



Metodika se vzdělávacím obsahem:

Vzdělávací modul 4.7: Včasné rozpoznání potřeby podpory u žáků s rizikem školního neúspěchu

- a) se zaměřením na základní vzdělávání
- b) se zaměřením na předškolní vzdělávání a přípravné třídy ZŠ
- c) se zaměřením na školské poradenské pracoviště

Obsah

Úvod modulu.....	3
Děti v systému náhradní péče (ústavní výchova, náhradní rodinná výchova)	5
Syndrom CAN – definice, znaky, depistáž, dítě jako oběť domácího násilí. Komunikace a ošetření základních potřeb u žáka s podezřením na syndrom CAN.	13
Rozvod rodičů, střídavá péče v porozvodové úpravě péče o děti.....	21
Kurz primární logopedické prevence pro pedagogické pracovníky MŠ a přípravných tříd ZŠ	27
Práce s žákem cizincem ve vzdělávacím procesu	64

Úvod modulu

(PhDr. Lenka Průšová, Ph.D.)

Předkládaný text je výstupním materiálem projektu KIPR, klíčové aktivity 6 – Vzdělávání. Text reflektuje proběhnuvší vzdělávací modul 4.7: Včasné rozpoznání potřeby podpory u žáků s rizikem školního neúspěchu – se zaměřením na základní vzdělávání.

Vzdělávací modul, je zaměřen na současné problémy rodiny. Děti v rodině se mohou setkat s problematikou týrání, zanedbávání a zneužívání. Jak velmi složitá je sociálně pedagogická činnost s dítětem, které je syndromem CAN zasaženo objasní jedna z nabízených přednášek. Chování dětí je v takových případech velmi zvláštní, neodpovídá vývojové normě, setkáváme se zde s problémy, na které neumíme vždy správně reagovat.

Problematika náhradní rodinné péče je v současné době velmi preferovaným tématem pro děti, které dlouhodobě žijí mimo vlastní rodinu. Počty dětí žijících v institucionální péči nebo náhradní rodině se logicky odráží i v problematice ŠPZ. Jejich specifický sociální vývoj s sebou nese i řadu problémů ve vzdělávacím procesu. Znalosti z této problematiky jsou pro jejich pochopení a správné nastavení výchovných a vzdělávacích mechanismů považujeme za velmi důležité.

Další oblastí, se kterou se běžné pedagogičtí pracovníci setkávají, je problematika rozvodu. Zejména otázka střídavé péče je velmi diskutovaná nejen v odborné, ale i laické veřejnosti. Výhody, ale i nevýhody této úpravy výchovy dítěte jsou sice známé, ale v praxi se setkáváme spíše s vyhováním přání znesvářených rodičů než s uplatněním oprávněných zájmů dětí. V tomto smyslu přináší nabízený seminář informace o vhodnosti střídavé péče pro děti v různých věkových skupinách s různými specifickými problémy. Zároveň upozorňuje i na logistické problémy, které mohou vzniknout při realizaci střídavé péče.

Zcela zvláštní a přesto časté téma je logopedická prevence v rodinách. V souvislosti se způsobem života rodiny, který je orientován především na výkon jednotlivých členů a zároveň v souvislosti s novými možnostmi komunikačních technologií se ukazuje, že v dnešních rodinách komunikace mezi rodičem a dítětem vážně. Logopedická prevence je tedy základem pro úspěch dítěte ve vzdělávacím procesu a sociálních vztazích vůbec.

Posledním předkládaným tématem je žák cizinec. Téma, které se stává stále více všedním. Specifické potřeby dětí, které přichází z jiného jazykového a kulturního prostředí jsou pro řady odborníků ze ŠPZ zatím málo známé. Znalosti specifických potřeb těchto žáků však povede nejen k pochopení vzdělávacího systému, kterým žáci prochází, ale především k jejich integraci do většinové společnosti.

Cílovou skupinou vzdělávacího modulu jsou pedagogičtí pracovníci škol a školských poradenských pracovišť.

Lektoři vzdělávacích programů sepsali obsah a zkušenosti s lektorováním jednotlivých vzdělávacích témat do metodických textů, které mají v rámci udržitelnosti projektu sloužit cílovým skupinám projektu, a další odborné veřejnosti, i po projektovém zakončení. Metodické texty jsou autorským dílem lektorů projektu, mohou se tedy nepatrně odlišovat stylem přístupem lektorů k pojetí jednotlivých kapitol uceleného metodického dokumentu.

Vzdělávací modul proběhl v rozsahu minimálně 40 hodin a nejčastější forma vzdělávání byla zvolena kombinace přednášky a semináře. Vzdělávací akce probíhaly na centrální i regionální úrovni. Centrální vzdělávání bylo vypisováno přes systém webových stránek a organizováno na pracovišti Národního ústavu pro vzdělávání v Praze, výjimečně pak i v jiných, velkých, krajských městech. Regionální vzdělávání bylo organizováno pro potřeby a v prostorách, konkrétního, do projektu zapojeného, pracoviště.

a, Včasné rozpoznání potřeby podpory u žáků s rizikem školního neúspěchu se zaměřením na základní vzdělávání

Děti v systému náhradní péče (ústavní výchova, náhradní rodinná výchova)

Autorka textu: PhDr. Lenka Průšová, Ph.D.

Speciální pedagog

Anotace vzdělávacího programu

Text se zabývá správní úpravou náhradní rodinné péče, jejími typy a konkrétními charakteristikami dětí, které jsou do jednotlivých typů náhradní rodinné péče umisťovány. Popisuje specifika uchazečů o náhradní rodinnou péči a proces zařazování do systému osob pečujících a osob v evidenci (dle zákona č. 359/99 Sb.).

Pozornost je dále věnována i rizikovosti dětí v náhradní rodinné péči. V neposlední řadě jsou čtenáři textu seznámeni s postupy zrušení náhradní rodinné péče a se specifickou odbornou činností s dětmi, které se vrací do institucionální péče.

Cílová skupina vzdělávacího programu

- a. pracovníci školských poradenských zařízení - psychologové a speciální pedagogové;
- b. sociální pracovníci ve školách a školských poradenských zařízeních;
- c. pedagogičtí pracovníci mateřských škol, základních škol a středních škol, VOŠ, primárně škol zapojených do projektu KIPR;
- d. pracovníci revizního pracoviště NÚV.

Motto:

Potřeba otevřené budoucnosti (životní perspektivy), která patří do skupiny sociálních potřeb a pro zdárnou výchovu dítěte v náhradní rodině je naprosto klíčová. „Její uspokojení dává lidskému životu časové rozpětí, což přeloženo do psychologické řeči znamená rozpětí mezi otevřeností a uzavřeností osudu, mezi nadějí a beznadějí, mezi životním rozletem a zoufalstvím.“ (prof. Zdeněk Matějček)

Náhradní rodinná péče je péče o dítě v rodině s otevřenou budoucností.

Právní úprava náhradní rodinné péče je uvedena v občanském zákoníku a zákoně o sociálně – právní ochraně dětí. České rodinné právo zná následující typy náhradní rodinné péče:

Typy náhradní rodinné péče:

- Osvojení.
- Pěstounská péče.
- Pěstounská péče na přechodnou dobu.
- Tzv. hostitelská péče.

Institucionální péči o děti, kterým z různých důvodů nemůže být zprostředkována náhradní rodinná péče, je upravena občanským zákoníkem, zákonem o sociálně – právní ochraně dětí a zákonem o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.

Typy institucionální péče:

- Dětská centra (rezort Ministerstva zdravotnictví ČR), zpravidla zařízení pro děti, kterým v minulosti byly určeny kojenecké ústavy a dětské domovy pro děti do 3 let.
- Dětské domovy – pro děti, které nemají poruchy chování a nemohou dlouhodobě žít ve vlastní rodině a nebyla jim vyhledána ani rodina náhradní.
- Dětské domovy se školou – pro děti, které mají počínající poruchy chování a nemají ukončenou povinnou školní docházku.
- Výchovné ústavy pro mládež – pro mladistvé (děti od 15 do 18 let věku), které mají závažné poruchy chování.

1 Osvojované děti – charakteristika

Zpravidla:

- Do batolecího věku.
- Bez významnější zdravotní anamnézy, ale s významnou sociální anamnézou.
- V případě mezinárodního osvojení dětí etnických menšin.

Osvojení je nejvýznamnější forma náhradní rodinné péče, neboť rozsudkem soudu vzniká tzv. právní rodičovství. Dítěti je poskytnuta plná rodina se všemi právy a povinnostmi. Vztahy

k původní biologické rodině dítěte nabytím právní moci rozsudku o osvojení zanikají a vznikají nové právní vztahy k osvojitelské rodině.

V případě osvojení existuje významně vyšší pravděpodobnost, že výchova dítěte od útlého věku bude úspěšnější. Rodiny se domnívají, že sociální rizika v rodině dítěte a tzv. „nechtěné dítě“ je možné výchovnými prostředky minimalizovat. Na úspěšnost osvojení má vliv i bezvýhradné přijetí dítěte, osvojení v právním smyslu přechází v osvojení v emocionálním smyslu.

Rizika ve výchově a ve vztahu se objevují až později s příchodem puberty, nebo přechodem na vyšší stupeň školy – zejména rozdílnost temperamentu, osobnostních předpokladů vůči obvyklým typům „povah“ v rodině lze považovat za vysoce rizikové pro vznik vztahových obtíží v náhradní rodině.

2 Pěstounská péče

Pěstounská péče je určena dětem, které nemohou být osvojené, a nahrazuje ústavní péči. Poskytuje se dětem do 18 let věku. Je žádoucí, aby vztahy k pěstounům byly natolik pevné, aby citové pouto přetrvalo i do zletilosti. Pěstouni zpravidla nemají rodičovská práva v plném rozsahu. Děti zajišťují uspokojování základních potřeb s tím, že soud přesně vymezí, v jakých oblastech jsou kompetentní rozhodovat ve věcech svěřených dětí.

Pěstounská péče je rovněž upravena občanským zákoníkem a zákonem o sociálně – právní ochraně dětí.

Zpravidla je určena těmto dětem:

- Určena spíše starším dětem než kojeneckého věku.
- Dětem s určitým kontaktem s vlastní nebo širší rodinou (otázka právní volnosti nebo sociálních vztahů).
- Dětem handicapované – věk, etnikum, zdravotní, psychologické a jiné limity, pro které není možné zajistit osvojení (sourozenecká skupina).
- Pěstounská péče je ohraničena potřebou dítěte (z časového hlediska nejdéle do 18 let věku) a možnostmi pěstouna (vždy je ukončena, když o to pěstoun požádá). Dítě je v přímé péči pěstouna.
- Pěstounská péče je honorována odměnou pěstouna a stát přispívá speciální dávkou na potřeby dítěte v pěstounské péči, které jsou upravované v souladu s dalšími dávkami, které lze v této formě náhradní rodinné péče čerpat.

3 Pěstounská péče na přechodnou dobu

Tento typ pěstounské péče je považován za „profesionální“ pěstounskou péčí, neboť je určena všem dětem bez rozdílu věku, které mají možnost vrátit se do původní biologické rodiny nebo se připravují na přechod do jiného typu náhradní rodinné péče. Prakticky omezuje umístění dětí do ústavní péče. Pěstouni na přechodnou dobu jsou více spjati se státní správou, mají povinnosti nejen vůči svěřeným dětem, ale i vůči příslušným orgánům sociálně-právní ochrany dětí a biologickým nebo náhradním rodinám dítěte. Tento typ náhradní rodinné péče je odborně i

emocionálně velmi náročný a dle platné právní úpravy může dítě v pěstounské péči na přechodnou dobu setrvat 1 rok.

Pěstounskou péči na přechodnou dobu upravuje občanský zákoník a zákon o sociálně – právní ochraně dětí.

Pěstounská péče na přechodnou dobu je určena zpravidla:

- Dětem od narození do 18 let.
- Pro děti, které zpravidla budou navraceny do vlastní rodiny, nebo bude pro ně vyhledána rodina náhradní.

Problémy spojené s realizací pěstounské péče na přechodnou dobu:

- Omezení pobytu dítěte v rodině na 1 rok nekoresponduje s množstvím vhodných náhradních rodin, které lze pro dítě vyhledat.
- Nejasná vazba mezi dítětem a pěstounem (blíží se institutu vychovatelství, ale má atributy dlouhodobé individuální péče v rodině).
- Nutná „podpora“ cílové rodiny pěstouny.
- Nejasné pracovně právní vztahy – zejména v otázkách náhrady škody, těhotenství ve vlastní rodině, problémy dětí v rodině – jejich vztah k přijatému dítěti.

Doporučení pro frekventanty:

Zamyslete se nad otázkami: je běžné, aby se v rodině střídaly děti? Jaký výchovný vliv střídání dětí bude mít na děti v rodině integrované?

4 „Hostitelská péče“

Tzv. Hostitelská péče není upravena žádným právním předpisem. Jedná se tzv. příklady dobré praxe

Charakteristika dětí, pro které je vhodné vyhledat hostitelskou péči:

- děti mají nařízenou ústavní výchovu soudem;
- nepřichází aktuálně v úvahu jiná forma náhradní rodinné péče (velká sourozenecká skupina, vyšší věk dítěte, odlišné etnikum, zdravotní problémy na straně dítěte, významné výchovné, či zdravotní obtíže);
- perspektivně dlouhodobý pobyt v ústavní výchově, souhlas dítěte s takovou formou kontaktu s rodinou a jeho následná psychologická příprava;
- délka hostitelské péče – vždy dle potřeb a zájmu dítěte a hostitelů, není blíže stanovena.

Při výběru vhodných „hostitelů“ je potřeba brát v úvahu skutečnost, že hostitelská péče není finančně podpořena státem a je nutné stanovit předběžný rozvrh návštěv dítěte v rodině. Ten je stanovován za spolupráce dítěte i žadatelů o hostitelskou péči na základě reálných možností obou stran.

Základní otázky pro rozhodování o vhodnosti konkrétní formy náhradní péče:

- Známe osobní historii dítěte?
- Dítě a jeho biologická rodina, dítě a jeho „ústavní rodina“ – možnosti a meze.
- Jaká je jeho rodinná anamnéza?

Základní otázky pro zájemce o náhradní rodinnou péči:

- Máte nějakou zkušenost s péčí o děti v ústavu?
- Jaké děti by byly pro Vás nepřijatelné?
- Jaký je váš sen o životě přijatých dětí?
- Co vám osobně tyto děti mohou dát?
- Jak vaše děti přijaly informaci, že chcete přijmout další malé děti do své péče?

Proces individualizace náhradní rodinné péče:

První zážitky dětí:

- První zážitky z rodiny si děti zpravidla nevybavují.
- Uvádí intenzivní pocit radosti z „nového“ prostředí (nikoliv z „rodiny“, že... „je někdo chce a má rád“... – přetrvává rozdíl ve vnímání mezi bio-rodíči a náhradními rodiči), intenzivní pocit strachu z nesplněných představ (svých i náhradní rodiny).
- U žadatelů existují odlišnosti (v bio příbuzenské rodině nejsou změny zaznamenány, u nepříbuzenské rodiny se objevují první krizové situace).
- U dětí nedůvěra – testování si nového prostředí (zejména citové pouto mezi žadateli a dětmi, které již v rodině byly před jejich příchodem).

Proces individualizace náhradní rodinné péče u náhradních rodičů:

- Partnerský vztah – chci vytvořit rodinu nebo chci pomoci dítěti? Jaké krize jsme překonali?
- Příbuzní a přátelé rodiny- jak přistupuje naše širší sociální prostředí k záměru přijmout cizí dítě do své péče?
- Děti již integrované v rodině - jaké je stanovisko již integrovaných dětí v rodině k přijetí dalšího dítěte do péče? Jsou děti schopné si uvědomit, co to pro ně bude znamenat?
- Interakce v rodině- komunikujeme? Jakým způsobem? Kdo řeší problém dětí a kdo o děti fakticky pečuje?

Rizikové rodiny:

- Neschopné rodiny akceptovat specifické potřeby dětí (vzdělávací limity, přijetí dítěte ostatními členy širší rodiny bez výhrad, neochota seznámit dítě s jeho původem).
- Mýtus „universálních pěstounů“ (vychovali děti s handicapem, mají vlastní děti bez výchovných problémů, jsou trpěliví, vstřícní, mají nižší požadavky na dítě, zvládají velký počet dětí v péči – 4 a více).
- Přijímají děti v krátkých časových intervalech v domněnku, že se děti již v rodině žijící na nově příchozí těší a proto zvládnou nové situace dobře (nově příchozí dítě do rodiny bylo „dárkem“ pro ostatní).
- Těžkosti v oblasti náhradní rodinné péče:

- Osvojení prolamuje anonymitu pouze v případě, že je to v zájmu, případně se souhlasem osvojeného dítěte (§57 zákona č. 359/1999 Sb. o sociálně právní ochraně dětí, v platném znění.).
- Osvojení prolamuje anonymitu po dosažení zletilosti osvojence.
- Osvojení prolamuje anonymitu v případě, že dítě bylo osvojeno ve vztahu ke konkrétním osvojitelům.

5 Závěr

Náhradní rodinná péče je pro děti, které nemohou žít ve vlastní biologické rodině, zcela jistě nejlepším řešením. Nelze však opomíjet skutečnost, že pro určitou část dětí je vhodnější péče institucionální a to zejména v případě, že neexistuje možnost, že bude vyhledána vhodná rodina náhradní. Z pozice zájmu dítěte je nejlepším řešením osvojení dítěte, kdy dítě získává náhradní rodinu v plném rozsahu, tj. ruší se vztahy k rodině biologické a vznikají právním rozhodnutím vztahy k osvojitelské rodině. Pěstounská péče je vhodná pro děti, kterým nelze osvojení z řady právních i vztahových důvodů zajistit. Je však potřeba velmi pečlivě vážit, zda pěstounská rodina bude schopná zvládat výchovu dítěte se specifickými potřebami, které vyplývají z jeho rodinné historie. Pěstounská rodina také musí počítat s tím, že biologická rodina má zpravidla k dítěti vztah, snaží se zasahovat do výchovy dítěte. Dalším problémem je tzv. příbuzenská pěstounská péče, kdy zpravidla prarodiče vychovávají svá vnoučata. Velmi obtížně se, zejména pěstounky – babičky, vyrovnávají se selháním rodičovských rolí svých dětí. Příbuzenská pěstounská péče je pěstounskou péčí krizovou, rodiny by za běžné situace nechtěly vychovávat již žádné dítě (v důsledku věku, zdravotního stavu a slabší altruistické potřeby).

V náhradní rodinné péči by mělo platit pravidlo, že hledáme pro konkrétní dítě nejlépe vyhovující rodinu.

6 Zdroje

Nový občanský zákoník: zákon č. 89/2012 Sb. ze dne 3. února 2012. Praha: Ústav práva a právní vědy, 2014. Právo a management. ISBN 978-80-87974-01-8.

ČESKO. Zákon č. 359 ze dne 9. prosince 1999 o sociálně-právní ochraně dětí. In: Sbíрка zákonů České republiky. 1999, částka 111, s. 7662–7681. ISSN 1211-1244. Dostupný také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359>.

MPSV ČR: *Právo na dětství. Národní strategie ochrany práv dětí.* Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. 2011, 81 stran.

MPSV ČR: *Pěstounská péče na přechodnou dobu pro nejmladší děti.* 1. vydání Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2011. 81 stran.

Matějček, Z. *Osvojení a pěstounská péče.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 152 s. ISBN 80- 7178-637-3.

Náhradní rodinná péče v ČR a její úskalí. Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu[online]. [cit. 2018-12-02]. Dostupné z: <http://old.planovanirodiny.cz/view.php?cisloclanku=2006101202>

Syndrom CAN – definice, znaky, depistáž, dítě jako oběť domácího násilí. Komunikace a ošetření základních potřeb u žáka s podezřením na syndrom CAN.

Autor textu: PhDr. Lenka Průšová, Ph.D., PhDr. Alena Plšková

Anotace

Čtenáři se seznámí se základními informacemi o problematice týraného, zanedbávaného a zneužívaného dítěte. Pochopí zvláštnosti chování těchto dětí. Seznámí se s právními předpisy upravujícími tuto problematiku. Dále dojde k seznámení s principy komunikace s dětmi a potřebami dětí, včetně dalších postupů v oblasti sociální práce s dětmi a jejich rodinami. Nejdříve bude syndrom CAN popsán z hlediska sociálního, psychologického a právního - definice procesu a důsledků CAN. Dále budou popsány formy a projevy Syndromu CAN. Dále bude popsán Syndrom CAN v případě domácího násilí vůči jinému členu rodiny - zapomenuté oběti v domácím násilí. Specifické rysy v chování oběti Syndromu CAN (Komunikace – verbální, neverbální, typizované chování atd...). Prvky krizové intervence a metody sociální práce vůči oběti syndromu CAN. Možnosti spolupráce pomáhajících profesí v problematice CAN. Příklady kazuistik a jejich řešení. Metody sociální práce využitelné ve školských zařízeních – případové konference aj.

Cílová skupina

- a. pracovníci školských poradenských zařízení - psychologové a speciální pedagogové;
- b. sociální pracovníci ve školách a školských poradenských zařízeních;
- c. pedagogičtí pracovníci mateřských škol, základních škol a středních škol, VOŠ, primárně škol zapojených do projektu KIPR;
- d. pracovníci revizního pracoviště NÚV.

1 Úvod

V souvislosti se změnami v současné rodině, zvýšenému tlaku společnosti na rodiče a děti, i téma týrání, zanedbávání a zneužívání je velmi aktuální. Mění se společnost směrem k anonymitě a projevuje se nedostatečná veřejná kontrola péče o děti. Celkově děti i jejich rodiny prochází zcela zásadními procesy, jejichž společným znakem je tlak na výkon, přemíra informací, se kterými si neumí poradit. V tomto smyslu dochází ke krizovým situacím, které negativně působí na děti.

Text je určen odborníkům v resortu školství – učitelům, psychologům, pedagogům a sociálním pracovníkům. Přibližuje odborné veřejnosti problematiku, se kterou se mohou u dětí v běžném vzdělávacím procesu setkat. Cílovou skupinu odborníků orientuje v základních diagnostických znacích CAN, seznámí se s možností komunikace s dětmi zasaženými touto sociální patologií a zároveň s jejich potřebami, které v rámci své profese mohou výše zmínění odborníci ošetřit.

2 Rodina a její proměny po roce 1989

Definice rodiny se mění a pro ochranu dítěte mají tyto změny v rodině zcela zásadní význam. Rodina je nejuniverzálnějším socializačním činitelem, který poskytuje jedinci identifikační vzory, seznamuje ho s předpokládanou mužskou a ženskou rolí, učí jedince reagovat žádoucím způsobem v procesu interakce, umožňuje ověřování praktických zkušeností a dovedností. Je regulátorem chování jedince a poskytuje společensky žádoucí normy. Rodina ovlivňuje tvorbu postojů k okolí, sobě samému a společnosti.

Po roce 1989 přichází „Nový“ životní styl v důsledku politických změn. Zodpovědnost státu je omezována, přechází se na zodpovědnost osobní (systém rodiny).

Rodinu dnes limituje:

Sociální nejistota, informační přetížení, nedostatek osvědčených forem jednání (nárůst agresivity). Rodiny reagovaly zesílením vzájemné podpory (sebeoprosazení, strach z ohrožení, ale v některých případech došlo k oslabení vzájemnosti, rodina získala nové příležitosti v cestování, uplatnění na trhu práce, získání vzdělání atd.).

Významné charakteristiky současné rodiny, které ovlivňují postavení dětí v rodině:

- Zaměřenost na zájem jednotlivce
- Chybí očekávaná trvalost vztahu – etapová manželství (opakované sňatky – v prvním manželství se děti narodí a ve druhém manželství vychovávají).
- Odsouvání rodičovství na vyšší věk je spojeno s možnostmi, které mohou mladí lidé využít. Rodičovství se tak nestává prioritou.
- Intimní vztah není vázán na možnost plození dětí (promiskuita a vliv antikoncepce).
- Předmanželský sex je považován za normu.
- Zralost partnerů (přezralost?) jsou znaky, které limitují manželství a rodičovství.
- Výchovné působení rodičů je nahrazováno institucemi (škola, paní na hlídání aj.).
- Dvoukariérová rodina - oba partneři trvají na rovnocenném uplatnění v profesi.

- Změny v mezigeneračních kontaktech – ještě více oslabené kontakty se širší rodinou – není čas, nevidáme se, nemáme si co říci...
- Nízká stabilita rodiny- překonávání překážek se stává ztrátou času – vztahy konzumujeme, pokud nám nepřináší uspokojení, odcházíme ze vztahu.
- Snižování počtu dětí v rodině – pro naplnění společenské normy je jedno dítě dostačující.
- Tolerance vůči rozvodům, nevěře se zvyšuje v souvislosti s nestabilitou rodinných svazků.
- Důraz je kladen na materiální hodnoty a zážitky jednotlivců, nikoliv na společně trávený čas např. prací

2.1 Poruchy rodiny

Rozvod - rozpad rodiny

- Proces rozvodu (z pohledu psychosociálního) je velmi dlouhé období (trvajícím cca 1 – 3 roky).
- V této době je dítě nejvíce ohroženo spory rodičů. Pokud se nezměnily poměry (majetek, rozdělení dětí), nejobtížnější je vyrovnání se ztrátou partnera – prožíváme samotu (klienti jí definují jako „nesnesitelnou“).
- Oba partneři se potýkají s psychickými a ekonomickými problémy (obdobný proces jako vyrovnání se smrtí, ale partner „žije“).
- Pocit viny dítěte za rozvod rodičů je nejčastěji bagatelizovaná skutečnost.
- Konflikt loajality dětí k rodičům je příčinou řady konfliktů, kdy dítě u každého z rodičů může negativně hovořit o nepřítomném rodiči.
- Dítě si neuvědomuje, o co rozvodem rodičů přichází. Jednak v osobě rodiče a jednak v řadě kontaktů se širší rodinou odcházejícího rodiče.
- Absence jednoho pohlaví ve výchově je absence podnětů k dotvoření identity dítěte.
- Omezený kontakt s dítětem – snaha dítě zabavit – rodič je na stejné výchovné úrovni jako jiný příbuzný, přicházející na návštěvu.
- Informování dítěte o rozvodu – bývá odsouváno až do právní moci rozsudku o rozvodu. Dítě je informováno o dohodě mezi rodiči a průběhu realizace dohody. Nejsou respektována práva dítěte, prosazují se zájmy rodičů.
- Dítě se může stát nástrojem pomsty – popouzení proti druhému rodiči, vyhrožování dítětem, vydírání jednoho z rodičů střídavou péčí. Může dojít i k zavraždění dítěte v případě, že „nemám dítě já, nebudeš ho mít ani ty“.
- Popouzení dítěte proti druhému z rodičů, případně nucený kontakt dítěte s rodičem, který se „rodičovsky“ nechoval. Dítě má z druhého rodiče strach, styk s rodičem vyústí v somatické obtíže dítěte
- Dítě jako náhradní partner – emoční – dítě nahrazuje partnera, někdy i sexuálně
- Dítě je zanedbáváno – rodiče jsou pohlceni vlastním problémem

Zanedbávání

Vede k poškození v důsledku nedostatečného uspokojování potřeb dítěte, jehož příčinou je omezení standardní interakce mezi rodičem a dítětem. Nedostatek něčeho vyvolává strádání a po určité době vzniká deprivace.

Projevy:

- tělesné (úrazy, funkční postižení, smrt z nedbalosti, strava);
- duševní (duševní, duchovní a emocionální ne-péče);
- sociální (psychické týrání, ponižování, vydírání, nezáměr, izolace);
- všeobecné (dítě bez potřebného dozoru, netečnost k tomu co dělá mimo školu-záškoláctví, drogy, sex. zneužívání, prostituce, toulky atd.);
- deprivace jako výsledek životní situace, kdy nejsou uspokojovány základní psychické potřeby dítěte v náležité míře a po určitou, dosti dlouhou dobu. Ohrožuje psychické zdraví a další jeho duševní vývoj;
- subdeprivace – nižší intenzita zanedbávání vede zřejmě k růstu agresivity, šikany, delikvence, toxikomanie, poruch sociálního chování atd.

Riziková - zanedbávající rodiče:

- nemají pro rodičovskou roli dostatečné kompetence – nemohou, nejsou schopni pečovat (nižší rozumové schopnosti- mentálně retardovaní, somaticky, psychicky nemocní, poruchy osobnosti, abúzus alkoholu, drog, citová deprivace v dětství atd., sociokulturně nízká úroveň);
- nemají k rodičovství dostatečnou motivaci (zaujati sami sebou – mladí nezralí, žijící v hmotné bídě, workoholici, profesní kariéra, společenský status úplné rodiny atd.).

3 Dítě jako oběť (násilí fyzické a sexuální)

Prožívá fáze posttraumatického stresového syndromu (**pachatel důsledky svého chování bagatelizuje**)

- Bezprostřední (odezní s ohledem na intenzitu prožitku). Jeho délku ovlivní prostředí, kvalita krizové intervence a objektivní faktory (věk oběti, vztah k agresorovi, pohlaví, celkový zdravotní stav atd.).
- Období latence - různě dlouhé.
- Obtíže s důvěrou, zdravotní problémy, změny v psychice, psychiatrické onemocnění, invalidita.

Emoce, které prožívá oběť:

- Pocit nespravedlnosti.
- Pocit nepochopení a osamělosti.
- Pocit ponížení.
- Pocit viny.
- Pocit bezmoci.

- Nedůvěra k vlastnímu úsudku, neschopnost se přiměřeně orientovat v sociálním prostředí, mění se vztah ke světu i k vlastní osobě.
- Narušené sebevědomí.
- Somatizace.

4 Faktory podmiňující výskyt CAN na straně dítěte

- postižení (mentální, fyzické, smyslové), LMD (ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou, může vyústit v poruchu chování, ADD – deficit pozornosti),
- pohlaví dítěte,
- nechtěné dítě,
- zvláštní vlastnosti dítěte, pro které je snadným objektem ubližování.

5 Faktory podmiňující výskyt CAN na straně rodiče

- mentální retardace,
- anomální vývoj osobnosti (impulsivní, nezdrženlivý, agresivní..),
- nezralá osobnost,
- psychické onemocnění,
- fyzické postižení,
- závislosti,
- vliv vlastní rodiny – transgenerační přenos.

6 Zvláštnosti rodinné či sociální situace

- CAN či kriminální prostředí,
- stresové situace,
- izolace rodiny,
- nekompetentní rodina,
- rodina s dětmi v NRP,
- sociální problémy rodiny,
- odlišné kulturní a náboženské prostředí,
- neúplná rodina.

7 Sociální postavení oběti

- mýtus osobní viny,
- sociální stigma u sexuálně motivované trestné činnosti,
- nejbližší okolí je sekundárně viktimizováno – přenos traumatu se lavinovitě šíří,
- ignorace oběti – mýtus potřeby zapomenou.

8 Rizika sexuálního zneužívání

Děti zejména:

- mladší věkové skupiny;
- děti z prostředí domácího násilí;
- děti s handicapem;
- děti závislých rodičů;
- děti zanedbávané, deprivované;
- doplněná rodina;
- psychotický rodič.

9 Charakteristika pachatele

V rodině je pachatelem zpravidla muž. Zásadní hodnotou je ZNEUŽITÍ MOCI NAD DÍTĚTEM.

Motivace pachatele ke zneužití dítěte:

- sexuální odlišnost (v objektu a v procesu);
- nemá jinou možnost než zneužít dítě (pachatel bez zábran);
- názor pachatele – vždyť se to dítěti líbí, strach dítěte ho inspiruje
 - Pachatel je dítěti citově blízký.
 - Zneužívání je dlouhodobé.
 - Mění rodinné role, funkce a vztahy (stírá mezigenerační rozdíly, tvoří neobvyklé koalice, narušuje citové vazby i sexuální vztahy dospělých).
 - Napjatá rodinná atmosféra, komunikace sice probíhá, ale nejsou sdělovány city.
 - Riziko rozpadu rodiny.

OBĚTOVÁNÍ DÍTĚTE ve prospěch rodiny:

Matka:

- poskytne ochranu
- neuvěří dítěti (nejen ze zjištěných důvodů, ale může být v šoku)

10 Týrání

Definice: Nenáhodné, preventabilní působení – systémově a systematické.

Formy:

- fyzické (bití, pálení cigaretou, řezání, invazivní vyšetření v rámci předstírané nemoci, vystavování horku a zimy, hladovění, žíznění atd.)
- psychické (vydírání, vyhrožování, odmítnutí lásky, důsledek fyzických nepřiměřených trestů atd.)

Rizikovitost:

- Riziková situace – zbavení se sebekontroly a nedostatek společenské kontroly (anonymita, pustina atd.)

- Riziková osobnost – vlastnosti přispívají k rizikům (případně k provokaci)

11 Problémy při řešení CAN

- Rodiče a rozvod CAN, poruchy chování
- Rodiče nehledají pomoc, ale SPOJENCE. Vysvětlují své chování jako důsledek nevhodného chování dítěte, či jeho provokace.
- Odborný pracovník MUSÍ dodržovat nadhled – NEUTRALITU, jinak nelze klientovi efektivně pomoci (spojencem může být psycholog v poradně, může to být právní zástupce atd.)
- Problém: rodiče se obtížně motivují ke SPOLUPRÁCI (faktické nikoliv proklamované či zástupné)
- Dítě je silně ztotožněno s rodiči – tj. pokud pomlouvám jednoho z rodičů, pomlouvám část dítěte.

Spory o děti:

- zablokovaná komunikace
- nerozlišená partnerská a rodičovská role

12 Závěr

Procesem týrání, zanedbávání a zneužívání je zasažen celý rodinný systém. Jedná se o sociální patologii, kde dochází ke zneužívání moci nad dítětem. Nejfrekventovanější otázkou této problematiky je otázka fyzických trestů, jejichž nebezpečí spočívá v eskalaci násilí na dítěti a vytváření systému, který vede k týrání dítěti, případně i k jeho usmrcení. Zanedbávání dětí je otázkou znalostí a dovedností rodičů o potřebách dítěte a kompetencemi rodičů tyto potřeby naplňovat. Specifickou problematikou je sexuální zneužívání, kdy nejrizikovější jsou skupiny dětí nízkého věku. Pachatelé sexuálního zneužívání jsou zpravidla citově blízké osoby dítěte.

Osoba, která získá podezření, že konkrétní dítě je sexuálně zneužíváno a týrané, je vázána příslušnými paragrafy trestního zákoníku. V každém případě by však měla spolupracovat s orgány sociálně právní ochrany dětí.

13 Zdroje:

Nový občanský zákoník: zákon č. 89/2012 Sb. ze dne 3. února 2012. Praha: Ústav práva a právní vědy, 2014. Právo a management. ISBN 978-80-87974-01-8.

Úplné znění zákona č. 40/2009 Sb., trestní zákoník. Vydání: deváté. Praha: Armex Publishing, 2018. Edice kapesních zákonů. ISBN 978-80-87451-56-4.

ČESKO. Zákon č. 359 ze dne 9. prosince 1999 o sociálně-právní ochraně dětí. In: Sbíрка zákonu České republiky. 1999, částka 111, s. 7662–7681. ISSN 1211-1244. Dostupný také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359>.

Dunovský, J. (1995). *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě.* Praha: Grada, ISBN:80-7169-192-5.

Gjuričová, Š., Kocourková J., & Koutek J. (2000). *Podoby násilí v rodině.* Praha: Vyšehrad, ISBN: 8070214163.

Matoušek, O., Kodymová P., & Koláčková J. (2010) ed. *Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi.* Vyd. 2. Praha: Portál, ISBN:9788073678180.

Weiss, P. (2005). *Sexuální zneužívání dětí.* Praha: Grada, Psyché (Grada). ISBN: 80-247-0929-5.

Rozvod rodičů, střídavá péče v porozvodové úpravě péče o děti

Autorky textu: PhDr. Lenka Průšová, Ph.D., PhDr. Alena Plšková

Anotace vzdělávacího programu:

Rozpad vztahů mezi partnery vždy znamená velkou zátěž citovou, ekonomickou i logistickou. Rozpadem vztahu rodičů jsou vždy poznamenány děti, které z tohoto vztahu vzešly. Rozvod manželství se stává čím dál častěji součástí života řady rodin, ve kterých vyrůstají děti. Porozvodová úprava výchovy je pro rozvádějící se rodiče velkým problémem, neboť zásadní věci týkající se bezprostředně života dítěte řeší v emočně vypjatých situacích, kdy nemusí vždy brát jako přední hledisko zájem dítěte, ale snaží se druhého rodiče co nejvíce emočně zasáhnout.

V rodinném právu patří k prioritám sledování zájmu dítěte, které je podpořeno i Úmluvou o právech dítěte, kdy dítě má právo na výchovu obou rodičů. V tomto duchu je aplikována i střídavá péče před výhradní péčí jednoho z rodičů a to za předpokladu, že jsou pro tento institut podmínky v rodině. Text je určen pro odbornou veřejnost v oblasti školství, neboť děti rozvádějících se rodičů navštěvují školy různých úrovní. Odborníci by měli být informováni o tom, co rozvod pro dítě znamená, s jakými otázkami se mohou setkat a jak postupovat v případě předávání informací znesvářeným rodičům.

Cílová skupina vzdělávacího programu:

- a. pracovníci školských poradenských zařízení - psychologové a speciální pedagogové;
- b. sociální pracovníci ve školách a školských poradenských zařízeních;
- c. pedagogičtí pracovníci mateřských škol, základních škol a středních škol, VOŠ, primárně škol zapojených do projektu KIPR;
- d. pracovníci revizního pracoviště NÚV.

1 Úvod:

Rodina je nejuniverzálnějším socializačním činitelem, který poskytuje jedinci identifikační vzory, seznamuje ho s předpokládanou mužskou a ženskou rolí, učí jedince reagovat žádoucím způsobem v procesu interakce, umožňuje ověřování praktických zkušeností a dovedností. Je regulátorem chování jedince a poskytuje společensky žádoucí normy. Rodina ovlivňuje tvorbu postojů k okolí, sobě samému a společnosti.

Úskalí rodinného života:

Vznikají nové role v rodině (angažovanost otců) proto se objevují problémy v zažité dělbě práce mezi mužem a ženou. Manželství nevzniká za účelem plození dětí a udržení majetku, ale za účelem konzumace vztahů – vznikají velká očekávání mezi partnery. Pokud druhý partner tato očekávání nesplní, manželství a rodina se rozpadají. Ve vztazích jsou patrné dramaticky rychlé individuální zvraty. Výrazně se snižují veřejné závazky rodičů vůči dětem („mám právo být šťastná“). Z ekonomického hlediska má na stabilitu rodiny významný vliv náhlá chudoba nebo bohatství. Zejména v 90. letech minulého století docházelo k dramatickým zvrátům v rodinách díky rozvoji podnikání jednotlivých členů a vlivu restitucí.

2 Rozvod manželství – rozpad rodiny

Manželství vzniká jako právní akt, ale rozvod manželství je proces, který trvá řadu let. V některých případech se partneri emočně „nerozvedou“ nikdy. Jedná se o patologickou závislost na partnerovi, která nezřídka může končit intervencí psychiatra nebo dokonce sebevraždou. V této době je dítě nejvíce ohroženo spory rodičů. Pokud se nezměnily poměry (majetek, dítě), vyrovnávají se jednotlivě se ztrátou partnera – prožívají osamocení (vyjadřují se o „nesnesitelné samotě“). Rozvod, i ten plánovaný jedním z partnerů, hluboce zasahuje do emoční roviny a ekonomické stability jednotlivých členů rodiny.

Děti se vždy zabývají otázkou, zda se nepodílely na rozpadu vztahu svých rodičů. Prožívají konflikt vnitřní loajality k rodičům – neví kde je pravda, koho „mají mít raději“ atd. Zároveň si neuvědomují, co rozvod bude pro ně v budoucnu znamenat – ztrátu některých příbuzných, ztrátu společných zážitků s rodiči, zřejmě i stěhování, snížení ekonomických možností atd.

Změní se i výchova dítěte po rozvodu. Bude chybět vzor chování jednoho z pohlaví (žena/muž). Rodiče mohou na dítě klást zvýšené nároky a zároveň umožnit dítěti přejímat rodičovské kompetence z toho důvodu, že je budou vnímat spíše jako partnery než děti.

Pokud po rozvodu dojde k úpravě výchovy do péče jednoho z rodičů, dojde i k omezení kontaktu s druhým rodičem.

Dítě může být také využito jako nástroj pomsty vůči druhému z rodičů – může být motivováno druhého rodiče neakceptovat, lze využít institut střídavé péče ke kontrole druhého rodiče atd. Během procesu rozvodu je dítě zanedbáváno, protože rodiče jsou zcela pohlceni vlastními vztahovými problémy a dítě není středobodem jejich zájmu z výše uvedených důvodů.

3 Proces vyhoceného „boje o dítě“

Exploze – tzv. prasknutí problému (nevěra, ...“už toho mám dost...“). Jeden z partnerů přestává akceptovat formu soužití, která je dosud druhým partnerem praktikována. Vzniká silné emoční pnutí, touha po zadostiučinění. Hledání viníka za rozpad vztahu. V tomto období jsou vztahy vyhocené. Dítě je svědkem hádek, vzájemného obviňování a ponižování. Dochází k fyzickému napadání mezi rodiči. Dítě může být i fyzického ubližování svědkem nebo účastníkem. Dítě se velmi obtížně s touto situací vyrovnává. Vzniká základ pro obtížnou socializaci dítěte.

Rodiče se snaží motivovat dítě ke spolupráci. Dochází k jeho tzv. „kupování“, úlevám v zaběhlém řádu – dítě si může dělat, co chce. Zároveň může být dítě motivováno jedním z rodičů k obviňování druhého rodiče např. z pohlavního zneužívání. Tyto manipulace, včetně následujícího procesu vyšetřování poškozují psychiku dítěte a narušují jeho vtahy k rodičům. Dítě je na přání rodičů podrobováno různým vyšetřením jak u lékařů, tak i u psychologů, rodiče se snaží získat výsledky těchto vyšetření ve svůj prospěch. Dochází k viditelnému poškozování zdraví dítěte – začíná se projevovat regres ve vývoji, dítě se pomočuje, má problémy se zažíváním, zadržává v řeči, je plačtivé atd. v některých případech dojde ke zlepšení jeho procesu ve škole, neboť jen ve škole dítě zapomíná na patologickou situaci ve vlastní rodině a upíná se na učení.

V tomto momentu nastupuje katastrofický scénář v případě, že dítě utíká z domova, toulá se a nastupuje jeho zájem o návykové látky. Rodiče si však často neuvědomují, že výchovné, zdravotní a vzdělávací problémy dítěte zavinili svým chováním.

4 Střídavá péče

Střídavá péče může za určitých podmínek být nejméně nenormální situací po rozpadu rodiny. Pokud rodiče pracují na směny před rozvodem, lze využít střídání péče rodičů i po rozvodu. „Střídavka“ může být „trestem“ pro matku.

Střídavá péče se v českém rodinném právu uplatňuje od 1998. Ve Skandinávii, USA od 80. let minulého století. Její využití má řadu zvláštností, zejména historických a logistických. České prostředí rodin je více uzavřené, širší rodina udržuje čilé vztahy. Střídavá péče je rovněž neobvyklou formou pro rodiny, kde péče o dítě je silná sociální hodnota. Méně se aplikuje v rodinách, které žijí na venkově.

Zásadním předpokladem je nutnost zajistit dítěti důstojný kontakt dítěte s rodiči (musí respektovat fyzický, psychický, sociální i spirituální vývoj dítěte).

4.1 Podmínky střídavé péče - emoční a právní

Dohoda o střídavé péči mezi rodiči předpokládá, že oba souhlasí s tímto uspořádáním po rozvodu manželství. Zároveň je potřeba posoudit styl výchovy před rozvodem, tj. zda oba rodiče vychovávají dítě ke stejným hodnotám. Zároveň jejich vztahy by měly být na takové úrovni, že jsou rodiče schopni se domluvit o organizačních a provozních problémech spojených s péčí o dítě. Mezi rodiči by neměly být neřešené spory, neustálé otevírání starých křivd. Oba rodiče musí myslet pozitivně, na budoucnost svého dítěte. Zcela zásadní podmínkou, která

v budoucnu bude hrát hlavní roli je souhlas širší rodiny se střídavou péčí, neboť zejména prarodiče nejsou na takové řešení porozvodové situace dostatečně emocionálně připraveni.

Kontraindikace ke střídavé péči:

- Individualita dítěte – ADHD, konkrétní případy autismu, pokud si dospívající dítě takovou formu nepřeje, kojení
- Pomoc jednoho z rodičů při vyučování (příprava do školy)
- Reakce sociálního okolí
- Logistické problémy
- Neschopnost jednoho z rodičů (alkohol, drogy, DN).

Kontraindikace osobnosti rodičů:

- Přísnost vůči druhým lidem
- Soutěživost
- Perfekcionismus
- Dlouho připomínám ublížení
- Dominance
- Žárlivost
- Workholismus
- Neumí si dělat legraci ze sebe, psychické problémy, deprese

Mýty o úpravě péče po rozvodu:

- Bez dítěte manželka, manžel neodejde
- Otcové nepředpokládají, že plně budou o dítě pečovat ve střídavé péči (babička, přítelkyně)
- „Zákon preferuje „střídavku“, tak nezáleží na tom, co chceš“
- Škola není problém, nad známkami vítězí zachování vztahu k rodičům
- Biologická preference matek a strach z odsouzení okolí (vlastních rodičů)
- Muž je neschopen se postarat o dítě
- Logistické problémy

Právní ukotvení střídavé péče:

občanský zákoník:

§ 906

"Má-li být rozhodnuto o rozvodu manželství rodičů dítěte, soud nejprve určí, jak bude každý z rodičů napříště o dítě pečovat, a to s uvážením zájmu dítěte; s tímto zřetelem se od souhlasného stanoviska rodičů soud odchýlí jen tehdy, vyžaduje-li to zájem dítěte. Soud vezme v úvahu nejen vztah dítěte ke každému z rodičů, ale také jeho vztah k sourozencům, popřípadě i k prarodičům."

Ústavní soud:

pokud jsou oba rodiče způsobilí dítě vychovávat, pokud oba mají o jeho výchovu zájem (§ 26 odst. 2 zákona o rodině) a pokud oba dbali kromě řádné péče o jeho výchovu po stránce citové,

rozumové a mravní (§ 26 odst. 5 zákona o rodině), svěřeni dítěte do střídavé péče by mělo být pravidlem, zatímco jiné řešení je výjimkou, která vyžaduje prokázání, proč je v zájmu dítěte jiné řešení.

pokud jsou oba rodiče způsobilí dítě vychovávat, pokud oba mají o jeho výchovu zájem (§ 26 odst. 2 zákona o rodině) a pokud oba dbali kromě řádné péče o jeho výchovu po stránce citové, rozumové a mravní (§ 26 odst. 5 zákona o rodině), svěřeni dítěte do střídavé péče by mělo být pravidlem, zatímco jiné řešení je výjimkou, která vyžaduje prokázání, proč je v zájmu dítěte jiné řešení.

5 Závěr

V souvislosti s rozvodem manželství by rodiče měli vědět, že dítě jejich emoce reflektuje, snaží se v celém procesu rozvodu najít, pro něho, logické vysvětlení některých otázek. Jedná se zejména o základní otázku: „Můžu za rozvod rodičů já?“ Dále pak musí najít pro něho schůdnou cestu mezi znesvářenými rodiči, tedy učí se účelově s rodiči jednat. V případě střídavé péče by měli rodiče vědět, že vždy je v první řadě kladen důraz na nejlepší zájem dítěte, který nemusí korespondovat s přáními rodičů. Střídavá péče je pro dítě jistě vhodnou formou, jak udržovat kontakt s oběma rodiči, ale nelze tuto formu aplikovat vždy a za všech okolností. V rozvodových záležitostech by měli rodiče brát zřetel na přání dítěte. Odborníci by neměli připustit, aby se dítě stalo rukojmím v rozvodu rodičů.

6 Zdroje

Nový občanský zákoník: zákon č. 89/2012 Sb. ze dne 3. února 2012. Praha: Ústav práva a právní vědy, 2014. Právo a management. ISBN 978-80-87974-01-8.

Sdělení č. 104/1991 Sb. *Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech dítěte* [online]. [cit. 2018-12-02]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-104>

Bobek, M., & Peniška P. (2008). *Práce s lidmi: učebnice poradenství, koučování, terapie a socioterapie pro pomáhající profese: s úvodem do filozofie práce s lidmi, systémových věd a psychologie.* Brno: NC Publishing, Gaia. ISBN isbn978-80-903858-2-5.

Jedlička, R. (2015). *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence.* Praha: Grada, Psyché (Grada). ISBN isbn:978-80-247-5447-5

Novák, T., Corradiniová S., & Vypušťák R. (2015). *Kontakt s dětmi po rozvodu: jak nepřijít o dítě.* Praha: Wolters Kluwer, ISBN 978-80-7478-910-6.

Vaníčková, E. & Provazníková H. (2006). *Stručný průvodce dětskou krizovou intervencí: stres a zdraví dětí.* Vyd. 2., dopl. V Praze: UK - 3. LF, ISBN 80-239-8347-4.

b, se zaměřením na předškolní vzdělávání a přípravné třídy ZŠ

Kurz primární logopedické prevence pro pedagogické pracovníky MŠ a přípravných tříd ZŠ

Autorka textu: PhDr. Václava Tomická, Ph.D., PaedDr. Zuzana Kaprová, Mgr. Nataša Habarta Alešová

Anotace vzdělávacího programu

Metodika shrnuje pedagogické aspekty posuzování úrovně jazykových dovedností dětí předškolního a mladšího školního věku pro účely směřování podpory rozvoje příslušné oslabené jazykové oblasti pedagogickými prostředky.

Popisuje se metodika orientačního zjišťování úrovně slovní zásoby a vyjadřování, stavu výslovnosti, obratnosti mluvidel a dalších oblastí s řečí souvisejících - schopnosti slyšení a sluchového rozlišování, zrakového vnímání a rozlišování, správného dýchání, stranové preference, paměti ve vztahu k věku dítěte a v kontextu primární logopedické prevence a příslušným kompetencím pedagogických pracovníků v oblasti primární logopedické prevence.

Cílová skupina vzdělávacího programu

- a. pedagogičtí pracovníci mateřských škol, základních škol a středních škol, VOŠ, primárně škol zapojených do projektu KIPR;

1 Orientační posouzení jazykových schopností dětí v předškolním věku

1.1 Úvod

Předškolní věk dítěte je unikátním, neopakovatelným obdobím, v průběhu kterého si dítě dynamicky osvojuje a upevňuje důležité vzorce chování, postojů a učení, osvojuje si a rozvíjí dovednosti, které představují důležité základy pro úspěšný vstup do formalizovaného systému vzdělávání, ale i pro budoucí fungování v lidské společnosti.

Osvojení řeči jako nástroje dorozumívání a učení je jedním z těchto nepostradatelných základních kamenů, k jehož bezpečnému ukotvení může významně přispět právě systematické předškolní vzdělávání obohacené o zřetele cílené řečové výchovy a prvky primární prevence vzniku řečových vad.

Záměrně mluvíme o cílené a také poučené řečové výchově. Poučenost a cílenost řečové výchovy spočívá v pochopení toho, že zevní stránka řeči, tj. výslovnost, není tím nejdůležitějším znakem, na který by se řečová výchova v mateřských školách měla zaměřit. Poučenost a cílenost řečové výchovy v předškolním vzdělávání spočívá v pochopení úzkého vztahu jednotlivých psychických a motorických funkcí, které s přijímáním řeči, porozuměním řeči a s produkcí řeči úzce a neoddělitelně souvisejí a teprve, jejichž vzájemné propojení a souhra nám umožňují vyjadřovat své myšlenky, mluvit, rozumět si.

Metodikou orientačního posouzení úrovně jazykových schopností dětí předškolního věku se Vám dostává do rukou nástroj, prostřednictvím kterého budete moci zjistit úroveň jazykových dovedností svěřených dětí, ale prostřednictvím kterého také budete moci odhalit případná oslabení ve výkonech konkrétního dítěte a nastavit cílenou stimulaci a poučenou pedagogickou podporu rozvoje příslušné jazykové funkce, resp. dovednosti. Nejde tedy pouze o to, zjistit, kde má dítě problém, ale na základě zjištěných skutečností najít způsob, jak tento problém řešit, jakým směrem orientovat pedagogickou podporu a pomoc dítěti

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání poskytuje široký prostor pro celkový rozvoj osobnosti dětí včetně budování jejich komunikační kompetence. Je to ale zejména tvořivost a odborná výbava pedagogických pracovníků mateřských škol, která dává šanci dětem osvojit si řeč, která, řečeno slovy Karla Čapka, je duší a vědomím národa.

Autoři si dovoluují vyjádřit přání, aby Metodika orientačního posouzení úrovně jazykových schopností dětí předškolního věku přispěla tomuto velkému dílu.

1.2 Uvedení do problematiky orientačního posouzení jazykových schopností dětí v předškolním věku

Na první pohled se ovládnutí řeči jeví jako naprosto triviální děj, který u každého dítěte probíhá zcela spontánně, bez zjevného úsilí a zjevného záměrného vnějšího působení. Takováto úvaha je pravdivá pouze částečně.

Každému člověku je sice opravdu dána vrozená schopnost naučit se mluvit lidskou řečí, používat k vyjadřování myšlenek symboly, které jsou nositeli významu platného v tom kterém

jazykovém systému. Dítě přirozeně vrůstá do mluvního prostředí, které je obklopuje, postupně v průběhu svého vývoje a na základě zkušeností ze sociálních interakcí začíná chápat významy slov, jejich smysl a také smysl jejich používání, osvojuje si jazykové prostředky a pravidla řeči, kterými s ním komunikuje jeho okolí.

Aby se ale z této vrozené predispozice člověka naučit se mluvit vyvinula dovednost smysluplně a účelně se prostřednictvím řeči dorozumívat s okolím, sdělovat myšlenky, vyjadřovat přání, dovídat se nové věci a v neposlední řadě učit se, je třeba, aby byla splněna celá řada podmínek, které jsou k osvojení řeči nutné.

Mluvení je mimořádně složitý psychomotorický děj, který je sociálně podmíněn a na kterém se podílí řada orgánů a jejich složitě propojené a koordinovaně spolupůsobící funkce. Je to sociální prostředí, do kterého dítě vrůstá a jehož úkolem je dítě přirozeně a v potřebné míře a kvalitě řečově stimulovat. Příslušný smyslový orgán je vstupní branou, která umožňuje, aby dítě mohlo reagovat na zvuky řeči a sledovat mluvíčího a jeho mluvidla. Na kvalitu zachycení zvuku (sluchu) navazuje další, vyšší funkce, kterou je schopnost rozpoznávat zvuky jako zvuky lidské řeči, rozpoznávat jednotlivé základní segmenty řeči, které jsou nositeli významu (fonémy). K tomu, aby se slovo stalo pojmem s ustáleným významem, musí projít fázemi pochopení, zapamatování a teprve pak může dojít k jeho správnému použití (proslovení) v dané komunikační situaci. Samotné proslovení je možné za předpokladu bezproblémové koordinace motorické funkce mluvidel a dýchacího ústrojí s ideovým plánem sdělení.

Hodnotíme-li řeč dítěte, musíme mít na paměti všechny souvislosti vzájemné propojenosti jednotlivých jazykových funkcí a uvědomovat si roli pozitivního a stimulujícího mluvního prostředí jako nutného základu pro osvojování řeči po stránce obsahové i formální.

Předkládaná Metodika vyžaduje, aby ten, kdo úroveň jazykových dovedností dítěte posuzuje, si byl vědom složitosti řečového výkonu a aby náležitě chápal, že jednotlivé zkoušky, které jsou součástí Metodiky, nelze provádět bez vědomí celku a naopak, že celek nelze vidět bez porozumění významu a úlohy souvztažných funkcí. Jednotlivé zkoušky a jejich hodnocení rovněž nelze smysluplně provádět bez znalosti věkových zvláštností a vývojových etap osvojování řeči. Proto je metodika určena pedagogickým pracovníkům poučeným v oblasti primární logopedické prevence, tj. pedagogickým pracovníkům, kteří mají odbornou způsobilost vyžadovanou podle platných právních předpisů pro učitele ve třídě zřízené pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo jsou absolventy kurzu akreditovaného MŠMT v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a zaměřeného na problematiku primární logopedické prevence.

Při splnění výše uvedených podmínek je Metodika orientačního posouzení jazykových schopností dítěte předškolního věku nástrojem, který umožňuje nahlédnout do mluvního projevu dítěte a orientačně posoudit případné oslabení konkrétní jazykové funkce dítěte.

Smyslem aplikace Metodiky ale není samoučelné zjištění konkrétního řečového oslabení. Na základě výsledků jednotlivých zkoušek umožňuje poučenému pedagogovi stanovit a realizovat plán podpory přirozeného rozvoje řeči dětí v podmínkách předškolního vzdělávání a v souladu se zásadami primární logopedické prevence.

Doporučuje se realizovat systematickou podporu rozvoje jazykových dovedností všech dětí ve všech sledovaných oblastech prostřednictvím cílených a řízených denních aktivit, které jsou součástí výchovně vzdělávacího procesu v mateřské škole. V případech, kdy oslabení jazykových dovedností u konkrétního dítěte má komplexní charakter, je možné využít plánu pedagogické podpory jako nástroje uplatňování prvního stupně podpůrných opatření realizovaných školou.

1.3 Dílčí oblasti orientačního posouzení jazykových schopností dětí

- Anamnéza.
- Orientační sluchová zkouška.
- Orientační posouzení dýchání.
- Orientační posouzení mluvidel.
- Orientační posouzení motoriky mluvidel.
- Orientační posouzení slovní zásoby.
- Orientační posouzení fonematického sluchu.
- Orientační posouzení výslovnosti.
- Orientační posouzení artikulační obratnosti.
- Orientační posouzení řečového projevu.
- Orientační posouzení verbální sluchové paměti.
- Orientační posouzení zrakové percepce.
- Orientační zkouška laterality.

1.4 Anamnéza

Osobní anamnéza

Pro účely zjištění skutečností, které mohou mít vliv na aktuální úroveň řečových dovedností dítěte, je vhodné zpracovat dokument, který se nazývá osobní anamnéza. Osobní anamnéza se sepisuje na základě sdělení rodiče dítěte/zákonného zástupce a za jeho přítomnosti.

Poskytnutá data podléhají příslušným přepisům k ochraně osobních údajů.

Osobní anamnéza zpravidla obsahuje tyto náležitosti:

- Iniciály jména dítěte, označení, zda se jedná o chlapce/dívku
- Věk dítěte při orientačním posouzení jeho jazykových schopností
- Průběh porodu (zda spontánní, předčasný, komplikovaný a čím)
- Motorický vývoj dítěte: sed/ stoj/chůze – od kdy
- Hodnocení pohybových dovedností dítěte z pohledu rodičů
- Jemná motorika dítěte z pohledu rodičů (kreslení, úchop tužky, zájem o grafický projev)
- Prodělané nemoci/užívání léků
- Preferované hry
- Zájem o knížky, básničky, písničky
- Zájem o pohyb, sporty
- Od kdy dítě dochází do předškolního zařízení, hodnocení adaptace na nové prostředí z pohledu rodičů
- Vývoj řeči: první slova/věty/rýmovačky/zájem o komunikaci
- Hodnocení řeči dítěte z pohledu rodičů, ochota dítěte mluvit s dalšími osobami, úroveň vypravování, popisu zážitků, hodnocení výslovnosti, zájem rodičů o případnou logopedickou péči, preferovaná forma
- Informace o předchozí/aktuální spolupráci s logopedickým pracovištěm

Rodinná anamnéza

Účelem rodinné anamnézy je zaznamenání skutečností, které mohou mít vliv na stávající řečový projev dítěte a které umožní lépe porozumět prostředí, ve kterém dítě žije. Informace poskytují rodiče dítěte/zákonný zástupce. Rodinná anamnéza se sepisuje za jejich přítomnosti.

Poskytnutá data podléhají příslušným přepisům k ochraně osobních údajů.

Rodinná anamnéza zpravidla zahrnuje tyto informace:

- Zda je rodina úplná/neúplná, s kým dítě žije, kdo o dítě pečuje
- Sourozenci dítěte, jejich věk,
- Jak rodiče hodnotí jejich řeč, zda řešili logopedické problémy

- Zda byly logopedické problémy zaznamenány a řešeny a jak u některého dalšího člena rodiny
- Zda dítě má vlastní pokoj/sdílený se sourozenci
- Zájmy rodiny, činnosti, společné aktivity
- Popis průběhu dne, samostatnost dítěte při vstávání, oblékání, osobní hygieně, stolování, odpolední činnosti, společné činnosti, uléhání, rodinné rituály
- Které knížky dítě vlastní, kde jsou uloženy, zájem o ně
- Kontakty dítěte s příbuznými, frekvence, kvalita vztahů
- Kontakty dítěte s ostatními vrstevníky, hodnocení vztahů rodiči

Závěr anamnestického rozhovoru představuje shrnutí relevantních významných poskytnutých informací.

1.5 Orientační sluchová zkouška

Cíl:

Předpokladem správného vývoje řeči je dobrý sluch, a proto musíme zjistit, zda dítě dobře slyší, resp. potvrdit nebo naopak vyloučit sluchovou vadu.

Sluchová vada:

Sluchová vada se může projevovat nereagováním na výzvy, častějším neporozuměním instrukcím, nápadným otáčením na mluvící osoby či natáčením ke zdroji zvuku, upřeným pohledem na ústa hovořícího.

Příprava:

Ke zkoušce si připravíme dostatečnou zásobu slov s převažujícími hlubokými hláskami (duben, buben, ucho, doba, Kuba, houba, budeme, dům, půl, hůl, okno, roura, podlaha, voda, gumáky, kabát, bouchá, chleba...) a slov s převažujícími vysokými hláskami (silnice, sestřička, vesnice, svačinka, slepička, číslice, písnička, sněží, soutěží, žáci, listí, písek, klíče, jezeček, věžička, měsíc, tisíc, číslice...).

Zajistíme si klidnou místnost bez rušivých vlivů, tedy vyloučíme hluk ze třídy nebo z ulice, případně vyrušení dětmi či kolegy.

Ke zkoušce budeme potřebovat asistenci další dospělé osoby.

Instrukce:

Zkoušku provedeme pouze tehdy, je-li dítě zdravé, nemá-li teplotu, zánět středouší, kašel nebo rýmu.

Zkoušku provádíme hlasitou a šeptanou řečí, šeptem i nahlas vyšetřujeme vždy obě uši. Intenzita hlasité řeči je na úrovni síly běžné hovorové řeči, stejně šepot by měl být co nejpřirozenější.

Ke zkoušce vybíráme pouze taková slova, kterým dítě rozumí a žádné slovo by se během zkoušky nemělo opakovat dvakrát.

Průběh orientační sluchové zkoušky:

Asistent si postaví dítě bokem k nám, palcem překryje boltec ucha dítěte odvráceného od nás (tedy vyšetřované ucho je natočeno k nám a je volné) a druhou rukou cloní dítěti pohled do boku směrem k nám. Dítě natočené bokem a cloněné rukou asistenta nemůže od nás odezírat.

Dítěti se předřikávají slova nejprve s převažujícími **hlubokými hláskami**, potom slova s převažujícími **vysokými hláskami**, z každé varianty alespoň pět slov na každé ucho. Začínáme šeptanou řečí a následně ověříme sluch dítěte i nahlas.

Zkoušku provádíme na vzdálenost alespoň **5 metrů**, (**standardní vzdálenost u klasické sluchové zkoušky se uvádí 6 metrů**). Pokud dítě opakuje jiná slova nebo neopakuje některé slovo, **přiblížíme se vždy cca o 1 metr** a zkusíme **znovu, ale použijeme jiné slovo**.

Zaznameneáme vzdálenost, ze které dítě slyší všechna námi vyslovená slova, a to s rozlišením slyšení hlubokých a vysokých hlásek při šepotu i hlasité řeči.

Závěr orientační sluchové zkoušky:

Sluchovou zkoušku zhodnotíme s ohledem na vzdálenost, ze které dítě správně opakovalo slova s hlubokými i vysokými hláskami a to slyšená pravým a levým uchem při provedení zkoušky šeptanou i hlasitou řečí.

Sluch dítěte je v pořádku, pokud správně opakovalo všechna slova ze vzdálenosti alespoň 5 metrů, zápis zkoušky pak bude

- Záznam pro šeptanou řeč: $5m - V_s - 5m$
- Záznam pro hlasitou řeč: $5m - V_m - 5m$

Poznámka:

V_m (vox magna-hlasitá řeč)

V_s (vox silbilans- šeptaná řeč)

5 m = vzdálenost dítěte od testující osoby.

Zápis zkoušky **při odchylce u hlubokých tónů na pravém uchu** (zápis orientačně ukazuje na **převodní vadu** sluchu na pravém uchu):

$$2m - V_m - 5m$$

Zápis zkoušky **při odchylce u vysokých tónů na levém uchu** (zápis orientačně ukazuje na **percepční vadu** sluchu na levém uchu):

$$5m - V_s - 1m$$

Uvedený způsob vyšetření sluchu je pouze orientační, přesto při zjištění jakékoliv odchylky je nutné doporučit rodičům dítěte vyšetření na foniatrii nebo ORL (otorhinolaryngologii), kde bude provedeno odborné vyšetření.

1.6 Orientační posouzení dýchání

Cíl:

Toto šetření má zjistit dechovou ekonomii dítěte při mluvení, jaký typ dýchání u něj převládá a jaká je síla jeho výdechového proudu.

Dýchání:

Správné dýchání má vliv na plynulost a srozumitelnost naší promluvy. Při klidovém dýchání je nádech a výdech rovnoměrný, při mluvení je doba výdechu delší než doba nádechu.

Průběh orientačního posuzování dýchání:

Pozorujeme dítě při jeho řečovém projevu (rozhovoru, vyprávění, recitaci, ev. zpěvu) a **zjišťujeme**:

- zda jde o dýchání brániční či mělké povrchové (hrudní, podklíčkové),
- zda dítě nedýchá jen ústy,
- zda je schopno se nadechnout a vydechnout ústy/nosem
- jak dítě pracuje s výdechovým proudem, zda:
 - dýchání není rychlé či slyšitelné,
 - dokáže při jednom výdechovém proudu říci několik slov za sebou,
 - se nenadechuje v průběhu slova,
 - je výdechový proud dostatečně silný pro tvorbu hlásek (nejvíce vzduchu spotřebují hlásky H a CH),
 - výdechový proud neuniká laterálně (dítěti se nafukuje jedna nebo obě tváře při tvoření některé hlásky),
 - dítě nemluví při nádechu,
- sledujeme poslechem zvýšenou nebo sníženou nosovost při mluvě.

Zjištěné skutečnosti si pečlivě zaznamenáváme po určitý čas, abychom z našeho závěru vyloučili ojedinělé odchylky od normy.

Závěr orientačního posuzování dýchání:

Na základě vyhodnocení provedeného šetření pak v případě potřeby zařadíme do plánu logopedické podpory vhodná cvičení na prodloužení výdechového proudu a správnou ekonomii dýchání při řečovém projevu.

Poznámka:

*Při snížené nosovosti při mluvě, slyšitelném dýchání, dýchání ústy, někdy i chrápání ve spánku je možné usuzovat na adenoidní vegetaci (nosní mandli) a zvážit další postup. **Upozorňujeme, že ne vždy je odstranění nosní mandle efektivní! Je nutné konzultovat s odborníkem – nejlépe foniatrem!***

1.7 Orientační posouzení mluvidel

Cíl:

Cílem šetření je vyloučit, případně odhalit orgánové změny na mluvidlech.

Posuzovaná mluvidla:

Svaly obličeje (především mimické), dolní čelist (pohyblivost), rty a dutina ústní (dásně, zuby, jazyk, podjazyková uzdička).

Průběh orientačního posuzování mluvidel:

Při tomto šetření použijeme metodu pozorování, kdy se zaměřujeme na obličej dítěte při hře, soustředění, příjmu potravy a tekutin a při mluvení nebo v klidové poloze; při posuzování podjazykové uzdičky musíme dítě požádat o svolení nahlédnout do úst.

Posuzujeme:

- celý obličej – zda jsou patrné výrazy v obličeji dítěte, zda dítě používá mimiku, přítomnost tiků, případné zvýšené napětí nebo naopak ochabnutí svalů obličeje,
- souměrnost koutků rtů v klidové poloze,
- pevné semknutí nebo naopak případné povolení retního uzávěru v klidové poloze,
- zkrácený horní ret,
- zvětšení dolního rtu,
- stav dentice – zda neprobíhá výměna, ev. chybění zubů, rovnátka,
- skus dítěte (závisí na vzájemné poloze obou čelistí) – předkus (předsunutí horní čelist, dolní čelisti), otevřený skus, aj.
- jazyk – jeho velikost, nápadnosti vzhledu, zda plazí ve středové čáře,
- polohu jazyka - zda v klidové poloze neleží mezi řezáky nebo se při mluvení nevysouvá z dutiny ústní,
- podjazykovou uzdičku – zda je v normě a umožňuje volný pohyb jazyka vpřed a směrem k horním zubům a tvrdému patru, či je zkrácená, přirostlá a pohybu jazyka brání
- při jídle si všímáme nápadností při zpracování a polykání potravy a tekutiny v ústech, příp. slinotoku v klidu nebo při mluvení.

Závěr orientačního posuzování mluvidel:

Je třeba zhodnotit stav mluvidel vzhledem k normě a v případě odchylek dát vhodná doporučení:

- **ochabnutí obličejového svalstva** má vliv na zřetelnost mluvy a před reedukací hlásek je proto nutné posílit jeho činnost, např. procvičováním mimiky, retního uzávěru, podpořit vtažení jazyka do dutiny ústní,

- u **výměny dentice** je třeba zvážit, jaký podíl má chybění zubů na vadné výslovnosti,
- u **předkusů** je potřeba další postupy konzultovat s rodiči (doporučit vyšetření na ortodoncii),
- u **přirostlé uzdičky** je potřeba zvážit odborný zásah na foniatrii (pokud již nebyl proveden), **ne vždy je potřeba tento zásah provést případně opakovat**,
- pokud jsou patrné **nesouměrnosti v obličejové části** nebo **jazyk se stáčí k levé či pravé straně**, je vhodné poradit se o dalším postupu s rodiči a logopedem,
- případné zjištěné **obtíže při příjmu potravy a tekutin** a také **zvýšený slinotok** (i mimo příjem potravy) je nutné konzultovat s odborníkem, neboť se objevují u závažnějších poruch centrálního nervového systému (CNS); jen vzácně může být zvýšený slinotok pouhým zlozvykem.

1.8 Orientační posouzení motoriky mluvidel

Cíl:

Šetření má zjistit pohyblivost všech částí mluvidel podílejících se na artikulaci hlásek.

Motorika mluvidel:

Omezená pohyblivost mluvidel může být příčinou nesprávné artikulace a mít vliv na srozumitelnost mluvy.

Pomocí motorických cviků zjišťujeme pohyblivost rtů, jazyka, tváří a dolní čelisti, velikost čelistního úhlu a funkčnost měkkého patra při mluvě, dále pak schopnost dítěte orientovat se v dutině ústní.

Dítě pracuje u zrcadla dle nápodoby a našich pokynů, k opakování cviků ho vhodně motivujeme.

Průběh orientačního posuzování motoriky mluvidel:

Dítěti před zrcadlem předvádíme cviky tváří, rtů, dolní čelisti, jazyka, a sledujeme, jak je dokáže napodobit. Způsob provedení cviku při odchylce si podrobně zapisujeme.

- **Tváře**
 - nafouknout obě tváře vzduchem a několik vteřin udržet,
 - nafouknout jednu tvář a vytlačit vzduchovou bublinu prstem, pak obě tváře.
- **Rty**
 - koutky nahoru a dolů, zuby nejsou vidět (úsměv – líbí, opak úsměvu – nelíbí) ,
 - vycenit zuby – rty jsou oddálené (pejsek se zlobí),
 - přetažení horního rtu přes horní řezáky, dolního rtu přes dolní řezáky, oddálení zubů cca 1 cm (schováme zoubky – stará babička),
 - našpulení rtů – zuby nejsou vidět (kapřík),
 - našpulení rtů do kroužku – zuby jsou vidět (kapřík nemá zoubky a ty?),
 - zvednout horní ret co nejvíce k chřípí nosu,
 - přikousnout horními zoubky dolní ret.
- **Dolní čelist a rty**
 - vyslovovat jednotlivé samohlásky - čelistní úhel se postupně zmenšuje A - O - U - E - I
A - kousneme si do velkého jablka, přivoníme ke květině,
O – otevřeme pusu na švestku a divíme se „ó“,
U – pusu otevřeme na třešni a houkáme jako vlak „ú“,
E – chceme kousnout do měsíčku melounu, miminko je „ee“ (špinavé),

I – natáhneme mezi rty špagetu a pištíme jako myška „í“

- střídavě vyslovovat samohlásky O – E, U – I (O, U rty musí být co nejvíce našpulené, E, I široký úsměv).

- **Jazyk**

- vysouvat z dutiny ústní a zatahovat do dutiny ústní (kočička líže mlíčko),
- pohladit hrotem jazyka horní ret a dolní ret (olizujeme si ze rtů nějakou dobrotu),
- dát hrot jazyka za horní řezáky a za dolní řezáky při velkém čelistním úhlu (jazyk je na houpačce),
- pohyb hrotu jazyka z jedné strany na druhou – čelistní úhel je cca 1 cm (hodiny),
- přisátí hrotu a středové části na horní patro — udržet několik vteřin, pak mlasknout (koník),
- vtlačit hrot jazyka mezi dolní ret a dolní řezáky (opička),
- brnkat jazykem o horní ret (čertík).

- **Měkké patro**

- foukání – sledovat, zda je výdech veden středem úst (do slámky, píšťalky, větrníku, peříčka, dělat brčkem do vody bubliny).

Poznámka:

Měkké patro se podílí na tvorbě patrohltanového uzávěru, a tím ovlivňuje správné usměrňování výdechového proudu při tvorbě hlásek směrem do nosu nebo pouze do úst. Jeho nedostatečná funkce může být jednou z příčin zvýšené nosovosti při mluvě (viz zkouška dýchání).

Závěr orientačního posuzování motoriky mluvidel:

Na základě vyhodnocení provedených zkoušek při posuzování motoriky mluvidel pak v případě, že se motorika některé části mluvidel jeví jako nedostatečná, zařadíme do plánu logopedické podpory vhodná motorická cvičení.

1.9 Orientační posouzení slovní zásoby

Cíl:

Šetření má prověřit, nakolik slovní zásoba dítěte odpovídá jeho věku.

Slovní zásoba:

Slovo se stane součástí jazyka dítěte, když projde prahem pochopení (= pasivní slovní zásoba) a prahem proslovení (= aktivní slovní zásoba).

Pomůcky:

Pro zkoušku si připravíme různé soubory obrázkových materiálů s přihlédnutím k věku dítěte.

Soubory obrázků připravíme tak, abychom mohli prověřit všechny slovní druhy, které by dítě v daném věku již mělo používat.

Instrukce:

Posuzování slovní zásoby provádíme samostatně; u dětí, které procházejí orientačním šetřením bez výraznějších problémů, můžeme toto šetření začlenit do zkoušek řečového projevu.

Šetření probíhá v přirozených podmínkách a průběžně, nikoliv jednorázově.

Dbáme na spontánní projev dítěte, dítě do mluvního projevu zásadně nenutíme, abychom nevyvolali negativní reakci.

Sledujeme:

Pasivní slovní zásobu - dítě dle našich pokynů vybere správný obrázek z více obrázků.

Aktivní slovní zásobu – dítě pojmenuje ukázaný obrázek, roztrídí obrázky podle našich pokynů, okomentuje.

Toto šetření je důležité zvláště u dětí, které se v běžných komunikačních situacích řečově málo projevují.

Průběh orientačního posuzování slovní zásoby:

Pro šetření použijeme připravené soubory obrázků a motivujeme dítě ke spontánnímu projevu:

- Soubory obrázků z domácího prostředí, zájmové činnosti, z mateřské školy, u lékaře, v obchodě..., vhodné k pojmenování:
 - předmětů a osob,

- činností - pes štěká, maminka vaří...
 - vlastností - malý dům, horký čaj...
 - předložek - ve škole, na stromě, u babičky....
- Soubor obrázků pro určení nadřazených pojmů - hračky, květiny, ovoce, barvy,
 - Soubor obrázků pro určování protikladů - opakem dne je noc, slaný x sladký, malý x velký, veselý x smutný
 - Soubor obrázků pro určení souvislostí - pes + dům – pes hlídá dům, učitel + děti – učitel učí děti, ...).
 - Soubor obrázků pro přirovnání - vysoký jako věž, rychlý jako vítr, pomalý jako hlemýžď....

Závěr orientačního posuzování slovní zásoby:

Výsledky šetření zhodnotíme s přihlédnutím k věku dítěte, a pokud slovní zásoba ve kterékoliv složce neodpovídá věku, navrhne a následně realizujeme plán pro rozvoj slovní zásoby.

*Poznámka: Neodpovídá-li stav slovní zásoby věku dítěte, může to být **důsledek nedostatečné řečové stimulace a nedostatku komunikačních příležitostí a komunikační praxe v daném jazyce, ale může to také souviset s opožděným vývojem řeči a dalšími vývojovými poruchami.***

1.10 Orientační posouzení fonemického sluchu

Cíl:

Úkolem této zkoušky je posoudit kvalitu sluchového vnímání a rozlišování, tedy zda je u dítěte dostatečně rozvinutá fonemická diferenciací hlásek, zda dítě správně rozlišuje jednotlivé hlásky a zda je schopno rozlišit správné a nesprávné znění hlásky.

Fonemický sluch:

Rozvinutí fonemického sluchu je závislé na zralosti CNS, takže schopnost rozlišovat ve slovech hlásky a jejich distinktivní rysy se rozvíjí postupně s věkem dítěte, jeho kvalita je však také podmíněna dostatkem vhodných podnětů.

Distinktivní rys hlásek je rozlišující příznak, kterým se od sebe hlásky navzájem odlišují - délka samohlásek, znělost – neznělost, tvrdost – měkkost, nosovost – nenosovost, diferenciací sykavek, apod.

Dobrá úroveň fonemické diferenciací přispívá ke správné výslovnosti, k pochopení významu slov a zpětně správná výslovnost posiluje rozvoj fonemického uvědomování. Pokud není fonemická diferenciací dostatečně rozvinutá a dítě např. nerozliší nesprávně znějící hlásku od správně znějící, pak se logopedická náprava má méně účinkem. Dítě je sice schopno při správném nastavení mluvidel hlásku vyvodit, ale není schopno ji fixovat ve správném znění a pozici ve slově a následně ji používat v běžné mluvě.

Sluchové rozlišování hlásek by mělo být zralé před vstupem dítěte do školy, uvědomování si hláskové struktury slova je mimořádně důležité pro osvojování si grafické podoby slova (čtení a psaní).

Instrukce:

Zkoušky musíme volit přiměřeně věku dítěte (obrázkový materiál, náročnost zkoušky).

Významnou roli při plnění úkolů zaměřených na fonemický sluch sehrává koncentrace pozornosti dítěte, a proto je potřeba zkoušky rozložit do více dnů.

Průběh šetření si podrobně zapisujeme – zvolené zkoušky, reakce dítěte, chyby.

Průběh orientačního posuzování fonemického sluchu:

Sledujeme:

- rozlišování neřečových a řečových zvuků,
- schopnost rytmického cítění,
- schopnost slabikové analýzy a syntézy,
- orientaci ve zvukové struktuře slova.

Příklady metod:

Rozlišování přírodních zvuků (u dětí 3–5 letých).

Použijeme obrázky nebo figurky zvířat – dítě vezme obrázek a vytvoří charakteristický zvuk patřící k vybranému zvířeti a následně opačně – pedagog zvolí zvuk a dítě vybere příslušný obrázek zvířátka.

Schopnost rytmizace slov na slabiky.

Vytleskáváme slova 2 slabičná - jednoslabičná – 3 slabičná – 4 a 5 slabičná (dle věku 4–5 leté dítě až 3 slabičná, 5–6 let slova 3-4-5 slabičná). U dětí 5 až 6 letých je možné při použití bzučáku rytmizovat slabiky s dlouhou samohláskou dlouze (prevence specifických poruch učení).

Posouzení slov s odlišným fonémem

Zkouška pro děti do 5 let

Posouzení dvojice obrázků s odlišným fonémem dle autorů Štěpán, J.– Petráš, P.: *Logopedie v praxi. Septima, Praha 1995.*

Před dítě rozložíme dvojice obrázků s odlišným fonémem a zjišťujeme, zda dokáže vnímat rozdíly vzniklé záměnou jednoho fonému, podmínkou je, aby dítě znalo význam použitých slov:

kosa-koza	s-z	lampa-rampa	l-r
pes-pec	s-c	prám- trám	p-t
síla-žila	s-ž	puk-buk	p-b
pece-peče	c-č	vije-bije	v-b
líce-líže	c-ž	válec-palec	v-p
vázy-váží	z-ž	trčí-krčí	t-k
věšák-věžák	š-ž	topil-dopil	t-d
liška-líčka	s-č	noc-moc	n-c
bača-basa	č-s	duby-zuby	d-z
čapka-žabka	č-ž	tiká-tyká	t-t'
miska-myška	s-š	dýky-díky	d-d'
lata-vata	l-v	nemá-němá	n-ň

Zkouška pro děti nad 5 let

Hra na kouzelná slovíčka - smysluplná slova, dítě jim rozumí:

Dítě rozlišuje, zda dvojice slov jsou rozdílné či shodné a to pouze bez zrakové podpory – bez obrázků a možnosti odezírání.

Zácvik provádíme na konkrétním příkladu: Pes a pes. - jsou to dvě stejná slova? Pes a pus - jsou toto 2 stejná slova?

Pokud dítě chápe instrukci, pokračujeme slovy - např.: nes – nes, rak – rok, pec – peč, sel - les, koza - kosa, bum - pum, tik – tyk, den - den, dám - dam, ten - den, noc - moc, buben – pupen, šok - sok, jel – lej, ap.

Zkouška pro věk 6 -7 let.

Hovoříme „cizím“ jazykem – nesmyslná slova:

Speciální pedagogové používají zkoušku sluchového rozlišování autorů Wepman – Matějček. Pro naše potřeby můžeme využít např. tyto dvojice slov: ský - cký, mel – nel, těl - tel, saš - šas, fryk - flik, štik - štik, dad – bad, ben - bem, gak - chak, dun - tun a prokládáme je stejnými dvojicemi dek - dek, vum -vum...

Určování první hlásky ve slově.

U dětí 5 letých pouze zjišťujeme, zda správně slyší 1. slabiku ve slově, používáme slova z otevřených slabik, např. ma-li-na (ma)....

U dětí 6 letých zjišťujeme, zda správně určí první hlásku ve slově, např, kolotoč (k), šnek (š)....

U dětí 6–7 letých zjišťujeme, zda určí také poslední hlásku ve slově, používáme slova končící souhláskou (pozor na znělé hlásky!), např. palec (c), dům (m), dub (p)....

Fonemická diference obou řad sykavek (a polosykavek).

Děti 4–5 leté přiřazují ke zvukům s hláskami C – S – Z – Č – Š – Ž příslušný obrázek (kočka - čččí, mašinka - ššš, čmelák - žžž, cvrček – cccc, had - sss, moucha –zzzz).

Děti 5–7 leté určují, kterou sykavku slyší ve slově, např. ve slově „šmik“ slyšíš mašinku ššš nebo kočku ččč?, (příp. ukaž na obrázek mašinky nebo kočky). Hru můžeme obměnit – dítě poslouchá řadu slov (konec, miska, kočka, muška..) a hlásí, když slyší např. mašinku (š) apod.

Vyzrálост fonemické diference u dětí 6–7 letých.

Hra slovní kopaná:

Zvolíme slovo (nejlépe končící na souhlásku) - dítě určí poslední hlásku a pokusí se vymyslet nové slovo začínající danou hláskou: klec – cihla...

Rozvoj sluchové syntézy u dětí 6–7 letých.

Hry Ukaž, co teď říkám. Ukaž, na co myslím. – Dítě vybere obrázek slabikovaného, hláskovaného slova.

Hádej co to je? – Dítě by mělo provést syntézu a říci jedno slovo.

ko-lo-toč (slabikujeme),

o-k-o (vyhláskujeme), podobně u-ch-o, n-o-s, p-u-s-a,

další varianta - dvojslabičná vlastní jména, kdy první slabiku rozložíme a druhou řekneme v celku H-A- NA, D-A-NA, opět by mělo dítě v tomto věku provést syntézu a říct jedno slovo (*Hana, Dana*).

Závěr orientačního posuzování fonemického sluchu:

Zhodnotíme výsledky jednotlivých úkolů s přihlédnutím k věku dítěte. Zvládá-li dítě kompletně tuto zkoušku před vstupem do školy, dá se říci, že je z hlediska sluchového vnímání připraveno na výuku čtení a psaní, resp. že fonemický sluch je dostatečně rozvinutý a další opatření nejsou nutná.

Nezvládá-li, zjištěné obtíže popíšeme a navrhneme aktivity pro rozvoj fonemické diference ve vybrané oblasti do plánu logopedické podpory.

1.11 Orientační posouzení výslovnosti

Cíl:

Šetřením zjišťujeme výslovnost jednotlivých hlásek, zjišťujeme hlásky, které dítě nevyslovuje vůbec, které nahrazuje jinou hláskou, a které vyslovuje vadně.

Instrukce:

V této zkoušce dodržujeme kritérium vyslovované hlásky ve 3 variantách – začátek, střed a konec slova a to s výjimkou znělých hlásek, které se na konci uzavřené slabiky včetně koncovky slova v češtině vyslovují nezněle (B, V, D, Z, Ž, Ď, G a H). Některé hlásky si můžeme ověřit i v souhláskovém shluku. Obsah slov musí dítě znát, proto vybíráme slova přiměřeně jeho věku.

Výslovnost jednotlivých hlásek si pak ještě ověřujeme v dalších zkouškách řečového projevu, kde výslovnost sledujeme v celkovém kontextu.

Průběh orientačního posuzování výslovnosti:

Výslovnost většiny hlásek sledujeme na začátku, uprostřed a na konci slova podle předem připravených obrázků, jen výjimečně po nás dítě slova opakuje. Nesprávně vyslovená slova si značíme tak, jak je dítě vyslovilo, u vadné výslovnosti pokud nevíme, jak dítě hlásku tvoří, napíšeme „vadně“.

SAMOHLÁSKY

A - Adam, Anna, máma, Dana, báb, má, dá

O - on, Oto, oko, kolo, jojo, foto, Olo!

U - už, ucho, bum, dům, bu-bu, jů

E - Eva, mele, mete, vede, jede, led, dej Ele

I - Ívi!, jí, mimi, jíme, poví, umí

Dvojhlásky

AU - au, auto, fauly, mňau,

OU - ouvej, moucha, jedou, houpou, budou

SOUHLÁSKY

1. ARTIKULAČNÍ OKRSEK

P - Pepa, pá-pá, pipi, houpá, mapa, hopká, teplo, hop, dup

B - bába, boty, buben, obojek, oba, houby

- M - máma, med, Ema, doma, komín, dům, bim-bam, mluví
 F - fotí, Fána, hafá, houfy, pif-paf, fajfka
 V - vana, volá, vítá, Věna, mává, loví, dovede, povalí, povídá, vlak, vlasy, svítá, dva,

2. ARTIKULAČNÍ OKRSEK

- T - ty, táta, teta, mete, motá, léto, motýl, let, jet, jít, matka, pětka
 D - den, dám, hody, tudy, voda, ledový, jeden, lednice, medvěd(t)
 N - na, noc, nemá, Dana, Jana, len, den, panenka, Lenka, lednový
 L - la-la, lak, léto, líto, lupen, loket, kolo, málo, víla, Alenka, balón, kolík, půl, hůl, měl, gól, holka, pilka, velký, tlapka, oplatek, zlámal
 C - cccc, cena, cape, Macek, ulice, vojáci, pec, moc, konec, pecka, leckdo, cvak
 S - ssss, sám, seno, maso, mísa, ves, les, miska, louská, poslouchá, spí
 Z - bzzz, zima, zelí, zebe, zuby, leze, koza, uzel, kůzle, mazlí, Honza
 Č - čičí, čelo, čepka, čaj, peče, lečo, oči, váleček, kopeček, heč, peč, počítač, myčka, vajíčko, počty, čte
 Š - šššš, šumí, šála, šije, Máša, hoši, myš, piš, koště, myška, mašle, šnek, šmik, všude, šteká
 Ž - žžžž, žák, žena, žabák, žízala, může, kůže, možná, každý, žvýká, žlutý
 R - rak, ruka, ryba, ráno, rýma, pára, koruna, párek, dar, sýr, komár, tráva, drak, mrak, kroupy, hrad, Jirka, sirka, barva, vítr, Petr, dort
 Ř - řeka, říká, řada, věří, moře, peřinka, kuřátko, pořádek, věř, miř, pekař, tři, třída, dříví, hřeben, křičí, kopřiva, Petřík, Jiřka, Mařka

3. ARTIKULAČNÍ OKRSEK

- J - já, Jana, ježek, koleje, myje, moje, můj, tvůj
 Ť - ťuk, tik, ticho, tiká, ťape, tělo, chytí, letí, kotě, gatě, potichu, koťátko, kytička, leť, chyt'ť
 Ď - dík, díky, děda, dělá, děkuji, d'obe, hodí, hladit, mládě, na lodi
 Ň - nikdo, Nina, nic, ničí, něco, něčí, ňam, koně, honí, voní, kůň, laň

4. ARTIKULAČNÍ OKRSEK

- K - Kája, káva, kývá, koláč, mouka, makový, holka, mák, koník, kolik
 G - ga-ga, guma, gól, vagón, Olga, buggy-buggy
 CH - cha-cha, chodí, chová, chudý, bacha, měchy, bouchá, buchy-buch, mech, pích, buchy, nech to!, chleba, chvátá

5. ARTIKULAČNÍ OKRSEK

H - ham, Hana, houká, honí, váha, tahá, táhne, pohni, hlava

Závěr orientačního posuzování výslovnosti:

Na základě zápisů z šetření si sepíšeme nevyvozené hlásky a případně hlásky již vadně tvořené, výsledky porovnáme se zákonitostmi fyziologického vývoje pro věk posuzovaného dítěte a pokusíme se odhadnout, o jaký stupeň dyslalie se jedná, zda jde o fyziologickou, prodlouženou fyziologickou či pravou dyslalii.

Dle zjištěných skutečností pak sestavíme návrh podpůrných aktivit zaměřených na přirozenou nápodobu správné výslovnosti hlásky. Nikdy se však nepokoušíme o vlastní vyvozování správné artikulace hlásky logopedickými metodami. Podpůrná cvičení zařadíme do jazykových chvilek uskutečňovaných v rámci školního vzdělávacího programu.

1.12 Orientační posouzení artikulační obratnosti

Cíl:

Cílem šetření je zjistit artikulační obratnost dítěte, zvláště objevují-li se v řeči dítěte přesmyky slabik, vypouštění hlásek, směšování hlásek atd.

Instrukce:

Sledujeme, zda je dítě schopné po nás opakovat určité slovo správně, tedy bez opakování začátku slova, bez přehazování slabik, bez vypouštění hlásek v souhláskových shlucích apod. nebo vůbec není schopno slovo zopakovat.

Při této zkoušce je nutné brát zřetel na věk dítěte a také na jeho výslovnost, tzn., že musíme vybírat taková slova, jež obsahují pouze hlásky, které dítě již správně vyslovuje. Pokud tedy dítě např. neužívá v řeči hlásku r, nebo ji nahrazuje nebo ji vyslovuje vadně, nemůžeme tuto hlásku zařadit do posuzování artikulační obratnosti.

Artikulačně obtížná slova nepoužíváme u dětí mladších 5, 5 let a totéž platí i pro jazykolamy; ty obzvlášť nepoužíváme u dětí s neplynulostí v řeči, případně nesprávnou dechovou ekonomikou.

Tuto zkoušku provádíme u dětí starších 5, 5 let.

Průběh orientačního posuzování artikulační obratnosti:

Dítě po nás opakuje -

– **slabiky:**

ma ma ma ma, vu vu vu vu, de de de de, ky ky ky ky, bo bo bo bo,

ba-da, ba-da; be-de, be-de; bi-di, bi-di; bo-do, bo-do; bu-du, bu-du,

kla-klu, ple-klu, kli-klu, plo-klu, klu-klu,

– **jednoslabičná slova:**

tank, bank, stan, zvon, cvak, cvok, cvik, vlej, plej, mlok, drak, frak, křik, střík, skřek, hlt, plk, frk, brk, trk, strk, krk, mrk...,

– **slova dvojslabičná, trojslabičná a čtyřslabičná z otevřených slabik:**

máma, bába, doba, bota, koleno, poleno, dědeček, hodiny, limonáda, čokoláda, majonéza, kožešina, fujavice, kominíci...,

– **slova trojslabičná se souhláskovým shlukem:**

polévka, celer, knedlíky, knoflíky, pohledy, kabelka, kalhoty, holínky, letadlo, mastička, zavřený, zádrhel, kontejner, prázdniny, pojistka, krokodýl, velryba, strašidlo...,

– **slova artikulačně obtížná:**

kompot, čtvrtek, cvrček, klavír, banditi, náčrtník, rozpuštěný, poštipaný, paroplavba, podplukovník, pneumatika, lokomotiva, bumbrlíček, kotrmelec...

– **slova, ve kterých se vyskytují párové hlásky ostré a tupé řady sykavek:**

- **slova:** sešít, šustí, suší, Saša, slyší, osuška, švestka, sušenka, šest, cvičí, cvičky, uličníci, kočce, žízeň, zboží, zamaže

!nedokáže-li po nás dítě slova správně opakovat, ve zkoušce již dále nepokračujeme!

- **slovní spojení:** směšné štěně, listí šustí, šedesát šest, sušené švestky, cvičenec cvičí, železné zboží, zatažené žaluzie.
- **Pro mladší školní věk:** Usuš si ruce. Saša suší košili na sušáku. Usuším si vlasy. Pan Šusta kouše sušenky. Suším na sušáku švestky a sušenky. Nasad' si čepici až na uši. Ušpinil sis košili.

Průběh šetření si zapisujeme a vyhodnocujeme artikulační obratnost v jednotlivých oblastech - dítě opakuje bez obtíží, s mírnými potížemi, má výrazné problémy – a v případě obtíží si značíme konkrétní popis problémů.

Závěr orientačního posuzování artikulační obratnosti:

Po vyhodnocení zjištěných nedostatků doporučíme konkrétní cvičení do plánu logopedické podpory.

V případě, že pozorujeme u dítěte nápadné artikulační obtíže, konzultujeme jeho stav s odborníkem.

Pokud má dítě obtíže s artikulací slov, nedokáže je správně vyslovit v daném sledu a shluku hlásek (slova komolí, zkracuje), lze předpokládat, že se u něho ve školním věku objeví obtíže ve čtení i psaní.

1.13 Orientační posouzení řečového projevu

Cíl:

Cílem je zjistit úroveň řečového projevu dítěte z pohledu **roviny foneticko – fonologické, lexikálně sémantické, morfologicko - syntaktické a pragmatické**, tedy jaká je zvuková stránka jeho řeči, jaké užívá slovní druhy, jakou má dítě slovní zásobu a zda chápe význam slov, zda dovede gramaticky správně tvořit tvary slov a správně je užívat ve větách, zda se v řeči dítěte neobjevují gramaticky nesprávné tvary slov a nesprávné konstrukce vět (dysgramatismy)... V hodnocení pragmatické roviny řeči si všímáme, zda dítě dobře rozumí pokynům a jak komunikuje a je schopno se dohovorit se svými vrstevníky a s dospělými.

Jazykové roviny:

V ontogenezi se jazykové roviny prolínají, jejich vývoj probíhá v jednotlivých úsecích současně, a proto **se zaměřujeme vždy na všechny jazykové roviny:**

- Foneticko – fonologická = zvuková a hlásková stránka řeči; všímáme si, zda dítě správně užívá vyvozené hlásky a dále celkové artikulační obratnosti ve spontánním projevu.
- Lexikálně sémantická = pasivní, aktivní slovní zásoba a porozumění významu sdělovaného; sledujeme bohatost slovní zásoby, chápání významu slov a sdělení, chápání změn ve významu slov v různém kontextu – význam, slovní, větný, přenesený.
- Morfologicko - syntaktická = tvarosloví, gramatika, větná skladba; zajímá nás používání slovních druhů, schopnost ohýbat slova (skloňovat, časovat, stupňovat, používat rody, rozlišovat jednotné a množné číslo), odvozovat slova, dále také úroveň vyjadřování – stavba věty, schopnost formulovat vlastní větu nebo odpověď, výskyt agramatismů.
- Pragmatická = úroveň sociální komunikace; posuzujeme, zda dítě správně chápe naše pokyny, jak používá řeč v sociálním kontextu, jeho dovednost vyjádřit komunikační záměr a konverzační schopnosti.

Pomůcky:

Pro šetření si připravíme obrázkový materiál, hračky a různé didaktické pomůcky, skutečné předměty, apod.

Instrukce:

Šetření probíhá v přirozených podmínkách a průběžně, nikoliv jednorázově.

Dbáme na spontánní projev dítěte, dítě vhodně motivujeme obrázky z oblastí jeho zájmů.

Opatrně postupujeme u dětí s rozsáhlou vadnou výslovností a u dětí, které se velmi málo řečově projevují.

Průběh orientačního posuzování řečového projevu:

Pro posouzení řečového projevu dítěte využijeme pozorování při spontánní hře nebo společných jazykových zaměstnáních, apod. Pozorování pak doplníme individuální hrou s dítětem, pro kterou doporučujeme následující **metody**:

- Metoda popisu dějového obrázku.
- Metoda vyprávění dle dějových obrázků.
- Volné vypravování na téma přiměřené věku a zájmům dítěte.
- Zkouška jazykového citu – zkoušku provedeme např. se skutečnými předměty a určíme větné členy (ukazujeme si na ně): TEN banán, TA panenka, TO autíčko,...
- Dramatizace pohádkového příběhu – zvolíme např. metodu dialogu.
- Tvořivá hra s určením rolí.
- Volné vyprávění.

Uvedené metody můžeme různě kombinovat a použít v různém pořadí, projevy dítěte si podrobně zapisujeme, ale ne před dítětem.

Závěr orientačního posuzování řečového projevu:

Posoudíme řečový projev dítěte v jednotlivých zkouškách s přihlédnutím k věku dítěte a také můžeme zúročit naše poznatky z předchozích šetření, kdy jsme si všimli, jak nám dítě rozumí, jak s námi komunikuje a jak se samo vyjadřuje.

Výsledky tohoto šetření porovnáme s anamnestickými údaji, neboť často zjišťujeme, že vývoj řečového projevu dítěte je opožděn vzhledem k jeho věku. Anamnestické údaje ale nemusí být vždy přesné, protože rodiče někdy nepřikládají důležitost tomu, kdy dítě začalo mluvit, nebo nejsou schopni určit, ve kterém věkovém období dítě začalo mluvit, tj. vědomě používat slova.

Řečový projev zhodnotíme a v případě odchylek od fyziologického vývoje navrhujeme opatření do plánu logopedické podpory.

1.14 Orientační posouzení verbální sluchové paměti

Cíl:

Zkoušku verbální paměti provádíme s cílem zjistit úroveň krátkodobé sluchové paměti na slovní podněty, tedy ověřit si schopnost dítěte zapamatovat si pojmy, vybavit si pojmy, udržet v paměti větu o určitém počtu slov (přiměřeně k věku). Dále potom s cílem zjistit úroveň dlouhodobé sluchové paměti, tedy schopnost naučit se a zapamatovat si básničku v daném sledu bez přehazování slov, či bez tvoření si vlastních slovních spojení.

Verbální sluchová paměť

U dětí z podnětného rodinného prostředí, kde probíhá velmi dobrá komunikace a rodiče učí dítě pracovat s knihou a učí se spolu říkanky, básničky a písničky, může zkouška vykazovat nadprůměrné výkony.

V této zkoušce často selhávají děti s narušeným vývojem řeči, především děti s oslabeným výkonem ve verbální složce intelektového výkonu. Tyto děti mohou mít potom obtíže v základní škole v českém jazyce (často se u nich vyskytují specifické poruchy učení).

Instrukce:

K šetření nepoužijeme obrázkový materiál, jde nám o zkoušku verbální paměti bez optické opory.

Používáme slova, se kterými se dítě běžně setkává, nezařazujeme obtížná a málo známá slova. Pro snadnější podržení v paměti je totiž důležité, aby dítě slovům a slovním spojením rozumělo a to i v říkankách, básničkách apod.

Nižší výkony mohou být ovlivněné také koncentrací dítěte při zkoušce nebo případně naší promluvou v rychlejším tempu.

Průběh orientačního posuzování verbální sluchové paměti:

V rámci plnění jednotlivých zadání postupujeme přiměřeně dle věku a možností dítěte:

- **Zkouška básniček a rýmovaček** typických pro daný věk (Paci–paci.... Polámal se mraveneček).
- **Zkouška věty:** Hra na ozvěnu: 3-4 leté dítě – 3 slovná věta, 5 leté dítě – 5 slovná věta, 6 leté dítě – 6 slovná věta.
- **Prodlužovaná věta:** Tvoříme společně s dítětem větu - pedagog říká první slovo a dítě pokračuje – věta roste.
- **Hra: Babička jede do Číny a do kufru jí dáme ...** Pedagog „dává“ první věc, dítě vždy zopakuje celou úvodní větu – „Babička jede do Číny a do kufru jí dáme“ a zopakuje první slovo dané pedagogem a poté přidá svoje. Slova musejí být zachována

v daném sledu. 4 leté dítě by si bez nápovědy mělo zapamatovat 4 slova, 5 leté 5 slov apod.

Poznámka: Úvodní věta se může měnit – Maminka jede na výlet a do batohu jí dáme, veze s sebou... . Šla babička do městečka, koupila tam...

Závěr orientačního posuzování verbální sluchové paměti:

Zaznamenané výsledky jednotlivých úkolů zhodnotíme s přihlédnutím k věku dítěte a v případě selhávání v některém z nich navrhne jejich procvičování do plánu logopedické podpory.

1.15 Orientační posouzení zrakové percepce

Cíl:

Úkolem šetření je zjistit, nakolik je rozvinutá schopnost zrakového vnímání s přihlédnutím k věku dítěte.

Zrakové vnímání:

Kvalita zrakového vnímání je důležitá pro zvládnutí čtení a psaní (riziko SPU) a má vliv na dobrou prostorovou orientaci. U dítěte dozrává nejdříve schopnost rozlišovat detaily směrem nahoru a dolů, poté vpředu a vzadu a nejpозději pak schopnost rozlišovat směr vpravo a vlevo.

Problémy v oblasti zrakového vnímání mívají děti nezralé a zvláště děti s organickým poškozením CNS.

Pomůcky:

Pracujeme s konkrétními předměty každodenní potřeby (barvy), použijeme hračky s otvory na vkládání tvarů, dějové obrázky a různé didaktické obrázky a materiály pro rozvoj zrakového vnímání.

Instrukce:

Kvalitu zrakového vnímání sledujeme v různých oblastech. Zjišťujeme, zda dítě pozná barvy, je schopné rozlišit stejné a nestejně tvary, odlišit figuru od pozadí, poznat chybějící část obrázku, sledovat určitou linii a dále zjišťujeme úroveň zrakové paměti. Do šetření můžeme zahrnout i schopnost dítěte orientace v prostoru – nahoře – dole, před-za, včetně pravolevé orientace u starších dětí.

Rozpoznání oslabených funkcí je východiskem k jejich záměrnému následnému rozvíjení.

Průběh orientačního posuzování zrakové percepce:

V rámci plnění jednotlivých zadání postupujeme přiměřeně dle věku a možností dítěte, aktivity můžeme zařazovat do běžných herních činností:

- základní barvy - přiřazování, ukázání na pokyn, pojmenování
- vkládání tvarů do stejných tvarových otvorů,
- třídění stejných a nestejných tvarů,
- vyhledávání stejných tvarů v obrázcích (geometrické tvary),
- skládání půlených obrázků (3 leté děti),
- skládání puzzle (5 - 7 leté děti),
- dotváření nedokončených obrázků,

- doplnění chybějící části obrazce - výběr z více možností (5 leté a starší děti)
- rozlišení dvou a více překrývajících se obrazců,
- sledování linie od jednoho obrazce k druhému – „ukaz cestu“ (bludiště),
- zkouška zrakové paměti dle věku dítěte (4 leté – 4 obrázky, 5 leté - 5 obrázků...) – Před dítě položíme do řady obrázky – dítě si je prohlédne, pak jeden obrázek otočíme a dítě si má vzpomenout, co bylo na obrázku. U dětí 6 letých je možné zakrýt i 2 – 3 obrázky.
- zkouška vnímání zrcadlových tvarů (6 leté a starší děti),
- zná-li již dítě tvary písmen, můžeme provést zkoušku přiřazování stejného písmene k vybranému písmenu,
- určí v prostoru (mladší děti) a na ploše (starší děti): nahoře – dole (od 3 let), vpředu – vzadu (od 4 let), daleko – blízko (od 4,5 let), první – poslední (od 4,5 let) a na vlastním těle vpravo – vlevo (od 5 let).

Závěr orientačního posuzování zrakové percepce:

Zhodnotíme výsledek zkoušek s ohledem na věk dítěte. Při obtížích doporučíme cvičení do navrhovaných opatření v plánu logopedické podpory.

1.16 Orientační zkouška laterality

Cíl:

Prostřednictvím této zkoušky lze zjistit, který z párových orgánů dítě upřednostňuje.

Laterality:

Jedná se o odraz dominance jedné mozkové hemisféry a současně projekci funkční asymetrie mozkových hemisfér. Koordinaci pohybů obou párových orgánů zajišťuje neustálá komunikace mezi hemisférami.

Laterality je vrozená (genotyp) na podkladě strukturalizace mozkových hemisfér a její vývoj souvisí s růstem mozku, myelinizací motorických drah v mozku a celkovou zralostí CNS. Konečný projev (fenotyp) laterality dítěte však může být ovlivněn společenským prostředím, které může způsobit přednostní používání nedominantního orgánu.

Genotypický levák se při správném vedení stane fenotypickým levákem, násilným vedením k pravé ruce u genotypického leváka se docílí, že se stane fenotypickým pravákem, nevýrazné a nerozhodné vedení u genotypického leváka může způsobit, že dominance jeho ruky bude nevyhraněná.

Děti a vývoj lateralizace sledujeme, ale zásadně je nepřecvičujeme k užívání nedominantního párového orgánu. Respektujeme jejich právo používat dominantní ruku dle jejich genotypu. Potlačováním dominantní ruky vznikají u dítěte výrazné obtíže v oblasti řeči, v oblasti prostorové orientace, v oblasti somatické a další. V praxi se setkáváme ale i s opačnými případy, kdy např. matka dítěte je levák a tak rodina usoudí, že i dítě bude levák a přecvičí praváka na leváka.

Z hlediska této zkoušky je nutné orientovat se v níže uvedených základních pojmech.

Typy laterality:

- praváctví,
- leváctví,
- ambidextrie (tj. používání obou rukou - např. dítě do sešitu píše pravou a na tabuli levou rukou).

Z hlediska používání ruky a oka je laterality:

- **souhlasná:** používaná ruka je stejná jako oko, tedy např. vedoucí ruka je pravá a vedoucí oko je pravé,
- **zkřížená:** dítě používá např. pravou ruku a vedoucí oko je levé nebo opačně,
- **nevyhraněná,** kdy dítě střídá ruce a oko může být také nevyhraněné nebo střídá ruce a oko je vyhraněné

Druhy lateralit:

- vrozený levák,
- přecvičený pravák,
- levák z nutnosti (např. po úraze),
- patologický levák (např. při DMO),
- ambidexter,
- vrozený pravák,
- přecvičovaný pravák.

Průběh zkoušky lateralit:

Pro naše účely postačí zkouška ruky a oka, které se v součinnosti s CNS podílejí na převodu čtené nebo mluvené řeči do písemné formy. Dle Štěpána – Petráše (1995) lze použít následující zkoušky lateralit ruky:

➤ Zkouška stavění kostek.

Před dítě umístíme kostky tak, aby byly stejně vzdáleny od pravé i levé ruky a dítě má postavit věž.

Sledujeme používání rukou. Používá-li stále stejnou rukou (např. levou) usuzujeme na dominanci této ruky, střídá-li ruce, musíme zachytit, kterou rukou dalo poslední kostku na věž, kdy už hrozí zborcení věže. Kostek musí být dostatečné množství.

Pokud používá pravou ruku při stavbě a levou až v závěrečné fázi, kdy se snaží zachránit věž – usuzujeme na dominanci levé ruky.

➤ Zkouška zasouvání kolíčků.

Doprostřed před dítě rozprostřeme stojan s otvory na kolíčky a před ně do stejné vzdálenosti od levé i pravé ruky 5 kolíčků. Vybídeme dítě, aby co nejrychleji zasunulo kolíčky do otvorů. Sledujeme, která ruka bude dominantní při zasouvání.

Pokud dítě ruce střídá – např. 2x pravou a 3x levou není dominance vyhraněna. O vyhraněnosti můžeme mluvit jen, když zasune všech pět kolíčků levou nebo pravou rukou.

➤ Zkouška stříháním.

Doprostřed před dítě položíme nůžky a papír. Chceme, aby dítě papír přestříhlo. Dominantní je ta ruka, která bere nůžky a stříhá.

➤ Zkouška kreslením.

Před dítě doprostřed položíme papír a tužku a vyzveme jej, aby nakreslilo dům, květinu... Tento úkol pak opakujeme a záměrně vyzveme dítě, aby obrázek nakreslilo druhou rukou. První obrázek mu neukazujeme. Obě kresby porovnáme. Hodnotíme tlak na tužku, pevnost linie, hlavně detailnost a bohatost kresby.

Na dominanci lze usuzovat u kresby, která vykazuje větší bohatost, lepší strukturu kresby.

Tyto zkoušky je potřebné doplnit o **zkoušky dominance oka, např.:**

Krasohled:

Před dítě položíme krasohled a vyzveme ho, aby se do něho podívalo. Sledujeme, zda dítě přímo přiblíží krasohled k oku, či zda se ani nemůže trefit a krasohled má v prostoru kořene nosu, tehdy vezmeme krasohled a na sobě ukážeme provedení instrukce. Zkoušku opakujeme 3x.

Pokud dítě vždy použije stejné oko, lze předpokládat jeho dominanci. Pokud použije 1x pravé a 2x levé nebo opačně je dominance oka nevyhraněná. Totéž lze provést s dalekohledem pro jedno oko.

Posouzení výsledků zkoušky laterality:

Příznivý výsledek je, když vychází stejný párový orgán ruky a oka. Leváctví i praváctví je přirozený projev laterality, nicméně leváctví není prostým opakem praváctví. Mozková nesouměrnost a koordinace činností mezi hemisférami bývá u leváků složitější.

Nevyhraněné projevy laterality nemusí být projevem funkční rozkolísanosti mozku, ale naopak dobré součinnosti hemisfér.

Pokud dítě používá ve zkouškách ruky pravou ruku a ve zkoušce očí levé oko (nebo obráceně), můžeme usuzovat na zkříženou laterality a pro zdárný školní výkon bude nutné zařadit do plánu logopedické podpory intervenci v oblasti pravolevé orientace.

Poznámka:

Ve zkoušce zrakové percepce je řada cvičení, která přímo působí na rozvoj pravolevé orientace v optické rovině (např. zrcadlové tvary, doplňování výsečí do celku).

Pro cvičení dominance ruky je potřeba rozvíjet jemnou motoriku ruky, správné držení tužky, uvolnění ruky při kreslení a psaní, cvičení souhry oka a ruky při překreslování tvarů a řada dalších cvičení.

Závěr zkoušky laterality:

Zhodnotíme výsledky zkoušek ruky a oka a v případě zjištění leváctví, ale především zkřížené laterality přijmeme opatření pro školu a rodině dáme vhodná doporučení - např. úprava prostředí pro leváka a rozvoj grafomotorických dovedností, kurz grafomotoriky. Tyto

grafomotorické kurzy bývají prováděny v pedagogicko psychologických poradnách nebo speciálně pedagogických centrech pod vedením odborných pracovníků.

1.17 Zdroje

- Balášová, J. (1995). *Logopedie – Cvičební texty*. Akademie J. A. Komenského, Praha.
- Dvořák, J. (1998). *Logopedický slovník*. Logopedické centrum Žďár nad Sázavou.
- Dvořák, J. (1999). *Slovní patlavost-verbální dyspraxie*. Logopedické centrum Žďár nad Sázavou.
- Grimmová, H.-Mikulajová, M. (1997). *Heidelberský test vývoje řeči H-S-E-T*. Psychodiagnostika, Bratislava.
- Hrubý, J. (1997). *Průvodce neslyšících a nedoslýchavých I. a II. díl*. Septima, Praha.
- Kábele, F. (1995). *Brousek pro tvůj jazýček*. Albatros, Praha.
- Kittel, A. (1999). *Myofunkční terapie*. Grada, Praha.
- Krahulcová, B. (2013). *Dyslalie - patlavost*. Beakra, Praha, ISBN-13: 978-80-903863-1-0.
- Lechta, V. a kol. (2003). *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Portál, Praha, ISBN 80-7178-801-5.
- Lechta, V. (2002). *Terapia narušenej komunikačnej schopnosti*. Osveta, Martin.
- Lejska, M. (2003). *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, ISBN 80-7315-038-7.
- Matějček, Z. - Žlab, Z. (1977). *Zkouška laterality*. Diagnostika, Bratislava.
- Matějček, Z. (1993). *Dyslexie – specifické poruchy učení*. H a H, Jinočany, ISBN 80-85467-56-9.
- Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-3603-7.
- Sirůčková, M. (1991). *Zlatý klíček*. SPN, Praha
- Synek, F. *Říkáme si s dětmi*. Archart, Praha 1994.
- Štěpán, J. & Petráš, P. (1995). *Logopedie v praxi*. Septima, Praha.
- Tomická, V. (2006). *Speciálně pedagogické metody využitelné v logopedické a speciálně pedagogické praxi*. TU v Liberci, ISBN 80-7372-106-6.
- Tomická, V. (2011). *Práce s dítětem s narušenou komunikační schopností*. E-learningový text, projekt Implementace nových forem výuky ve speciální pedagogice CZ.1.07/2.2.00/15.0088, TU v Liberci.
- Tomická, V. (2011). *Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností*. In Metodika pro pedagogy základních škol, projekt „Modely inkluzivní praxe v základní škole“ CZ1.07_1.2.00_14.0125. Somatopedická společnost Praha.
- Žlab, Z. (1992). *Zkouška jazykového citu*. Microdata, Ostrava.
- Zelinková, O. (2003). *Poruchy učení*. Portál, Praha, ISBN 80-7178-800-7.

c, Včasné rozpoznání potřeby podpory u žáků s rizikem školního neúspěchu se zaměřením na školská poradenská zařízení

Práce s žákem cizincem ve vzdělávacím procesu

Vzdělávací program *Práce s žákem-cizincem ve vzdělávacím procesu* vznikl v rámci projektu KIPR (Kvalita – Inkluze – Poradenství – Rozvoj) a v rámci kmenové činnosti NÚV (přesněji Oddělení pro rovné příležitosti ve vzdělávání, školských a školních poradenských službách). Na jeho přípravě a realizaci se **podíleli pracovníci Ústavu bohemistických studií na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze** (PhDr. Ana Adamovičová, Ph.D. a PhDr. Jiří Hasil, Ph.D.), **katedry bohemistiky na Pedagogické fakultě Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem** (prof. PhDr. Marie Čechová, DrSc., doc. PhDr. Ludmila Zimová, CSc. a PhDr. Jiří Hasil, Ph.D.), **Ústavu formální a aplikované lingvistiky na Matematicko-fyzikální fakultě Univerzity Karlovy v Praze** (Mgr. Anna Nedoluzhko, Ph.D.) a **Pedagogicko-psychologické poradny pro Prahu 10** (Mgr. Pavla Kubíčková).

V roce 2016 po zavedení Společného vzdělávání začala spadat do kompetence školských poradenských zařízení nově i cílová skupina žáků s jinou státní příslušností než českou a žáků z odlišného kulturního prostředí obecně. Bohužel v rámci poradenského prostředí byly pouze omezené znalosti týkající se práce s touto cílovou skupinou. Odstranit tento nedostatek informací bychom rádi napravili za pomoci tohoto vzdělávacího programu, a to jak v oblasti legislativy, tak i v oblasti práce s žákem z odlišného kulturního prostředí či žákem cizincem, včetně určení komunikační kompetence těchto žáků, vypracování doporučení pro školu, jak s těmito žáky pracovat v rámci jejich začlenění do školního kolektivu, a ev. i testování jejich úrovně ovládnutí českého jazyka.

Text této metodické příručky sestavili:

Prof. PhDr. Marie Čechová, DrSc. (kapitola 3. Práce s žákem s OMJ ve vzdělávacím procesu), **doc. PhDr. Ludmila Zimová, CSc.** (kapitola 2.1. Jazykový typologie), **PhDr. Ana Adamovičová, Ph.D.** (kapitola 1. Úvodní část; kapitola 4. Diagnostika řečových dovedností žáků s OMJ) a **PhDr. Jiří Hasil, Ph.D.**, vedoucí autorského kolektivu (Úvod; kapitola 2.2. Sociokulturní typologie; kapitola 5. Jak psát doporučení pedagogicko-psychologické poradny žákům s OMJ s ohledem na jejich začlenění do školních kolektivů; Příloha 1; celková, závěrečná redakce textu) a **Mgr. Pavla Kubíčková** (závěrečná kapitola s názvem Legislativní rámec práce s žáky cizinci).

Jiří Hasil

1 Úvodní část

Nástin problematiky

Začlenění žáka s odlišným mateřským jazykem (OMJ)¹ do českého vzdělávacího systému je tématem nesmírně aktuálním. Za posledních 15 let byl zaznamenán nárůst těchto žáků ve všech typech českých vzdělávacích zařízení (v období od roku 2003 do roku 2012 k nejvyššímu nárůstu žáků s OMJ došlo na středních školách: zatímco v školním roce 2003/04 studovalo na českých středních školách cca 3 000 žáků s OMJ, v školním roce 2011/12 jejich počet převýšil 8 000 studentů).² V mateřských a základních školách ve zmíněném období též trvale docházelo k nárůstu počtů těchto dětí – na jeho konci v průměru šlo o cca 5 000 dětí v mateřských školách a cca 15 000 dětí v základních školách).³ Podle údajů portálu *Inkluzivní škola.cz* se však ve školním roce 2017/18 vzdělávalo již více než 10 000 dětí v mateřských školách a téměř 22 000 žáků s OMJ ve školách základních (jsou to 2,4 % z celkového počtu dětí: třetinu tvoří občané EU, zbytek jsou děti cizinců s trvalým pobytem na území ČR, jen malý zlomek činí děti žadatelů o azyl), pouze počet studentů na středních školách se za posledních pět let nenavýšil.⁴ Právě žáci s OMJ, kteří mohou mít nižší vstupní znalosti češtiny, což u mladších dětí lze předpokládat, představují největší výzvu pro odborníky věnující se jejich začlenění do českého prostředí. Přitom platí, že čím je kulturní a jazykové zázemí žáka vzdálenější, tím je i samotný proces integrace náročnější. Podle dostupných statistik více než polovina žáků ve školním roce 2017/18 byla slovanského původu (**Ukrajina:** 10 086 – 26,6 %, **Slovensko:** 8 632 – 20,7 %, **Rusko:** 3 200 – 7,7 %, **Bulharsko:** 952 – 2,3 %, **Polsko:** 666 – 1,6 %). Jejich integrace do českého prostředí by neměla pro zkušené a poučené pedagogy představovat velký problém. Počet dětí ze vzdálenějších koutů světa či zcela jiného kulturního a/nebo odlišného jazykového vybavení v porovnání s novým cílovým jazykem komunikace, tj. češtinou, nicméně také není zanedbatelný a činí více než čtvrtinu všech žáků s OMJ (**Vietnam:** 8 760 – 21 %, **Mongolsko:** 879 – 2,1 %, **Moldavsko:** 715 – 1,7 %, **Rumunsko:** 725 – 1,7 %, **Čína:** 653 – 1,6 %) atd. S integrací těchto dětí budou, jak lze předpokládat, větší problémy a měl by s ní napomoci celý tým kvalifikovaných odborníků.

¹ Nejnověji je doporučováno užívat termínu žák s odlišným mateřským jazykem (žák s OMJ): tento termín zahrnuje jak termín žák-cizinec, tak zahrnuje i žáka, státního příslušníka České republiky, který nedostatečně ovládá český jazyk, neboť jeho rodný jazyk je jiný než čeština či pochází z národnostně smíšených rodin. Pod termín žák s OMJ zahrnujeme i studenty s odlišným mateřským jazykem, kteří studují na českých středních školách (ev. i vysokých).

² Zdroj: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-vykonove-ukazatele-2016-17>

³ Ibidem

⁴ Zdroj: <http://www.inkluzivniskola.cz/pocty-cizincu-na-skolach>

O tom, že se jedná o téma velmi důležité, svědčí jednak množství materiálů, které vznikly během posledního desetiletí, tak i řada bakalářských a diplomových prací věnujících se dané problematice, jež vznikají na všech českých vysokých školách. Přestože existuje celá řada zpracovaných doporučení jak pro učitele, tak pro pracovníky poradenských zařízení⁵, každý nový případ je potřeba řešit individuálně, což od pedagogických pracovníků vyžaduje zintenzivnění jejich úsilí při konkrétní aplikaci řady různých doporučení.

Podpůrná opatření

Novela školského zákona 82/2015 Sb., kterou se upravuje předešlý zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v součinnosti s vyhláškou 27/2016 Sb. a zákonem č. 167/2018 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, přináší důležité změny pro všechny děti a žáky, kteří potřebují podporu při výuce. Mezi ně patří podle této novely také děti a žáci s OMJ. Druhá novela vyhlášky (s účinností od 9. 3. 2018) dále upravuje a pozměňuje některá opatření.⁶ Tyto změny musí pochopitelně být zohledněny všemi pedagogickými pracovníky zapojenými do integrace těchto žáků.

Novela zavádí pojem **podpůrná opatření (PO)**, jež jsou určena dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Katalog PO v podobě e-knihy lze nalézt na stránkách: www.inkluzi.upol.cz. (tento katalog však neobsahuje PO pro žáka s OMJ). Další důležité materiály včetně metodické podpory jsou k dispozici na stránkách MŠMT: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/klicove-dokumenty-ke-spolecnemu-vzdelavani-3>. Kromě zmíněné novely a nové vyhlášky o vzdělávání žáků se SVP a s tím spojených dokumentů (např. *Vyhláška o poskytování služeb v ŠPZ*) zde najdeme i detailně rozpracovanou *Metodiku pro nastavení podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními* (1. stupeň).

Stupně podpůrných opatření

Novela školského zákona počítá s pěti stupni PO. Na žáky s OMJ se vztahují první 3 stupně (podpůrná opatření 4. a 5. stupně se žáků s OMJ týkají jen v kombinaci se zdravotním postižením, což se dle doposud zpracovaných zpráv a dostupných materiálů zabývajících se touto problematikou zatím nevyskytlo. V praxi by tato situace musela zohlednit jak stupeň

⁵ Odkazy na tyto materiály najdete v seznamu literatury.

⁶ Např. velikost skupiny, ve které je možné poskytovat podpůrné opatření v podobě pedagogické intervence, se navyšuje ze 4 na 6 žáků; nově se vyhodnocuje práce asistenta pedagoga apod.

znalosti češtiny, který se promítá do 1., 2. a 3. stupně PO, tak stupeň zdravotního postižení popsáný v 4. a 5. stupni PO.

1. stupeň PO

- do **1. stupně PO** jsou zařazeni žáci s **pokročilou úrovní vyučovacího jazyka (B2 dle SERR⁷)**, kteří potřebují podporu především v jazykovém rozvoji v rámci jednotlivých předmětů, v prvé řadě češtiny jako druhého jazyka (ČDJ).

PO 1. stupně poskytuje škola bez konzultace a rozhodnutí pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. Počítá s individuálním přístupem k žákovi a má vést k odstranění mírných obtíží ve vzdělávání žáka prostřednictvím mírných úprav v režimu školní výuky a domácí přípravy. Školní poradenské pracoviště spolu se školním speciálním pedagogem nebo psychologem by mělo připravit Plán pedagogické podpory (PLPP) obsahující doporučení, jak děti zařazené do tohoto stupně vzdělávat.

Podpurná opatření 2. – 5. stupně stanovuje vždy jen **školské poradenské zařízení (ŠPZ)**. V případě žáků s OMJ se jedná o uplatnění 2. a 3. stupně PO:

2. stupeň PO

- do 2. stupně PO jsou zařazeni žáci či studenti s **nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (B1 dle SERR)**, což kromě individuálního přístupu ke vzdělávacím potřebám žáka vyžaduje také jisté úpravy v organizaci a metodách výuky, v hodnocení žáka, ve stanovení postupu i forem nápravy zahrnutých do **individuálního vzdělávacího plánu (IVP)**.

3. stupeň PO

do 3. stupně PO jsou zařazeni žáci s **neznalostí či nízkou znalostí vyučovacího jazyka (A0-A2 dle SERR)**, což vyžaduje velké úpravy týkající se metod práce, organizace výuky, celkového průběhu vzdělávání a hodnocení žáka. Rozsah těchto opatření zahrnuje zejména úpravy ve strategiích práce s učivem, úpravy v podmínkách a postupech školní práce a domácí přípravy zahrnující též posilování motivace a kladných postojů ke školní práci, v některých odůvodněných případech pak také úpravy obsahu vzdělávání.

Nároky žáků v rámci 2. a 3. stupně PO

ŠPZ na základě provedení diagnostiky žáka s OMJ a posouzení vzdělávacích potřeb vydává **zprávu a doporučení** odpovídající příslušnému stupni PO. Ve zprávě z vyšetření ŠPZ uvede skutečnosti podstatné pro doporučení podpurných opatření. V doporučení ke vzdělávání uvede

⁷ Společný evropský referenční rámec pro jazyky.

závěry vyšetření a podpůrná opatření, která odpovídají zjištěným SZP a možnostem dítěte, žáka nebo studenta, a to včetně možných kombinací a variant podpůrných opatření a způsobu a pravidel jejich použití při vzdělávání. Pro tyto žáky pak bude **individuální vzdělávací plán (IVP)** jedním z podpůrných nástrojů doporučených ŠPZ. Samotné jazykové diagnostice se budeme věnovat níže, zde se zaměříme na výčet konkrétních opatření, na něž žáci v rámci 2. a 3. stupně PO mají nárok.

Druhý stupeň PO

Žáci se znalostí češtiny na úrovni **B1** podle SERR mají nárok na:

1. **speciální učebnice a pomůcky** (učebnice češtiny pro cizince);
2. **pedagogickou intervenci** zaměřenou např. na podporu ve výuce češtiny jako druhého jazyka (individuální práce se žákem nebo třídou ve škole) – **1 hod./týden**;
3. **speciálně pedagogickou péči** poskytovanou speciálním pedagogem školy – **1 hod/týden**;
4. **výuku Češtiny jako druhého jazyka – 3 hod./týden** (maximálně 120 h./rok); toto opatření se týká hlavně žáků s hodně odlišným mateřským jazykem a kulturními podmínkami).

Třetí stupeň PO

Žáci se znalostí češtiny na úrovni **A1-A2** podle SERR mají tyto nároky:

1. **speciální učebnice a pomůcky** (učebnice češtiny pro cizince, názorné pomůcky, výukové postery, obrázkové materiály, grafická vizualizace ap.);
2. **pedagogickou intervenci** zaměřenou např. na podporu ve výuce češtiny jako druhého jazyka – **3 hod./týden** (z toho 1 hod. týdně práce se třídou);
3. **speciálně pedagogickou péči**, poskytovanou speciálním pedagogem školy (případně jde o psychologickou intervenci) – **3 hod/týden**;
4. **posílení výuky Češtiny jako druhého jazyka – 3 hod./týden** (maximálně **200 h./rok**);
5. **podporu výuky dalším pedagogickým pracovníkem** v rozsahu 0,5 úvazku (může být např. odborník na výuku češtiny jako druhého jazyka);
6. začlenění podpory ze strany **asistenta pedagoga**;
7. rozsáhlejší úpravu **obsahu probírané látky**, metod výuky ap.;
8. průběžnou úpravu **hodnocení žáka** ap.

Školská poradenská zařízení nyní doporučují **podpůrná opatření asistenta pedagoga** ve změněné podobě. Od 9. 3. 2018 došlo k několika důležitým změnám:

- nové odstupňování činnosti asistenta pedagoga podle potřebného časového rozsahu (od 9 do 27 hodin týdně);
- 7 různých časových rozsahů podpory, z nichž ŠPZ doporučí tu, která nejlépe odpovídá potřebám žáka;

- prostředky státního rozpočtu určené školám a školským zařízením v případě využití asistenta pedagoga nově výslovně počítají i s nezbytnou nepřímou pedagogickou činností;
- pokud je ve třídě, oddělení nebo studijní skupině počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s přiznaným podpůrným opatřením od 2. stupně vyšší než 5 žáků, lze pro jejich vzdělávání využít práci asistenta pedagoga nad rámec poskytovaných podpůrných opatření;
- rozsah podpory se stanovuje podle náročnosti podpory na 1 žáka nebo skupinu žáků, maximálně 4, přičemž jejich speciální vzdělávací potřeby nemusí být stejného druhu ap.⁸

Rozsah PO bude tedy záležet na stupni, do něhož bude žák na základě diagnostiky zařazen. Konkrétní rozsah práce související s přímou pedagogickou činností školské poradenské zařízení neurčuje. Je potřeba však pamatovat na několik dalších důležitých bodů:

- zpočátku je vhodnější používat spíše **slovní hodnocení** (případně v kombinaci se známkou), které lépe zohlední individuální úspěchy a pokroky žáka. Novela zákona počítá též s dvouměsíčním odkladem hodnocení či nehodnocením za 1. pololetí a stanovením náhradního termínu hodnocení za 2. pololetí (nejpozději však do konce září následujícího školního roku), přičemž do konce září žák navštěvuje vyšší třídu;
- dále v rámci 3. stupně PO je třeba počítat s **prodloužením délky vzdělávání** o rok (maximálně však o 2 roky), zařazením žáka do **nižšího ročníku** (maximálně však o 2 ročníky níže – vyšší věkový rozdíl by měl špatný dopad na žáka). Zařazení žáka do nižší třídy povede k rychlejšímu zvládnutí jazyka, což je na začátku integrace hlavním cílem – dítě obsahu učiva porozumí snáz, protože v mnoha předmětech z hlediska obsahu jde o opakování známých věcí;
- nejpozději **po 3 měsících** od zahájení poskytování podpůrných opatření na základě PLPP (1. stupeň) škola vyhodnotí, **zda PO vedou k naplnění stanovených cílů**. Není-li tomu tak, škola se obrátí na ŠPZ. Pokud k tomu dojde, je mj. důležité zjistit, zda neplnění cílů souvisí jen s neznalostí češtiny, jejím pomalejším osvojováním vzhledem k předpokládanému harmonogramu, anebo je třeba způsobeno dalšími dysfunkcemi žáka (dyslexie, dysgrafie apod.), anebo případně nepřijetím žáka majoritní společností a včas zapojit práci logopeda a posílit práci školního psychologa (totéž platí i pro vyšší stupně PO);
- ačkoli to přímo není obsaženo v PO navrhovanými ŠPZ, je třeba též dohlédnout, zda ve třídě, v níž se vzdělává žák s OMJ, byl vybrán **žák-patron**, který ho bude mít na starosti, případně jak se osvědčuje ve své roli. Pomoc spolužáků má neocenitelný dopad pro hladký průběh integrace žáka.

⁸ Více na <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/klicove-dokumenty-ke-spolecnemu-vzdelavani-3>

Další důležité skutečnosti při psaní doporučení a začlenění žáka s OMJ do české školy

Spolupráce s rodiči

Komplexní představu o žákovi, obzvláště jedná-li se o nižší ročníky, získáme jen tehdy, když navážeme spolupráci s jeho rodiči (pokud neumí česky i prostřednictvím tlumočnicka). Zjistíme, jaké je rodinné zázemí žáka (velkou měrou se podílí na jeho úspěšném procesu integrace), jaké jsou možnosti rodiny ohledně mimoškolních aktivit žáka (doučování z ČDJ) apod. Pro lepší zmapování zázemí žáka s OMJ je možné využít řadu dotazníků pro žáky a rodiče v několika jazykových mutacích (najdeme je např. na stránkách spolku ČSBH – *Česká škola bez hranic*: <http://www.csbh.cz/novinky/inkluzivni-jazykove-vzdelavani-dotazniky-pro-zaky-i-rodice>).

Doporučení týkající se organizace výuky a výbavy učitelů

Dále je třeba upozornit na několik skutečností, které nejsou přímo v kompetenci ŠPZ, mohou však být vzneseny jako důležitá doporučení:

- v průzkumu (Kostecká, 2013, 64–66) se uvádí, že žáci během vyučování chodí na výuku češtiny, která probíhá v malých, jazykově homogenních skupinách. Je lepší, pokud **výuka češtiny probíhá mimo vyučování**. Jde o to, aby se žák co nejdřív zapojil, ne aby přitom zameškal hodiny. Asistent pedagoga by během vyučování měl pomáhat žákovi i učiteli, aby průběh hodiny byl co nejméně narušen a aby si žák s OMJ z hodiny odnesl co nejvíc;
- bylo by velmi vhodné, kdyby škola do programu výuky zařadila **nepovinný předmět – dramatickou výuku** – mohou ho navštěvovat jak české děti mající problém s výslovností, vyjadřováním, ostychem, tak žáci s OMJ. Tento typ jazykové výchovy se velmi osvědčil při výuce cizinců;
- v případě, že se vyskytne ve škole ve stejnou dobu více žáků s OMJ podobného věku, je další možností otevřít pro ně **půlroční až roční intenzivní kurz češtiny**, po jehož absolvování zapojení dětí do příslušných tříd proběhne celkem snadno;
- **do jedné třídy** by měli být **zařazeni maximálně 2–3 žáci s OMJ**;
- pokud žák navštěvuje 2. stupeň ZŠ je důležitá **součinnost všech učitelů**, kteří se podílejí na výuce, a to za koordinace třídním učitelem;
- chyby v písemném projevu žáka je žádoucí důsledně opravovat dvěma předem domluvenými vizuálními způsoby: **věcné chyby** jednou zvolenou barvou propisovací tužky, **jazykové chyby** jinou zvolenou barvou – a na ty průběžně upozorňovat učitele ČDJ a koordinovaně dodržovat stanovený způsob označování chyb všemi vyučujícími – toto velice pomůže učitelům ČDJ a povede k rychlejšímu zapojení žáka do běžné výuky;
- **doporučuje se vypracování pokynů** (např. běžné zadávání úkolů a běžný chod ve třídě) v češtině a v mateřštině žáka (tím lze pověřit asistenta pedagoga);
- **profesní příprava učitelů** by měla být více orientována na práci v multikulturním prostředí – učitelé, kteří budou pracovat s žáky s OMJ, by měli absolvovat **metodické kurzy** zaměřené na průpravu pedagogů v práci s těmito žáky;

- **studenti učitelských oborů** by měli více chodit na praxi do tříd, kde se vyskytují žáci s OMJ, v praxi se seznamovat s problémy integrace a podílet se na jejím úspěšném překlenování v teorii a v praxi;
- **školy** by měly úzce spolupracovat s nevládními organizacemi zabývajícími se integrací žáků s OMJ, např. **META, ČSBH** apod.

Ana Adamovičová

2 Jazyková a sociokulturní typologie

2.1 Jazyková typologie

Existují různá hlediska, podle nichž se jazyky třídí do různých skupin. V obecném povědomí bývá obvykle **typologie genealogická** (genetická), omezená na živé jazyky evropské. Srovnávací jazykověda 18. a 19. století přinesla na základě komparace evropských jazyků mezi sebou a také s jazyky geograficky velmi vzdálenými, neevropskými, mimo jiné také poznatky o jejich příbuznosti a dospěla k rekonstrukci jakéhosi společného prajazyka. Hovoří se o **živých i mrtvých jazycích indoevropských**, jež byly podle hledisek jazykové příbuznosti uspořádány do více než deseti skupin (viz dále) a samy byly jen jednou z 20 v poslední době uváděných skupin, do nichž lze všechny ostatní jazyky zařadit.

Většina z nás zná ze základní školy rozlišování jazyků na **slovanské**, **germánské** (němčina, angličtina, dánština, holandština, švédština, norština, islandština, afrikánština aj.), **románské** (italština, francouzština, katalánština, španělština, portugalština, rumunština, moldavština, jazyky rétorománské aj.) a **ugrofinské** (maďarština, finština a estonština), ty ale svým původem náleží do skupiny jazyků **uralských**. Irština, velština a bretonština patří do skupiny jazyků **keltských**. Litevština a lotyšština patří (spolu s vymřelou pruštinou) do skupiny jazyků **baltských**. **Řečtina**, **albánština** a **baskičtina** představují na kontinentě tři genealogicky samostatné jazyky.⁹

Pouze **živé slovanské jazyky**¹⁰ jsou na základní škole dále klasifikovány. Především z hlediska geografického: na jazyky západoslovanské, jihoslovanské a východoslovanské. Nejde však jen o pouhé zeměpisné rozlišení. V důsledku samostatného vývoje slovanských jazyků v oblastech na západě, jihu či východě došlo k více či méně zřetelné diferenciaci územně sousedících a územně vzdálených slovanských jazyků, která se projevila jak na rovině zvukové a gramatické, tak ve slovní zásobě a ve slovtvorbě. Existující podobné znaky dnes územně vzdálených slovanských jazyků jsou však zároveň důkazem toho, že v určitém období měly k sobě tyto jazyky blízko (např. čeština a severní slovinština). A naopak: slovanské jazyky dnes územně sousedící vykazují v uvedených rovinách určité odlišné rysy (např. čeština a polština, ale i slovenština).

Strukturní typologie je založena na rozdílech v gramatickém systému srovnávaných jazyků, přesněji na přítomnosti, resp. nepřítomnosti vybraných morfologických rysů (mluvnických kategorií a prostředků jejich vyjadřování). Pomocí nich jsou jednotlivé jazyky charakterizovány

⁹ Jen pro zajímavost: do skupiny indoevropských jazyků patří z živých jazyků také hindština, bengálština, cikánština, perština, tádžičtina (jazyky indoíránské) a arménština.

¹⁰ K vymřelým slovanským jazykům patří polabština, staroslověnština, resp. církevní slovenština (jazyk křesťanské bohoslužby a literárních památek od 2. pol. 9. stol. do 10. stol.).

a rozlišeny a o konkrétním jazyku a jeho systému tak získáváme podstatně více relevantních informací.

Strukturní typologie rozlišuje několik typů jazyků. Základním kritériem je přítomnost, resp. nepřítomnost afixů, tj. zda se v jazyce uplatňují předpony (prefixy) a přípony (sufixy), či nikoli. Jazyky bez afixů jsou označovány jako **izolační** (např. stará čínština). V rámci jazyků užívajících afixy jsou dále rozlišovány dva typy: 1. typ **aglutinační** (např. turečtina) a 2. typ **flexivní** (flektivní), který je dále členěn na tři typy: a) **syntetický** (např. čeština, latina), b) **analytický** (např. angličtina, francouzština), c) **polysyntetický** (eskymáctina). Někdy se rozlišuje ještě **jazykový typ introflektivní**. Vyznačuje se především změnami kořenné samohlásky při tvoření slovních tvarů. V němčině je to např. tzv. Umlaut, srov. sg. *der Bruder* (bratr) – pl. *die Brüder* (bratři), *der Baum* – *die Bäume*, v češtině střídání samohlásek nebo souhlásek v kořeni/ v kmeni, srov. *ruka* – *ruce*; *kluk* – *kluci*; *péci* – *peču* – *pekl*; *moci* – *mohu*, *můžeš*, *mohl*; popř. v koncovce *druhý* – *druzí*, *demokratický* – *demokratičtí*; či vkládání či vypouštění (elize) samohlásky: *zrcadlo* – *zrcadel*; *pes* – *psovi*, *vzít* – *vezmu* – *vzal*.

Ve skutečnosti neexistuje jazyk, v němž by se projevovaly výhradně znaky jednoho z uvedených typů. Některé jazyky je dokonce velmi obtížné přiřadit jen k jednomu typu, protože vykazují poměrně dost znaků více typů a podtypů (např. čínština, němčina aj.; některé znaky flektivních jazyků si ponechala např. i arabština). Příkladem jazyka smíšeného typu, který vedle výrazných rysů jazyků flektivních má i četné znaky jazyků izolačních, je např. současná arménština.

I. Flektivní typ:

např. čeština, slovenština, ukrajinština, ruština, běloruština, němčina.

Pro flektivní jazyky je typické: ukázáno na příkladu češtiny¹¹.

- Gramatické významy se hromadí v koncovce, např. **jedna koncovka má různé mluvnické významy.**

Srov. příklad koncovky **-e** u substantiv všech rodů a sloves 1. třídy:

Mužský rod: *stroje*: gen. sg. + nom. + ak. pl., m. než.;

muže gen. + ak. sg. + ak. pl. m. ž.;

soudce: nom. + gen. + ak. sg. + ak. pl. m. ž.;

Střední rod: *kuře*: nom. + ak. sg. n.;

moře: nom. + gen. + ak. sg. + nom. + ak. pl. n.;

Ženský rod: *růže*: nom. + gen. sg. + nom. + ak. pl. f.;

písně, gen. sg. + nom. + ak. pl. f.;

Slovesa: *nese*, *bere*, *maže*, *peče*, *utře*; *tiskne*, *mine*, *začne*; *vezme*; *kryje*, *kupuje*: 3. os. sg. ind. prez. akt.

- Jeden mluvnický význam může být vyjadřován různými koncovkami:

¹¹ Je třeba zdůraznit, že uvedené znaky nemusí být přítomny ve všech flektivních jazycích.

Např. **nom. pl. u substantiv:** *-i, -ové, -é, -e, -y, -a, -í.*

nom. pl. m.: *-i, -ové, -é, -e, -y: muži, soudci, páni, pánové, starostové, andělé, občané, stroje, hrady*

nom. pl. f.: *-i, -e, -y: kosti, růže, písně, ženy*

nom. pl. n.: *-e, -a, -í: moře, města, nádraží*

- **Výskyt tří gramatických rodů: m., f., n.; u m. ještě životnost.** Dvojtvary, výjimečně trojtvary jsou výsledkem historického vývoje a významové, útvarové a stylové diferenciaci.
- **Fungování nominativu jako pádu podmětu** (*Matka odešla*), přívlastku (*Kino Máj v pondělí nehraje*) a doplňku (*Otec pracuje jako učitel na SŠ*),
- **Přívlastňování se vyjadřuje samostatnými slovními druhy:** zájmeny přívlastňovacími: *můj, náš...*, a v některých jazycích také zvrtným zájmenem *svůj*; adjektivy přívlastňovacími: *matčin/a/o/i/y/, otcův/a/o/i/y, Novákův/a, Novákovi, Novákových*.
- **Více skloňovacích paradigmat:** rozdíl ve skloňování substantiv a adjektiv: substantivní, adjektivní a zájmené skloňování. V každém z nich existuje více skloňovacích vzorů.
- **Více časovacích typů:** pěti slovesným třídám, srov.: *-e, -ne, -je, -í, -á* patří na 15 časovacích vzorů.
- **Znakem sloves je tematický vokál:** *děl-á-m, konč-í-m*.
- **Projevuje se shoda v přísudku:** *Chlapci přišli. Dívky zpívaly. Štěňata poskakovala.*
- **Shoda se projevuje také v přívlastku:** *Hezký den. Příjemnou zábavu. Milí přátelé! Výborné výsledky. Skvělé utkáni*, a to i v číslovkách: *Jeden chlapec odešel. Jedna židle zůstala prázdná. Na ulici stálo jen jedno auto. Oba chlapci, obě dívky, obě auta.*
- **Shoda umožňuje relativně volný slovosled ve větě.** Ten je nástrojem aktuálního členění, které zasahuje do výstavby textu (tzv. tematicko-rematické posloupnosti).
- V syntaxi jsou **časté vedlejší věty, méně obvyklé jsou polovětné konstrukce.** *Kdyby se tenkrát nepotkali na nádraží, nikdy by se nevzali. Nepotkat se tenkrát na nádraží, nikdy by se nevzali. Elipsa spony v přísudku je příznaková, obvykle textově podmíněná. Její otec je / byl architektem, matka (je/ byla) kardioložkou.*
- **Typickým slovtvorným postupem je odvozování zahrnující i přechylování,** tj. tvorbu ženských podob substantiv: *redaktorka, běžkyně, školnice, šéfová, Nováková, Dlouhá.*

II. Izolační typ

např. angličtina, francouzština, rumunština, vietnamština, čínština.

Pro jazyky izolačního typu je charakteristické:

- **Neměnnost podstatného jména** (nedostatek skloňování).
- **Nepřítomnost speciálních tvarů pro vyjadřování jednotlivých syntagmatických vztahů ve větě** (tj. ve skladebních dvojicích) a s tím související množství předložek a spojek.
- **Podstatná jména se obvykle nemění podle čísla, nemají gramatický rod,** ang. *the dog* (pes), *the pen* (pero), *the box* (krabice).

- **Přivlastňování se vyjadřuje zvláštním slovem** (zájmenem přivlastňovacím): *my, your, his, her, our, their; mon/ma/mes, ton/ ta/tes, notre;*
- **Výrazná je tendence k jednoslabičnosti slov.**
- **Není tendence tvořit slova odvozováním a skládáním**, i když se to tak na první pohled vypadá: srov. např. *love* (láska), *lovely* (krásná), *slow – slowly* (pomalý i pomalu);
- **Rozlišování slovních druhů je obtížné** (např. ve srovnání s češtinou), gramatický člen ukazuje na substantivum: – ang. *the love* – láska; *love* – milovat; k rozlišení slovních druhů slouží slovosled, který má gramatický charakter.
- **Přídavné jméno a číslovka nemění svůj tvar ve spojení se jménem:** ang. sg. *new book, nouveau livre* (nová kniha), pl. *new books*, fr. *nouveau livre* (nové knihy), ang. *two books, two dogs, two men, seven boys, vehicles*, fr. *deux livres, deux hommes, deux chiens*.
- **Nerozlišuje se adjektivum a adverbium:** ang. *quick* (rychlý i rychle), *quickly* (rychle), fr. *rapide*; (rychlý i rychle), *lente, lentement* (pomalý, pomalu).
- **Stupňování adjektiv se děje pomocí zvláštních slov**, fr. *grand* (velký) – *plus grand* (větší), *une plus large* (širší), angl. *more high* (vyšší).
- **Slovosled ve větě je pevný. Subjekt se vyjadřuje (na rozdíl např. od češtiny i slovenštiny) závazně osobním zájmenem:** ang. *I write I'm writing you* (píšu), fr. *Je vous écris*.

III. Aglutinační typ:

např. maďarština, finština, turečtina, japonština, mongolština.

Pro tyto jazyky je typické:

- **Velké množství afixů, které se připínají ke kořenům nebo kmenům.**
- **Pád a číslo se vyjadřují zvláštními sufixy, jeden sufix má vždy jednu a tutéž funkci.**
- **Absence gramatického rodu.**
- V tvarosloví jsou hojné tzv. záložky, **postpozice:** fin. *talo* (dům), *talossa* (v domě), podobně *Prahassa* (v Praze), *kirjassa* (v knize), *kirjoissa* (v knihách) apod. **Postponované** (= stojící za) jsou i **přivlastňovací morfémy:** maď. *ház* (dům) *házam* (můj dům), fin. *talo* (dům), *taloni* (můj dům),
- **Samohlásková harmonie**, tj. koncovky a derivační morfémy mají dvojí podobu: za kořeny s předními vokály se připojují morfémy s předními vokály, např. *kirje* (dopis) – *kirjeessä* (v dopise), v koncovkách se zadními vokály naopak vokály zadní: fin. *talo* (dům) – *talossa* (v domě).
- Slovesa mají jen **jediný typ časování.**
- **Není shoda v přivlastku**, např. maď. *nagy ház* (velký dům), *nagy házak* (velké domy).
- **Ve slovtvorbě se hojně uplatňuje odvozování.**
- Místo vedlejších vět se využívají **polovětné konstrukce**, např. s infinitivem, ale i jiné.
- **Absence spony v predikátu jsou bezpříznakové:** maď. *András betel* (Andráš je nemocný).

IV. Polysyntetický typ:

např. částečně čínština, němčina.

Pro tyto jazyky je charakteristické:

- **Skládání slov** z několika slovních jednotek, např. českému slovu *pokladna* (např. na nádraží) odpovídá v čínštině slovo *mai-p'iao-č'u* a doslova znamená *koupit-lístek-místo*, podobně např. v němčině slovo složené *Geburtstagskerze* znamená doslova *narození-den-stůl-svíčka*, německá složenina *Damfschiff* (pára-lod') má v češtině dva ekvivalenty, jednak ustupující kalk (doslovný překlad) *parolod'* (tedy rovněž složeninu), jednak slovo odvozené *parník*.
- **Gramatické významy se vyjadřují kombinací slov**, např. členu a plnovýznamového slova, nebo pomocného slovesa a tvarů sloves plnovýznamových, slovosledem plnovýznamových morfémů: např. gramatický význam času se vyjadřuje pomocnými slovy, některá plnovýznamová slova někdy fungují jako slova gramatická, např. čínské slovo *cai* znamená *existovat*, ale i předložku *v*.
- **Slova se neskloňují a nečasují.**
- Zvláštní funkci mají tzv. **numerativa**, která spojují číslovku s podstatným jménem: v čínštině se české spojení *tři knihy* vyjádří třemi slovy v základním tvaru: *tři – svazek – kniha*.

Příklady dvou konkrétních jazyků

1. Vietnamština¹²

Vietnamština je polysyntetický (izolační) jazyk tónový patřící do skupiny austroasijských jazyků, podskupiny jazyků viet-muongských.

K základním rysům vietnamštiny patří: jednoslabičná povaha morfémů (= slov), jasný fonologický předěl mezi slovními druhy, neměnný tónový přízvuk, lexikální polysémie (slova mají více významů), množství gramatických slov s lexikálním významem, slovesná povaha vět, pevný slovosled, vedlejší věty, reduplikace jako způsob tvoření slov, hodně lexikálních výpůjček. Od 17. stol. se používá ve vietnamštině latinka s velkým množstvím diakritických znamének. Tento typ písma byl vytvořen misionáři, kteří přišli z Evropy. Starší písmo bylo odvozeno z písma čínského.

Hláskosloví

- Devět krátkých samohlásek: **i (y), ê, e, u', o', u, o, ô, a**; dvě krátké samohlásky: **ã** (bez tečky), **â**; tři slabikotvorné dvojhlásky. Dvacet jedna počátečních souhláskových

¹² Zpracováno podle seminárních prací studentů FF UK (viz seznam odborné literatury).

fonémů: **b, m, ph, v, th, đ, n, x, d (gi), l, tr, s, r, ch, nh, c (kq), ng (nhg), kh, g (gh), h**, osm koncových souhláskových fonémů **m, ng, n (nh), p, t, c (ch), o (u), i(y)**.

- Na začátku slabiky může stát jeden ze 14 fonémů. Jádrem slabiky může být jen samohláska. Proto výslovnost českých slabikotvorných souhlásek činí Vietnamcům potíže. Obligatorní vlastnosti vietnamské slabiky je její tónový průběh. Vietnamština má k dispozici šest tónů. Jsou pevnou součástí slova a mají fonologickou funkci, tj. rozlišují významy slov, a to nejen slov obecných, ale i vlastních.
- Vietnamská slabika obsahuje někdy tzv. **pretonální hlásku**, skládá se z 1-4 fonémů. Každá slabika nese význam, lexikální a gramatický (u slov plnovýznamových), resp. z hlediska našeho jazykového systému významy gramatické, např. v případě částic a spojek. Tomuto principu se přizpůsobují i slova přejatá z jiných jazyků (spojovník naznačuje, že jde o slovo přejaté víceslabičné (*vi-ta-min, vi-ô-lông-xen = violoncello*). Vietnamec vyslovuje česká slova po jednotlivých slabikách, jako by je „odsekával“. Víceslabičná slova mu dělají velké obtíže, stejně tak spojení slabičné předložky se jménem. Spojení přízvučného slova s několika nepřízvučnými slovy do jednoho taktu je pro něho rovněž velmi obtížné. Občas nevysloví nějakou souhlásku, a to zvláště v souhláskových skupinách.

Gramatika

- Vietnamština byla popisována většinou pro potřeby jinojazyčných uživatelů, jejichž jazyky mají jinou typologickou charakteristiku (např. francouzština, angličtina, čeština). To se velmi dobře ukazuje např. při popisu vietnamského slovesa a jeho schopnosti vyjadřovat různé mluvnické významy, např. kategorie času: čas budoucí dokonavý a nedokonavý, nebudoucí (tj. přítomný a minulý): dokonavý (minulost), obecná minulost, daleká minulost, blízká minulost; nedokonavý: obecný čas, průběhový čas, ještě neuskutečněný čas (záporná přítomnost), vid, vyjadřování rozmanitých okolnostních určení ve větě (gramaticky, lexikálně), klasifikace slovních druhů, funkce zájmen a jiných zástupných slov ve větě a textu, úloha slovosledu apod.
- Částice vyjadřující čas stojí buď před predikátem, nebo za ním a vztahují se jen k němu. Neobsahuje-li věta částici, jde o tzv. pravidelnou nedokonavost, tj. děje pouze probíhají a víc se o nich nedozvíme. Kromě částic se užívají i víceslovné výrazy (slovní spojení). Časové výrazy stávají na počátku věty. Pokud označují konkrétní časový bod, mohou stát uvnitř věty. Velmi důležitou roli hraje kontext.
- Kategorie zástupných slov je ve vietnamštině podstatně širší. Dá se říci, že zahrnuje (ve srovnání s češtinou) i zájmenná příslovce a číslovky a také slova, která zastupují slovesa. Mezi osobními zájmeny se rozlišují zájmena užívaná v oficiálním (zdvořilostním) vztahu a zájmena pro vztah důvěrný. Osobní zájmeno *my* rozlišuje, kdy jde o inkluzi (mluvčí je zahrnut) a kdy jde o exkluzi. Neurčité zájmeno je vlastně jen jedno, odpovídá významu „my, lidé, někdo, nebo nevyjádřenému všeobecnému podmětu v české větě.

Tvoření slov a slovní zásoba

- Slovní zásoba kromě slov domácích zahrnuje výpůjčky z čínštiny, označované jako *sinovietnamismy*. Údajně 60 % všech přejatých slov jsou čínského původu. V posledních dvou staletích se vietnamština obohacuje o *européismy* (zpočátku o slova původu francouzského, např. *ga-ra* = garáž, *ba-công* = balkon), později o slova latinského a řeckého původu (mezinárodní termíny) a anglicismy. Jde zejména o termíny z různých vědních oborů, např. chemie, techniky, ekonomie apod. Takovýchto *européismů* je však velmi málo.
- Obohacování slovní zásoby se děje také odvozováním a kalkováním (zřídka). Odvozování ovšem nepracuje s takovými slovotvornými prostředky jako čeština (afixy), nýbrž jde o kombinaci a reduplikaci slabik. Jde o slabiky, které se samostatně (jako významové) nechápou, srov. *phạt* (potrestat) + *tu* (vězení) = *phạt tu* (uvěznit). Reduplikaci má i čínština, *kankan* (podívat se). Reduplikace je fonetická nebo významová. V prvním případě se reduplikují všechny hlásky (*xa xa* = trochu vzdálenější) nebo jen některá hláska. Nové slovo slouží k upřesnění významu. Vznikají tak víceslovná pojmenování s ustáleným významem. Může dojít také k modifikaci slovního druhu, např. ze slovesa se stane substantivum, z adjektiva substantivum, z adjektiva adverbium, ze substantiva sloveso nebo ze základních číslovek číslovky řadové. Jak je patrné, u některých gramatických jevů lze určitou obecnělingvistickou podobnost vidět. Ta může alespoň v některých aspektech přispět k snadnějšímu pochopení složitosti českého gramatického systému.

2. Ukrajinašтина

Ukrajinašтина je východoslovanský flektivní jazyk. Je blízká ruštině a běloruštině. Ve svém historickém vývoji byla ukrajinašтина silně ovlivněna také polštinou (jazykem západoslovanským). Užívá cyrilice.

Z charakteristických rysů ukrajinaštiny vybíráme znaky stejné s češtinou:

- Souhlásky **v**, **p** se před **e** nemění (*pevný*). Hlávka **g r** je jen ve slovech přejatých. Na začátku slov, která by v češtině začínala samohláskou **o**, se předsouvá – podobně jako v obecné češtině **v** -: *BIH* = *on*. Výslovnost **h** a **ы** splynula ve prospěch **i** (**и**).
- V dativu substantiv mužského rodu životných je jako v češtině koncovka **-ovi** (*synovi*).
- Zachovaný vokativ.
- Při skloňování substantiv rodu ženského dochází jako v češtině k alternaci hlásek **k – c**; **h – z**; **ch – s/š**: *ruka – ruci*; *ruka – ruce* atd.

Odlišnosti ukrajinaštiny a jejich vliv na „ukrajinskou“ češtinu:

- Nevyskytují se slabikotvorné souhlásky **r**, **l**, **m**, které má čeština (*plný, krk, sedm*).
- Při čtení dochází obvykle k záměně písmen **u** a **y**. Písmeno **u** čtou jako **i**, **y** jako **u**.

- Čárka nad českou samohláskou často spojována s přízvukem.
- Hlásky **š, ž, č** bývají vyslovovány s tvrdší výslovností (stejně jako v ruštině).
- Pokud české slovo začíná hláskou **v-** (např. *vchod*), je vyslovováno jako neslabičné **u**.
- Ve slovech přejatých jsou skupiny **di, ti, ni** (*diktát, matematika, organizace*) vyslovovány „měkce“ jako palatály **d', t', ň** (stejně jako v ruštině).
- Některá výslovnostní pravidla ukrajinštiny působí potíže při osvojování spisovné výslovnosti českých slov. Např. ukrajinská číslovka *šestnáct* se vyslovuje s vypuštěnou hláskou **T** uprostřed slova [šesnác]. Proto např. česká číslovka *sedm* je vyslovována pod vlivem ukrajinštiny jednoslabičně, bez **d**. To se promítá i do psaného projevu. Na rozdíl od ukrajinštiny je výslovnost osobních zájmen *on, ona, ono* s protetickým **v-** nespisovná, obecněčeská, a proto příznaková. Ve výslovnosti souhláskové skupiny **sč-** na začátku slova [sčesat sčítat] lze zaznamenat tendenci pod vlivem mateřštiny vyslovovat **šč-**.
- Při skloňování některých substantiv (např. názvů strojů, jednotek času, hmotnosti, délky, obsahu, názvů potoků a řek) se objevuje analogicky podle ukrajinštiny koncovka **-a** místo českého **-u**: např. v genitivu sg. slov *do traktora, suffixa, litra, grama, Mosta* apod.
- V nepřímých pádech některých substantiv jsou vkládány jiné vokály: *knižok – knížek*. Ve skloňování substantiv vzoru **kuře** (*štěně, kotě*) se objevují krátké tvary zakončené např. v genitivu na **-i**, srov. *kuři – kuřete*.
- Ukrajinština nemá bezpřízvučné krátké tvary osobních zájmen (*mi, ti ho, mu*), a proto jsou často užívány tvary dlouhé, přízvučné (*tebe, tobě, jeho, jemu*), a v důsledku toho dochází k narušení rytmického principu zvukové stránky české věty, srov.: *Dal jsem ti to. – Dal jsem tobě to*.
- V ukrajinštině jsou tvary podmiňovacího způsobu stejné. Proto česká rozrůzněnost podle osob a čísel *přišla bych, bys/, by, přišli bychom, byste, by; usmál by se, by ses, by se, bychom se, byste se, by se*; činí potíže.
- V záporných tvarech slovesných predikátů (ve větném záporu) může být česká záporná předpona (*Nepřinesl nic.*) vlivem ukrajinštiny psána odděleně (*Ne přinesl nic.*).

Ludmila Zimová

2.2 Sociokulturní typologie

Kromě jazyka se na „cizosti“ žáka s OMJ výrazně podílí také jeho příslušnost k určitému rodnému sociokulturnímu a historickému prostředí. Hovoříme v této souvislosti o sociokulturním kontextu (ev. prostředí), který výrazně ovlivňuje jeho sociokulturní kompetenci (viz níže).

a) Vztah sociokulturního prostředí (kontextu) a reálií k sociokulturní kompetenci mluvčího

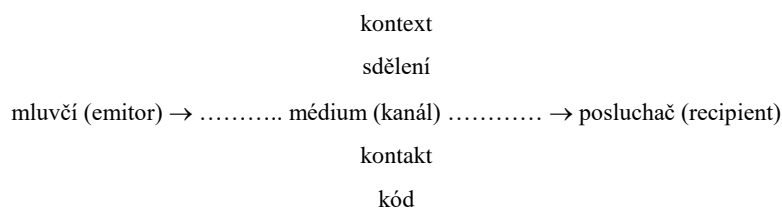
- Primárním cílem každého osvojování si jazyka i každého učení se cizímu či druhému jazyku je získání schopnosti komunikace s ostatními lidmi. Komunikace probíhá prostřednictvím tzv. komunikační situace.¹³ Charakteristice komunikační situace věnuje pozornost například František Čermák v knize Jazyk a jazykověda¹⁴ (Čermák 1994: 16).

Cílem každé komunikační situace je především výměna sdělení (informace) mezi mluvčím a posluchačem. A téměř nikdy není tato výměna jednosměrná, role mluvčího a posluchače se vyměňují (dialogická komunikace), nebo mluvčí očekává nepřímou zpětnou vazbu, která je pro úspěšnou komunikaci nezbytná.

Mluvčí i posluchač mohou mít stejný rodný jazyk, jenž může, ale nemusí být médiem jejich komunikace, nebo mohou mít rodný jazyk rozdílný. V tomto případě může nastat situace, v níž jeden z komunikačních partnerů má rodný jazyk totožný s médiem a pro druhého to je jazyk cizí/druhý, nebo oba komunikační partneři komunikují pomocí jazyka cizího/druhého. Každá z těchto variant komunikační situace má svá specifika.

¹³ V četné odborné literatuře se setkáváme i s termínem komunikativní situace; termín komunikační však považujeme za výstižnější a přesnější.

¹⁴ Čermákovo schéma komunikační situace:



Kontextem Čermák míní „v širším smyslu kontext jazykový i nejazykový“ (Čermák 1994: 17), kontaktem „druh styku partnerů (oba mohou, ale nemusí být na stejném místě ani ve stejném čase)“ (Čermák 1994: 17) a kódem rozumí druh média, tj. mluvenou či psanou formu komunikace. Médium (kanál) představuje jazyk, jehož prostřednictvím se komunikační situace uskutečňuje. Obdobný je i komunikační model Laswellův (srov. Nový – Schroll-Machl 2003:15). Kontext, v němž komunikační situace probíhá, budeme dále nazývat kontextem (prostředím) sociokulturním.

- Pro úspěšnost komunikační situace je nesmírně důležitý i kontext, tj. vnější a vnitřní podmínky komunikace, jinými slovy sociokulturní prostředí (kontext).
- Zbyněk Vybíral uvádí, že „v souvislosti s vnitřním kontextem se v anglosaské literatuře používá někdy označení input data“ a dále pokračuje: „naš vnitřní kontext je ustavičně vytvářen, doplňován a obměňován předchozími zkušenostmi a zážitky, spontánními asociacemi, emocemi, momentálním i dřívějším vztahem ke komunikačnímu partnerovi, vlastními osobnostními rysy atd.“ (Vybíral 2000: 27). Vnější kontext má podle Vybírala „podobu sociálně psychologickou (např. množství přihlížejících), systémovou, kulturní, společensko-politickou a technickou. Kulturní kontext se skládá z kulturních vzorců (návyků, předpisů, tradic, módy atd.), je v nás dlouhodobě a složitě strukturován, takže po jistém čase působení určité kultury vstřebáváme ‚vstupy‘ a sami produkujeme ‚výstupy‘, aniž si to běžně uvědomujeme, skrze kulturní filtr“ (Vybíral 2000: 28). Můžeme tak uvažovat o komunikaci monokulturní a mezikulturní (blíže viz Hádková 2008a: 45).
- Úspěšnost jedince v komunikační situaci je jedním z klíčových cílů každé jazykové výuky, na mysl máme jak výuku rodného jazyka, tak i jazyků cizích/druhých. Již od sedmdesátých let 20. století byla vypracovávána celoevropská koncepce výuky cizím jazykům, a to pod vedením J. L. M. Trima a J. A. van Eka.¹⁵ Klíčovou se ve sjednocené evropské jazykové politice stala tzv. komunikační metoda,¹⁶ jejímž základem se stala koncepce Jana A. van Eka z univerzity v Utrechtu (van Ek 1993). Cílem takto pojaté komunikační metody je schopnost komunikovat, získat tzv. komunikační kompetenci v cizím jazyce.

Celkovou komunikační kompetenci si van Ek představuje jako strukturu složenou z následujících šesti součástí: kompetence jazykové, sociolingvistické¹⁷, diskursivní, strategické, sociokulturní a společenské¹⁸. Právě kompetence sociolingvistické

¹⁵ Výsledkem této snahy, jak je dnes již všeobecně známo, je přijetí jednotné jazykové politiky řízené Radou pro kulturní spolupráci při Radě Evropy. Tuto politiku následně přijala i Evropská unie. Konkrétním výsledkem této snahy je vypracování Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERR). Společná evropská jazyková politika byla přijata na mezivládním sympoziu ve švýcarském Rüşchlikonu. Jejím smyslem je „transparentnost a koherence jazykového vzdělávání v Evropě, a to ve smyslu její účelnosti, hodnocení a ověřování. Nejdůležitějším požadavkem bylo právě vytvoření Společného referenčního rámce. Jeho cílem je takový systém celoživotního jazykového vzdělávání, který přispívá k osobnostnímu a profesionálnímu rozvoji jednotlivců, k mezinárodní a mezikulturní spolupráci. Tvůrci Společného evropského referenčního rámce si položili otázku: čemu studenta naučit, aby byl komunikačně úspěšný v těch komunikačních situacích a rolích, pro které si přeje být připraven, jak dosaženou úroveň zaznamenat a srozumitelně ohodnotit“ (Hádková 2008a: 46–47). Následně pak byly definovány tři základní úrovně ovládnání cizího jazyka, které jsou dále diferencovány (úrovně jsou dnes již tradičně označovány jako A1, A2, B1, B2, C1 a C2), a byla stanovena kritéria pro hodnocení a sebehodnocení.

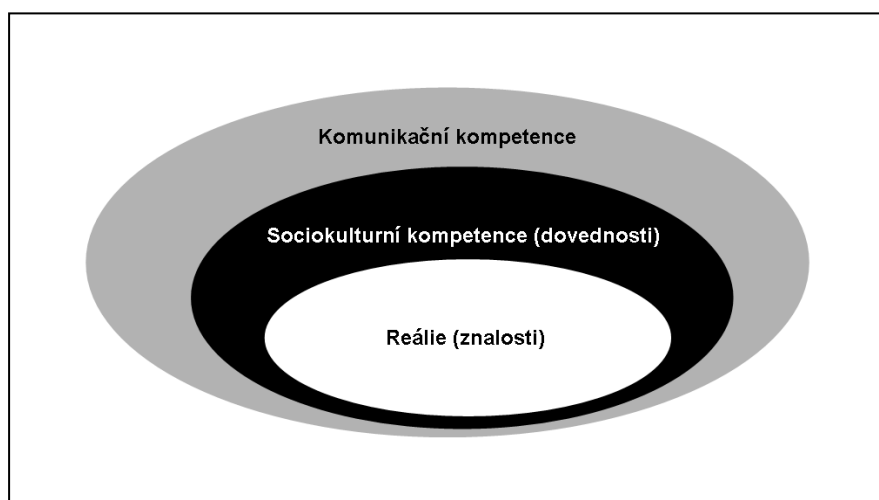
¹⁶ Mnohdy je v českém prostředí ještě dnes nesprávně označována jako metoda komunikativní.

¹⁷ V české lingvodidaktické literatuře se užívá termínu „sociolingvistická kompetence“, domníváme se však, že by bylo přesnější a vhodnější užívat termínu „kompetence sociolingvistické“, neboť se tento termín vztahuje především k jazyku, nikoliv k lingvistice – vědě o jazyku.

¹⁸ Podrobněji viz Šára 1999.

(sociolingvistická), sociokulturní a sociální jsou založeny na vysoké znalosti široce chápaných reálií.¹⁹ Dnes již velmi dobře víme, že ovládnutí cizího jazyka s sebou nese i nutnost orientovat se rovněž v prostředí, v němž se tímto cizím jazykem komunikuje. V této souvislosti se především v pracích starších mluví o reáliích nebo lingvoreáliích, v pracích novějších, reflektujících jazykovou politiku Rady Evropy a vycházejících ze SERR, také o sociokulturní kompetenci mluvčího.²⁰

- Sociokulturní kompetenci tak můžeme definovat jako schopnost jedince studujícího cizí jazyk či v tomto jazyce komunikujícího pohybovat se v cizím sociokulturním prostředí.
- Vztah sociokulturní kompetence a znalosti široce chápaných reálií vystihuje následující schéma:



Obrázek č. 1: vztah sociokulturní kompetence a znalosti široce chápaných reálií

- Podle našeho názoru široce chápané reálie (se svou složkou zeměvědnou i se složkou lingvoreálií)²¹ tvoří nezbytný vědomostní základ pro zvládnutí sociokulturní kompetence, již budeme chápat především jako dovednost a schopnost vhodně komunikovat v různých kulturně-společenských situacích, tj. aktivně v nich užívat adekvátních prostředků cizího jazyka. Termíny sociokulturní kompetence a reálie²² nemůžeme klást do protikladu, ale musíme je vidět v jejich daném hierarchickém postavení a zároveň i v různých rovinách

¹⁹ Detailněji viz Hasil 2011: 26–38.

²⁰ Termín kompetence v původním významu označuje „rozsah působnosti nebo činnosti, souhrn oprávnění a povinností svěřených právní normou určitým orgánům nebo organizacím, příslušnost po odborné nebo věcné stránce, funkční nebo služební pravomoc. (...) V oblasti vzdělání jsou kompetence chápány spíše jako soubor schopností, dovedností či postojů“ (Lippmann 2007: 2).

²¹ Termíny *reálie vnější*, *reálie mimojazykové* a *zeměvěda* považujeme za synonymní, rovněž tak termíny *reálie vnitřní*, *reálie jazykové* a *lingvoreálie*. Přednost dáváme užívání termínů *zeměvěda* a *lingvoreálie*.

²² Termín *reálie* je zároveň třeba chápat ve dvou rovinách: 1. fakt, součást objektivní reality; 2. vědění o něm, název tohoto faktu.

poznávacího procesu – termínu reálie budeme užívat ve významu vědomost, termínu sociokulturní kompetence ve významu dovednost.²³

- Vycházejíce z dnes již tradičního pohledu Ferdinanda de Saussurea můžeme snad též konstatovat, že reálie náležejí do oblasti langue (jazykového systému), zatímco sociokulturní kompetence do oblasti parole (konkrétní realizace řeči).

Co obsahuje sociokulturní kompetence pro češtinu pro cizince, bylo podrobně rozepsáno v popisech pro jednotlivé úrovně A1 až B2.²⁴

- Pro cizince, který žije v cizí zemi, v zemi s odlišnou kulturou (v našem případě je to cizinec žijící v Česku), ovládnutí sociokulturní kompetence (spolu s kompetencí sociolingvální) doslova podmiňuje jeho začlenění do společnosti, jeho plnou adaptaci v novém prostředí, jeho plnou společenskou integraci. Zároveň by si měl uchovat i svou vlastní kulturní integritu.

b) Reálie

- Každá fundovaná výuka cizího jazyka, tedy i výuka češtiny pro cizince, musí organicky obsahovat i předměty zabývající se výukou reálií a prohlubující znalosti sociokulturní kompetence. Je to dáno snahou o překonávání kulturních odlišností a snahou po vzájemném sblížení rozdílných kultur tak, jak jsou reprezentovány na jedné straně kulturním povědomím studenta cizího jazyka a na straně druhé právě vyučovaným cizím jazykem, snahou o poznání, pochopení a respektování kulturních odlišností cizinců přicházejících k nám.
- Výuka reálií probíhá v různých zemích pod různými názvy, které jsou obtížně srovnatelné.²⁵
- Významným impulsem k rozvoji teoretického bádání o výuce reálií se v devadesátých letech minulého století staly popisy češtiny jako cizího jazyka na jednotlivých úrovních, které vycházely ze Společného evropského referenčního rámce (Hádková a kol., 2005; Čadská a kol., 2005; Šára a kol., 2001; Holub a kol., 2005).

Termín reálie byl v české odborné literatuře zaměřené na češtinu pro cizince definován pouze okrajově. Uvádíme tři definice:

²³ Jsme si vědomi toho, že termín *kompetence* znamenal původně schopnost, nyní znamená i dovednost.

²⁴ Podrobně viz jednotlivé popisy úrovní a také viz Hasil, 2006, 173–192.

²⁵ Už sama tato skutečnost představuje problém nejen překladatelský, ale je to i problém jejich výuky. V anglicky mluvících zemích se užívá termínu *Life and Institutions*, ve frankofonní oblasti *Cours de civilisation*, Němci užívají nejen tradičního termínu *Landeskunde*, ale i termínů dalších: *Kulturkunde*, *Völkerkunde*, *Landeswissenschaft* či dokonce *Leutekunde*. V ruské odborné literatuře se setkáváme s pojmy *stranovedenie* nebo *lingvostranovedenie*, na Slovensku se můžeme setkat s termíny *reálie*, *náuka o krajine*, *krajinopis*, *krajinoveda* a *kultúrne reálie*. Slovenská akademie věd doporučila užívat termínu *krajinoveda* pro vědeckou disciplínu, která zkoumá poznatky o příslušném národě (zemi) z hlediska potřeb vyučování cizímu jazyku a *reálie* jako zevšeobecnující pojmenování těchto poznatků (Pavlíková, 1980, 99). V našem prostředí se užívá termínů *reálie* nebo *zeměvěda* a v poslední době v souvislosti s implementací Společného evropského rámce do jazykové výuky a v souvislosti se zaváděním Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) rovněž termínu *sociokulturní kompetence*.

- Antonín Bytel v roce 1985 konstatoval, že „termín reálie je velmi vágní, neboť pod něj lze zahrnout leccos: od konkrétní reality českých knedlíků a lokálnosti zbavené ‚plzně‘ přes jevy související s kulturou (Švejk a ‚švejkovina‘) až po symboly uzlových bodů národních dějin (Bílá hora – bělohorská porážka, Mnichov – mnichovská zrada)“ (Bytel, 1985, 27–28).
- František Čermák reálie obecně definoval jako „úhrn věcných znalostí a informací o společnosti, jejím životě a zvycích, prostředí, historickém pozadí, institucích apod., které jsou relevantní při studiu cizího jazyka“ (Čermák, 1997, 376).
- Milena Bočánková ve stejné době poukázala na význam tzv. interkulturní dimenze komunikačního procesu v cizojazyčném vyučování a v komunikaci v cizojazyčném prostředí vedené v cizím jazyce a vymezila nejdůležitější složky tohoto procesu (současně tak i zdůraznila roli reálií při výuce cizího jazyka): a) lingvistickou, b) paralingvistickou, c) sociolingvistickou, d) sociokulturní, e) strategickou (Bočánková, 1997, 161).

Zatímco František Čermák se ve své definici zaměřuje pouze na sumu znalostí a poznatků, které by měl cizinec učící se česky v průběhu svého studia získat, aby byl dostatečně informován o životě v českém kulturním prostředí, Milena Bočánková se soustřeďuje (plně v souladu s jazykovou politikou Rady Evropy²⁶) na náležité a plnohodnotné zvládnutí komunikačního procesu, tj. na praktickou činnost, již provádíme při komunikování v cizím jazyce v cizojazyčném kulturním prostředí.

Termín reálie je třeba nejen z hlediska teoreticko-výzkumného, ale i z hlediska didaktické aplikace strukturovat a **rozišit jeho tři roviny**, a to takto:

A/ **Reálie vnější**; mimojazykové, neboli **zeměvěda**, tj. soubor poznatků charakterizujících zemi či země, jejichž jazyk učíme jako jazyk cizí (anebo ho studujeme), a to z mnoha hledisek.

B/ **Reálie vnitřní**; jazykové, neboli **lingvoreálie**, které představují široký okruh faktů odrážejících se přímo v jazyce, především ve slovní zásobě, ve frazeologii, ve stylovém ztvárnění komunikátů i ve vlastním komunikačním aktu. Jsou to jazykové jednotky a frazémy velmi obtížně přeložitelné do druhého jazyka nebo vůbec nepřeložitelné a také další jevy, které umožňují či naopak znesnadňují sociální komunikaci v daném jazyce a různě tuto komunikaci modifikují. Týkají se jak komunikace verbální, tak i neverbální.

C/ **Komplexně chápané reálie**; představují **souhrn reálií vnějších a vnitřních**. Výčet výše uvedených jevů (v bodě A a B), které lze zahrnout pod pojem komplexně chápaných reálií, který je nadřazený pojmům lingvoreálie a zeměvěda, není zdaleka vyčerpávající, ale všechny tyto, ale i další jevy jsou důležité pro bezchybnou a bezporuchovou komunikaci, tj. jak pro oblast produkce, tak i percepce v procesu komunikačního aktu.

²⁶ Blíže viz van Ek, 1993 a SERR.

1. Lingvoreálie

Jak již bylo řečeno, *reálie vnitřní*, tedy *lingvoreálie*, představují široký, vnitřně strukturovaný komplex nejrůznějších poznatků, znalostí, dovedností i postojů, jež se přímo projevují v jazyce a v řeči.

To znamená, jak již bylo naznačeno výše, že všechny tyto skutečnosti přímo ovlivňují jazykový projev, odrážejí se ve všech jazykových rovinách a jejich neznalost jazykový projev silně poznamenává a může vést až k vytvoření závažných bariér v komunikačním aktu. Naopak, obrazně řečeno, jejich znalost působí jako katalyzátor, který komunikační akt urychluje, usnadňuje a v mnohých případech je ke zdárné realizaci komunikačního aktu přímo nezbytný. Znalost lingvoreálií doslova otevírá dveře „do nové komnaty“, komnaty, v níž se hovoří cizím jazykem. Pro cizince, který žije v cizí zemi, v zemi s odlišnou kulturou (v našem případě je to cizinec žijící v Česku), znalost lingvoreálií doslova podmiňuje jeho začlenění do společnosti, jeho plnou adaptaci v novém prostředí, jeho plnou společenskou integraci.

Je třeba zdůraznit, že hranice mezi jednotlivými druhy reálií nejsou ostré, ale mají škálovitý charakter; platí to zvláště pro jednotlivé lingvoreálie.

Pojem lingvoreálií můžeme dále podrobněji diferencovat:

Lingvoreálie nonverbální jsou tvořeny řadou jevů převážně neverbální povahy:

- Proxemika, tj. „prostorový aspekt komunikace, zahrnující nejen různou standardizovanou vzdálenost partnerů a její variabilnost ve vazbě na typ promluvy, ale zčásti i držení těla“ (Čermák, 1997, 373), jak známo přímo odráží kulturní různost odlišných etnik. Vzdálenost partnerů při vzájemné komunikaci je rozdílná u různých etnik.
- Haptika, tj. užívání vzájemných dotyků (případně jejich absence) při komunikaci, a to v úzké návaznosti na proxemiku i kinesiku. V některých kulturách je dotek předpokladem úspěšné komunikace, jinde je jevem naprosto nepřipustným.
- Kinesika, tj. „oblast užití výrazů obličeje a gest ruky, popř. i držení těla jakožto doprovodného komunikačního systému k mluvě“ (Čermák, 1997, 342), je rovněž výrazně podmíněna sociokulturně. Známo je například opačné kývání hlavou než u nás na znamení souhlasu, či nesouhlasu v bulharském kulturním prostředí.²⁷
- Komunikační strategie neboli kompetence strategická je podle van Eka součástí celkové komunikační kompetence a projevuje se v odpovídající volbě tempa řeči, tempa rozhovoru, přerušováním promluvy či intruzí, volbou náležité celkové „strategie při komunikaci“ (jít „přímo k věci“ či naopak vést komunikaci nejprve nezávazně o nepodstatných věcech a teprve potom přejít k jádru komunikace) atd.
- Řečová etiketa představuje poměrně širokou oblast jevů důležitých pro zvládnutí náležité společenské role každého uživatele jazyka (tedy i rodilého mluvčího, ale platí

²⁷ Bulharské „ne“ je vyjádřeno opakovaným pohybem hlavy ve směru nahoru – dolů, „ano“ pohybem hlavy doleva – doprava.

úzus, podle něhož to, co si může „dovolit“ neznat a v praxi neužívat rodilý mluvčí, působí u cizince zcela nevhodně). Zdvořilostí v širokém smyslu či tzv. řečovou etiketou se v lingvistice rozumí aktualizované užití zvláště gramatických a lexikálních prostředků (negace, slovesného způsobu a vidu, determinace, deminutiv...; modálních sloves, částic, hodnotících adjektiv), které signalizuje respekt mluvčího vůči adresátovi.

Do oblasti řečové etikety patří v první řadě znalost a náležité užívání různých variant pozdravů.

Do oblasti řečové etikety náleží i znalosti užívaných přípitků a různých přání i forem kondolence.

Pro mnohé cizince – zvláště z anglofonní oblasti – je velmi obtížné zvládnutí forem oslovování, náležitého užívání vykání a tykání.

Součástí řečové etikety je i znalost náležitého užívání titulů, jakkoli „česká titulománie“, mající své kořeny už v kulturním prostředí starého Rakouska, může na cizince působit malicherně, komicky.

Právě řečová etiketa svou komplexností tvoří plynulý přechod z oblasti lingvoreálií nonverbálních do oblasti lingvoreálií verbálních.

Lingvoreálie verbální představují značně rozsáhlý komplex jazykových jednotek především lexikální povahy, užívaných přeneseně, často aktualizovaně. Jsou to ty lexikální jednotky, u kterých Kostomarov a Vereščagin vedle jejich základního významu rozlišují ještě jejich kulturní dimenzi a mluví pak o tzv. bezekvivalentním lexiku (Vereščagin – Kostomarov, 1971, 12 n.); M. Balowski mluví o tzv. kulturním kódu (Balowski, 1998).

Ve výkladových slovnících, ale i ve slovnících překladových ve velké většině najdeme jen jejich základní význam, který může být značně rozdílný od jejich pragmatického významu. Týká se to i jevů z oblasti frazeologie a idiomatiky.²⁸

²⁸ Např. frazeologický výraz *mit klicku*, jak známo, znamená ‚mit štěstí‘ (motivaci tohoto výrazu musíme hledat v němčině – Glück = štěstí > klicka); cizinec neznající pravý význam tohoto frazému a netušící, že jde o frazém, by mohl být překvapen, proč má mít klicku (od dveří, od okna...).

Oblast verbálních lingvoreálií je dosud pro český jazyk nejméně propracovaná, a to i v odborné literatuře²⁹ (nejpodrobněji zatím Hasil, 2011) a naše i zahraniční učebnice češtiny pro cizince se jí speciálně téměř vůbec nevěnují.³⁰

Verbální lingvoreálie můžeme rozčlenit do těchto skupin:

- Historismy³¹ z doby dávné i zcela nedávné jsou frekventované v historické beletrii i v historické literatuře a jejich znalost je pro pochopení těchto komunikátů zcela nezbytná: *fěrtoch, kamizola..., velké prádlo..., domovní důvěrník, domovnice, uliční výbor, brigáda socialistické práce, pionýr, jiskra, jezdit na chmel..., tráboš, Velorex, dederón/endérák, výjezdni doložka...*
- Časová historická určení vycházejí ze znalostí historie nejen české, ale i evropské. Jednotlivé historické události či období se tak metaforicky stávají základem pro označení bližšího časového určení: *Bílá hora, po Stalingradu, za Němců, za první republiky, za bolševika, za Novotného, za Husáka, za Rakouska, po sametu...*
- Lokální určení jsou též velmi frekventovaná a často jejich znalost bývá omezena lokálně, např. jen na určitá města, kraje apod. Mimo tento region může být jejich srozumitelnost značně omezena, např. *sejít se u koně* nebo *pod vocasem, Kulaťák, Zelňák, skončit v Bohnicích, holka z Perlovky*; tyto výrazy mají pochopitelně nespisovnou podobu, protože se jich užívá v běžné řeči.
- Názvy tradic, tradičních zvyků, obyčejů, lidových tanců, písní apod. nejsou jen předmětem zájmu folkloristiky, národopisu, ale tvoří pevnou součást života nositelů jazyka, a jsou proto i nedílnou součástí verbálních lingvoreálií a jazyka vůbec. Zároveň jsou i součástí zeměvědy. I zde jsou velké rozdíly lokální. To, co je zcela běžné, živé a srozumitelné všem obyvatelům např. na východě republiky, může být naprosto neznámé či „exotické“ už na jejím západě a což teprve pro cizince. Rozdíly mezi Čechami a Moravou tu opravdu existují. Např. uveďme: *svíca, dušičky, taneční, prodloužená, svaťák* atd. Můžeme sem přiřadit i jevy související se školní docházkou, názvy známek atd. Je třeba sem zařadit kupř. i názvy součástí tradičních lidových krojů, hudebních nástrojů, tradičních řemeslnických i rolnických náradí, náčiní, která tvoří součást vybavení domácností atd.
- Názvy jídel, nápojů a pochoutek představují zvláštní kapitulu přesahující do oblasti zeměvědy, a to nejen pro svou velkou četnost. Patří sem nejen tradiční lidová jídla – *oukrop, cmunda* (někde i *čmunda*), *jitrnice* (krajově též *ítrnice*), *jelito, vejmrda, prdelačka, žebračka, couračka, kyselo, škubánek* či *škubánky* (někde též *šusterka*), *chlupaté knedlíky, vánočka, mazanec, jidáš, beránek...* –, ale i jídla současné moderní gastronomie, např.

²⁹ Cizinec učící se česky zvládá tuto oblast zpravidla nesystematicky, jaksi mimochodem a intuitivně. S ohledem na šíři dané problematiky i zde pouze naznačíme její kusé roztřídění do určitých tematických celků, které budeme ilustrovat několika příklady. A to s vědomím, že tato klasifikace bude pouze ilustrativní, nikoli vyčerpávající.

³⁰ Jistou výjimkou je učebnice Čeština pro život (Nekovářová, 2006).

³¹ Na rozdíl od historismů, které jsou součástí verbálních lingvoreálií, archaismy (zastaralé jazykové prvky nepatřící do synchronního jazykového systému, např. *silozpyt, přítelka* atd.) jsou jevy „pouze“ jazykové.

smažený sýr. Není bez zajímavosti, že řada jídel má názvy „cizokrajné“, jejichž motivace je často zcela neprůhledná: *ruské vejce, španělský ptáček, moravský vrabec, gothajský salám, duryňská tlačěnka, francouzské brambory, bretaňské fazole, karlovarský kotouč...* (a z nich mnohdy univerbizované / univerbální názvy *gothaj, duryňka...*). Na jídelních lístcích řady českých restaurací najdeme i názvy jídel značně kuriózní (*dech mrtvé milenky, losos ze solárka*), jejichž motivace je známa pouze autorům těchto lístků (cílem těchto názvů je přitáhnout pozornost hostů).

- Politicky motivované jazykové jednotky rovněž představují živou a poměrně početnou vrstvu a tvoří ji jednotky historicky podmíněné, často mající „krátkou životnost“, ale zato v jistém období velkou frekvenci zvláště v publicistice a žurnalistice – *strana modrého ptáka* či *strana rudé růže, věčkaři, veverky, Strakovka, Hrad, Sarajevo, kapřík, Pepa z Honkongu, pět na stole v českých, čunkiáda, cikrtné, Čapí hnízdo...*
- Literárně či širě kulturně motivované jazykové jednotky jsou též poměrně frekventované a jejich srozumitelnost je dána znalostí literárních či jiných uměleckých děl a kulturních reálií. Některé z těchto jednotek jsou všeobecně známé a představují běžné frekventované jazykové jednotky: *švejkovat...*, mohou to být i celé fráze převzaté z literatury: *Tak nám zabili Ferdinanda...*, *...nekupte to...*, a filmu: *pivo ze sedmého schodu, neživiš, tak nepřepínej, sem malej, ale šikovnej* apod. Jméno literární postavy se může stát i symbolem pro určité typy lidí: *hujer, švejk, rumcajs, kecal, hlustvisihák, mazánek...* Jejich srozumitelnost je však omezenější a je právě dána znalostí příslušného uměleckého díla. To platí i o některých dalších citátech a frázích, např. *káva od Žida* atd.
- Zkratky a zkratková slova mohou být volně začleněny do problematiky verbálních lingvoreálií. Cizinec učící se česky a přijíždějící do České republiky s nimi bude nepochybně konfrontován. Řada zkratk a zkratkových slov je v češtině relativně nová a má svůj původ především v angličtině, např. *CV* – životopis (často vyslovované [cévé]), *IT* – informační technologie, *PR* – styk s veřejností (tyto zkratky jsou i v češtině obvykle vyslovovány s anglickou výslovností – [síví, ajtý, píár]). Cizincům nebudou činit potíže při porozumění, uvědomí-li si, že Čech ve svém projevu najednou užívá výrazy vyslovované s výslovností anglickou. Komplikace při porozumění ale bude mít v případě, že se v komunikátu objeví zkratky a zkratková slova utvořená na základě sousloví a slovních spojení utvořených z českých komponentů. Mohou to být názvy institucí státní správy i institucí dalších, názvy dokumentů, počítačových programů, ale i dalších jevů, s nimiž se setkává v každodenním životě, např. *MČ, MÚ, OÚ, ÚS, hl. m. Praha, UK, ČVUT, UJEP, STK, s. r. o., a. s., PSC, OP, RČ, 3 + k. k., 2 + 1 aj.*
- Frazeologické a idiomatické jednotky jsou integrální součástí verbálních lingvoreálií³²; zvláště ty, pro jejichž pochopení je třeba znalostí historických či kulturně historických, kupř. *dopadnout jak sedláci u Chlumce* tj. „špatně“ (aluze na selské bouře a jejich násilné potlačení u Chlumce nad Cidlinou v 18. století), *má se jako Pánbůh ve Frankrajchu* „dobře,

³² Frazémy (idiomy) mají dvojjaký charakter – jsou samostatnou „podkapitolou“ verbálních lingvoreálií a zároveň prostupují jejich ostatními součástmi.

výborně', *mít řeči jako Palacký / Palackej*, 'hodně mluvit', ... Týká se to ale i dalších jednotek – *neví, zač je v Pardubicích perník, je z Drážďan a ne od Berouna, mít kliku, mít pech*, i přirovnání *je jako Frištenský, světlo jako za dušičky, nese se jako pětka do záložny, je jako za groš kudla, zmalovaná jak indián*, biblismů *začít od Adama, zradit jako Jidáš Krista* atd.

Pro zjednodušení za frazeologické a idiomatické jednotky považujeme vedle frazémů, jak je definuje F. Čermák (Čermák, 2007; Čermák, 2010) i M. Čechová (Čechová, 1986), sem musíme přiřadit i nejrůznější typy frází („ustálený konverzační výraz, chápaný zpravidla jako otřelý a sémanticky téměř prázdný“ – Čermák, 2007, 25), formulí („ustálená kombinace lexikálních jednotek vstupující do textu jako hotová, relativně frekventovaná a známá jednotka“ – ESČ, 2002, 139; mohou být pozdravové, děkovné, práci, rituální, přísežné, zatýkačí, svatební...) a klišé („každý nadužívaný, a proto i otřelý, opotřebovaný výraz /lexém/, který už proto i část svého významu ztratil, resp. oslabil; je to ovšem pojem subjektivní, protože tentýž výraz nemusí představovat klišé pro každého“ – Čermák, 2010, 292) apod. Pro nás je důležité, že všechny tyto jazykové jednotky (pro jednoduchost je pro naše účely budeme všechny nazývat frazémy) vstupují do textu jako hotové, prefabrikované, ustálené, často s omezenou kolokabilitou, jejichž celkový význam – sémém – není složený ze sémémů jednotlivých součástí frazémů.³³

2. Zeměvěda

Zeměvěda, neboli reálie vnější, mimojazykové, tj. soubor poznatků charakterizujících zemi či země, jejichž jazyk učíme jako jazyk cizí (anebo ho studujeme)³⁴, a to z hlediska historického, kulturního a kulturněhistorického, geografického, včetně politického a ekonomicko-sociálního uspořádání, z hlediska učlenění státu³⁵ a jeho státního zřízení, z hlediska životního stylu, tradic, zvyků, práva, národnostního složení, náboženského vyznání obyvatel, národní mentality atd., což jsou jevy, jež se zpravidla přímo neodrážejí v jazyce, ale jsou pro osvojení si bezbariérové

³³ František Čermák považuje za frazém (idiom) „každou ustálenou kombinaci aspoň dvou slovních forem téhož nebo různých slovních druhů, pro niž je příznačné to, že aspoň jeden z jejích komponentů se v daném významu a funkci kombinuje pouze s jediným komponentem dalším“ (Čermák, 2007, 674). Oba pojmy (frazém a idiom) se prakticky překrývají, první však je označením formálních aspektů jevu, druhý aspektů sémantických; v naší práci budeme nadále pro zjednodušení užívat pouze termínu frazém. Frazémy patří k jazykovým univerzáliím, které jsou vlastní všem přirozeným jazykům. Je pro ně, jak uvádí Encyklopedický slovník češtiny, charakteristická „funkční, komunikativní výhodnost a potřebnost, reflektovaná pokaždé, když vznikne nový frazém a idiom. (...) Frazémy a idiomy jsou jazykové prostředky zpravidla výrazně ekonomické, které na malou plochu své formy vážou značně komplexní význam a funkci“ (ESČ, 2002, 143–144). Nové frazémy vznikají v procesu tzv. frazeologizace, jenž můžeme charakterizovat jako diachronní proces ustalování a přeměny nefrazeologické (často autorsky metaforické) kolokace nebo věty (a podobně) ve frazém (ESČ, 2002, 143–144). Marie Čechová pokládá za frazémy „obrazná ustálená nepřímá víceslovná spojení obsahující výraz(y) s omezenou kolokabilitou, event. monokabilní, často anomální“ (Čechová a kol., 2008, 179).

³⁴ V našem případě to bude Česká republika.

³⁵ Právnícký termín ‚učlenění státu‘ vyjadřuje to, jak se stát člení na nižší správní jednotky, jak jsou tyto jednotky (v Česku to je republika, kraj, obec) řízeny atd.

komunikace v cizím jazyce nezbytné. Pochopitelně, že sem můžeme zařadit i řadu dalších poznatků, například z oblasti sportu, umění, vědeckého poznání a jeho vývoje, školství, systému zdravotního zabezpečení, podnikání a rozvoje jednotlivých průmyslových odvětví a zemědělství, z oblasti turistických zajímavostí a atraktivit atd. Přitom je třeba též mít na paměti stanovený cíl výuky a adresáta vzdělávání. Zde je třeba zohlednit především věk žáka s OMJ a typ školy, který navštěvuje. Také je třeba brát v úvahu národnostní složení studentů, jejich kulturní povědomí a mentalitu, tj. jejich rodné sociokulturní prostředí. My sami, jako učitelé či pracovníci pedagogicko-psychologických poraden, bychom se měli co nejvíce seznámit s rodným sociokulturním prostředím žáka s OMJ. Jen tak to totiž budeme moci pochopit a budeme schopni pomoci mu s překonáváním sociokulturních bariér mezi jeho a naším sociokulturním prostředím, tj. pomoci mu s integrací do českého sociokulturního prostředí obecně a i do příslušného školního prostředí.

Významné oblasti české zeměvědy³⁶:

- Občanský základ
 - politický systém
 - volby
 - státní symboly
 - zákonodárná a výkonná moc
 - soudní moc a ochrana občanů
 - učlenění státu
 - státní správa
 - policie ČR
 - armáda ČR
 - hasičský záchranný systém
 - základní právní pojmy, správní a trestní právo
 - občanské právo
 - rodinné právo
 - měna a bankovní soustava
 - daňová soustava
 - zdravotní zabezpečení, systém zdravotní péče, záchranný systém
 - sociální zabezpečení
 - zaměstnání
 - podnikání
 - vzdělávání, školská soustava, školský systém

³⁶ Pro ilustraci uvádíme důležité body zeměvědy České republiky, na jejich základě je třeba si uvědomit jednak to, co by měl (s přihlédnutím k věkovým zvláštěnostem) žák s OMJ o Česku vědět, jednak to, co bychom my měli vědět o zemi, odkud žák s OMJ přichází. Žáka s OMJ, který přichází na první stupeň ZŠ, nebudeme seznamovat kupř. se všemi podrobnostmi týkajícími se občanského základu apod. Totéž platí i o lingvoreaáliích. Vždy zde však uvádíme pouze příklady, nikoli ucelený soubor všech poznatků.

- věda, vědecké objevy
 - technika, technické objevy
 - veřejnoprávní instituce
 - kultura, sport
 - média
- Základní geografické informace
 - poloha, rozloha a přírodní poměry
 - příroda a krajina
 - ochrana životního prostředí
 - obyvatelstvo
 - náboženství
 - regiony a místa
 - průmysl
 - zemědělství
 - doprava
 - služby
 - sociokulturní souvislosti
 - socioekonomické souvislosti
 - mezinárodní souvislosti
- Základní historické a kulturní informace
 - české dějiny ve středověku
 - české dějiny v novověku
 - dějiny Československa do roku 1948
 - dějiny Československa od roku 1948 do roku 1992
 - dějiny Česka od roku 1993
 - významné osobnosti českého veřejného života
 - výtvarné umění od středověku do současnosti
 - architektura od středověku do současnosti
 - hudba od středověku do současnosti
 - literatura od středověku do současnosti
 - divadlo od středověku do současnosti
 - československá a česká televize, rozhlas, film, fotografie
 - československý a český sport
- Další významné oblasti
 - zvyky a tradice, folklorní oblasti
 - mýty a legendy
 - kuchyně
 - každodenní život v Česku, rodinné tradice a svátky, rituály
 - zdvořilostní konvence

- praktické informace o životě v Česku
- praktické informace o životě v české škole
- koníčky, volnočasové aktivity

Sociokulturní typologie

Pro oblast výuky cizím jazykům nemáme dosud k dispozici zcela vhodnou a k tomuto účelu sestavenou typologii jednotlivých národních kultur. Vystačit si musíme s typologiemi, resp. s teoriemi kulturní typologie, která byly vypracovány pro jiné účely, např. pro oblast managementu. Z prací vydaných v Česku, nám tedy nejdostupnějších, můžeme upozornit kupříkladu na práce Moniky Morgensternové a Lenky Šulové, Ludka Kolmana a především Jana Průchy, Ludmily Zimové, Ilony Balkó a Jaromíry Šindelářové. Ze zahraniční literatury upozorníme na práce Geerta Hofsteda, Michaela Bonda, Michaela Minkova, Nigela Holdena, Brendana McSweeneyho, Fonse Trompenaarse a dalších.

Hofstedeho typologie kultur vznikla již v 70. letech 20. století pro potřeby IBM. Vznikla na základě studia národních kultur přibližně v sedmdesáti zemích (po pádu železné opony byl výzkum rozšířen i o země vzniklé po rozpadu Sovětského svazu). Je účinným nástrojem, jež umožňuje mezi sebou jednotlivé regiony porovnávat a identifikovat tak základní odlišnosti determinující chování jedinců, kteří v těchto oblastech žijí.

Hofstede chápe kulturu jako „*kolektivní nastavení mysli, jež rozlišuje členy jedné skupiny či kategorie lidí od jiné*“. Tato definice ve své první části dokazuje Hofstedeho přesvědčení, že existuje silný vztah mezi nastavením mysli jednotlivce a chováním kolektivu, tj. že je možné závěry vyplývající z předmětného výzkumu aplikovat nikoliv pouze na chování lidí v daném regionu, kde byla data získána, ale na celý národ. Druhá část definice se váže k tomu, že toto „*kolektivní nastavení mysli*“ je vlastní pouze jedné skupině, resp. společnosti.

Díky tomuto faktu tak jsou od sebe národy navzájem více či méně odlišné a je tak možné je vzájemně porovnávat.

Hofstede rozlišuje několik dimenzí kultury, které jsou pro typ kultury určující:

– **Vzdálenost moci**

První dimenze kultury řeší, jak jsou méně mocní členové organizací či institucí ochotni očekávat a akceptovat fakt, že moc není rozdělena rovnoměrně. Mezi tato specifika lze zařadit výchovu dětí rodiči k poslušnosti, respekt a strach ze starších, vzdělávání zaměřené na učitele, respektování nerovnoměrného uspořádání společnosti, očekávání přesných instrukcí od nadřízených atd. To ovlivňuje i vysokou míru korupce a tajení skandálů, velmi nerovnou distribuci příjmů či významnou roli víry. Relativně největší ochotu přijmout nerovnost v dělbě moci je patrná v případě asijských, afrických, latinskoamerických či východoevropských zemí. Naproti tomu německy a anglicky hovořící západní země mají tendenci se vyznačovat spíše menší vzdáleností moci.

– Individualismus

Tato dimenze odráží stupeň začlenění jedinců do skupin. Pro individualistické kultury jsou typické velmi volné společenské a rodinné vazby, přičemž od jedince se očekává, že se především bude zajímat o blaho své či nejbližších členů své rodiny. Naproti tomu kolektivistické kultury již od narození začleňují jedince do silných a soudržných skupin a kladou velký důraz na širší pojetí rodiny. Tyto skupiny jsou ochotny jedince chránit a podporovat výměnou za jeho loajalitu. Zatímco individualismus převládá ve vyspělých zemích západní polokoule, kolektivismus převažuje v méně rozvinutých a východních státech.

– Maskulinita

Třetí dimenze souvisí s tím, zda v dané společnosti převažuje vliv hodnot spojených s mužským, či ženským pohlavím. Hofstede, zjistil, že zatímco rysy femininních hodnot jsou si napříč zeměmi velmi podobné, v případě maskulinních hodnot se výsledky pro jednotlivé státy mohou značně lišit. Maskulinně orientované společnosti mají tendenci akcentovat agresivitu, asertivitu a ambiciózní přístup v jednání, naproti tomu femininní společnosti jsou spíše umírněnější a snaží se o nalezení vhodného konsenzu. Autor výzkumu odhalil silně maskulinní společnosti v Japonsku, v německy hovořících zemích, Mexiku či v Itálii, středně maskulinní společnosti v anglicky hovořících zemích západní polokoule. Dle něho se femininní společnosti nacházejí zejména v severní Evropě.

– Vyhýbání se nejistotě

Tato dimenze pojednává o toleranci společnosti pro dvojznačnost, tj. značí, jakým způsobem se jedinci vyrovnávají se situacemi, které neznají. Aby se kultury, jež mají relativně vysokou snahu vyhýbat se nejistotě, proti novým situacím ochránily, nastavují striktní sociální normy, zákony a pravidla. Vše, co je v rozporu s jedinou „absolutní pravdou“, je považováno za nežádoucí a je trestáno. Tyto kultury mají také potřebu jasně definovat dané struktury. Od učitelů očekávají, že znají odpověď na každou otázku. Typické společnosti s vysokým stupněm vyhýbání se nejistotě nalezneme v zemích východní a střední Evropy, v zemích jižní Evropy, Japonsku či v německy hovořících zemích. Relativně malou snahu vyhýbání se nejistotě lze spatřit v případě anglofonních či severských států.

– Dlouhodobá orientace

Znaky dlouhodobé orientace jsou například cílení na budoucí výsledky, dlouhodobé investice, v případě krátkodobé orientace lze hovořit o preferenci okamžitých výsledků a plnění závazků. Dlouhodobě orientované společnosti se vyznačují očekáváním nejdůležitějších událostí v budoucnu, přizpůsobením člověka okolnostem, posuzováním špatného a dobrého dle aktuální situace. K charakteristickým rysům náleží i možnost přizpůsobit tradice pokud je to nutné, snaha učit se od ostatních, spořivost, vytrvalost, rychlý ekonomický růst a soutěživost studentů i zaměstnanců. Obecně nalezneme dlouhodobě orientované kultury zejména v Asii, zatímco krátkodobě orientované společnosti se vyskytují v USA, Austrálii, Latinské Americe, afrických a muslimských zemích.

– Požitkářství

O tuto poslední a zároveň nejnovější dimenzi kultury byla Hofstedova typologie kultur rozšířena až v roce 2010. Požitkářství souvisí s relativně svobodným uspokojováním potřeb a tužeb společnosti umožňujícím jedincům užívat si života. Naproti tomu zdrženlivost souvisí s potíráním individuálních tužeb a potřeb jedinců prostřednictvím velmi přísných sociálních norem. Obecně zdrženlivější jsou kultury v Asii, muslimské země či státy východní Evropy, naproti tomu požitkářské společnosti můžeme nalézt v Severní a Jižní Americe, západní Evropě a vybraných státech subsaharské Afriky.³⁷

V odborné literatuře bývá rozpracována i tzv. **dimenze národní kultury**. Bylo tak vymezeno celkem pět kategorií problémů, univerzálních pro všechny národy:

- podstata člověka (Je člověk v zásadě dobrý, nebo špatný?)
- vztah k přírodě (Má se člověk podřizovat přírodě, žít s ní v harmonii, nebo ji má ovládat?)
- vztah k času (Co je důležité a na co bychom se měli soustředit – na minulost, současnost, nebo na budoucnost?)
- podstata lidské činnosti (Měl by se člověk orientovat na to, aby žil a prožíval, na to, aby něco dokázal a uskutečnil, nebo na to, aby se rozvíjel a něčím se stal?)
- vztah jednotlivce k jiným lidem (Měl by člověk být nezávislý na společnosti a nechat dominovat své osobní cíle, nebo by se měl orientovat primárně na cíle a harmonii v rámci skupiny?).

Identifikované dimenze mají charakter kontinua, které má dva obsahově protikladné póly. Pomocí určitých nástrojů lze pozici každé země změřit a kvantitativně tak zmapovat míru výskytu dané charakteristiky v zemi a jednotlivé země vzájemně porovnávat. Na základě kombinací určitých dimenzí lze zjistit, zda u určitých zemí neexistují shodné kombinace některých kulturních charakteristik a odhalit tak skupiny zemí s podobným či odlišným obsahem kultury.

Fons Trompenaars vyšel z výše uvedeného členění a určil celkem sedm dimenzí národní kultury:

- universalismus versus partikularismus
- kolektivismus versus individualismus
- neutralita versus emocionalita
- specifická versus difusnost
- orientace na přisuzování versus orientace na dosahování

³⁷ Zpracováno s využitím https://cs.wikipedia.org/wiki/Hofstedeho_typologie_kultur

- orientace na minulost, přítomnost či budoucnost
- vztah k přírodě – interní orientace versus externí orientace.³⁸

Pro naše potřeby práce s žáky s OMJ jsou nejvíce přínosné práce Ludmily Zimové, Ilony Balkó či Jaromíry Šindelářové. Jako nejvhodnější se k typologii kultur pro práci s OMJ jeví přístup teritoriální, tj. charakteristika široce chápaných regionů a kultur na nich existujících (viz např. charakteristika českých reálií v tomto metodickém listu).

Žáci s OMJ přicházejí z různých regionů. Ideální stav by vyžadoval, aby učitelé pracující s žáky s OMJ ovládali rodný jazyk svých žáků a byli podrobně seznámeni s příslušnou kulturou a s rozdíly mezi kulturou jejich a českou. V reálných podmínkách by měli učitelé být alespoň zhruba obeznámeni s žakovým rodným jazykem (s jeho typem) a zhruba obeznámeni s žakovou rodnou kulturou.

Můžeme tak odlišit například kulturu

- východoasijskou (Dálný východ)
- australskou a polynéskou
- středoasijskou (včetně kultury zemí vzniklých na teritoriu bývalého Sovětského svazu)
- židovskou
- blízkovýchodní (arabskou, muslimskou)
- africkou
- balkánskou
- středoevropskou
- severoevropskou
- západoevropskou
- jihoamerickou
- severoamerickou.

Bylo by třeba soustředit se i na kulturu romskou a na kultury dalších národů žijících na území České republiky (kultura ukrajinská, ruská, běloruská, slovenská, polská, maďarská, ale i německá, britská, gruzínská, kazašská a v neposlední řadě kultura USA atd.).

Pro ilustraci charakterizujme blíže **kulturu východoasijskou**, která je vnitřně diferencovaná (kultura japonská, korejská, čínská, vietnamská, thajská atd.). A soustředme se na kulturu korejskou.

Korejská společnost je silně poznamenána konfucianstvím a buddhismem.³⁹ Z toho plyne skutečnost, že uvnitř korejské společnosti panuje značný a stále uplatňovaný respekt

³⁸ Zpracováno dle <https://www.businessinfo.cz/cs/clanky/organizacni-kultura-a-narodni-kultura-7699.html>

³⁹ Nesmíme ale zapomenout na fakt, že v Jižní Koreji se značná část obyvatelstva hlásí i ke křesťanství, především ke katolicismu. A také na fakt, že existují dvě Koreje.

k autoritám, a to v rodině, ve škole, na pracovištích i v celé společnosti. Ženy jsou povinny projevovat patřičnou úctu a respekt k mužům (v rodinách jsou ženy podřízeny mužům), mladší ke starším a podřízení k nadřízeným.⁴⁰ Např. zaměstnanci mohou odejít z práce až po odchodu šéfa (bez ohledu na pracovní dobu).

Plyne z toho také velká úcta ke vzdělání a píle žáků a studentů při studiu. Korejské děti tráví prakticky celý den ve škole, jsou zvyklé memorovat naučená fakta a ve školách panuje velká soutěživost a pocit sounáležitosti s třídním kolektivem. Proto například opisování při testech je považováno za pozitivní jev a není postihováno. Žák i student má respekt k učiteli, což se projevuje i v tom, že je téměř nezdvořilé se učitele na cokoli zeptat a oslovit ho. Za nezdvořilejší odpověď je považována odpověď co nejkratší – ano. Za krajně nezdvořilé je odpovědět záporně (na jednoznačnou otázku *Máš úkol?* Žák odpoví pozitivně nebo vyhýbavě – *Ano, já nevím.* Nebo *Ano, nemám.*). Neznalost, nevědomost či rozpaky jsou provázeny tichým úsměvem (což Češi mohou mylně interpretovat jako výsměch nebo pohrdání).

Věk dítěte je počítán od doby početí, tj. při narození je korejské dítě již staré jeden rok. Je proto třeba vždy ověřit rok narození dítěte a údaj o věku dítěte podle toho korigovat.

Jídlo se ve východní Asii pojídá hůlkami (proto například obsluha v korejské restauraci před hostem steak rozstříhá na malé čtverečky kancelářskými nůžkami, aby bylo možno jednotlivá sousta hůlkami pohodlně uchopit, namočit v různých omáčkách a donést k ústům). Jedení pomocí našich příborů není běžné. Základem všech denních jídel (snídaně, oběd, večeře) je kimči – fermentované ostře pálivé a aromatické čínské zelí s různými přísadami) a rýže. Při jídle jsou tolerovány různé zvukové projevy (mlaskání...), hlasité říhnutí po jídle je pokládáno za zdvořilost a projev uznání hospodyni za přípravu chutného jídla.

Ve východoasijské kultuře, ale i v kultuře středoasijské, je za krajně nespolečenské považováno smrkání na veřejnosti, proto nositelé těchto kultur při rýmě na veřejnosti (tedy i ve třídě při vyučování) často „popotahují“. Nabídnutí papírového kapesníku v této situaci je chápáno jako velmi urážlivé.

Jihokorejští zaměstnanci mají nárok na pět dnů dovolené za rok, nemohou ji ale čerpat v celku.⁴¹

Jiří Hasil

⁴⁰ Tento fakt se projevuje i v gramatice korejského jazyka, kde se odlišuje šest stupňů zdvořilosti (např. zájmeno *já* zní jinak v komunikaci staršího k mladšímu atd., proto i rozhovor dvou neznámých lidí zpravidla začíná otázkou *Kolik je vám let?*).

⁴¹ Za informace o korejské kultuře děkuji svým studentům i vlastnímu pozorování v průběhu týdenního pobytu v Jižní Koreji, ale především PhDr. Janě Bischofové, PhDr. Jitce Kramářové, doc. PhDr. Ivaně Bozděchové, CSc. a doc. PhDr. Milanu Hrdličkovi, CSc., bývalým lektorům českého jazyka na Hankuk University v Soulu.

3 Práce s žákem s OMJ ve vzdělávacím procesu

Úvod

Pedagog i psycholog by si měli hned na počátku styku s žákem s OMJ uvědomit, že situace ve zvládnání češtiny je sice v mnohém odlišná u cizinců a Čechů, ale i v lecčems obdobná, či dokonce shodná, takže rady učitelům pro obě skupiny žáků jsou v mnohém totožné nebo alespoň podobné. Nejdříve je třeba si ujasnit, že současná čeština plní dorozumívací funkci nejen mezi Čechy navzájem, ale i cizinců ve vztahu s Čechy a že přibývá situací, kdy čeština funguje ve vztahu mezi cizinci různého národního původu.

Učitel i pedagogický psycholog, mají-li se zabývat žákem s OMJ, by měli vědět:

I v průběhu minulých etap vývoje byla jazyková a komunikační situace v Česku obdobná. V 14. – 16. století, po založení Univerzity Karlovy až po dobu renesanční (nejen v době husitské), se dokonce čeština šířila i za hranice. Silný byl expanzivní tlak češtiny do Horního Slezska, Polska, na Slovensko i do vlastních Uher v době rozmachu českého státu formou výbojů, ale i sňatků a s přispěním diplomatické politiky českých panovníků.

Vliv češtiny v zahraničí však neměl dlouhodobé trvání, později dokonce ani na vlastním českém území nebyla čeština vždy v roli jednojazykového komunikačního prostředku, a to především v době začlenění českých zemí do habsburské monarchie (1526–1918).

Na druhé straně se čeština držela a ještě se někde drží – i když na různé úrovni s ovlivněním místních jazyků – v řadě zemí, do nichž Češi v průběhu historie z různých důvodů (náboženských, ekonomických, politických) migrovali např. do Polska, Německa, Chorvatska, Rumunska, Kazašska, na Ukrajinu, zvláště pak do Vídně, USA, Kanady,...). Postupně se funkce češtiny v těchto zemích u Čechů nežijících ve společenských komunitách zužovaly, jazyk byl ovlivňován místními jazyky, postupně se přizpůsoboval domácímu jazyku v lexiku i ve větných strukturách (viz už K. Kučera, A. Jaklová, i v současnosti články v časopisech *Český jazyk a literatura* a *Krajiny češtiny*).

Současná jazyková a komunikační situace v ČR

Jazykovou situaci rozumíme ve shodě s A. Jedličkou (1974) užívání a rozložení jazyků a jejich útvarů na našem území, kdy členové jazykového (event. komunikačního) společenství užívají v jazykové komunikaci mezi sebou různé útvary (spisovné i nespisovné) a formy, na něž se člení jazykový celek danému jazykovému společenství vlastní (Jedlička, 1974, 35). Současným jazykem se míní jazyk nebo řeč tří žijících generací (sb. *Kultura českého jazyka*, 1969), tj. generací, jež vyrostly a vstoupily do života po druhé světové válce. Tyto útvary a formy pak fungují v komunikaci v různém vztahu mezi sebou a vedle sebe. V tomto smyslu je situace češtiny složitá (čeština spisovná ve svých několika podobách, čeština nespisovná: obecná, nářečí, tzv. sociolekty, jako profesní mluva, slangy a argoty). Cizincům z toho doslova „jde hlava kolem“, je zapotřebí jim v této situaci pomáhat se orientovat. Základním kódem je pro ně sice čeština spisovná, ale u nich na ní netrváme, dáváme přednost prostému dorozumění.

Před válkou byla jako oficiální jazyk v československých školách povinně vyučována čeština, jazyk „národa československého“, ve dvojí verzi, české a slovenské (viz *Ústava Republiky*

československé z r. 1920). Vedle češtiny (resp. češtiny a slovenštiny) se pěstovala nadále němčina (za 2. světové války povinná už od 1. třídy), francouzština, jazyk tehdejší diplomacie a humanitních věd, angličtina, italština, slovanské jazyky.

Po válce (podle Košického vládního programu) byl oficiálně uznán slovenský národ a jazyk slovenský za jazyk národa slovenského. Slovenština byla zrovnoprávněna s češtinou: všechny dokumenty se vydávaly v obou jazycích, těchto jazyků se užívalo v armádě i v celostátních médiích promiskue, podle původu a mateřského jazyka mluvčích.

Němčina spolu s polštinou, ukrajinštinou aj. zaujala pozici jazyka menšinového. Po příchodu Řeků a Makedonců do Čech v r. 1949 se k nim přiřadila i řečtina s makedonštinou, obdobně i cikánština (po přemístění části slovenských cikánů, resp. Romů, do Česka v 70. letech), dnes přibyly další menšinové jazyky, především vietnamština. Už v polovině 90. let, kdy jsme začínali výzkum češtiny u žáků-imigrantů, jsme napočítali v 188 výzkumných školách v severozápadních Čechách žáky 48 národností a téměř stejný počet na jihu Čech. Už to přesvědčuje o důležitosti práce s žáky s OMJ.

Můžeme konstatovat, že se čeština po r. 1990 stává jazykem multietnické, multikulturní komunikace, a to nejen mezi Čechy a v Česku nově usedlými cizinci, ale i mezi těmito cizinci navzájem. Slyšíme ve škole i na ulici, jak si arménské, vietnamské, kazašské či ruské děti povídají mezi sebou česky. Pro ně se postupně čeština stává základním komunikačním prostředkem, stává se jim přirozeným prostředkem i v jejich domácím prostředí ve styku se sourozenci, někteří z nich dokonce odmítají svůj mateřský jazyk užívat i doma, někdy mluví už česky lépe a raději než svou mateřštinou. Přesvědčili jsme se, že děti svým rodičům tlumočí a překládají z češtiny a do češtiny a přesvědčují rodiče o potřebě osvojit si ji. Tak vyrůstá nová generace českých mluvčích nejrůznorodějšího cizího původu.

Všichni, kteří mají vliv na výchovu a vzdělávání cizinců, by měli dbát na to, aby se neopakovala situace, kdy přes množství vynaložených prostředků na jejich integraci do našeho prostředí nešlo mluvit o promyšlené jednotné koncepci tohoto procesu, tedy o efektivnosti řízení a usměrňování toku peněz; aby se neopakovala unáhlená překotná rozhodnutí a změny (např. příkazy k okamžitému přesunu cizinců do jiných měst a škol), jež poškozují azylanty a znehodnocují práci učitelů a vychovatelů věnujících se jejich vzdělávání a výchově. Např. výborně prosperující škola v Bělé pod Bezdězem zůstala po organizačních změnách nevyužita. Přitom z této školy přešly desítky dobře připravených žáků na střední školy (Mladá Boleslav, Mnichovo Hradiště aj.), kde úspěšně studovali, někteří po dokončení středoškolských studií pokračovali ve studiu na vysokých školách. Obdobné úspěchy jsme ověřili u cizinců v Biskupském gymnáziu v Českých Budějovicích i jinde.

Seznámení s průběhem a výsledky výzkumu

Výzkumem prováděným od r. 1996 jsme získali zkušenosti z oblasti multietnické komunikace a z jejího zvládnutí ve školách, o tom, jak školy přistupovaly a přistupují k výuce cizinců ve smíšených třídách. Někde považují tento problém za závažný, jinde si ho vůbec nepřipouštějí, zejména je-li takovýchto dětí ve škole málo nebo pečují-li o jejich vzdělávání cílevědomí rodiče (běžné jsou české opatrovatelky a soukromé doučování u čínských dětí).

Ve zkoumaných školách jsme zjistili, že většina učitelů byla a někteří stále ještě jsou (přes vznik různých učebnic a pomocných materiálů zvláště v posledních letech) při výuce cizinců odkázána na své vlastní schopnosti a zkušenosti. Učitelé vymýšlejí učební postupy, ověřují si jejich efektivnost a sami se učí ze svých vlastních omylů. Vyrábějí rozmanité pomůcky, protože si uvědomují nezbytnost názoru při osvojování si významu slov a pochopení vztahu mezi nimi, využívají nástěnných tabulí s paradigmaty ohebných slov a s větnými schémata. Všichni učitelé by si měli být vědomi toho, že *názorná výuka* usnadňuje učení. Tak práce s internetem, ale i dalším obrázkovým, grafickým, fotografickým, filmovým materiálem, s nahrávkami, s pomocnými knihami, různými slovníky, texty uměleckými i populárně-vědeckými pomáhá žákům zmocňovat se látky, nejen oživovat jejich pozornost a zájem o výuku. Učitele je třeba v této činnosti podpořit, jejich práci ocenit.

Ptáme se, jak jazykově připravit žáka na život v české škole

Odpovědní činitelé včetně pedagogickopsychologických odborníků, by měli respektovat zkušenosti získané z výzkumu i z praxe, že je naprosto nezbytné, aby do běžných tříd s českými žáky přicházeli žáci s OMJ až po absolvování intenzivní jazykové přípravy, neboť žák, který není schopen se domluvit ve vyučovacím jazyku, má pochopitelně potíže nejen ve vyučování češtině a v jiných vyučovacích předmětech, ale i v soužití se spolužáky.⁴² Absolvování „vstupního kurzu“ umožňuje, aby žáci porozuměli elementárním pokynům učitelů a mohli se tak postupně zapojovat do výuky, aby byli s to komunikovat v češtině o jednoduchých situacích s učiteli i spolužáky. Osvojí si slovní zásobu vztahující se k běžným činnostem včetně školní komunikace, tzn. nosná substantiva a slovesa i hodnotící výrazy adjektivní a adverbialní, vztahující se k životně důležitým sémantickým okruhům, důležitá vztahová slova: předložky a spojky, zvl. místní a časové, základy gramatiky, spisovné výslovnosti a grafiku, elementární dovednost mluveného vyjadřování a porozumění slyšenému.

Od r. 2000 došlo k pozitivní změně, ve vybraných školách se začaly zřizovat vyrovnávací třídy, které pomáhaly žákům-cizincům (žákům s OMJ) překonávat největší komunikační problémy. I tak představoval vstup do české školy (často až v průběhu 1. nebo 2. stupně) pro většinu cizinců z komunikačního hlediska verbální zvrát. Přitom jejich kulturní a společenské zázemí a společenské konvence jsou nezřídka od nás velmi odlišné, takže se nepadně přizpůsobují, některé naše projevy jsou pro ně tabu (Afgáncům, ale i Rusům a Asiatům např. smrkání na veřejnosti).

Pedagog i psycholog by měli znát některé důležité skutečnosti z procesu osvojování si češtiny cizincem: Vlastní mateřský jazyk žáka-cizince nebo jím osvojený druhý jazyk mohou sehrát důležitou roli při počátečním zvládnutí češtiny. Je pochopitelné, že se nejsnadněji a nejrychleji domluví Slováci, Ukrajinci, Rusové a imigranti ovládající některý jiný

⁴² A. Adamovičová vycházejíc z dostupných ministerských doporučení je odlišného názoru (viz výše).

slovanský jazyk. V další etapě ovládnutí češtiny, zvláště písmem, mívají však východní, ale i jihovýchodní Slované, značné potíže vyplývající z odlišné grafiky, z odlišné fonetiky i z množství tzv. falešných přátel mezi slovy (srov. česky a rusky: *pitomec*, česky a srbsky *prkno*, ...). Ze zkušenosti víme, že ve vyšším stadiu studia je blízkost jazyků příčinou větších interferencí než jazyková nepříbuznost, takže např. žáci ovládající některý z jazyků východoslovanských nebo jihoslovanských mají velké problémy s kvantitou, přičemž kvantita v češtině je významonosná, srov. *dal x dál, rána x raná, domu x domů*. V grafice jde o záměnu písmen označujících různé fonémy (*y, u, p, c, H, B* ...). Tyto a další zavádějící podobnosti jsou pramenem defektní znalosti češtiny. Proto je třeba interferenční jevy probírat konfrontačně, ovšem to je možné jen za předpokladu, že učitel zná oba jazyky a jejich možné interference, proto se např. osvědčovali ve výuce Slovanů učitelé ruštiny, ale těch ubývá, zvyšuje se možnost výuky přes angličtinu, většinou však převládá přímá metoda. Ve třídě naplněné českými žáky práce s cizinci je značně svízelná, předpokládá individuální či alespoň skupinovou výuku. Učitel musí volit metody obdobné práci v ménětřídních školách, v nichž byli nebo jsou v jedné třídě společně děti různých ročníků. Stav nevyřeší ani dobře míněná instituce asistentů. Ti leckdy jen učitelů práci ve třídě narušují, zvláště nejsou-li odborně na činnost připraveni. Tady by mohli zapůsobit i pedagogičtí psychologové, ale nikoli testováním dětí v této etapě, ale působením na učitele a ředitele škol, na počet dětí ve třídě vůbec a především cizinců; jeden až tři jsou ve třídě zvládnutelní.

V počáteční etapě osvojování češtiny by mělo jít především o mluvenou formu komunikace – o produkci a recepci mluveného „slova“, proto je nezbytné zaměřit se zvláště na výslovnost těch fonémů, kterými se liší jazyk mateřský cizince od češtiny, např. u německých žáků např. na odlišnost znělých a neznělých souhlásek. Jejich zaměňování v poslechu i v produkci projevu přetrvává dlouho, viz: *spálili* místo *sbalili*, v diktátech jsme našli: *uposlehli* místo *uposlechlí*, *hotnotami* místo *hodnotami*, *výdvarného* místo *výtvarného*; dbát je třeba na odlišování měkkých a tvrdých souhlásek, resp. písmen – setkali jsme se se záměnami, jež mohou být nositeli sémantických diferencí a v řeči pak nedorozumění (*s ramení* místo *s rameny*), se záměnami slov podobně znějících (*dívka – dirka, vymýcený – vymytý, zachumlal – zamuchlal*). I v grafice jde o zachycení pojmenování a výpovědí tak, aby měly vypovídací hodnotu. V tomto stadiu nelze usilovat o bezchybné psaní podle Pravidel českého pravopisu, tj. o odlišování *-y/-i* v koncovech, o přesné užívání velkých a malých písmen..., v tom smyslu je nutno působit na učitele, aby tuto stránku nepřeceňovali. Důležité je dbát na to, aby nedocházelo k záměně písmen tak, že vznikají jiná slova (*mraky – draky, bály – vály, váží – vaši – vaší – vážný*...). Nutné je zaměřovat se na identifikování slova v kontextu, neboť v něm je slovo po stránce fonetické pouze potenciálně samostatné: problémy při porozumění hraje rozpoznání hranice slov, zvláště krátkých jdoucích v toku řeči za sebou bez samostatného přízvuku a pauz, tzn. především rozpoznání předložky a předpony, tedy slova a morfému (viz *sekny lížila = se k ní blížila, po skočilsí = poskočil si*).

Přízvukové takty vyslovované vcelku (bez pauz) matou tak, že posluchači a pisatelé neidentifikují hranice slov. A tak se jim stává, že za jedno grafické slovo považují několik krátkých slov jdoucích po sobě (*dáseto*...), zvl. předložek a zájmen (*naně, proně*...), pomocných tvarů sloves se slovesem plnovýznamovým (*bylbych*). Jindy naopak nadměrně slova parcelují, zvláště předpony chápou za samostatná slova (*na děje, pro dražit se*). Pochopitelně tyto chyby jsou velmi frekventované u slov, jež žáci neznají, nebo jež se jim nepodaří v kontextu vyčlenit. Místo *otcovy*

radly žáci psali *otcovy hrady*, *otcovy hradi*, ale i *od co vyhrali*, *od co vyhradí*, místo vzájemně: *v zájemě*, ale i *v zájem je*, plurálový tvar *objevů* nadměrně dělili na dvě slova: předložku a jméno *o běvu*, spojení *s lidmi* naopak chápali jako jeden slovní celek *slitmi*.

Zkušenost nás přivedla k přesvědčení, že je důležité, aby si žáci postupně osvojovali systematicky slovní zásobu, základy české gramatiky i nejproduktivnější způsoby tvoření slov v češtině, jazyku silně flexivním. Pochopení principů slovtvorby totiž mnohonásobně rozmnoží slovní zásobu žáka, neboť ten pak může na základě analogie „tvořit“ nová slova. Např. pojmenování prostředků činnosti příponou *-dlo* od sloves: *držet – držadlo*, *mýt – mýdlo*, *lepit – lepidlo*, *mazat – mazadlo*. Přitom se stává, že žáci mechanicky vytvářejí v jazyce neexistující slova, ale to není v počáteční etapě osvojování na závalu: *věšet – věšadlo* místo *věšák*, je však potřeba postupně poukazovat na synonymii a homonymii jazykových prostředků (přípona *-ák* rovněž označuje prostředky: *smeták*, *zouvák*, *bodák*), obdobně *-tko*: *kukátko* (ale jiné je *kukadlo* (*kukadla*), *mluvítko* (na rozdíl od toho *mluvidlo*, ev. *mluvidla*), *-č*: *vaříč*, *vodič*, *-čka*: *pračka*, *čistička*.

Žáci tvoří slova i jejich tvary na základě analogie, podle jim známých příkladů s podvědomým uplatňováním tvarů produktivních typů (*prositel* podle *ředitel*, *zametadlo* jako *mazadlo*, *psám*, *namalovám* jako *dělám*), utvářejí např. zdobněliny prvního stupně tam, kde se nepoužívají (*autko* místo *autíčko*).... Můžeme je srovnat s českými dětmi, které postupují obdobně (mohou říci: *uvidíme v zoo i leva? už budeme u toho švece?*), aplikují pravidelnost nad běžnou míru, neznajíce v daném případě hláskovou alternaci, uplatňují vlastně (puristický) princip pravidelné přímočarosti.

Pedagogové a psychologové by měli ovlivňovat učitele žáků s OMJ při zvládnutí komunikace v češtině. Jak?

Přesvědčovat je o tom, že osvojování řeči je závislé na řadě faktorů: Čím mladší dítě si začne osvojovat cizí jazyk, tím větší je naděje na úspěch, proto je nezbytné co nejdříve zařadit dítě do přípravy na školní práci. Respektovat, že starší budou mít větší problémy. Úspěch je však podmíněn i individuálními předpoklady (doklad: z dvou sourozenců se stejnými podmínkami a stejnými vyučujícími mladší dosáhl při ověřování lepší úrovně), zájmem a motivací vlastní (vůle učit se) i motivací rodičů (chtějí-li zůstat trvale v zemi), stupněm začlenění do majoritní komunity, ochotou této komunity pomoci imigrantovi do ní se včlenit, respektováním imigranta a kultury jeho etnika, pozitivním postojem k pokroku v jeho komunikaci. V těchto všech aspektech by měli školám a učitelům být nápomocní pedagogičtí psychologové působit i na spolužáky cizinců.

Pedagogický psycholog by měl vést učitele k poznání, že východiskem výchovně-vzdělávací činnosti je poznat dětské vidění a chápání světa, jak se projevuje v jeho řeči a v pojmání slova. Na tom se staví další poznání s cílem dospívat k chápání jazyka jako prostředku interpretace světa. Poznat, jak mysl pracuje, nelze přímo, ale jen prostřednictvím jazyka, skrze něj, co a jak vypovídá o naší mysli. Dobrý učitel provází žáka svým myšlenkovým pochodem, zároveň poznává, jak probíhá proces žákova myšlení, a ovlivňuje jeho cesty, spolu s tím sleduje i to, jak žák „vrůstá“ do jazyka.

U cizince více než délka studia rozhoduje o kvalitě ovládnutí jazyka integrace do českého prostředí, intenzita komunikačního styku, nutnost dorozumět se v každodenní komunikační

situaci, takže mnozí usilovní žáci-imigranti se po půl roce vcelku bez problémů domluví. V té době jsou významné přípravné kursy (viz Metodické doporučení..., 2018).

Jak už jsme naznačili výše, nebyla prokázána bezpodmínečně přímá závislost pokroku ve stupni a rychlosti osvojení češtiny na jazykové příbuznosti mateřského jazyka imigranta s češtinou, i když na počátku osvojování češtiny byli – podle předpokladu – úspěšnější Slované než Neslované, ale záhy se ukázalo, že při vyšším stupni zvládnutí češtiny silně působí interference; zvláště paralingvální jevy: Intonace, přízvukování slovní i větné, kvantita samohlásek (vrství se na sebe přízvuk a délka samohlásek), tj. fonické kvality nižší i vyšší úrovně, nesou dlouhodobě rysy cizosti. Nutno počítat s tím, že nadměrný výskyt dlouhých samohláskových písmen u určitých slovesných tvarů a u deverbativních substantiv je způsoben vlivem dlouhé samohlásky v infinitivu základového slovesa: *hráčky* místo *hračky* < hrát (si), *spáli* < spát, *stál se* < stát se, ale i naopak *s úsměvem* < usmát se, usmívat se. Chyb v diakritice přibývá, je-li ve víceslabičném slově několik dlouhých samohláskových písmen a několik souhláskových písmen s háčky (*skřipající* schody, *dřevené* hračky).

Při produkci řeči cizinci mají problémy s výslovností specificky českých hlásek (ř, předopatrové *r*), Němci např. mj. s postižením znělostních rozdílů souhlásek (splývá jim *b* a *p*, *d* a *t* ...), i odchylek jiných (*bíla průta zíma*), Bulhaři s odlišením a výslovností *h* × *ch*, asijským žákům jsou zcela cizí některé hlásky běžné v evropských jazycích, obecně potíže působí české souhláskové skupiny, zvláště se sykavkami – cizinci vkládají mezi skupinu souhlásek samohlásky (*lišice*, *jesem*). Tyto jevy mohou zavinit neporozumění a nedorozumění spíše než neortoepická výslovnost specifických českých hlásek.

Děti, jež zčásti prošly školou v zemích s jiným grafickým systémem, se obtížně přizpůsobují české grafice. Dochází k záměně podobných písmen, např. *n* a *u*, lišících se počtem nožiček: *m* × *n*, nebo směrem bříšek: *d* × *b*... Ani předchozí zvládnutí cyrilice není zárukou lepšího zvládnutí české grafiky, neboť tvarová shoda písmen a odlišná jejich platnost, tedy homografie, způsobuje dlouhodobé problémy (nejen při odlišování *y* × *u*), Tady je třeba vést učitele k trpělivosti s žáky.

V nejvyšším stupni studia, kdy už se téměř nerozliší cizinec a rodilý mluvčí, signálů cizosti ubývá – nadále zůstává záměna vidu, nadbytečné nebo chybějící zvrtné morfémy (*hráli* místo *hráli si*), umístování příklonek na přízvučné místo aj., odchylky slovosledné – v tomto případě je třeba pracovat s modely konstrukcí jako s panely (typ *scházet se / potkat se s někým*) při respektování principu aktuálního členění věty, jímž se čeština odchyluje od řady jazyků.

U cizinců jde především o osvojení si produktivních typů skloňování a časování, pravidelných paradigmat s postižením systémových tendencí s maximálním využitím procesu analogie. V počátečních etapách učení se řeči by učitel měl chápat tvary bez provedených samohláskových alternací typu *pesem*, *hůlem*, *stůlu* jako systémově náležité, i když jsou nekonvenční. Ostatně tyto analogické tvary zachycené v řeči imigrantů připomínají řeč dětí (ve věku 3 až 4 let). Proces ovládnutí češtiny cizincem tak v leccem připomíná zrychlený ontogenetický řečový vývoj českého dítěte. To by měli pedagogové a psychologové učitelům zdůrazňovat.

Týž princip u cizinců (ale i u Čechů) by bylo žádoucí přijmout při osvojování si slovní zásoby, protože i ta převážně tvoří systém; frekventovaných slov „sólo kaprů“ je málo, takže je třeba vyjít ze základů frekventovaných slov. Stejně jako u morfologie nelze hodnotit záporně v počátečním stadiu výuky systémově tvořená slova, přestože nejde o slova běžně užívaná (viz *choditel* od slovesa *chodit* ve významu *chodec*). Při této činnosti se slovní zásobou se vyplácí zvláště u starších žáků využívat i běžných internacionalismů a anglicismů – to vše usnadní komunikaci.

Prvotním cílem je zvládnutí běžné komunikace, teprve potom následuje záměrné postupné odlišování jazykových útvarů a stylových norem v řeči, třebaže i tento proces může jít souběžně s procesem zvládnutí jazykového systému prostřednictvím nezáměrného, event. záměrného, sekundárně působícího ovlivňování výběrem textů, ukázek, řečí učitele...

Pedagog i psycholog by měli klást důraz především na bezprostřední přirozený kontakt s učitelem, při němž se rozvíjejí žákovy komunikační kompetence v širokém slova smyslu. Učitel by neměl projev žáka přerušovat za každým slovem, v němž se projeví nějaká závada (výslovnostní, morfologická, slovotvorná), protože by žák nemohl pronést jedinou souvislou větu. V rané fázi mluvních cvičení ať si učitel přespříliš nevšímá nedostatků, jež zásadně nenarušují srozumitelnost a celkovou sdělnost projevu, aby neporušoval žákovu myšlenkovou návaznost a nezablokoval jeho ochotu mluvit (asijsí žáci mají zábrany před souvislým mluveným projevem). Učitel však může žákovi pomoci např. překonat místo, na němž „se zadrhl“, ... tím žák získá klid a rozvahu při promýšlení dalšího postupu. Po skončení projevu by měl shrnout (spolu s žáky) pozitivní i negativní rysy vystoupení, zohlednit pokrok, kterého žák dosáhl.

Je třeba učitele nabádat, aby při ústním žákovu projevu sledoval i způsob a postup žákova myšlení, z žakových reakcí, způsobu mluvy, celkového chování totiž může poznávat i jeho psychické rozpoložení, někdy i příčiny případného neúspěchu, a podle toho upravoval své jednání.

Při výuce cizinců uvádět do vztahu slovní zásobu, mluvnici a tvoření slov

Úspěšný projev není závislý jen na znalosti slovní zásoby, ale také na vyjadřování vztahů mezi slovy, tedy na užívání slov ve výpovědích. S tím souvisí ohýbání slov a jejich uspořádávání ve výpovědi. Kupodivu více než slovesná flexe potíže působí cizincům flexe jmenná.

Je potřeba postupovat podle paradigmat nejproduktivnějších typů jmen a podle pádů, vycházet z toho, že jistá zakončení signalizují jisté mluvnické typy. Např. zakončení na *-a* nejčastěji signalizuje femininum, *-o*, *-í* neutrum, koncovka *-ách* signalizuje 6. p. pl., *-mi*, ev. *-ma* 7. p. pl. Na učitele je třeba působit, aby v počáteční fázi výcviku nevymáhali spisovnost, neboť jde jen o prosté dorozumění, teprve v další etapě jemněji diferencovat.

Také k rozeznávání tvarů sloves přispěje znalost typických zakončení, koncovka *-m* často signalizuje 1. osobu sg., *-te* 2. os. pl., podle *-t* lze poznat infinitiv. Jak to vypadá v praxi: žákyne uvedla novotvar *řícit* místo *řici*. Pochopila, že infinitiv se tvoří pomocí *-t*, a tak připojila jeho produktivní koncovku za neproduktivní koncovku *-ci* (tu neznala), aplikovala svou neúplnou znalost způsobu tvoření infinitivu, tím došlo k redundanci, k užití obou infinitivních morfémů *-ci* i *-t*.

Poznávání a užívání abstraktnějších kategorií a složitějších jevů, např. slovesného vidu nebo zvrtných slovesných podob, vyžadujeme až od vyspělých studentů, protože v těchto případech většinou v běžné komunikaci nehrozí nebezpečí nedorozumění. Komunikační situace a kontext pomohou k přesnější identifikaci (*probouzím se, probouzím* (syna)).

I vyspělým žákům (nejen ze západní Evropy) zásadní problém činívá princip aktuálního členění výpovědi, neboť aplikují ze své mateřštiny osvojený princip gramatický, tj. uplatňují pořadí: subjekt + predikát + objekt + ostatní větné členy a tím porušují princip výstavby české věty, navíc tím může vzniknout nedorozumění (*Kosy nahradily stroje* – co bylo nahrazeno čím?). Ve vyšší fázi studia by vyučující neměl zapomínat při probírání stavby věty ani na přízvučná a nepřízvučná slova – na postavení nepřízvučných zájmených tvarů *mi, ti, si, se* a nepřízvučných slovesných tvarů *bys, by*. Jejich první místo ve větě nebo na jiném přízvučném místě signalizuje cizince.

Ve větné stavbě se i ve vyšším stadiu osvojování projevují velké nedostatky, nalézali jsme je především v odpovědích na otázku. Frekventované byly heslovité odpovědi, bez napojení na otázku (*V jaký významný den se příběh udál? Častá odpověď: narozeniny*). Respondenti odpovídali na jinou než položenou otázku, např. *Který dopravní prostředek použili? Vlakem* (tj. odpověď na otázku, čím jeli), *do vlaku*. V odpovědi nadbytečně opakovali části otázkové věty: *Kterou věc si vzal s sebou? Vzal si za věc...*, vadná byla stavba syntaktických konstrukcí: *při významných okamžicích; auto, kterém může jezdit / kterému můžeme ovládat; člověk, který žije ve India*. Objevovaly se očekávané nedostatky ve shodě v rodě, čísle a pádě u jmen: *obrázkovou encyklopedie*, potíže působily vazby sloves, zaměňovány byly vazby genitivní a akuzativní: *Chtěl zažít nějakého dobrodružství*. Záměny se vyskytly ve významu i užívání příslovcí *kde* a *kam*, *kdy* a *kde*, *nikdy* a zájmena *nikdo* (*den, kde se narodil, ve škole se už nikdy / místo nikdo / neučil*), zájmen *nikdo* a *někdo* (*že je někde nikdo sám*). Četná byla i záměna předložek v příslovečných pádech: *v narozeninách* (o), *do spaní* (na), *cestovali jsme před lese* (po lese), vyskytla se i nadměrná vokalizace předložek: *se holčičkami*.

Tyto jevy by měl žák za pomoci učitele cílevědomě odstraňovat. Podle stupně komunikační kompetence by měla být odstupňována podpůrná opatření (viz Metodické doporučení..., 2018).

Příjem a porozumění textu

Stupeň komunikační kompetence lze ověřovat na porozumění textu. Ověřuje se v odpovědích na otázky vztahující se k textu a vymezením významu nosných slov v textu se vyskytujících. Přitom se však vyžaduje i jistý stupeň schopnosti vyjádření, takže nejde o zjištění jedné kompetence, ale o více kompetencí. Účastna je schopnost krátkodobé paměti při odpovědích po vyslechnutí textu a orientace v textu čteném. Výzkum prokázal nutnost pěstovat tuto schopnost: vyhledávat klíčová slova a identifikovat jejich (věcný) význam. Přitom je leckdy snazší nejprve eliminovat nepodstatné informace – vyškrtnout, co není důležité – a pak teprve vytipovat podstatné, tj. to, co zůstane, orientovat se v otázce vztahující se k ní: najdi klíčové slovo otázky a podle něho hledej odpověď v textu, pečlivě si promysli, nač se tě tázající ptá, neopakuj (bezmyšlenkovitě) otázku...

Srovnání výsledků zkoumání porozumění textu slyšenému a textu čtenému, resp. nejprve slyšenému a pak čtenému, potvrdilo zkušenost, že při poslouchání unikají mnohé údaje vinou

těkavé pozornosti a necvičené (krátkodobé) paměti a nemožnosti se k úseku slyšeného textu vrátit. Nemělo by se tedy při výuce zapomínat na pozorné vnímání předlohy ani na pěstování paměti. Opakovaná percepce textu (nejprve poslechem a pak čtením) se ukázala u cizinců (i u Čechů) jako efektivní, proto je třeba k tomu podněcovat učitele.

Přitom všem je významné věnovat pozornost významu slov. Vedle neznalosti významu slov se žáci potýkali při vymezení významu známých slov s vyjádřením jejich sémantiky. V ideálním případě jsme očekávali výklad, opis nebo užití synonyma. Ty se uplatnily, ale běžnější byl výčet, převážně neúplný (poklad = zlato, stříbro, mince). Místo vymezení významu slova nebo užití jeho synonyma respondenti slovo zapojili pouze do kontextu (narozeniny – *Tomášek měl narozeniny*), jindy slovní spojení pouze rozvedli ve vedlejší větu, přívlástek shodný zaměnili za neshodný (obrázková encyklopedie – *encyklopedie s obrázky*). Analýza přinesla poznání, že vymezení významu slov svědčí i o úrovni myšlení, schopnosti abstrakce a zobecnění, neboť některý respondent odpověděl na otázky perfektně, ale význam nevymezil. Proto při testování úrovně komunikace nelze tuto schopnost přeceňovat.

Psychologové by měli působit na učitele, aby žáky soustavně připravovali na přijetí textu: každé méně běžné slovo vysvětlit – synonymem, výkladem, opisem, vysvětlení doprovodit užitím slova v syntagmatu a ve větách, sloves ve vazbách, předložek ve spojení se všemi možnými pády a v různých funkcích (předmětových a příslovečných), jinak si žáci osvojují význam slov (a jejich užití) nepřesně, ba nesprávně.

Shrňme: Nutné je pěstovat pochopení obsahu textu při poslechu (s ověřováním); pěstovat schopnost orientovat se v textu čteném s vyhledáváním a užíváním klíčových slov, nesoucích sémantickou zátěž (s ověřováním); pěstovat schopnost odpovídat na otázky vztahující se k textu – s používáním v něm užitých slov, ale v tvarech přiměřených smyslu otázky a zároveň se zřetelem ke stavbě odpověďové výpovědi; učit žáky tvořit otázky týkající se smyslu výpovědi v slyšeném i čteném textu a i na ně (si) odpovídat s užitím strukturované výpovědi: východisko – jádro výpovědi. Takové a podobné úkoly přicházejí v úvahu při testování, ale nikoli v počátečním stadiu osvojování.

Přínos žáků s OML ve třídě pro žáky českého původu

Psycholog s učitelem by měli cílevědomě vést české žáky k pozitivnímu přijetí cizinců ve třídě. Učit je kooperovat s cizinci, vést je k toleranci k specifickým rysům mluvy těchto spolužáků. Český žák ve styku s cizincem může rozvíjet i svou schopnost organizovat činnost druhého, vysvětlovat mu postup práce...

Žáci s OML mohou pomáhat rozšiřovat obzor domácích žáků jak o poznatky o cizích jazycích a zemích, tak o komunikačních a dalších zvyklostech jinde, seznamovat je s tamní zdvořilostní etiketou, s folklorními obyčejí i s komunikačními tabu v těchto zemích. Příležitost je při mluvních a slohových cvičeních.

Marie Čechová

4 Diagnostika řečových dovedností žáků s OMJ

Jazyková diagnostika představuje důležitou část celkového posouzení žáka, na jejímž základě ŠPZ mají vydat zprávu a doporučení k zařazení žáka do konkrétního stupně PO. Jde o velmi zodpovědnou práci a konkrétní praktickou aplikaci řady rozsáhlých teoretických materiálů, četných doporučení, a to vše s přihlédnutím k novým vyhláškám, které v praxi ještě nebyly dostatečně vyzkoušeny. Při vstupní diagnostice nejde o přesné, nýbrž jen o orientační určení jazykové úrovně žáka s OMJ.

Velkým úskalím při rychlejším a úspěšnějším začleňování žáků s OMJ jsou již dlouhodobě chybějící standardizované vstupní diagnostické testy pro měření dosažené úrovně znalosti jazyka. Používání standardizovaných testů by přineslo cenné informace, usnadnilo by rozhodování o podpůrných opatřeních, zařazení do konkrétní třídy, vytvoření vzdělávacího plánu „na míru“. Podle průzkumu (Kostecká, 2013: 59) diagnostické testování žáků v znalostech češtiny většinou probíhá intuitivně na základě pohovoru s učitelem češtiny případně rodiči, čili zprostředkovaně. Citovaná publikace je jednou z mála studií zveřejňujících empirický průzkum věnovaný jazykové integraci dětí s OMJ do škol. Jedna z kapitol je věnována prezentaci pilotní studie zaměřené na testování řečových dovedností žáků s OMJ. Průzkum se opírá o vlastní diagnostické testy pro 4 řečové dovednosti (poslech, čtení, psaní a mluvení) pro 3 úrovně zvládnutí ČDJ podle SERR - A1, A2 a B1⁴³. Velkým přínosem je dvoufázové testování žáků: rok po pilotní verzi, v níž bylo otestováno 153 dětí chodících do 7 základních škol v Praze (přibližně stejný počet Číňanů, Vietnameců, Rusů, Ukrajinců a ostatních), proběhl nový výzkum, který umožnil porovnat vývoj řečových dovedností žáka v čase, čímž poprvé byly získány poměrně relevantní výsledky.⁴⁴ Tímto průzkum především poukázal na důležitá výchozí kritéria při diagnostice žáků s OMJ, čímž je do značné míry i nastavil.

Podle výsledků dvoufázového průzkumu, jenž testoval jak produktivní dovednosti – tj. mluvení a psaní, tak dovednosti receptivní – tj. porozumění mluvenému projevu (poslechu) a psanému textu, v pilotním průzkumu obecně mnohem náročnější pro žáky byly dovednosti produktivní. Žáci bez rozdílu původu, tj. míry odlišnosti jejich mateřského jazyka od češtiny, dosáhli nejnižšího skóre při testování psaného projevu. Nejlepších výsledků bylo shodně dosaženo ve čtení s porozuměním. V porovnání s výsledky z druhé fáze testování autoři vyvodili několik důležitých závěrů:

- **v mluvení a psaní** tentýž žák s OMJ v průměru dosahuje o třetinu horší skóre než u receptivních dovedností (poslech mluveného projevu a čtení s porozuměním);

⁴³ V příloze publikace (s. 133) jsou diagnostické testy pro čtyři řečové dovednosti, které při výzkumu byly použity, včetně specifikací dovedností (upravené deskriptory) a kritérií hodnocení.

⁴⁴ Výsledky nelze brát zcela bez rezervy, protože v dalším roce průzkumu jednak došlo k úpravám diagnostických testů použitých v pilotní verzi, jednak se nového testování nezúčastnily všechny děti otestované v pilotní verzi průzkumu.

- po 5-7 letech pobytu se i mluvení dostávalo na stejnou úroveň, nejpomaleji u dětí s mateřským jazykem značně odlišným od češtiny;
- **úroveň psaného projevu** dlouho zaostává za ostatními řečovými dovednostmi;
- na rozdíl od testů receptivních dovedností nebylo u výsledku testů zjišťujících úroveň psaného projevu žáků patrné smazávání rozdílů mezi etnickými skupinami spolu s prodlužující se délkou pobytu – všechny děti se v psaní zlepšovaly podobným způsobem.

Z průzkumu vyplynulo, že se řečové dovednosti u dětí nevyvíjejí paralelně a že klasické testování dětí formou certifikovaných zkoušek pro ověření dosažené úrovně znalosti češtiny nemusí v případě jazykové diagnostiky při určování stupně PO a zařazování žáka do třídy přinést kýžené a jednoznačné výsledky. Položíme-li si tedy otázku, které řečové dovednosti v cizím jazyce dítěti umožní setrvání ve třídě s majoritní skupinou dětí, tak je to především **schopnost porozumění mluvenému či psanému projevu**. Proto se domníváme, že by se při vstupní jazykové diagnostice nejvíce mělo přihlídnout k **porozumění slyšenému slovu a čtenému textu a schopnosti adekvátně reagovat (ústní interakci)**, mnohem méně k samostatnému mluvení a nejméně k psaní (tato řečová dovednost se nejdéle rozvíjí a nejméně brání začlenění do třídního kolektivu a do chodu školy). Při dobře nastaveném programu PO, v němž je dostatek hodin ČDJ, s pomocí třídního učitele, žáka-patrona a dalších spolužáků, tuto kompetenci žák postupně získá.

Diagnostika testování mluvení a čtení

Při diagnostice se doporučuje vycházet z popisu jazykových deskriptorů (výstupních znalostí) pro děti – z tzv. Evropského jazykového portfolia, které rozlišuje 5 dovedností a 3 jazykové úrovně (A1, A2 a B1) pro žáky do 11 let a žáky věkové kategorie 11–15 let.⁴⁵ Na rozdíl od většiny testů, které pracují s výše zmíněnými 4 dovednostmi, je zde mluvení členěno do dvou dovedností, a sice ústní interakce (rozhovory) – pro diagnostiku jednou z klíčových dovedností – a samostatného mluveného projevu.

Testování mluvení by mělo proběhnout formou **kombinace jednoduchých testů mluvení, resp. ústní interakce**, která v sobě zahrnuje i **schopnost poslouchat a porozumět**, odstupňovaných podle jazykové náročnosti použitého lexika a použitých gramatických prostředků s přihlédnutím k tematickým okruhům. Výběrem otázek bychom měli testovat nejen pohotovost žáka a tím jeho jazykovou úroveň, ale i jeho preference: koníčky, další zájmy, oblíbené předměty ve škole, volnočasové aktivity apod. Při výběru PO a doporučení pro žáka tyto informace mají neocenitelný význam. Před samotným testováním je žádoucí žáka „rozmluvit“. Položíme mu několik otázek: *Jak se máš?, Líbí se ti ve škole?, Máš tady kamarády?, Kdo je tady s tebou?, Máš žízeň? Dáš si vodu?* a pod.

⁴⁵ <https://www.inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/deskripty-recovyh-dovednosti-pro-zaky-zs>

Na základě reakcí se rozhodneme, kterou sadu otázek použijeme. Stupnice hodnocení by měla být zcela jednoduchá a jednoznačná:

zcela rozumí, reaguje hned	částečně rozumí, reaguje až po opakování, příp. pomoci	nerozumí, nereaguje
2 body	1 bod	0 bodů

Ukažme několik příkladů:

- **A1 – žák rozumí a reaguje na otázky týkající se jeho samotného a jeho rodiny; používáme jednoduchá tázací slova, minimum gramatických prostředků (přítomný čas)**
 - *Jak se jmenuješ? Odkud jsi? Kde bydlíš? Jak dlouho jsi v České republice? Kdy máš narozeniny? Kolik je ti let? Máš bratra nebo sestru? Jak se jmenují? Které jazyky umíš? Jak mluvíte doma? Co se ti ve škole ne/líbí? Co rád/a děláš? Kolik je hodin? V kolik hodin vstáváš?* a pod.
- **A2 – žák reaguje na podobné okruhy otázek, má ale propracovanější slovní zásobu, používá přezens, préteritum a futurum:**
 - *Kdy ses narodil/a? Odkud pocházíš? Máš sourozence? Kdy jsi přijel/a do České republiky? Jak dlouho tady budeš žít? Jaké máš koníčky? Bydlíš daleko od školy? Jak jezdíš do školy? Kde ses učil/a česky? Jak často jsi měl/a češtinu? Které další jazyky umíš? Umí tvoji rodiče česky? Které předměty máš rád/a? Co budeš dělat o víkendu?* a pod.
- **B1 /B2 – žák mluví pomalu, rozumí pomalejšímu tempu řeči (B1) / žák mluví celkem plynule, rozumí běžnému tempu řeči (B2); rozumí a reaguje nejen na otázky týkající se jeho samotného, umí dělat závěry, porovnat, doporučit, popsat něco:**
 - *Jak dlouho ses učil/a česky? Do jakého kurzu češtiny jsi chodil/a? Co je pro tebe v češtině nejtěžší? Do jaké školy jsi chodil/a ve své zemi? Byl/a jsi v ČR už dřív? Které další jazyky umíš kromě češtiny? Domluví se tvoji rodinní příslušníci česky? V čem se tvoje mateřština liší od češtiny? Které předměty tě ve škole nejvíc baví? S kým bydlíš? Co jsi dělal/a v létě? Jak vypadá tvoje třída/ulice/pokoj? Kam rád chodíš, když máš volno? Kam pojedáš na prázdniny?* a pod.

Examinátor musí mluvit zřetelně a pomalejším tempem. V případě, že žák nerozumí nějakému slovu, lze opakovat otázku a použít synonymum, např.: „*rodinní příslušníci*“ – *rodiče, rodina, „liší se“ – je jiný, není stejný, „baví tě“ – líbí se ti, máš rád* apod. Je však potřeba zaznamenat do protokolu, že slovům typickým pro vyšší úroveň žák nerozumí, resp. za tuto otázku dostane 1 bod.

Použijeme-li 10 otázek a ohodnotíme-li žákovy odpovědi 2 body za všechny položené otázky (20 bodů), znamená to, že lze bezpečně říci, že je jeho jazyková úroveň v **porozumění** (s komponenty **poslechu** a **mluvení**) na úrovni A1 s přesahem k úrovni A2. Můžeme mu položit několik doplňujících otázek z úrovně A2, abychom se ujistili, že je jeho úroveň A2 apod.

Dosáhne-li 1 bodu za všechny otázky, jde o žáka na předpokládané úrovni testování, testujeme-li úroveň A1, resp. nižší, testujeme-li úroveň A2 atd.

Ve vzájemné interakci dále sledujeme, nakolik žák rozumí **pokynům**, což je velmi důležité pro určení stupně PO a jeho začlenění do třídy. Tím zároveň testujeme i **schopnost porozumění**: *Posaď se sem! Můžeš mi podat tužku? Otevři knihu na straně 15! Otoč prosím stránku! Přečti tuto větu! Napiš zde svoje jméno! Mohl/a by ses zde podepsat? Nakresli /Namaluj dům!* Do protokolu poznamenáme, že žák ne/rozumí základním pokynům a otázkám.

Ještě je důležité upozornit na jeden aspekt při bodování a celkovém hodnocení žáka, a sice na **chybu**. Za chybu nebudeme považovat **nic, co nebrání pochopení** ze strany recipienta. Pokud zjistíme, že žák rozumí, avšak jemu samotnému lze rozumět jen stěží, je třeba to uvést do protokolu, upozornit na to učitele češtiny jako druhého jazyka a předat ho dál do jeho péče. Při konečném rozhodování o úrovni, kam žáka zařadit a z ní plynoucích nároků na PO, je tedy kromě dosažených bodů třeba vzít v potaz: **výslovnost, znalost lexika a porozumění pokynům**. Má-li výrazné nedostatky v jednom z těchto aspektů, je lepší ho zařadit do nižší úrovně.

Pro diagnostiku dovednosti **čtení** je nejlepší připravit krátké texty a sadu otázek, na jejichž základě zjistíme, nakolik žák porozuměl čtenému textu. Pro nižší úrovně by mělo jít o texty z běžného života – denní režim, rodina, výlet, oslava narozenin, u vyšších úrovní lze zkusit i texty obsahující učivo, jež žák ve škole bude probírat – dějepis, přírodopis, zeměpis, občanská výchova. Texty, vč. sady otázek jsou odstupňovány dle gramatické a lexikální náročnosti reflektující popis jednotlivých úrovní. I tato část testu, obdobně jako mluvení, je **kombinací porozumění** (1. úloha: 10 otázek k textu – Je pravda, či ne?) a navíc dalších dvou dovedností: **psaní** (zjistíme, zda žák umí české grafémy a latinku – 2 úloha: kladení otázek k textu), **čtení nahlas** (zjistíme, nakolik je žákovi rozumět) a **reprodukce textu** (žák ne/dokáže reprodukovat hlavní body či myšlenky textu – 3. úloha). Tímto postupem snadněji a efektivněji otestujeme všechny dovednosti žáka, což povede k jeho rychlejší diagnostice a rychlejšímu vyplnění doporučení PO, která mu náleží. Při konečném rozhodování o úrovni, kam žáka zařadit a z ní plynoucích nároků na PO, je tedy kromě dosažených bodů třeba vzít v potaz: **výslovnost, schopnost reprodukce, schopnost reagovat na otázky** (při reprodukci examinátor může klást otázky). Má-li žák výrazné nedostatky v jednom z těchto aspektů, je lepší ho i při dosaženém vyšším počtu bodů zařadit do nižší úrovně.

Přehledně propracovaná vstupní diagnostika zohledňující v různých částech testování kombinací všech jazykových dovedností žáka s důrazem na porozumění a vzájemnou interakci by měla vést k snadnějšímu určení stupně a míry podpory a k přesnějšímu zařazení žáka do kolektivu.

Ana Adamovičová

5 Jak psát doporučení pedagogicko-psychologické poradny žákům s OMJ s ohledem na jejich začlenění do školních kolektivů

Předně je třeba si znovu uvědomit, že žák s OMJ de facto není žákem se speciálními potřebami a že netrpí poruchami učení ani žádnou fyzickou či psychickou vadou, de iure ale spadá do kategorie žáků se speciálními potřebami. On POUZE neumí česky na úrovni rodilého mluvčího.

Pracovník pedagogicko-psychologické poradny by měl psát doporučení žákům s OMJ až po důkladném rozhovoru se žákem a jeho rodiči (lze při tom využít služeb tlumočnicka). Měl by získat informace o rodinné anamnéze, o počtu žákových sourozenců, o jejich jazykových kompetencích (kterými jazyky žák a jeho rodinní příslušníci hovoří), o důvodu, proč rodina přesídlila do České republiky, jak dlouho se zde chce zdržet, o zaměstnání a vzdělání rodičů, o tom, co rodiče v Česku dělají (jaké je jejich zaměstnání) a také o tom, v jakém rozsahu se již dokázali sžít s českým sociokulturním prostředím (zda mají české přátele či známé, zda má žák české kamarády...).

Pracovník pedagogicko-psychologické poradny by měl přistoupit k psaní doporučení až po rozhovoru s učitelem žáka s OMJ, s ředitelem školy, kam žák s OMJ dochází, ev. s dalšími pracovníky této školy. Měl by se zajímat o chování žáka ve škole, o stupni jeho začlenění do kolektivu i o podmínky školy, které může škola žáku poskytnout (možnost organizovat výuku češtiny pro cizince, zájmové kroužky organizované školou...). Měl by zjistit i názor školy na spolupráci s rodiči a na jejich zájem o žákův prospěch a jeho začlenění do školního kolektivu a i další okolnosti týkající se žáka s OMJ.

Po zralé úvaze a vyhodnocení všech získaných informací (včetně zjištění úrovně žákova ovládnutí českého jazyka) by pracovník pedagogicko-psychologické poradny měl přistoupit

k vyplnění předepsaného formuláře s doporučením škoře (i když tento dotazník plně neodpovídá situaci žáka s OMJ).

Po rozhodnutí o zařazení žáka do příslušného stupně podpory by měl pracovník pedagogicko-psychologické poradny přednostně škoře doporučit, aby pro žáka s OMJ zorganizovala intenzivní kurz českého jazyka v maximálním možném rozsahu. Jak výše konstatovala M. Čechová, právě intenzivní jazykový kurz žáka nejlépe napomůže ke zvládnutí českého jazyka a k jeho začlenění do školního kolektivu.

Při rozhodování o zařazení žáka s OMJ do školního ročníku je třeba brát ohled nejen na věk žáka a na úroveň jeho ovládnutí českého jazyka, ale i na okolnosti další (např. na obsah dosaženého vzdělání v rodném jazyce); je doporučováno zařadit žáka s OMJ maximálně o dva ročníky níže.

Pracovník pedagogicko-psychologické poradny by měl škoře též doporučit další opatření, která by se měla týkat i dalších předmětů (nejen českého jazyka). Začlenění žáka s OMJ do školního kolektivu není záležitostí pouze učitele českého jazyka a ředitele školy, ale všech pracovníků školy.

Pracovník posuzující žáka s OMJ by měl doporučit účinná opatření i učitelům ostatních předmětů, kteří by měli být schopni od žáka s OMJ získat informace o úrovni a rozsahu jejich znalostí a dovedností v daném předmětu. A podle toho by měli s žákem s OMJ pracovat, např.:

- **v matematice** omezit zadávání slovních úloh a soustředit se hlavně zpočátku na matematické operace, řešení rovnic, konkrétních početních příkladů, na geometrii apod.; slovní úlohy nechat žáka s OMJ řešit až později, kdy žák je schopen zadání úlohy pochopit;
- **ve fyzice a v chemii** rovněž se soustředit na pochopení a ovládnutí vzorců a matematických operací, omezit slovní zkoušení ze znalosti zákonů, z verbálního popisu pokusů, fyzikálních a chemických jevů apod.;
- **v zeměpisu, dějepisu a základu společenských věd** je situace žáka s OMJ evidentně nejsložitější, kromě jazykové bariéry se totiž musí žák s OMJ překonávat i významné historické a sociokulturní bariéry; učitelé těchto předmětů by měli žáku s OMJ vyjít maximálně vstříc, např. soustředěním se pouze na uzlové body českých dějin, na jejich širší evropský kontext, na základní poznatky o České republice a o české společnosti, učitel si musí být neustále vědom toho, že pro žáka s OMJ jsou české dějiny, poznatky o České republice a české společnosti poznatky cizími, nikoli rodnými, proto by měl např. v zeměpisu vést žáka k tomu, aby uplatnil ve vyučování znalosti o své zemi a kultuře; v odůvodněných případech může pracovník pedagogicko-psychologické poradny doporučit škoře, aby žáka s OMJ v uvedených předmětech určitou dobu osvobodila od klasifikace;
- **v hudební výchově** si musí učitel uvědomit, že pro žáka s OMJ jsou dějiny české hudební kultury cizí, proto by měl učitel omezit verbální zkoušení těchto znalostí a zaměřit se na hudební projevy žáka; rozhodně by ale neměl nutit žáka s OMJ k sólovému zpěvu žákových lidových a národních písní či státní hymny (týká se to především žáků stydlivých a žáků, kteří nemají hudební sluch a neumějí zpívat);
- **ve výtvarné výchově** se zdánlivě může žák s OMJ svobodně projevovat, neboť zde může komunikovat nonverbálně, ale učitel by si měl uvědomit určitá omezení, která mohou mít žáci s OMJ z důvodu sociokulturních či náboženských (např. islám zakazuje zobrazovat

lidské obličej a postavy, muslimský žák s OMJ tedy nemůže splnit např. zadání namalovat své rodiče, sourozence či jakoukoli lidskou postavu – i smyšlenou);

- **v tělesné výchově** škola musí dbát na to, že hodiny tělesné výchovy s žákem s OMJ musí vést učitel a hodiny s žákyní s OMJ učitelka; je naprosto nepřipustné, aby učitel-muž dával záchranu žákyni (nesmí se jí fyzicky dotknout), je třeba respektovat odlišnosti v chápání odhaleného těla – někteří žáci s OMJ mají problémy např. cvičit v krátkých kalhotách nebo tričkách s krátkými rukávy;
- **ve výuce cizím jazykům** je třeba brát ohled na žákův rodný jazyk a na jeho úroveň ovládnutí českého jazyka; pro některé žáky s OMJ může jazyk vyučovaný na našich školách jako cizí být jazykem rodným nebo jazykem, který již ovládá jako svůj jazyk druhý, nebo to může být další cizí jazyk, který se musí naučit ovládat; učitel cizího jazyka musí tyto skutečnosti respektovat při práci s žákem s OMJ a při jeho hodnocení; v krajním případě, pokud žák s OMJ cizí jazyk není schopen zvládnout, může pracovník pedagogicko-psychologické poradny doporučit osvobození (třeba na pololetí nebo na rok) od klasifikace v tomto cizím jazyce.

Pracovník pedagogicko-psychologické poradny může doporučit škole, aby žáka s OMJ kromě hodnocení známkami (rodiče i žák nemusejí českou klasifikační stupnici správně interpretovat) hodnotila i verbálně, a to v jazyce českém a v rodném jazyce žáka s OMJ (škola k tomu může využít bezplatnou překladatelskou službu).

Škole může být doporučeno, aby o žáka s OMJ „pečoval“ žákovský kolega-patron. Mělo by k tomu ale dojít spontánně, formálně jmenovaný a ustanovený patron nemůže dobře a přirozeně fungovat. Patronem by měl být nejbližší kamarád žáka s OMJ.

Pedagogicko-psychologická poradna by měla i po vypracování hodnocení žáka s OMJ tohoto žáka sledovat a zajímat se o tom, zda škola k němu i nadále dodržuje individuální přístup (osvědčuje se při výuce využít metod práce v malotřídních školách) k žákovi s OMJ a měla by sledovat žákovy pokroky a podle konkrétní situace měnit či doplňovat svá doporučení.

Pedagogicko-psychologická poradna by měla využívat všech možností podpory žáka s OMJ, které legislativa umožňuje. Akcentovat by ale měla ty možnosti, které vedou k rychlému a plnému zvládnutí českého jazyka žákem s OMJ (např. využívat i podpory logopeda, speciálního pedagoga, ale především všeho, co bude směřováno k výuce českého jazyka).

Jiří Hasil

6 Legislativa vzdělávání žáků cizinců

Mgr. Pavla Kubíčková

Úvodní část

Legislativou týkající se vzdělávání žáků cizinců a dalších osob se speciálně vzdělávacími potřebami se zabývá více právních předpisů. Tyto předpisy se stále novelizují a je zapotřebí reflektovat aktuální informace a možnosti nastavení podpory k vyrovnání podmínek ve vzdělávání. Současně je třeba chápat kulturní odlišnosti žáků a na případné rozdíly nahlížet v kontextu, že je to pro děti velká životní změna, a proto je důležité jim vytvořit podmínky k průběžnému úspěšnému začlenění do naší společnosti a zprostředkovat jim poznání naší kultury.

Tento materiál shrnuje legislativní otázky týkající se vzdělávání žáků cizinců nebo též žáků z odlišného kulturního prostředí. Najdete zde otázky týkající se vymezení pojmů, se kterými se setkáváme v různých publikacích, základní oblasti ve vzdělávání, které upravují různé právní předpisy. Vzhledem k tomu, že problematikou vzdělávání žáků cizinců se mimo jiné zabývají pedagogicko psychologické poradny, tak zde také najdete průběh poskytnutí poradenské služby a její výstupy. Stručně je zde také pojednáno o stupních podpory a podpůrných opatřeních k vyrovnání podmínek ve vzdělávání.

6.2 Vymezení pojmu žák cizinec

V první fázi je zapotřebí si vymezit skupinu žáků, kteří bývají označováni jako žáci cizinci. Můžeme setkávat i s informacemi týkajícími se žáků z odlišného kulturního prostředí, či žáků s odlišným mateřským jazykem.

Za žáky-cizince označujeme v českém školství žáky, kteří mají jiné občanství než české. Děti cizinců pobývajících v České republice (ČR) totiž přejímají status cizince podle druhu pobytu svých rodičů. Osoby cizí státní příslušnosti podle druhů pobytu dělíme na osoby s dlouhodobým pobytem, s trvalým pobytem a žadatele o azyl či azylanty. Škála dětí-cizinců je velmi široká od těch, kteří se v České republice narodili a čeština je pro ně rodným jazykem až po ty, kteří do ČR přijeli v pozdějším věku a s češtinou se setkaly poprvé až ve škole ^[online] ⁴⁶.

Jedná se o děti a žáky nově přicházející ze zahraničí, většinou bez znalosti nebo s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. Mohou to být také děti cizinců, které v ČR vyrůstají, ale doma hovoří jiným jazykem, než je jazyk vyučovací. Patří sem také děti, jež mají české občanství, ale doma se používá i jiný než český jazyk (jedná se o děti z bilingvního prostředí nebo děti s dvojným občanstvím) ^[online] ⁴⁷

Vzhledem k potřebě pomoci ve vzdělávání patří tito žáci do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro optimální nastavení podpůrných opatření k vyrovnání podmínek ve vzdělávání je velice důležité si uvědomit, že tito žáci mají obtíže, které vyplývají nejen z neznalosti českého jazyka, ale též vyplývající z odlišného prostředí a kulturních podmínek země, ze které přicházejí. Žák z odlišného kulturního prostředí přichází do České republiky z různého výchovného prostředí, jiný může být systém hodnot v původní zemi, odlišné zvyky a tradice. Podstatnou roli hraje i věk, ve kterém žák přichází do České republiky, a zda již má zkušenosti ze školského prostředí.

6.3 Legislativa vztahující se k podpoře ve vzdělávání a k poskytnutí podpůrných opatření u žáků cizinců

Ve školském zákoně 561/2004 Sb. se vzděláváním cizinců zabývá § 20. Dle tohoto paragrafu mají žáci cizinci přístup k základnímu vzdělávání, pokud pobývají na území České republiky, a dále k předškolnímu a střednímu vzdělávání, pokud pobývají na území České republiky oprávněně. Při plnění povinné školní docházky je možné využívat bezplatnou přípravu k začlenění do základního vzdělávání zahrnující kurzy českého jazyka, které zajišťují příslušné krajské úřady. U přijímacího řízení na střední školu je možné prominout zkoušku z českého jazyka u žáků, kteří ukončili předchozí vzdělávání mimo území ČR, v případě nutnosti znalosti českého jazyka k vybranému oboru, škola tuto znalost ověří rozhovorem. Úpravy podmínek a

⁴⁶ <mailto:http://www.nuv.cz/t/ciz>

⁴⁷ <https://www.inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj>

způsobu konání maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury je možné dle §20 u žáků, které se vzdělávali alespoň čtyři roky v předchozích osmi letech ve škole mimo území ČR.

Při přechodu ze základního vzdělávání na střední vzdělávání a při ukončování středního vzdělávání mají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nárok na úpravu podmínek při přijímacím řízení a při konání maturitní či závěrečné zkoušky. Úprava podmínek přijímacího řízení se řídí školským zákonem 561/2004 Sb. a vyhláškou 353/2016 Sb. Obdobně jako u konání maturitních zkoušek z českého jazyka a literatury mají žáci cizinci a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nárok na uzpůsobení podmínek dle ŠZ a dle vyhlášky 177/2009 Sb. ve znění pozdějších předpisů.

Pro žáky cizince se vztahuje možnost poskytnutí podpůrných opatření ve vzdělávání podle § 16, případně § 17 školského zákona 561/2004 Sb. Spadají do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyplývajících z odlišného kulturního a životního prostředí. Tato podpůrná opatření se dělí do pěti stupňů a kromě prvního stupně je k jejich poskytnutí nezbytné doporučení školského poradenského zařízení. Přehled podpůrných opatření ve vzdělávání je ve vyhlášce 27/2016 ve znění pozdějších předpisů.

Podpůrná opatření vyšších stupňů ve vzdělávání, stejně tak úpravy podmínek k přijímacímu řízení a při konání maturitní či závěrečné zkoušky jsou poskytovány na základě Doporučení školského poradenského zařízení. Poskytování školských poradenských služeb ve školských poradenských zařízeních se řídí vyhláškou 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů.

6.4 Proces poskytnutí poradenské služby ve školském poradenském zařízení a nastavení podpůrných opatření ve vzdělávání

6.4.1 Poskytnutí a průběh poradenské služby

Poskytnutí poradenské služby je možné pouze na žádost zletilého žáka, zákonného zástupce či na základě rozhodnutí orgánu veřejné moci. Před poskytnutím poradenské služby jsou zúčastněné osoby seznámeny s průběhem poradenské služby a podepisují informovaný souhlas s poskytnutím poradenské služby. V případě žáků cizinců je zapotřebí zjistit, zda zákonní zástupci a žák rozumí a mluví česky, jak dlouho pobývají v České republice a důležité jsou též informace o předchozím vzdělávání žáka. V případě neznalosti českého jazyka u zákonných zástupců je třeba zajistit tlumočnicka. Je velice důležité dobře informovat o podstatě poradenské služby s ohledem na kulturní rozdíly. Je možné využívat formuláře a letáky v různých jazykových mutacích, které jsou k dispozici ke stažení na stránkách Národního ústavu pro vzdělávání, viz odkaz pod čarou ⁴⁸.

K poskytnutí poradenské služby je zapotřebí získat co nejvíce informací o žákovi, a to jak anamnestických údajů ze strany zákonných zástupců, tak podstatné jsou i informace ze školy,

⁴⁸ <http://www.nuv.cz/t/ciz> , <http://www.nuv.cz/t/formulare?lang=1>

kerou žák navštěvuje v České republice. Na základě těchto informací je důležité stanovit cíl poradenské služby a zvolit vhodné diagnostické metody. Je zapotřebí mít též na paměti možné kulturní rozdíly, které je třeba respektovat k navázání spolupráce a vytvoření bezpečného prostředí, jelikož pro některé klienty je samotná návštěva pedagogicko psychologické poradny stresující a vyvolává obavy, jaké dopady to může pro ně mít.

6.4.2 Zpráva a doporučení pro vzdělávání

Z vyšetření se vyhotovuje zpráva pro zákonné zástupce a případné doporučení pro vzdělávání. Do anamnestických údajů je třeba zahrnout informace, jak dlouho dítě pobývá v České republice, jak komunikují v domácím prostředí a jestli žák nemá problémy v mateřském jazyce, kolik času tráví v česky mluvícím prostředí, a dále zda je v péči dalších odborníků. V závěru z vyšetření je důležité popsat, jakým způsobem žák spolupracoval, jak komunikoval a plnil zadané úkoly.

Na základě shromážděných údajů je třeba vyhodnotit, zda se jedná o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a je zapotřebí mu vyhotovit též doporučení pro vzdělávání a nastavit vhodná podpůrná opatření k vyrovnání podmínek pro vzdělávání. Samotný fakt, že se jedná o žáka z odlišného kulturního prostředí, nutně neznamená přiznání podpůrných opatření, ale v případě, že jsou faktické důvody, pro které je to vhodné, tak doporučení s podpůrnými opatřeními se vystaví.

V doporučení je vhodné ošetřit jak jazykovou podporu, úpravy metod či organizace práce a případné úpravy obsahů, možnosti personální podpory, a dále podporu v domácím prostředí, ale stejně tak není možné opomenout i začlenění do kolektivu a společnosti. Od počátku adaptace na nové prostředí je důležité se zajímat o žáka cizince, o jeho kulturu a jeho zvyky a postupně mu umožnit poznání české kultury.

6.5 Stupně podpory a podpůrná opatření u žáků z odlišného kulturního prostředí

6.5.1 Odlišné kulturní prostředí

Odlišné kulturní prostředí – odlišnosti pramenící z příslušnosti k jiné kultuře, úroveň znalosti jazyka, hodnotová orientace, náboženství, zvyky, tradice, filozofická východiska pohledu na život, genderová témata, bilingvní rodiny, azylyanti, uprchlíci, etnické minority, cizinci s trvalým pobytem na území ČR, absence možnosti rodiče zprostředkovávat dítěti vzdělávání, oblečení a jiné uvědomované prvky kultury, užívání symbolů a řada dalších okolností

spojených s jiným kulturním prostředím, které mohou mít dopad do organizace a průběhu vzdělávání. [online]⁴⁹.

Základním specifíkem žáků z odlišného kulturního prostředí a s odlišným mateřským jazykem je to, že vyučovací jazyk je pro ně cizím (resp. druhým) jazykem. Při jejich vzdělávání tedy dochází k situaci, kdy se **současně učí nový jazyk a zároveň se prostřednictvím tohoto jazyka učí**. Jazyková bariéra je tedy při vzdělávání zásadní překážkou, která může výrazně limitovat studijní úspěchy žáků. Důležité je nezapomínat na to, že děti se doposud rozvíjely ve svém mateřském jazyce a mohou v něm mít již mnoho dovedností a vědomostí.

Je podstatné mít na paměti, že je třeba se o tyto kulturní rozdíly aktivně zajímat. Může se stát, že v nějaké situaci to vypadá, že žák odmítá plnit zadaný úkol, ještě to nemusí znamenat, že nechce poslechnout pokyn, ale z nějakého důvodu to pro něj může být nepřijatelné. Proto je důležité se alespoň v základních rysech o odlišnou kulturu žáků cizinců zajímat a seznamovat s ní i ostatní žáky. Důležitá je též perspektiva těchto žáků. Začínají úplně od začátku, bez znalosti vyučovacího jazyka se v něm mají vzdělávat, dále se dobře adaptovat, zvládat sociální dovednosti a přizpůsobovat se novému prostředí. Musí překonávat daleko více překážek než jejich vrstevníci a je vyvíjen veliký tlak na čas, kdy musí vše zvládnout, jelikož školní nároky neustále postupují dál.

6.5.2 Stupně podpory a podpůrná opatření

Podpůrnými opatřeními se dle školského zákona 561/2004 Sb. § 16 rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.

Stupně podpory a podpůrná opatření se řídí vyhláškou 27/2016 Sb., která upravuje pravidla vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kam spadají též žáci z odlišného kulturního prostředí. Tato vyhláška upravuje postupy v záležitostech týkajících se vzdělávání a dbá na nejlepší zájem žáka. Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Tato podpůrná opatření lze kombinovat.

Podpůrná opatření 1. stupně

Podpůrná opatření prvního stupně jsou plně v kompetenci školy. K jejich poskytnutí není třeba Doporučení školského poradenského zařízení a jsou školou poskytována bezodkladně, při zjištění problémů. První stupeň podpůrných opatření je určen žákům z odlišného kulturního prostředí s pokročilou znalostí češtiny, kterým postačí mírné úpravy v režimu školní výuky a domácí přípravy. Podpůrná opatření prvního stupně slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka, u nichž je možné prostřednictvím mírných úprav v režimu školní výuky a

⁴⁹ www.nuv.cz/uploads/.../Metodicky_list_k_zarazovani_zaku_podle_16_odstavce_9.doc

domácí přípravy dosáhnout zlepšení. Úpravy ve vzdělávání navrhnou pedagogičtí pracovníci na základě pedagogické diagnostiky, případně ve spolupráci s pedagogickým pracovníkem poskytujícím poradenské služby ve škole (např. školní psycholog, školní speciální pedagog, koordinátor inkluze).

Při přiznání podpůrných opatření prvního stupně je možné vypracovat Plán pedagogické podpory či obdobný dokument, kde na základě pedagogické diagnostiky je stanoven cíl a metody práce s žákem a případně další drobné úpravy. Po třech měsících od zahájení poskytování podpůrných opatření se provede vyhodnocení a na základě tohoto vyhodnocení je stanoven další postup. Pokud jsou nastavená opatření účinná a dostačující, škola pokračuje v jejich poskytování i nadále. V případě, že tato opatření nestačí a obtíže žáka jsou závažnější, je doporučena návštěva školského poradenského zařízení. Škola i nadále pokračuje v poskytování dosavadní podpory a až po obdržení Doporučení se tato podpora upraví.

Podpůrná opatření 2. stupně

Podpůrná opatření druhého stupně pro žáka z odlišného kulturního prostředí jsou přiznána na základně nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka, což ovlivňuje průběh vzdělávání. Současně mohou být vzdělávací potřeby žáka ovlivněny odlišným kulturním prostředím. Tyto odlišnosti vyžadují individuální přístup ke vzdělávacím potřebám žáka, větší úpravy využívaných metod, případně v organizaci výuky, a to formou pedagogické intervence či předmětu speciálně pedagogické péče, dále ve stanovení postupu i forem nápravy a či možnost využití Individuálního vzdělávacího plánu a v neposlední řadě v hodnocení žáka. Jazykovou podporu je možné přiznat na základě úpravy obsahu, kde se obsah některých předmětů nahradí předmětem českého jazyka jako jazyka cizího. Rozsah jednotlivých podpůrných opatření stanoví vyhláška 27/2016 Sb. ve své příloze.

Podpůrná opatření 3. stupně

Třetí stupeň podpůrných opatření je poskytován žákům z odlišného kulturního prostředí s neznalostí vyučovacího jazyka, což už může vyžadovat znatelné úpravy. Jedná se o výrazné úpravy metod ve vzdělávání, v organizaci vzdělávání ve formě pedagogické intervence či předmětu speciálně pedagogické péče a průběhu vzdělávání a hodnocení žáka. Rozsah těchto opatření zahrnuje zejména úpravy ve strategiích práce s učivem a postupech školní práce. Zásadní je též doporučení k průběhu domácí přípravy, včetně posilování motivace a postojů ke školní práci, i s ohledem na kulturní rozdíly. V odůvodněných případech jsou možné úpravy obsahů vzdělávání ze vzdělávání, i zde je možná jazyková podpora ve formě českého jazyka jako jazyka cizího. Častěji se využívá doporučení k vypracování individuálního vzdělávacího plánu. Rozsah jednotlivých podpůrných opatření stanoví vyhláška 27/2016 Sb. ve své příloze.

Přijímací řízení ke střednímu vzdělávání

Uchazeči se speciálními vzdělávacími potřebami mají od druhého stupně podpůrných opatření nárok na úpravu podmínek přijímacího řízení a uzpůsobení konání přijímací zkoušky dle vyhlášky 353/2016 Sb. § 13. K tomuto uzpůsobení je zapotřebí doporučení školského poradenského zařízení. Tito uchazeči se dělí do různých kategorií dle druhu znevýhodnění. Ve formuláři doporučení je navržena kategorie znevýhodnění a návrh úprav podmínek přijímacího řízení. Součástí tohoto formuláře je informovaný souhlas zletilého žáka či zákonných zástupců. V případě doporučení využití kompenzační pomůcky či služeb podporující osoby je tento informovaný souhlas učiněn ve škole.

Ukončování vzdělávání na středních školách s maturitou

Žáci s přiznaným uzpůsobením podmínek konání maturitní zkoušky konají maturitní zkoušku za podmínek odpovídajících jejich znevýhodnění dle vyhlášky 177/2009 Sb. K tomuto uzpůsobení je zapotřebí doporučení školského poradenského zařízení. Ve formuláři doporučení je zařazení do kategorie a skupiny žáků dle druhu znevýhodnění. Doporučení též obsahuje návrh úprav podmínek a způsobu konání maturitní zkoušky, úpravu prostředí, navýšení časového limitu, obsahové a formální úpravy testových materiálů a případný výčet kompenzačních pomůcek, asistence či odlišností hodnocení.

Ukončování vzdělávání na středních školách s výučním listem

Žákovi, u kterého byla v průběhu vzdělávání uplatňována podpůrná opatření druhého a třetího stupně, je umožněna tato podpora i v průběhu konání teoretické a praktické závěrečné zkoušky na základě Doporučení školského poradenského zařízení. Toto doporučení se řídí vyhláškou 27/2016 Sb. a jejími přílohami.

6.6 Závěr

Tento metodický materiál shrnující legislativní otázky vzdělávání žáků cizinců vznikl z důvodu čím dál většího počtu těchto žáků v našich školách a je zapotřebí se orientovat v legislativních otázkách při vzdělávání a nastavování podpory ve vzdělávání. Zároveň zaznívají požadavky po ucelených informacích pro pedagogy, kteří se na vzdělávání žáků z odlišného kulturního prostředí podílejí. Tato skupina žáků spadá do péče pedagogicko psychologických poraden, které se snaží získat co nejvíce informací o žákovi a nastavit ve spolupráci se školou nejlepší možnou podporu k vyrovnání podmínek ke vzdělávání. Systematická příprava pedagogů na vzdělávání žáků z odlišného kulturního prostředí je teprve v začátcích a je důležitá spolupráce pedagogů škol, kde se tito žáci vzdělávají se školskými poradenskými zařízeními.

Vzdělávání žáků cizinců klade velké nároky na pedagogy, a to jak na školách, tak v pedagogicko psychologických poradnách. Je zřejmé i z tohoto materiálu, že zcela zásadní je začít s podporou okamžitě od nástupu žáka cizince do školy a zaměřit se na intenzivní jazykovou přípravu, aby došlo k co nejrychlejšímu osvojení vyučovacího jazyka. Veškeré procesní kroky k získání podpory ve škole jsou velmi zdlouhavé a i nákladné, a proto je zapotřebí se touto otázkou i legislativně zabývat. Dostat přímou podporu do škol, bez nutnosti návštěvy školského poradenského zařízení. Pedagogicko psychologické poradny by i nadále plnily roli při nastavování podpory v případě problémů v průběhu vzdělávání vyplývající i z dalších obtíží žáka, a to včetně intervenční činnosti, konzultační a metodické podpory školám.

Odborná literatura

Kapitola 1.

Zelinková, O.: Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Portál, Praha 2007

Jucovičová D., Žáčková H. a kol.: Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. D&H, Praha 2009

Kaprálek K., Bělecký Z.: Jak napsat a používat individuální vzdělávací program, Portál, Praha 2004

portál META o.p.s.: <https://www.inkluzivniskola.cz/podpora-ve-%C5%A1kole>

Národní institut pro další vzdělávání (NIVD): <http://cizinci.nivd.cz/>

Česká škola bez hranic <http://www.csbh.cz/novinky/inkluzivni-jazykove-vzdelavani-dotazniky-pro-zaky-i-rodice>)

<http://inkluzie.upol.cz/ebooks/po-ve-vyuce/po-ve-vyuce.pdf> (nositel projektu: Univerzita Palackého v Olomouci, partner projektu: Člověk v tísni)

Kapitola 2.1.

Andersš, J.: *Ukrajínština vážně i vesele*. Univerzita Palackého, Olomouc 1999

Černý, J.: *Úvod do studia jazyka*. Rubico, Olomouc 1998

Balkó, I., Zimová, L.: *Cvičné texty a úkoly z češtiny pro cizince (s CD)*. UJEP, Ústí nad Labem 2004

Balkó, I., Zimová, L.: *O jazycích, zemích a kultuře našich spolužáků*. UJEP, Ústí nad Labem 2005

Balkó, I., Zimová, L.: *Soubor odborných textů s vícejazyčným slovníkem pro cizince*. UJEP, Ústí nad Labem 2006

Balkó, I., Zimová, L.: *Čeština jako cizí jazyk ve výuce češtiny, dějepisu a ve výchově k občanství*, UJEP, Ústí nad Labem 2006

Čermák, F.: *Jazyk a jazykověda*. Pražská imaginace, Praha 1994

Duběda, T.: *Jazyky a jejich zvuky. Univerzálie a typologie ve fonetice a fonologii*. Karolinum, Praha 2005

Luschützky, H. CH.: *Uvedení do typologie jazyků*. Praha 2003

Karlová, P.: *Vyjádření času ve vietnamštině*. Seminární práce. FF UK Praha

Karlová, P.: *Zájmena ve vietnamštině*. Seminární práce. FF UK Praha

Komers, P.: *Slovesa vyjadřující se vietnamštině činnost a pohyb*. Seminární práce. FF UK Praha

Komers, P.: *Tvoření slov ve vietnamštině*. Seminární práce. FF UK Praha

Skalička, V.: *Typ češtiny*. Praha 1955

Strašáková, M.: *Struktura souvětí ve vietnamštině*. Seminární práce. FF UK Praha

Kapitola 2.2.

Balkó, I., Zimová, L.: *Čeština jako cizí jazyk ve výuce češtiny, dějepisu a ve výchově k občanství*, UJEP, Ústí nad Labem 2006

Balowska, G., Čadská, M. (eds): *Sociokulturní kompetence ve výuce cizího jazyka a společný evropský referenční rámec*, Univerzita Karlova, Praha 2008

Balowski, M.: *Kulturní kódy v České publicistice*, in: kol., *Pocta 650. výročí založení Univerzity Karlovy v Praze. Sborník příspěvků přednesených zahraničními bohemisty na mezinárodním sympoziu v Praze 20.–26. srpna 1998*, I. díl, Univerzita Karlova, Praha 1998

Bočánková, M.: *Interkulturní vztahy ve výuce obchodního jazyka*, in: *Cizí jazyky*, č. 9–10, roč. 41 / 1997–1998

Brtnová Čepičková, I. (ed): *Vzdělávání v sociokulturním kontextu: diverzita a vzdělávací bariéry: sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference*, UJEP, Ústí nad Labem 2008

Bytel, A.: *Několik poznámek k tzv. reáliím*, in: J. Tax (ed) a kol., *Čeština jako cizí jazyk I. Materiály z první metodologické konference Ústavu slovanských studií Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze*, Univerzita Karlova, Praha 1985

Čadská, M., Bidlas, V., Confortiová, H., Turzíková, M.: *Čeština jako cizí jazyk Úroveň A 2, MŠMT ČR v nakl. Tauris*, Praha 2005

Čechová, M.: *Dynamika frazeologie*, in: *Naše řeč* 69, 1896, 178–186

Čechová, M.; Krčmová, M.; Minářová, E.: *Současná stylistika*, Nakl. Lidové noviny, Praha 2008

Čermák, F.: *Frazeologie a idiomatika česká a obecná. Czech and General Phraseology*, Karolinum, Praha 2007

Čermák, F.: *Jazyk a jazykověda, Pražská imaginace*, Praha 1994

Čermák, F.: *Jazyk a jazykověda, Pražská imaginace*, Praha 1997

Čermák, F.: *Lexikon a sémantika*, Nakl. Lidové noviny, Praha 2010

Hádková, M.: *Evropská jazyková politika*, in: Rytel-Kuc, D., Tambor, J. (eds.): *Europäische Sprachpolitik und Zertifizierung des Polnischen und Tschechischen. Polityka językowa w Europie a certyfikacja języka polskiego i czeskiego. Jazyková politika v Evropě a certifikace polštiny a češtiny*, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 2008, 45–48

Hádková, M., Línek, J., Vlasáková, K.: *Čeština jako cizí jazyk Úroveň A 1, MŠMT ČR v nakl. Tauris*, Praha 2005

Hasil, J.: *Interkulturní aspekty mezikulturní komunikace*, UJEP, Ústí nad Labem 2012

Hasil, J.: *Čeština v českých školách z pohledu celoevropského*, in: *Český jazyk a literatura*, roč. 54, 2003 2004, č. 4, s. 157–163

Hasil, J.: *Jak nás vidí oni*, in: *Český jazyk a literatura*, roč. 59, 2008 –2009, č. 5, s. 224–228

- Hasil, J.: Kam s ní? aneb místo frazeologie ve výuce češtiny pro cizince, in: Čmejrková, S., Hoffmannová, J., Klímová, J. (eds.): *Čeština v pohledu synchronním a diachronním. Stoleté kořeny Ústavu pro jazyk český*, Karolinum, Praha 2012, s. 389–393
- Hasil, J.: Lingvoreaie, in: Hasil, J., Kuklík, J. (eds): *Přednášky z XLV. běhu Letní školy slovanských studií*, Univerzita Karlova, Praha 2002, s. 53–63
- Hasil, J.: Několik poznámek k začleňování nečeských žáků do českého školního prostředí, in: *Český jazyk a literatura*, roč. 55, 2004–2005, č. 4, s. 173–177
- Hasil, J.: Sociokulturní kompetence a její místo ve výuce češtiny pro cizince, in: kol. *Sborník příspěvků z konference Profilingua 2003*, nakl. Aleš Čeněk, Dobrá Voda u Pelhřimova 2003, s. 417–423
- Hasil, J.: Sociokulturní kompetence jako katalyzátor interkulturní komunikace, in: Dolník, J. a kol.: *Jazyk a komunikácia v súvislostiach*, Univerzita Komenského, Bratislava 2005, s. 165–170
- Hasil, J.: Sociokulturní kompetence jako součást popisů úrovní českého jazyka, in: *Bohemistika*, VI, 2006, 3, 173–192
- Holub, J., Adamovičová, A., Bischofová, J., Cvejnová, J., Gladkova, H., Hasil, J., Hrdlička, M., Mareš, P., Nekvapil, J., Palková, Z., Šára, M.: *Čeština jako cizí jazyk Úroveň B 2, MŠMT ČR v nakl. Tauris*, Praha 2005
- Hrdlička, M.: *Cizí jazyk čeština*, ISV, Praha 2002
- kol., *Encyklopedický slovník češtiny*, Nakladatelství Lidové noviny, Praha 2002, 139; 143–144
- Kolman, L.: *Komunikace mezi kulturami. Aplikace znalostí v obchodu, managementu a správě, Alfa*, Praha 2007
- Lippmann, K.: Pomohou nám rámcové vzdělávací programy?, in: *Český jazyk a literatura*, 57, 2006–2007, s. 1–4
- Morgensternová, M., Šulová, L.: *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*, Karolinum, Praha 2007
- Morgensternová, M., Šulová, L., Schöll, L.: *Bilingvismus a interkulturní komunikace*, Wolters Kluwer, Praha 2012
- Nekovářová, A.: *Čeština pro život, Czech for Life, Tschechisch fürs Leben*, Akropolis, Praha 2006
- Nekvapil, J., Sloboda, M., Wagner, P.: *Mnohojazyčnost v České republice*, Nakladatelství Lidové noviny, Praha 2009
- Nový, I., Schroll-Machl, S. a kol., *Interkulturní komunikace v řízení a podnikání*, Management Press, Praha 2003
- Pavlíková, Š., *Reálie v cudzojazyčnom vyučovaní*, in: Kubík, M., Schmidt, W. a kol., *Jazykověda a příprava učitele jazyků*, 2. díl, Univerzita Karlova, Praha 1980
- Průcha, J.: *Interkulturní komunikace*, Grada Publishing, Praha 2010
- Průcha, J.: *Multikulturní výchova. Teorie - praxe – výzkum*, ISV, Praha 2001
- Šára, M.: Učíme se učit češtině – proměna představ o jazykové kompetenci, in: Hasil, J., Kuklík, J. (eds): *Přednášky z XLII. běhu Letní školy slovanských studií*, I. díl *Přednášky z jazykovědy*, Desk Top Publishing UK FF, Praha 1999

Šára, M., Bischofová, J., Confortiová, H., Cvejnová, J., Čadská, M., Holub, J., Lánská, L., Palková, Z., Turzíková, M.: Prahová úroveň. Čeština jako cizí jazyk, Council of Europe Publishing, Strasbourg 2001

Šindelářová, J., Škodová, S.: Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole, UJEP, Ústí nad Labem 2012

Šindelářová, J.: Čeština jako cizí jazyk v evropském kontextu, UJEP, Ústí nad Labem 2008

Šindelářová, J.: Socio-kulturní zázemí žáků a studentů-imigrantů přicházejících ze zemí s odlišnou kulturou: (příručka pro učitele o vzdálených zemích, z nichž tito žáci a studenti přicházejí), UJEP, Ústí nad Labem 2005

Šišková, T.: Menšiny a migranti v ČR, Portál, Praha 2001

van Ek, J. A.: Objectives for Foreign Language Learning, I. + II., Council of Europe Press, Strasbourg, 1993

Vaňková, I. a kol.: Co na srdci, to na jazyku. Kapitoly z kognitivní lingvistiky, Karolinum, Praha 2005

Vereščagin E. M., Kostomarov V. G.: Lingvističeskaja problematika stranovedenija v prepodavaniji ruskogo jazyka inostrancam, Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, Moskva 1971

Vybíral Z.: Psychologie lidské komunikace. Portál, Praha 2000

Zimová, L., Balkó, I.: O jazycích, zemích a kultuře našich spolužáků, UJEP, Ústí nad Labem 2005

https://cs.wikipedia.org/wiki/Hofstedeho_typologie_kultur

<https://www.businessinfo.cz/cs/clanky/organizacni-kultura-a-narodni-kultura-7699.html>

Kapitola 3.

Čechová, M.: *Komunikační a slohová výchova*. ISV, Praha 1998, s. 173–178

Čechová, M.: *Řeč o řeči*. Academia, Praha 2012

Čechová, M.: *Život s češtinou*. Academia, Praha 2017

Čechová, M.: Vybrané psychodidaktické aspekty a faktory ve vyučování češtině. *Nová čeština doma a ve světě*. FF UK, 2016, č. 1, s. 28–36

Čechová, M., Zimová, L.: Začleňování žáků jinojazyčného původu do výuky češtiny. *ČJL* 50, 1999–2000, s. 214–219

Čechová, M., Zimová, L.: Metodický list k vyučování českému jazyku pro učitele žáků-imigrantů. *Český jazyk a literatura* 53, 2002/3, č. 4, s. 179–184

Čechová, M., Zimová, L.: Pravopisné problémy žáků-cizinců (ve srovnání s českými žáky). *Český jazyk a literatura* 55, 2004/5, č. 2, s. 59–67.

Čmejrková, S.: *Současná česká jazyková situace*. In Čeština, jak ji znáte i neznáte. Academia, Praha 1996

Jaklová, A., Smolka, V.: *Jazyk současných čechoamerických žurnalistických textů*. In Okraj a střed v jazyce a literatuře. UJEP, Ústí nad Labem 2003, s. 182–192

Jedlička, A.: *Spisovný jazyk v současné komunikaci*. UK, Praha 1974

Kučera, K.: *Čeština v USA*. UK, Praha, 1990, 28–35

Šindelářová, J.: *Čeština jako cizí jazyk v evropském kontextu*. UJEP, Ústí nad Labem 2008

Šindelářová, J.: Problematika vzdělávání žáků cizinců v české primární škole. *Nová čeština doma a ve světě*. 2016, č. 1, s. 118–132

Zimová, L., Balkó, I.: *O jazycích, zemích a kultuře našich spolužáků*. UJEP, Ústí nad Labem 2005

Metodické doporučení pro poskytování péče žákům-cizincům ve školských poradenských zařízeních. NÚV, Praha 2018

Kapitola 4.

Šindelářová, J., Škodová, S.: *Metodika práce s žáky-cizinci na základních školách*. MŠMT, Praha 2012. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodika-prace-s-zaky-cizinci-na-zakladnich-skolach>

Kostecká, Y. a kol.: *Žáci-cizinci v základních školách (fakta, analýzy, diagnostika)*. UK, Praha 2013; Dostupné z:

https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/kosteicka_zaci-cizinci_v_zakladnich_skolach.pdf

Cvejnová, J., Papírníková, I., Benešová Gruntová D.: *Diagnostika úrovně znalosti českého jazyka*, Centrum pro integraci cizinců, Praha 2007

Horáčková, K.: *Diagnostika dětí a žáků s OMJ*; Dostupné z

<http://katalogpo.upol.cz/metodika-identifikace-socialniho-znevyhodneni/3-vybrane-oblasti-pedagogicke-diagnostiky/3-1-diagnostika-deti-a-zaku-s-odlisnym-materskym-jazykem/>

Kapitola 5.

Balkó, I., Zimová, L.: *Čeština jako cizí jazyk ve výuce češtiny, dějepisu a ve výchově k občanství*, UJEP, Ústí nad Labem 2006

Balkó, I., Zimová, L.: *O jazycích, zemích a kultuře našich spolužáků*, UJEP, Ústí nad Labem 2005

Hasil, J.: *Interkulturní aspekty mezikulturní komunikace*, UJEP, Ústí nad Labem 2012

Jucovičová D., Žáčková H. a kol.: *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. D&H, Praha 2009

Kaprálek K., Bělecký Z.: *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*, Portál, Praha 2004

Průcha, J.: *Interkulturní komunikace*, Grada Publishing, Praha 2010

Průcha, J.: *Multikulturní výchova. Teorie - praxe – výzkum, ISV*, Praha 2001

Šindelářová, J.: *Socio-kulturní zázemí žáků a studentů-imigrantů přicházejících ze zemí s odlišnou kulturou: (příručka pro učitele o vzdálených zemích, z nichž tito žáci a studenti přicházejí)*, UJEP, Ústí nad Labem 2005

Zelinková, O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Portál, Praha 2007

7 Přílohy

7.1 Příloha 1. Seznam doporučené literatury pro výuku žáků s OMJ

I. Učebnice

První stupeň ZŠ

Fialová, I.: *Rozumíš mi?* Praha, Blug 1997

Gjurová, N.: *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky*. Praha, Portál 2011

Hasilová, H.: *Pozor, začínáme! (1) Čeština pro děti*. Praha, Fortuna, 2006

Hasilová, H.: *Pozor, začínáme! (2) Čeština pro děti*. Praha, Fortuna 2006

Kuchařová, J.: *Příklady pro samostatnou práci při odstraňování poruch učení*. Ostrava, Grafie 2006

Linc, V.: *Tabulky ke čtení*. Praha, SPN 1988

Pavlová, J.: *Barevná čeština pro druhý ročník*. Praha, SPN 2006

Pavlová, J.: *Barevná čeština pro prvňáčky*. Praha, SPN 2007

Perutková, J., Svobodová, O.: *Logopedie v praxi*, Praha, Septima 1995

Svobodová, J.: *Učíme se česky (pracovní učebnice)*. Liberec, Harry Putz 2012

Škodová, S.: *Domino – Český jazyk pro malé cizince I*. Praha, Wolters Kluwe 2010

Škodová, S.: *Domino – Český jazyk pro malé cizince II*. Praha, Wolters Kluwe 2012

Žáček, J.: *Moje první čítanka*. Praha, Alter 2009

Žáček, J.: *Slabikář*. Praha, Alter 2012

Škodová, S.: *Čeština pro žáky-cizince: Pracovní karty pro začátečníky*. Dostupné na:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/9409/CESTINA-PRO-ZAKY-CIZINCE-PRACOVNI-KARTY-PRO-ZACATECNIKY.html/>.

Druhý stupeň ZŠ

Andrášová, H., Podepřelová, A. a kol.: Desetiminutovky čeština pro cizince. Praha, Klett 2008

Andrášová, H., Podepřelová, A.: Na cestě za češtinou. Praha, Klett 2009

Antošová, J. a kol., Třesky plesky, uč se česky! Čeština pro gymnázia (1. díl). Freistaat Sachsen, Staatsministerium für Kultur 2007

Antošová, J. a kol., Uč se česky, je to hezký! (2. díl). Comenius-Institut. Freistaat Sachsen, Staatsministerium für Kultur 2007

Cvejnová, J.: Česky, prosím Start. Praha, Karolinum 2011

Čemusová, J., Dolečková, P., Štindlová, B., Štindl, O.: Manuál pro učitele českého jazyka pro cizince bez znalosti latinky. Praha, Člověk v tísni o. p. s., Varianty 2004

Hanzová, M.: Učíme se česky I. Praha, Albra 2002

Jäger, D.: Pojd'te se učit česky. Tschechisch für Grundschule. Dresden, Sächsische Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung Comenius-Institut. Manuskript

Kestránková, M.: Dialogy k výuce češtiny pro cizince. Praha: Karolinum 2011

Pospíšilová, Z.: Písmenkové rébusy. Praha, Grada 2012

Rufertová, H.: Poznej lidi a život v zemi, v níž žiješ. Praha, Fortuna 2002

Štindlová, B. a kol., Česky v Česku I. Praha, Akropolis 2008

Štindlová, B. a kol., Česky v Česku II. Praha, Akropolis 2008

Střední školy

Adamovičová, A., Hrdlička, M.: Basic Czech III. Praha, Karolinum 2016

Adamovičová, A., Ivanovová, D.: Basic Czech I. Praha, Karolinum 2013

Adamovičová, A., Ivanovová, D., Hrdlička, M.: Basic Czech II. Praha, Karolinum 2012

Andrášová, H., Podepřelová, A. a kol.: Desetiminutovky čeština pro cizince. Praha, Klett 2008

Andrášová, H., Podepřelová, A.: Na cestě za češtinou. Praha, Klett 2008

Cvejnová, J.: Česky, prosím I. Praha, Karolinum 2008

Cvejnová, J.: Česky, prosím Start. Praha, Karolinum 2011

Kestránková, M., Šnajdaufová, G., Kopicová, K.: Čeština pro cizince úroveň B1. Brno, Computer Press 2010

Nekovářová, A.: Čeština pro život. Praha, Akropolis 2006

II. Odborná literatura

Literatura uvedená na závěr tohoto metodického listu +

Doleží, L., Škodová, S.: Začínáme učit češtinu pro náctileté cizince. Praha, Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2016

Gladkova, H.: Bibliografija po sopostavitel'nomu izučeníju ruskogo i češského jazykov. Praha, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy 2016

Gladkova, H.: Čeština a ruština v kontaktu: metody a výsledky terénního výzkumu nabývání druhého jazyka u rodilých mluvčích ruštiny v českém prostředí. Praha, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy 2016

Hádková, M.: Čeština z druhé strany, aneb, Čeština v roli jazyka nemateršského. Ústí nad Labem, Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta 2010

Hasil, J.: Interkulturní aspekty mezikulturní komunikace. Ústí nad Labem, Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta 2011

Hrdlička, M.: Kapitoly o češtině jako cizím jazyku. Plzeň, Západočeská univerzita v Plzni 2010

Hrdlička, M.: Cizí jazyk čeština. Praha, ISV 2002

Hrdlička, M.: *Kapitoly o češtině jako jazyku nemateršském*, Praha, Karolinum 2019

Hrdlička, M.: Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka: k prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince. Praha, Karolinum 2009

Kol.: Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách. Praha, Meta 2011

Mašín, J.: Pragmalingvistika a osvojování češtiny jako cizího jazyka. Praha, FF UK 2015

Nekvapil, J., Sloboda, M., Wagner, P.: Mnohojazyčnost v České republice. Praha, Lidové noviny 2009

Smékal, V.: Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit. Brno, Barrister & Principa 2003

Šebesta, K. a kol.: Vyučování cizího jazyka. Praha, FF UK 2017

Šebesta, K. a kol.: Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování: terminologický slovník. Praha, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy 2014

Šebesta, K., Hájková, E. (eds.): Didaktické studie IV: čeština jako druhý jazyk. Praha, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta 2008

Šebesta, K., Hájková, E. (eds.): Didaktické studie III: čeština jako cizí jazyk. Praha, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta 2006

7.2 Příloha 2. Metodický list⁵⁰

Metodický list k vyučování českému jazyku pro učitele žáků-imigrantů

Předkládáme návrh Metodického listu k vyučování českému jazyku pro učitele žáků-imigrantů. Naším cílem bylo vypracovat co nejstručnější a zároveň instruktivní metodickou pomůcku, jež shrnuje a zobecňuje naše dosavadní zkušenosti získané studiem výuky a jazykových projevů žáků cizinců v českých základních školách a s ním by si mohl učitel češtiny usnadnit práci s těmito žáky. List byl zpracován jednak na základě zkušeností získaných hospitacemi, pohovory s učiteli, s žáky a s jejich rodiči, se zaměstnanci utečeneckých táborů, jednak na základě analýzy stovek žakovských projevů mluvených i psaných.

Tento návrh byl posouzen tajemníkem Ústavu bohemistických studií FF UK v Praze (zabývajícího se studiem češtiny jako cizího jazyka) dr. J. Hasilem, dr. H. Hasilovou z Jazykového centra FF UK a dr. E. Hájkovou z PedF UK, bývalou lektorkou českého jazyka v Německu.

Tento metodický list není a ani nemůže být materiálem, který všestranně postihuje danou problematiku. Individuální přístup k řešení konkrétní situace konkrétního žáka-imigranta je nezbytnou podmínkou k zvládnutí jeho integrace do českého prostředí. Nemůže být ani konečným řešením dané problematiky – tím bude jen všestranné zvládnutí podmínek imigrace a migrace v integrující se Evropě českými státními orgány (MŠMT, MPSV, MV, MK a dalších).

Zásady:

1. Integrovat cizince do kolektivu třídy a školy, zabránit jejich společenské izolaci (neumožňovat, aby cizinci seděli pospolu a/nebo vzadu ve třídě, aby nebyli zapojeni do výuky, do života třídy a školy apod.). Zapojovat cizince i do mimoškolní činnosti (zájmové kroužky, sportovní, kulturní a jiná činnost).
2. V jedné třídě nekumulovat vyšší počet cizinců, maximálně 3 – 4 (pokud nejde o školu speciálně zřízenou pro cizince), aby se žáci snadněji zapojili do společenství českých žáků.
3. Vybízet žáky-imigranty ke kooperaci s českými žáky. Osvědčuje se patronát českého žáka, resp. českých žáků, nad imigrantem při školní i mimoškolní činnosti.
4. Zařadit cizince do běžné výuky až po absolvování vstupního kursu češtiny, např. formou docházky do vyrovnávací třídy, nebo i jinak. Nezařazovat žáka automaticky do ročníku podle ročníku absolvovaného v zemi, odkud přichází, ale se zřetelem ke stupni ovládnutí

⁵⁰ Autorkami Metodického listu k vyučování českému jazyku pro učitele žáků-imigrantů jsou Marie Čechová a Ludmila Zimová. Metodický list byl publikován v časopisu Český jazyk a literatura 53, 2002/2003, č. 4, s. 179–184. Protože byl publikován v roce 2003, jsou v něm užity termíny v té době obvyklé, které jsou dnes nahrazeny termíny jinými, např. místo termínů *žák-cizinec*, *žák imigrant* je dnes v odborné literatuře užíván termín *žák s odlišným mateřským jazykem*. Metodický list zde přetiskujeme v původní podobě. Doporučení v něm uváděná považujeme dodnes za aktuální.

češtiny. V příznivém případě žák může postupovat do vyššího ročníku rychleji než jeho čeští (mladší) spolužáci.

5. Sestavit jazyková a komunikační kritéria jako nezbytný předpoklad pro zařazení cizince do odpovídajícího ročníku české základní školy.
6. Pěstovat sebevědomí cizinců, respektovat jejich osobnostní založení a pomáhat jim při jejich poznávání českého prostředí a aklimatizaci v něm.
7. Dát cizinci příležitost, aby se ve třídě pozitivně prezentoval, např. kulturními hodnotami svého etnika (písň, tanec, zvyky, další specifika apod.), dát mu prostor pro rozvoj jeho tvořivosti a nadání, a to nejen v hodinách českého jazyka, ale i v zeměpise, dějepise, vlastivědě, občanské výchově aj. Tato prezentace povede nejen k růstu sebevědomí žáka-imigranta, ale zcela jistě povede i k obohacení českých žáků.
8. Při výuce češtině jsou předpoklady k tomu, aby žák-cizinec představil svým českým spolužákům svůj mateřský jazyk, řečové/komunikační zvyklosti a zemi, odkud pochází, předvedl některé projevy spojené s tamními obyčejí apod.
9. Učitel by se měl seznámit se základními sociokulturními a zkušenostními rozdíly mezi zahraničním a českým žákem a pozitivně jich využít.
10. Podporovat je třeba toleranci ze strany žáků a učitelů k specifickým rysům a jevům, které souvisejí s náročností situace, v níž se cizinec v důsledku malé nebo žádné znalosti českého jazyka a zdejších poměrů a zvyklostí nachází. Jistá neobratnost žáka-imigranta ve vyjadřování a v chápání učiva pramení mimo jiné ze skutečnosti, že vzdělávací proces je pro něj veden v cizím jazyce. Je třeba české žáky upozornit na to, že mnozí působí stejně neobratně, když se vyjadřují v hodinách cizích jazyků (a nejen v nich) v cizím jazyce.
11. Učitelé by měli prohloubit své znalosti typologie jazyků. Bylo by ideální, kdyby získali základní informace o mateřském jazyce cizinců a těchto znalostí využívali při jejich výuce.
12. Učitelé by si měli uvědomit, že v 90. letech 20. století došlo k rozšíření funkcí češtiny. Čeština nabyla funkce multikulturního dorozumívacího prostředku.
13. V ideálním případě by měl učitel zvládnout minimální základ školní komunikace se žákem, i když nezná jeho mateřský jazyk (např. základní slovní zásobu vztahující se ke školnímu prostředí – *třída, jídelna, tělocvična, žák, žákyně, učitel, učitelka, ředitel, ředitelka, sešit, učebnice, tužka, tabule, lavice, jít, psát, číst, říci, zeptat se, odpovědět* apod.), resp. osvojit si tyto a obdobné výrazy v jazyce žákům známém.
14. Přistupovat k výuce českému jazyku jako k výuce cizímu jazyku (z pozice cizince). Využívat dostupných učebnice a cvičebnic pro výuku cizinců češtině (modifikace pro nižší školní věk je nezbytná).
15. Využívat ve výuce českému jazyku pomůcek, které jsou k dispozici pro výuku handicapovaných žáků, pro dyslektiky, dysgrafiky apod., a zkušeností speciálních pedagogů, logopedů apod.
16. Pracovat s názorninami a pomůckami, zejména obrazovými, které jsou k dispozici pro výuku cizím jazykům (angličtině, němčině), dále s obrazovými encyklopediemi, fotografiemi, vlastními zvukovými nahrávkami, časopisy pro děti a mládež atd.
17. Přitažlivě motivovat výuku cizinců, chválit je za sebemenší pokrok. Zároveň je nezbytné, aby učitelé kladli na žáky-imigranty, kteří již plně komunikují v češtině,

stejně požadavky, jaké kladou na jejich českého spolužáky. (Imigranty lze pozitivně diskriminovat jen do určité míry.)

18. Koncipovat výuku ve třídě s cizinci obdobně jako výuku v ménětřídní škole. Zvláště zpočátku ji připravovat dvoukolejně. U cizinců dát přednost jednoznačně hlediskům akcentujícím komunikační zvládnutí českého jazyka a rozlišování jeho nespisovné a spisovné formy. K tomu je třeba připravit speciální cvičení a úkoly. Zpočátku je kladen důraz na mluvený projev, postupně se přidává i projev psaný. Mnohá cvičení a texty z učebnic českého jazyka, včetně textů čítankových, jsou pro cizince s ohledem na rozdíly sociokulturní a na jejich životní zkušenosti velmi odtažitá, nebo dokonce naprosto neznámá, a proto je třeba provádět důkladnou selekci.
19. Základním krokem k integraci žáků-imigrantů do českého prostředí je osvojení si nejfrekventovanější a sémanticky nejnovější slovní zásoby z oblasti běžně dorozumívací. Se zřetelem k tomu je třeba, aby se žáci seznámili s nejfrekventovanějšími spojovacími výrazy (*a, i, nebo protože, aby, že, když, který, jestli*), předložkami místního a časového významu (*na, v, k od, do, z ...*), slovesy obecného významu (*být, mít, dělat, stát, začít ...*), osobními, ukazovacími, přivlastňovacími a tázacími zájmeny, substantivy pojmenovávacími předměty z bezprostředního okolí – jeho rodiny, školy, obce apod. a s nimi často spojovanými adjektivy. Nezbytné pro život v českém prostředí je osvojení základních a řadových číslovek.
20. Rovněž poznání a pochopení způsobu tvoření nových slov v češtině – na konkrétních příkladech – usnadní žákovi-imigrantovi rozšiřování slovní zásoby, neboť může pak „tvořit“ analogicky slova podle těch, jež už zná (*učitel > vychovatel* příponou *-tel* se vytváří pojmenování osoby podle její činnosti, *učitel > učitelka, vychovatel > vychovatelka, ředitel > ředitelka* příponou *-ka* se tvoří z pojmenování muže pojmenování pro ženu, tzv. přechylování).
21. V první etapě zvládnutí české morfologie se učitel orientuje na to, aby si žák cizinec osvojil nejfrekventovanější a nejproduktivnější tvary jmen a sloves na základě analogie bez ohledu na stupeň spisovnosti (*-ách* v 6. p. pl., *-ma/-mi* v 7. p. pl., *-u* u tvrdých maskulin neživotných v 2. p. sg. atd.), neboť jde o prosté dorozumění. Teprve v další fázi se učitel soustředí na to, aby se žák naučil přiřazovat slovo ohebné k příslušnému vzoru a jím se řídil i v komunikaci, aby užíval náležité slovesné vazby a vůbec pádové konstrukce. Ve vyšším stadiu osvojování se vyučující zaměří na takové jevy, které činí cizincům dlouho potíže – jako např. rozlišení vidu, užívání zvrtných sloves *blýská se*, ale nikoli *hřmí se*) a zvrtných slovesných tvarů (*svléká se, obléká se*).
22. Jako předpoklad plnohodnotného kulturního života v Česku a dalšího vzdělávání v češtině je ovládnutí grafiky a českého pravopisu. Pro žáky-imigranty pocházející z orientálních zemí užívajících jiného typu písma, ale i ze zemí, v nichž se píše např. azbukou, je to náročný proces, a proto mu musí vyučující věnovat zvýšenou pozornost. Učitel češtiny by si měl uvědomit, že nejpodstatnější je v první fázi tohoto procesu srozumitelné zachycení slova a věty písmeny (s diferenciací písmen), nikoli bezchybné pravopisné psaní. Odlišování *-i, -y, -mně-, -mě-, s-, z-* je záležitostí až vyšší etapy studia českého jazyka.

23. Po stránce fonetické je třeba věnovat zvláštní pozornost výslovnosti těch fonémů, kterými se čeština od mateřského jazyka žáka-imigranta liší, a to konsonantů – zda jeho jazyk liší /neliší znělé a neznělé souhlásky *h* a *ch*, *r* a *l* (v první etapě nejde o bezvadnou výslovnost *r*, *ř*, neboť jejich nepřesná výslovnost nevede ke komunikační bariéře), stejně tak kvantitativy vokálů, neboť ta je v češtině nositelem sémantických rozdílů (*dal* – *dál*, *val* – *vál*, *mi* – *mí*), dále vybraných souhláskových skupin, slov a celých slovních spojení a také krátkých vět. Dobré zvládnutí náležité české výslovnosti již v počátečních fázích seznamování se s češtinou napomáhá později např. k osvojení morfologie a pravopisu. V prozodii je vhodné zaměřit se na nácvik správného přízvukování a na větnou melodii oznámení, otázek a výzev.
24. V syntaxi jde zprvu o zvládnutí nejfrekventovanějších základových větných struktur pro přísuzování dějů, činností, stavů a vlastností (VF v rodě činném, přísudek slovesně-jmenný), vyjadřování jednoduchých časových a místních okolností, formulaci otázek zjišťovacích a doplňovacích a jednoduchých výzev (rozkazů, zákazů). Pozornost je třeba věnovat variabilitě českého slovosledu a nejfrekventovanějším spojovacím výrazům ve větách jednoduchých, v souvětí souřadném i podřadném. Zvýšenou pozornost je třeba věnovat rozpoznávání hranic slov (zejména krátkých - *už si to napiš*, nebo předložkových pádů substantiv – *jde přede mnou*).
25. K plnohodnotnému vzdělávání žáků-cizinců v češtině (o češtině a v komunikaci v ní) patří postupné odstraňování všech komunikačních bariér. Ty učitelé evidují a ve spolupráci s ostatními vyučujícími je pomáhají žákovi překonat, aby se mohl zapojit do práce stejně jako žáci českého původu.
26. Výuka češtině žáků-imigrantů není jen záležitostí učitele-češtináře, ale všech pedagogických i nepedagogických pracovníků školy. Výuka češtině není konečným cílem, ale ani pouhým prostředkem k dosažení tohoto konečného cíle – výchově a vzdělání žáka české základní školy. Umožňuje žákům-imigrantům nejen jejich integraci do českého kulturního prostředí, ale umožňuje jim i plnohodnotný rozvoj jejich osobnosti.

