváří vhodnou dvojici, podle toho, co je napadne (např. les – houby, řeka – voda atp.).
    - „Hry se slovy.“ Vymýšlení vět nebo i říkanek, kde všechna slova začínají stejnou hláskou (máma má mísu).
    - „Vymýšlení slov do rýmu“ (len – sen, kos – los atp.).
    - „Tvoření vět z předem stanovených slov“ (máma + jít + nakupovat = máma jde nakupovat).
    - „Dovyprávění příběhu“ - povídáme dítěti jednoduchý krátký příběh, který nedokončíme, dítě má za úkol jej dokončit.
    - „Myslím si slovo" Vedoucí hry nebo vybrané dítě řekne: "Myslím si slovo, které začíná na písmeno K". Úkolem dětí je hádat, které slovo to je. Mohou se ale ptát pouze tak, že vedoucí odpoví buď "ano" nebo "ne". Kdo uhodne slovo, vyhrává a je nyní vedoucím hry. (Např. "Je to zvíře?" "Chováme ho doma?" "Chytá myši? ,,...).
    - "Vyžeňte vetřelce" Zvolíme si 4–5 slov, která mají nějakou vlastnost společnou a přidáme slovo, které k nim nepatří - "vetřelce". Hráči musí "vetřelce" poznat a vyřadit (pes, kočka, sova, kámen, žirafa, ovce).
    - "Na Marťana" - "Marťan" přistane na naší planetě a všemu se díví – co je květina, míč, dům atp. Úkolem dětí je "Marťanovi" věc co nejlépe popsat, aby pochopil, k čemu je (vzhled, vlastnosti atd.).
    - "Dětské říkanky spojené s rytmizací" - vytleskávání (ťukání, dupání) rytmu. Vytleskávání rytmu bez zrakového vjemu – pouze na základě sluchové paměti.
    - Trénovat sluchovou pozornost a diferenciaci (i nadále rozlišování prvních a posledních písmen ve slově, skládání a rozkládání jednoduchých slov (příklad: rodič – M-Á-M-A, dítě: máma; rodič – pes, dítě P-E-S...), rozlišování hlásek ve dvojicích podobných slov (př.: les-pes, lem-lom...), rozlišování podobně znějících slov bez významu (př.: truf-traf, dynt-dint...), „Slovní fotbal“ – vymyslet slovo začínající na stejnou hlásku (př.: kolo – osel – lupič...) nebo slabiku (př.: ko/lo – lo/dě – dě/ti – ti/še...), kterou končilo slovo/slabika protihráče. Vymýšlení slov začínající stejnou slabikou (př.: kolo, kopačky, kopyto...). Návčik sluchové paměti – zapamatování hlásek, slabik, slov, číslic, rozvíjení vět (dítě k vyslovené větě přidává slovo a větu pak celou zopakuje).
    - I nadále rozvíjet paměť a pozornost (opakování říkanek, básniček, pexeso, Hry: „Co se změnilo? – v místnosti, na člověku; „Co tu bylo za předměty?“ – ukázat několik různých věcí po dobu jedné minuty, pak schovat – dítě sdělí, které věci si pamatuje).
    - Při hrách, kreslení a běžné komunikaci pokračovat v návčiku pravolevé orientace a orientace v čase (pravá a levá strana, nahore, vzadu, dnes, včera, zítra, pozítří, roční období, měsíce, dny v týdnu atd.). Vyhledávání a určení polohy věcí v místnosti, na obrázku i venku s určováním změny v jejich postavení v prostoru vzhledem k poloze dítěte (vlevo od..., po pravé ruce...). Určení polohy párových orgánů na sobě a druhém člověku, „zrcadlově obrácené tvary“.... Popis cesty do obchodu/školy/parku... s pojmy vpravo, vlevo.... Upřesnit pojmy uprostřed, hned před, hned za, vedle, pod, nad, v levém/pravém horním/dolním rohu....
    - Rozvíjet zrakové diferencované vnímání: porovnávání podobných a odlišných tvarů, obrázků a velikostí, cesty labyrintem, skládání kostek, stavebnic a puzzlů dle návodu apod. Činnosti verbalizovat.



- Pokračovat v rozvoji předpočetních dovedností – např. určení základních geometrických tvarů, třídění podle počtu, velikosti, materiálu. Postřehování uspořádaného/neuspořádaného počtu prvků do pěti (5 prstů na ruce bez odpočítávání po jedné, tečky na hrací kostce...).
- Podpořit lateralizaci ruky – veškeré předměty předkládat před dítě do středové osy těla (hrneček ouškem od těla, pastelky, lžíci, šroubovák, kleštičky na mozaiku...).
- Používat názorné pomůcky, vše konkretizovat, propojovat modalities (hmat, sluch, zrak, čich...). Činnost dokončovat. Posilovat přirozeně sebekontrolu a seberegulaci.
- I nadále rozvíjet jemnou motoriku ruky – cvičení prstů – práce s drobným materiálem (navlékání korálků, skládání korálových mozaik, šroubování bez použití klíče a šroubováku, ohýbání drátků podle předlohy, práce s modelínou/keramickou hlinou, vytrhávání/vystřihávání vzorů z papíru, lepení papírových modelů, přebírání čočky/rýže, vázání klíčky...).
- Dále rozvíjet hrubou motoriku a koordinaci (skákání, plavání, jízda na kole, bruslích, pohybové hry, cvičení na písničky, do rytmu, balanční dráhy a čočky).
- Aktivní trávení volného času, omezit pobyt u TV a PC.
- Dívku podporovat v činnostech, ve kterých se jí daří. Zadávat kratší úkoly, postupně zvyšovat jejich náročnost, vždy činnosti dokončovat, motivovat pochvalou. Podporovat její zvědavost a snažit se rozvíjet všeobecný přehled.

**V. Vyhodnocení účinnosti PLPP**  
(Naplnění cílů PLPP)

**Dne:**

**Doporučení k odbornému vyšetření<sup>4</sup>**

**Ano**

**Ne**

**PPP**

**SPC**

**SVP**

**jiné: jiné**

Role	Jméno a příjmení	Podpis a datum
<b>Třídní učitel</b>	Jméno a příjmení třídního učitele	
<b>Učitel/é předmětu/ů</b>	Jméno a příjmení učitele/ů	
<b>Pracovník ŠPP</b>	Jméno a příjmení pracovníka ŠPP	
<b>Zákonný zástupce</b>	Jméno a příjmení zákonného zástupce	

## 7 SHRNU TÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A DOPORUČENÍ PRO PRA XI

V této kapitole směřuje k objasnění a shrnutí výsledků výzkumného šetření, které se zabývalo podporou žáků s odlišným mateřským jazykem v 1. ročníku základní školy. Představeny budou výsledky, které byly získány výzkumnými metodami, a to polostrukturovaným rozhovorem, nestandardizovaným pozorováním, jazykovou diagnostikou a diagnostickou dílčích oblastí dle Brigitte Sindelarové.

Hlavním cílem práce bylo provést evaluaci působení kurzu jazykové přípravy žáků s odlišným mateřským jazykem v 1. pololetí školní docházky. Aby tato evaluace mohla být realizována, bylo důležité se zaměřit na dílčí výzkumné oblasti, jejichž spojení nám umožnilo nahlédnout a zhodnotit podstatu a smysl jazykové přípravy žáků s OMJ. Společně s evaluací kurzu jazykové přípravy byly brány v potaz teoretické poznatky, které byly rozebírány v kapitolách 2 a 3, které se věnovaly specifikaci žáků s odlišným mateřským jazykem a podporou těchto žáků ve výchovně-vzdělávacích institucích. Jednou z podkapitol byla také adaptace těchto žáků, která byla součástí dílčí výzkumné oblasti týkající se analýzy sociálního prostředí žáka. Do sociálního prostředí žáka se zařazuje nejen okruh rodinný, ale také školní a popřípadě mimoškolní.

První výzkumná oblast, na kterou byl kladen důraz, se zaměřovala na analýzu úrovně českého jazyka žáků při nástupu do základní školy a po šesti měsících intenzivní práce nejen v běžném vyučování, ale i na kurzu jazykové přípravy, který byl realizován dvě hodiny týdně. Naším cílem nebylo hodnotit, z jaké úrovně, do jaké se žáci během půlroční práce posunuli, avšak primárně bylo cílem hodnocení bylo, zda se žáci zbavili ostychu komunikovat v jiném jazyce, než je jejich jazyk rodný, a zda se rozšířila jejich slovní zásoba, která je pro úspěšnou komunikaci s pedagogy a mezi vrstevníky základ, aby výchovně vzdělávací proces byl úspěšný. Všichni čtyři respondenti tyto podmínky dle výsledků jazykové diagnostiky nad očekávání splnili a udělali velké pokroky nejen ve slovní zásobě, ale také v užívání gramaticky správných tvarů slov.

Druhá dílčí výzkumná oblast se zaměřovala na analýzu dílčích oblastí dle metody Brigitte Sindelarové. Tato diagnostika byla vybrána s úmyslem možnosti předejít vzniku specifických poruch učení u žáků s OMJ. Vzhledem k sociálnímu prostředí a jazykové bariéře, které jsou tito žáci vystaveni, je možné, že by se deficity v dílčích funkcích mohly objevit. Naším cílem bylo je včas odhalit a během půlroční práce se zaměřit na jejich rozvoj, abychom předešli vzniku specifických poruch učení. Po vyhodnocení všech diagnostik u



všech čtyřech respondentů bylo zjištěno, že žákům dělá největší obtíže úkol, který je zaměřený na pohotovost mluvidel, paměť slabik nebo slov a vyhledávání slov v textu. Úspěšnost v těchto úkolech je závislá na ovládnutí jazyka a zřetelném vyjadřování, paměti, ale také schopnosti sluchového vnímání. Výsledky ukázaly, že pro žáky s OMJ je velice obtížné se soustředit nejen na správný význam daného slova, ale také na jeho výslovnost. Výsledky z diagnostiky, která byla realizována v únoru 2022 jsou bezesporu daleko úspěšnější než z diagnostiky provedené v září 2021. Všichni čtyři respondenti jsou přibližně na podobné úrovni s malými odchylkami v jednotlivých úkolech. Zde opět je možno posoudit, že jazykový kurz u těchto žáků má velký smysl a potenciál, protože v rámci běžného vyučování by nebyl prostor pro rozvíjení těchto oblastí.

Třetí oblastí výzkumného šetření byla analýza sociálního zázemí žáka s odlišným mateřským jazykem. Sociálním zázemím bylo žáka bylo myšleno nejen rodinné prostředí, ve kterém vyrůstá a tráví volný čas, ale také prostředí, ve kterém se vzdělává. Obě tyto oblasti mají velký vliv nejen na výsledky žáka ve škole, ale také na proces adaptace, který je velmi důležitý. Pro tuto výzkumnou oblast byly použity dvě výzkumné metody, a to polostrukturovaný rozhovor, který byl realizován se zákonnými zástupci žáků, a nestandardizované pozorování, které bylo využito v rámci kurzů jazykové přípravy.

Hlavní cíl diplomové práce „*Provést evaluaci působení kurzu jazykové přípravy žáků s OMJ v 1. pololetí školní docházky*“ byl splněn. Vzhledem k dílčím výzkumným oblastem, které byly do výzkumného šetření zahrnuty, bylo získáno dostatečné množství informací a výsledků, které umožnily evaluaci provést. Cíl aplikovatelný do praxe představuje vytvořené plány pedagogické podpory, které blíže specifikují práci s daným žákem nejen pro pedagogy, ale také pro rodiče. Vypracované plány pedagogické podpory všech čtyř respondentů jsou velmi podobné, protože dle výsledků byli všichni na téměř shodné úrovni, jak z hlediska jazykového, tak pedagogického.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších novel společně s Vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění pozdějších novel, umožňují žákům s odlišným mateřským jazykem jazykovou podporu v rámci 3. stupňů podpurných opatření ve výuce. Tento fakt byl velkým krokem pro to, aby tito žáci byli úspěšní v našem českém vzdělávacím systému. Výsledky dílčích výzkumných oblastí potvrdily, že jazyková podpora žáků na základních školách je velmi užitečná, neboť respondenti za pouhých šest měsíců udělali velký pokrok, kterého by bez intenzivní výuky

češtiny dosahovaly obtížněji a v delším časovém úseku. Získané informace z diagnostik, ale také z rozhovorů se zákonnými zástupci nebo pozorování, přinesly možnost vytvářet výuku českého jazyka komplexněji a objektivněji vzhledem k individuálním potřebám každého žáka. Přestože všichni žáci, kteří byli do jazykové podpory začleněni, pocházeli z různých koutů světa, bylo možné najít kompromis, aby výuka vyhovovala každému z nich a přinášela to, co se od každé hodiny očekávalo.

## 7.1 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Jazyková podpora žáků v rámci výuky češtiny jako druhého jazyka je vždy realizována na vybraných školách, které jsou vybrané krajem. Toto rozhodnutí není příliš vhodné pro žáky s odlišným mateřským jazykem, kteří navštěvují menší základní školu, která krajem vybrána nebyla. V praxi to pro žáka znamená, že na jazykové kurzy musí dojíždět, což se může zdát nejen k běžné výuce nepraktické, ale také velmi časově náročné. Lepší variantou by bylo v případě rodičů přemýšlet o zařazení žáka do školy, která se na výuku s OMJ specializuje nebo popřípadě zhodnotit možnosti dané školy, zda by výuku ČJD nemohla realizovat sama.

Na základních škol bývá výuka ČJD realizována v době, kdy probíhá běžná výuka. Pro žáka s OMJ to znamená, že o výuku se svými spolužáky je připraven z důvodu navštěvování jazykového kurzu. Toto učinění není příliš šťastnou variantou, protože žák s OMJ potřebuje být co nejvíce součástí kolektivu celé třídy nejen z důvodu adaptace, ale také utváření sociálních vztahů během běžné výuky. Vhodnější variantou je výuka ČJD po vyučování, kdy žák nepřichází o tyto sociální kontakty. Nevýhodou odpoledního vyučování může být větší únava žáků a ztráta koncentrace.

Vzhledem ke změnám, které nastaly s novelou školského zákona a vyhlášky, by bylo vhodné zajistit větší možnost vzdělávání pedagogů se zaměřením na podporu žáků s odlišným mateřským jazykem. I vzhledem k současné situaci ve světě, se počet cizinců ve školách může rapidně měnit, proto je vhodné pro každou základní školu, aby měla zajištěno dostatek kvalifikovaného personálu, který ví, jak s žáky s OMJ efektivně pracovat.

## ZÁVĚR

Vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem v českém vzdělávacím systému je jedno z velmi řešených témat dnešní doby. Jak zajistit efektivní podporu těchto žáků je předmětem mnoha studií a odborné literatury. Pro téma této diplomové práce „*Podpora žáka s odlišným mateřským jazykem v 1. ročníku ZŠ*“ jsem se rozhodla nejen z výše zmíněného důvodu narůstajícího počtu žáků s odlišným mateřským jazykem v českých školách, ale především také proto, abych zjistila, jak podpora těchto žáků funguje v praxi.

Ke zjištění efektivity podpory byla využita případová studie žáků s OMJ navštěvujících kurz jazykové přípravy, který se konal na vybrané základní škole. Cílem práce bylo „*provést evaluaci působení kurzu jazykové přípravy žáků s OMJ v 1. pololetí školní docházky*“. Výsledky výzkumného šetření vedly k vytvoření objektivního hodnocení jazykové přípravy, které se vybraní žáci účastnili. Jednotlivé analýzy dílčích výzkumných oblastí nám umožnily vytvořit si náhled do různých sfér, které s podporou žáků s OMJ souvisí.

Pro zpracovávání této diplomové práce jsem využila českou i přeloženou zahraniční odbornou literaturu, která se věnuje vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. Dále velkou oporou mi byl známý webový portál Meta o.p.s., který obsahuje obsáhlou škálu vytvořených příruček a publikací, které se věnují podpoře rodičů a dětí s OMJ, pedagogů a škol, kterým poskytuje poradenství ve vzdělávání těchto žáků. Slouží jako výborná metodická podpora a snaží se upravit systémová nastavení tak, aby vzdělávání těchto žáků nepředstavovalo pro školy hrozbu.

Za hlavní přínos této práce považuji nejen úspěšnost jazykové přípravy, ale také to, že tato práce může sloužit jako metodická podpora pro pedagogy, kteří s výukou a jazykovou přípravou žáků s odlišným mateřským jazykem nemají žádné zkušenosti. Vzhledem k tomu, že každému z respondentů byl v rámci této práce vytvořen plán pedagogické podpory, je tento materiál vhodná pomůcka také pro učitele, kteří s těmito žáky jsou v každodenním kontaktu.

Zpracovávání této práce mě velmi obohatilo nejen z teoretického hlediska, ale také praktického. Půl roku práce s žáky s odlišným mateřským jazykem na kurzu jazykové přípravy bylo pro moji učitelskou praxi velmi přínosné. Nabyté zkušenosti a vědomosti zcela jistě využiji a budu z nich čerpat i nadále. Zároveň je mým cílem se v této oblasti dále vzdělávat a rozvíjet.

## RESUMÉ

Diplomová práce se zabývala tématem podpory žáků s odlišným mateřským jazykem v 1. ročníku základní školy. Cílem práce bylo provést evaluaci působení kurzu jazykové přípravy na vybrané základní škole, který žáci s odlišným mateřským jazykem navštěvovali v 1. pololetí školní docházky. Pro porovnání výsledků byla u žáků provedena jazyková a pedagogická diagnostika na začátku školních docházky a následně po půl roce. Získaná data společně s pozorováním a rozhovorem se zákonnými zástupci žáků nám umožnila provést objektivní hodnocení jazykové přípravy. Prakticky aplikovatelným cílem práce jsou vytvořené plány pedagogické podpory, které blíže specifikují pedagogům nebo rodičům práci s daným žákem.

První část práce byla věnována teoretickým východiskům, které s podporou žáků s odlišným mateřským jazykem souvisí. Odborné pojmy týkající se bilingvismu, bilingvní výchovy, vzdělávání žáků s OMJ v českých školách a následně také podpory, která je jim dostávána, byly čerpány z české i zahraniční odborné literatury a platných legislativních zdrojů. Druhá část diplomové práce se věnovala výzkumné oblasti, ve které byla popsána metodologie výzkumného šetření. Za pomoci výzkumných metod byla získána data, která umožnila provést evaluaci působení kurzu jazykové přípravy. Všechna závěrečná shrnutí, která byla vyvozena z celého výzkumného šetření, jsou zrekapitulována v samostatné kapitole společně s doporučeními do praxe.

## Resumé

The diploma thesis dealt with the support of a pupils with a different mother tongue in the 1st year of primary school. The aim of the work was to evaluate the operation of a language training course at a selected primary school, whose pupils with different mother tongues attended in the first semester of school attendance. To compare the results, the pupils' language and pedagogical diagnostics have been made at the beginning of school and then after six months.

The data obtained, together with observation and interview with pupils' legal representatives, enabled us to make an objective assessment of language training. The practically applicable goal of the work are the created plans of educational support that specify the work with the given pupils to the teachers or parents.

The first part of the work was devoted to the theoretical background, which is related to the support of pupils with different mother tongues. Technical terms related to bilingualism,

bilingual education, education of pupils with different mother tongue in the Czech schools and consequently also the support that they receive, were drawn from the Czech and foreign professional literature and valid legislative sources.

The second part of the diploma thesis was devoted to the research area in which the methodology was described as a research survey. With the help of research methods, received data were evaluated on the operation of the language training course. All the final summaries that were derived from the whole research survey, are summarized in a separate chapter together with recommendations for practice.

**SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ**

1. BENDO VÁ, Petra, 2011. Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3853-6.
2. BERNKOPFOVÁ, Michaela, 2020. Příprava školy na příchod žáka s OMJ. Inkluzivní škola. [online]. [cit. 2021-12-28] Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/zs-priprava-na-prichod>.
3. BERNKOPFOVÁ, Michaela, 2021. První kroky pro nastavení podpory. [online]. [cit. 2021-12-29] Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/prvni-kroky-pro-nastaveni-podpory>.
4. CONTEH, Jean, 2007. Bilingualism in mainstream primary classrooms in England. In: Z. Hua, P. Seedhouse, L. Wei and V. Cook (eds) Language Learning and Teaching as Social Interaction. London: Palgrave Macmillan. ISBN 978-0-230-51700-4.
5. FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ, 2015. Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4655-4.
6. GJUROVÁ, Naděžda, 2011. Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky: metodika pro učitele. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-837-1.
7. HARDING, Edith a Philip RILEY, 2008. Bilingvní rodina. Praha: Portál. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-358-1.
8. HENDL, Jan, 2005. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
9. CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
10. JELÍNEK, Stanislav, 1990. K některým otázkám bilingvismu (II). Cizí jazyky. 2005/2006, č. 1.
11. Kolektiv autorů META, o. p. s, 2021. Jak začít učit [online]. [cit. 20.1.2022]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/cdj-jak-zacit-ucit>.
12. Kolektiv autorů META, o. p. s, 2021. Děti a žáci s OMJ [online]. [cit. 20.1.2022]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj>.
13. Kolektiv autorů META, o.p.s, 2022. Jazyková diagnostika: Čeština jako druhý jazyk [online]. [cit. 2022-1-20]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/cdj-jazykova-diagnostika>.
14. KLENKOVÁ, Jiřina, 2006. Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe. Praha: Grada. ISBN 80-247-1110-9.
15. KOLBÁBKOVÁ, Helena a Jiřina Klenková, 2002. Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte. Brno: MC. ISBN 978-802-3900-828.
16. KROPÁČOVÁ, Jitka, 2006. Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1511-9.

17. MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHOLL, 2011. Bilingvismus a interkulturní komunikace. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7357-678-3.
18. MŠMT, 2021. Metodický materiál MŠMT k poskytování bezplatné jazykové přípravy v předškolním a základním vzdělávání od 1. září 2021. MSMT-21851/2021-1. [cit. 27.12.2021]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/08/Metodika-ke-vzdelavani-cizincu-MS-a-ZS.pdf>.
19. MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ, 2015. Katalog podpurných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4654-7.
20. NĚMEC, Zbyněk, 2014. Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Praha: Nová škola. ISBN 978-80-903631-9-9.
21. NOSÁLOVÁ, Barbora, 2018. Jak zjistit úroveň češtiny – diagnostika. Inkluzivní škola. [online]. [cit. 2022-01-31] Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/jak-zjistit-uroven-cestiny-diagnostika>.
22. NOSÁLOVÁ, Barbora a kol., 2020. Učíme češtinu jako druhý jazyk. Průvodce pro učitele. Praha: META, o. s. p. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů. ISBN 978-80-88171-28-7.
23. PRŮCHA, Jan, 2011. Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3181-0.
24. 6 Ročník 2008, SBÍRKA ZÁKONŮ ČESKÁ REPUBLIKA, 2008 [online]. 2. 9. 2008 [cit. 2019-01-28]. Dostupné z: [www.msmt.cz/uploads/soubory/zakony/Uplne\\_zneni\\_SZ\\_317\\_08.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakony/Uplne_zneni_SZ_317_08.pdf).
25. RADOSTNÝ, Lukáš a kol., 2011. Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách. Praha: Meta – sdružení pro příležitosti mladých migrantů. ISBN 978-80-254-9175-1.
26. REICHEL, Jiří. Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.
27. SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, Lucie, 2016. Osvojování jazyka dítětem. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3350-3.
28. SICHINGEROVÁ, Lucie a kol., 2020. Metodická příručka pro práci adaptačního koordinátora základní školy. Masarykova ZŠ v Plzni, META, o.p.s.
29. SINDELAR, Brigitte, 2013. Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě. Vyd. 5. Přeložil Věra POKORNÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0405-3.
30. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ et al., 2014. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
31. ŠTEFÁNIK, Jozef. Bilingvismus. In: LECHTA, Viktor (ed.). Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
32. ŠTEFÁNIK, Jozef. Jeden člověk, dva jazyky. Dvojjazyčnost u dětí – predsudky a skutoč – nosť. Bratislava: AEP, 2000. ISBN 80-8888-041-6.



33. ŠTEFÁNIK, Jozef a Jozef PALLAY, 2016. Bilingvismus. In: LECHTA, Viktor. Inkluzivní pedagogika. Praha: Portál, s. 404-418. ISBN 978-80-262-1123-5.
34. ŠULOVÁ, Lenka, 2010. Raný psychický vývoj dítěte. Praha: Karolinum. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze, 4. ISBN 978-802-4618-203.
35. TITĚROVÁ, Kristýna, Jana VÁVROVÁ, 2021. Pedagogická diagnostika. In: Inkluzivní škola [online]. aktualizace: 19.04.2021 [cit. 2021-12-28]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/pedagogicka-diagnostika>.
36. Vyhláška č. 48/ 2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. MŠMT ČR. MŠMT ČR [online], [cit. 28.02.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>.
37. Vyhláška č. 27/ 2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online], [cit. 28.02.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>.
38. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání: školský zákon ve znění účinném od 1.2.2022, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online], [cit. 28.2.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022?highlightWords=školský+zákon>.
39. ŽÍDKOVÁ, Markéta, 2012. Jak vychovávat bilingvní děti? Příliš na ně netlačte. Lidovky.cz. [on-line]. 28.11.2021. Dostupné z: [http://relax.lidovky.cz/jak-vychovavat-bilingvni-deti-dkr-/vztahy.aspx?c=A120529\\_173851\\_vztahy\\_glu](http://relax.lidovky.cz/jak-vychovavat-bilingvni-deti-dkr-/vztahy.aspx?c=A120529_173851_vztahy_glu).

**SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ**

<b>TABULKA Č. 1</b> – VÝSLEDKY JAZYKOVÉ DIAGNOSTIKY – ZÁŘÍ 2021/ ÚNOR 2022 .....	39
<b>TABULKA Č. 2</b> – VÝSLEDKY JAZYKOVÉ DIAGNOSTIKY – ZÁŘÍ 2021/ÚNOR 2022 .....	40
<b>TABULKA Č. 3</b> - VÝSLEDKY JAZYKOVÉ DIAGNOSTIKY – ZÁŘÍ 2021/ÚNOR 2022 .....	41
<b>TABULKA Č. 4</b> - VÝSLEDKY JAZYKOVÉ DIAGNOSTIKY – ZÁŘÍ 2021/ÚNOR 2022 .....	41
<b>TABULKA Č. 5</b> - VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ DIAGNOSTIKOVANÉHO ŽÁKA – ALEX .....	43
<b>TABULKA Č. 6</b> – VÝSLEDKY JAZYKOVÁ DIAGNOSTIKY – ZÁŘÍ 2021/ ÚNOR 2022 .....	47
<b>TABULKA Č. 7</b> - VÝSLEDKY JAZYKOVÉ DIAGNOSTIKY – ZÁŘÍ 2021/ÚNOR 2022 .....	48
<b>TABULKA Č. 8</b> - VÝSLEDKY JAZYKOVÉ DIAGNOSTIKY – ZÁŘÍ 2021/ÚNOR 2022 .....	49
<b>TABULKA Č. 9</b> - VÝSLEDKY JAZYKOVÉ DIAGNOSTIKY – ZÁŘÍ 2021/ÚNOR 2022 .....	49
<b>TABULKA Č. 10</b> - VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ DIAGNOSTIKOVANÉ ŽÁKYNĚ – JULIA .....	51
<b>TABULKA Č. 11</b> -VÝSLEDKY JAZYKOVÉ DIAGNOSTIKY – ZÁŘÍ 2021/ ÚNOR 2022 .....	54
<b>TABULKA Č. 12</b> - VÝSLEDKY JAZYKOVÉ DIAGNOSTIKY – ZÁŘÍ 2021/ÚNOR 2022 .....	55
<b>TABULKA Č. 13</b> - VÝSLEDKY JAZYKOVÉ DIAGNOSTIKY – ZÁŘÍ 2021/ÚNOR 2022 .....	56
<b>TABULKA Č. 14</b> - VÝSLEDKY JAZYKOVÉ DIAGNOSTIKY – ZÁŘÍ 2021/ÚNOR 2022 .....	56
<b>TABULKA Č. 15</b> - VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ DIAGNOSTIKOVANÉ ŽÁKYNĚ – EMMA .....	59
<b>TABULKA Č. 16</b> – VÝSLEDKY JAZYKOVÉ DIAGNOSTIKY – ZÁŘÍ 2021/ ÚNOR 2022.....	62
<b>TABULKA Č. 17</b> - VÝSLEDKY JAZYKOVÉ DIAGNOSTIKY – ZÁŘÍ 2021/ÚNOR 2022 .....	63
<b>TABULKA Č. 18</b> - VÝSLEDKY JAZYKOVÉ DIAGNOSTIKY – ZÁŘÍ 2021/ÚNOR 2022 .....	64
<b>TABULKA Č. 19</b> - VÝSLEDKY JAZYKOVÉ DIAGNOSTIKY – ZÁŘÍ 2021/ÚNOR 2022 .....	64
<b>TABULKA Č. 20</b> - VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ DIAGNOSTIKOVANÉ ŽÁKYNĚ – CHRISTINE .....	66

## PŘÍLOHY

## Příloha č. 1: Struktura jazykové diagnostiky

..META\*~

Inkluzivní škola.cz

## 2. Rozhovor pro mladší děti – 1. a 2. třída (+ může být pro ty, které nepišou a nečtou)

## 1. Rozhovor – porozumění / poslech, mluvení, gramatika (čtení, orientace v abecedě)

Typ otázky	Srozumitelné	Gramaticky správně	Poznámky
			<p>Sledujeme, zda dítě</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rozumí otázce a adekvátně věcně reaguje</li> <li>- mluví gramaticky správně (předložky, koncovky, ...)</li> <li>- dlouho přemýšlí, než odpoví (hledá slova, je si nejistě)</li> </ul> <p>Sledujeme, zda</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- musíme dítěti pomáhat</li> <li>- se mu musíme přizpůsobit (mluvit pomaleji, opakovat otázku, přeformulovat otázku)</li> </ul> <p>Pokud dítě zvládne tento rozhovor min. na 70 %, <b>není adept na intenzivní podporu</b>.</p> <p><b>Adept na int. podporu</b> – neodpoví na všechny otázky, na většinu z těch, co odpoví, neodpoví úplně správně.</p>
Pozdravení (jak zareaguje)			
Jak se jmenuješ?			
Bydlel(a) jsi někdy jinde než v České republice?			
Už jsi chodil(a) sem do školy? Jak dlouho?			
Chodil(a) jsi do školky? Do české školky?			
Mluvíte doma česky?			
Co tě baví ve škole? Co máš rád(a)?			
Co děláš rád(a), když nejsi ve škole?			

..META\*~

Inkluzivní škola.cz

## 2. Reakce na otázky k obrázku – porozumění / poslech, mluvení, slovní zásoba, gramatika

Adept na intenzivní podporu zvládne otázky v celém testu na 50 % – těžko hledá slova, nerozumí všem otázkám, nedokáže samostatně odpovědět na těžší otázky.

Typ otázky	Ideální odpověď	Reálná odpověď	Poznámky
Obrázek – třída – příloha 2a			
Co je na obrázku? Řekni a ukaž.	Škola, třída, děti, kluk, holka, lavice, batoh, okno, dveře, skříň, mapa, <b>pravítko, glóbus, vlašťovka</b>		Za dostatečnou slovní zásobu považujeme min. 8 slov z různých oblastí (ne 8 oblečení).
Kde je mapa? Neukazuj, jen mi to řekni.	Mapa je <b>vzadu / na zdi</b> .		Sledujeme 1. znalost slova mapa, 2. schopnost popsat místo, 3. gramatickou správnost (předložka a koncovka).
KDE JE UČITEL? CO ASI DĚLÁ?	<b>Učitel není ve třídě.</b>		Sledujeme, jak dokáže slovně reagovat – adekvátní odpovědi: „Nevím.“; „Nevím, není tam.“
NAJDI NA OBRÁZKU TROJÚHELNÍK, NŮŽKY, LEPIDLO.			Stačí, když ukáže.
CO JE VZADU NA SKŘIŇI?	<b>Glóbus.</b>		Pokud dítě s OMJ nedokáže věc pojmenovat, zeptáme se, jestli ví, co to je – a jestli jen neví, jak se to jmenuje. Pokud tuto konverzaci zvládne, není adept na intenzivní podporu.

..META\*~

Inkluzivní škola.cz

Co dělají děti?	Děti sedí / učí se / mají přestávku.		<p><i>Pokud dítě s OMJ řekne „jsou ve škole“, doptáme se dál.</i></p> <p><i>Sledujeme 1. slovní zásobu, 2. gramatiku. Povzbuzujeme dítě alespoň ke 3 slovesům.</i></p> <p><i>Pokud neřekne 3 slovesa, je adept na int. podporu.</i></p> <p><i>Pokud řekne 3 slovesa, ale ve špatném tvaru, rozhodujeme se mezi int. podporou a střední podporou.</i></p>
Kolik dětí je ve třídě?	16		
Co děláš ty, když je přestávka?	Svačím, hraju si, povídám si s kamarády, píšu úkol, ...		<p><i>Sledujeme 1. slovní zásobu, 2. gramatiku. Povzbuzujeme dítě s OMJ alespoň ke 3 slovesům.</i></p> <p><i>Pokud neřekne 3 slovesa, je adept na int. podporu.</i></p> <p><i>Pokud řekne 3 slovesa, ale ve špatném tvaru, rozhodujeme se mezi int. podporou a střední podporou.</i></p>
Co dělá kluk v první lavici u dveří?	Hází vlašťovku...		<p><i>Adept na int. podporu nerozumí a neodpoví. Pokud dítě s OMJ splní bez problémů, nebude potřebovat intenzivní a pravděpodobně ani střední podporu. Pokud jen neví, jak se řekne vlašťovka, a říká „hází tady tadyto, nevím, jak se to jmenuje“, je adept na péči ve výuce (nikoli int. nebo střední stupeň)</i></p>
Co dělá holka vedle něj?	Spí...		
Co nosíš do školy? Jaké pomůcky máš v tašce?	Učebnice, penál, sešity, pastelky, pero, propisku, tužky		

**Příloha č. 2: Záznamový arch pro pozorování**

<b>Datum:</b>	<b>Počet žáků:</b>	<b>Téma hodiny:</b>	<b>Cíl hodiny:</b>

**Cíl pozorování:**

--

**Průběh lekce:**

<b>Čas:</b>	<b>Průběh (aktivity..)</b>	<b>Poznámky:</b>

**Sociální aspekty**

--

*Záznamový arch pro pozorování*

**Příloha č. 3: Otázky k polostrukturovanému rozhovoru se zákonnými zástupci**

1.	Celé jméno Vašeho dítěte:
2.	Věk dítěte:
3.	Odkud pocházíte? Bylo dítě narozeno v ČR?
4.	Navštěvovalo Vaše dítě v ČR mateřskou školu? Pokud ano, jak dlouho?
5.	Bylo Vaše dítě vyšetřeno v pedagogicko-psychologické poradně? (školní zralost..)
6.	Má nějaké sourozence? Popřípadě kolik a věk.
7.	Jak dlouho žijete zde v ČR?
8.	Žijete a vychováváte dítě společně s otcem?
9.	Jaké máte zaměstnání?
10.	Jaké je Vaše nejvýše dosažené vzdělání?
11.	Za jakým účelem jste přicestovali do ČR?
12.	Jaká je Vaše komunikační úroveň češtiny? a, mluvíte plynule b, domluvíte se tam, kde potřebujete c, potřebujete překladatele, někoho, kdo vám s dorozuměním pomůže?
13.	Co je pro Vás v českém jazyce nejobtížnější? a, mluvit b, psát
14.	Dodržujete české svátky, tradice? Popřípadě jaké.
15.	Jste věřící?
16.	Máte v ČR vy i Vaše dítě přátele? Stýkáte se s nimi?
17.	Jak trávíte volný čas?

*Otázky k polostrukturovanému rozhovoru*

**Příloha č. 4: Informovaný souhlas**

Vážení rodiče,

jsm studentkou Pedagogické fakulty ZČU v Plzni a studuji 5. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Ve své diplomové práci se budu zabývat podporou žáků s odlišným mateřským jazykem v 1. ročníku základní školy. Váš syn/Vaše dcera navštěvuje vybranou základní školu, na které budu realizovat výzkumné šetření. Součástí výzkumného šetření je provedení jazykové a pedagogické diagnostiky na začátku školní docházky a po půlroční intenzivní přípravě na jazykovém kurzu, který Vaše dítě navštěvuje. Cílem výzkumného šetření je provedení evaluace neboli zhodnocení působení kurzu jazykové přípravy žáků s odlišným mateřským jazykem v 1. pololetí školní docházky v 1. ročníku. Součástí práce budou také vypracované plány pedagogické podpory, které mohou sloužit jako metodická podpora pro pedagogy a rodiče. Plány pedagogické podpory poskytují Vám i pedagogům možné metody, jak s Vaším dítětem při vyučování pracovat.

Veškerá data a informace získaná z dílčích výzkumných oblastí budou zpracována a citována anonymně pouze pro účely diplomové práce.

Tímto dopisem Vás žádám o svolení a souhlas se zařazením Vašeho dítěte do výzkumného šetření.

Moc Vám děkuji.

Denisa Němcová

Jméno a příjmení zákonného zástupce:

Jméno a příjmení dítěte:

Se zařazením svého dítěte do výzkumné šetření: souhlasím – nesouhlasím

O výsledky z výzkumného šetření a zpracované PLPP: mám – nemám zájem

V Plzni dne:

---

podpis zákonného zástupce

---

Denisa Němcová  
výzkumník