

Připravenost žáků s OMJ ke studiu na střední odborné škole: Test slovní zásoby



CZECH-LANGUAGE LEARNER VOCABULARY AND ACADEMIC PREPAREDNESS
FOR SPECIALIZED SECONDARY SCHOOLS

Veronika Vrábelová a Silvie Převrátilová

ABSTRAKT:

V souvislosti s rostoucím počtem vícejazyčných žáků v českém vzdělávacím systému nabývá na významu otázka jazykové připravenosti ke studiu na střední škole. Zvládnutí slovní zásoby, s níž se žáci setkávají v odborných textech jednotlivých předmětů, hraje zásadní roli ve školní úspěšnosti. Tato studie zkoumá znalost vybrané slovní zásoby z oboru zdravotnictví u žáků přecházejících ze základní školy na střední. Vytvořený pilotní test obsahoval úlohy zaměřené na tři vrstvy lexika: komunikační, mezioborovou a oborově specifickou. Výsledky ukázaly, že zatímco účastníci pilotního testování (N=34) zvládli základní komunikační slovní zásobu, práce s mezioborovým a odborným lexikem jim činila výrazné potíže. Subjektivní sebehodnocení znalosti vybraných sloves navíc neodpovídalo reálné úrovni znalostí. Studie zdůrazňuje význam systematické výuky odborné slovní zásoby v přípravě vícejazyčných žáků ke studiu na středních školách.

KLÍČOVÁ SLOVA:

čeština jako druhý jazyk; jazykový test; slovní zásoba; střední škola; školní úspěšnost; vícejazyčný žák; žák s OMJ

ABSTRACT:

With the increasing number of multilingual students in the Czech education system, the issue of language preparedness for secondary school is gaining significance. Mastery of the vocabulary encountered in subject-specific academic texts plays a crucial role in academic success. This study examines the knowledge of selected healthcare-related vocabulary among students transitioning from primary to secondary school. The pilot test developed by the authors includes tasks focusing on three lexical tiers: communicative, cross-disciplinary (academic), and subject-specific vocabulary. The results indicated that while participants in the pilot test (N=34) successfully managed basic communicative vocabulary, they faced significant difficulties with cross-disciplinary and subject-specific lexicon. Moreover, self-assessment of their knowledge of selected verbs did not align with their actual performance. The study highlights the importance of systematic academic vocabulary instruction in preparing multilingual students for secondary school education.

KEYWORDS:

Czech as a second language, Language test, Vocabulary, Secondary school, Academic success, Plurilingual pupil, Pupil with a different mother tongue

OPEN
ACCESS

ÚVOD

Prostředí školních tříd se v českém školství v posledních letech výrazně proměnilo. Vlivem migrace, zejména v důsledku konfliktu na Ukrajině, přesáhl podíl migrantů v Česku 10 %, což se zásadně odráží také ve složení žactva. I přes různé možnosti jazykové podpory zůstávají vícejazyční¹ žáci v přístupu ke vzdělání znevýhodněni na všech úrovních (Borg a kol. 2023).

Organizace META uvádí, že výsledky přijímacích zkoušek na střední školy z roku 2024 v České republice ukazují 94% úspěšnost v prvním kole u občanů a občanek ČR, ale pouze 63% úspěšnost u vícejazyčných žáků (META 2024). Tento rozdíl ukazuje, že stávající jazyková příprava často nepostačuje k úspěchu v institucionálně důležitých okamžicích, jako je například přechod na střední školu.

Cummins (2000) zdůrazňuje, že zatímco základní komunikační kompetence se osvojuje relativně rychle — obvykle během dvou až tří let —, jazyková kompetence potřebná pro zapojení do odborného diskursu školního prostředí může vyžadovat pět až sedm let. To znamená, že žáci, kteří zvládají každodenní komunikaci, mohou mít zároveň značné obtíže s porozuměním výukovým textům. Studie Laufer (1989) a Laufer a Ravenhorst-Kalovski (2010) ukázaly, že pro úplné porozumění psanému textu je třeba znát až 98 % slovní zásoby v něm obsažené — čtenář s menším lexikálním rozsahem tak nutně tápe.

Zkušenosti žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ) a vyučujících na střední zdravotnické škole popsala Vrabelová (2025). Na základě rozhovorů a pozorování identifikovala výzvy, jimž žáci čelí při přechodu ze základní na střední školu — včetně průběhu přijímacího řízení, nedostatečné jazykové připravenosti a obtíží s porozuměním výukovým materiálům. Z jejích dat vyplynulo, že i žáci, kteří zvládají základní komunikační úroveň češtiny, mohou mít značné problémy s odborným jazykem, jenž je nezbytný pro studium odborných předmětů.

Tato studie se zaměřuje na testování slovní zásoby u vícejazyčných žáků přecházejících ze základní na střední školu. Předkládá návrh testu a výsledky pilotního testování. Studie si klade za cíl ukázat, jak vícejazyční žáci zvládají vybranou slovní zásobu a v jakých oblastech je třeba poskytnout jim cílenou jazykovou podporu.

1. ŠKOLNÍ JAZYK A VRSTVY SLOVNÍ ZÁSObY

V češtině se běžně rozlišuje mezi jazykem každodenní komunikace a jazykem užívaným při realizaci tzv. vyšších komunikačních cílů — tedy ve vzdělávání, vědě, administrativě či veřejné komunikaci (Homoláč-Mrázková 2014). Vzdělávací prostředí je typickým představitelem druhé komunikační oblasti, kde se od žáků očekává nejen schopnost porozumět, ale aktivně používat jazyk, jenž je přesnější, abstraktnější a stylově neutrální až formální.

1 V tomto textu používáme označení vícejazyčný žák synonymně s ustáleným termínem žák s odlišným mateřským jazykem. Volíme toto označení z důvodu jeho neutrálního vyznění, které neimplikuje jinakost či cizost těchto žáků.



Současná výuka češtiny jako druhého jazyka se často zaměřuje především na komunikační kompetenci, což je plně v souladu s požadavky na komunikační vyučování dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERR 2002), nevybavuje však žáky pro úspěch ve školní komunikaci, kde se žák setká s jazykem zaměřeným na zprostředkování učiva a komunikaci v prostředí školy (Šebesta 1999). Šalamounová (2015:12) popisuje školní jazyk jako „školní variantu vědy“, v níž jsou odborné obsahy přizpůsobeny věku žáků a jejich vzdělávací úrovni. Školní jazyk se od běžného každodenního jazyka liší především svou funkcí a vlastnostmi, například vysokou lexikální hustotou, explicitností pojmenování a specifickou slovní zásobou, která je přizpůsobena věku žáků a vzdělávacím cílům.

Didaktické zacílení a funkční rozvrstvení slovní zásoby lze opřít o klasifikaci Beck (Beck–McKeown–Kucan 2013), která rozděluje slova podle jejich frekvence, užití a uplatnitelnosti v různých kontextech. Tento model může sloužit jak při tvorbě výukových materiálů (Marzano 2020), tak jako praktický nástroj pro rozvrstvení lexika dle obtížnosti v jazykovém testování.

První, komunikační vrstva slovní zásoby se skládá ze základních, vysoce frekventovaných slov, která se obvykle osvojují v raném věku v každodenní interakci v prvním jazyce a která se explicitně vyučují v jazykových kurzech cizího/druhého jazyka. Tato vrstva slovní zásoby je zásadní pro základní komunikaci, ale pro zapojení do odborného diskurzu, jaký představuje školní výuka, nestačí.

Další dvě vrstvy slovní zásoby spadají do školního jazyka. Vrstva druhá, tzv. mezioborová, představuje slova typická pro odborný diskurz a zahrnuje slova s širokým uplatněním napříč obory (např. *tvorit, skládat se, struktura, funkce*). Tato vrstva slovní zásoby je klíčová pro zvládnutí četby a psaní odborných textů.

Třetí vrstva zahrnuje specializované, oborově specifické výrazy. Tato slova se vyskytují téměř výhradně v odborných textech a jsou explicitně vyučována v oborech, bez ohledu na jazykový původ studenta. Například odborné termíny jako *destilace, hypofýza* nebo *hemisféra* vyžadují cílenou výuku, a to i u rodilých mluvčích.

Cummins (2000) rozlišuje základní komunikační kompetenci a kognitivně-akademickou jazykovou kompetenci. V českém prostředí se však pojmy akademická kompetence či akademická slovní zásoba zpravidla pojí především s vysokoškolským vzděláváním. Proto v této studii budeme v souladu s českým lingvodidaktickým výzkumem druhou a třetí vrstvu slovní zásoby označovat jako školní jazyk, popř. odborný jazyk, avšak nikoli akademický. Také označení akademický úspěch, jenž v zahraniční literatuře může odkazovat ke všem stupňům vzdělávání, nahrazujeme výrazem školní úspěšnost (Šebesta 1999).

Standardní jazykové kurzy obvykle cílí na komunikační jazykovou kompetenci, na jejíž ověření existuje řada nástrojů, které mohou vzdělavatelé využít pro jazykovou diagnostiku nově příchozích žáků, například orientační test Národního pedagogického institutu ČR nebo diagnostické testy organizace META. Ověření kompetence nerodilých mluvčích v oblasti odborné slovní zásoby zatím zůstává v českém vzdělávacím prostředí méně rozvinutou oblastí, proto je zapotřebí věnovat jí pozornost.



2. METODOLOGIE

2.1 ÚČASTNÍCI

Testování proběhlo ve dvou institucích, které připravují vícejazyčné žáky na přechod ze základní na střední školu v kurzech češtiny jako druhého jazyka. Žáci dostali test k vyplnění v jedné z lekcí češtiny a po dobu práce byla ve třídě přítomna vyučující.

Nejprve se uskutečnila pilotáž první verze testu v letním kurzu v neziskové organizaci, již z důvodu anonymizace označíme jako instituci A. Testování se zúčastnilo celkem 17 respondentů (sedm chlapců, sedm dívek, dva respondenti pohlaví neuvedli a jeden označil jiné). Z celkového počtu 17 respondentů 10 respondentů již studovalo na české základní škole, šest z nich dokončilo 9. ročník. Z těch, kteří se v době testování hlásili na střední školu, respondenti uvedli následující obory: gastronomie a podnikání, gymnázium, grafika a management, hotelnictví a turismus, ekonomika a podnikání. Většina respondentů doma mluvila ukrajinsky (6), rusky (4) nebo kombinací ruštiny a ukrajinštiny (6). Pouze jeden student uvedl jako domácí jazyk čínštinu.

Druhé testování proběhlo následně v instituci B. Testování se zúčastnilo opět 17 respondentů, z toho 9 dívek a 6 chlapců, přičemž 2 respondenti své pohlaví neuvedli. Celkem 11 respondentů již studovalo na české základní škole, přičemž délka jejich studia se pohybovala od několika měsíců po tři roky. Všichni respondenti uvedli, že doma mluví ukrajinsky, rusky nebo kombinací těchto dvou jazyků. V této skupině 8 respondentů uvedlo, že se hlásí na tyto obory: IT technologie / architektura, pedagogická škola, umělecká škola, stavební škola, gastronomie, průmyslová škola, zdravotnická škola (2x).

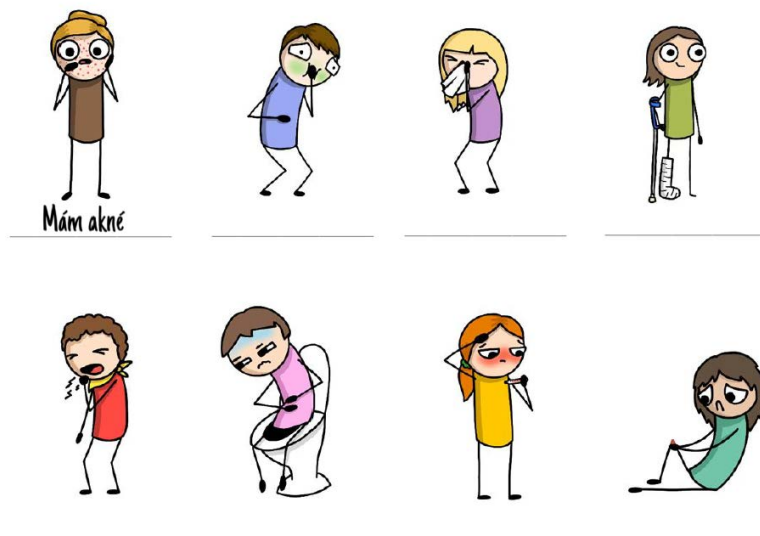
Vzorek v obou institucích sdílel podobné charakteristiky — šlo o vícejazyčné žáky, kteří se připravovali na přechod na české střední školy. Obě skupiny měly také srovnatelné vzdělávací zázemí, přičemž část respondentů již prošla českým vzdělávacím systémem, zatímco jiní se s češtinou jako vyučovacím jazykem setkávali až nyní.

2.2 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ

Test byl navržen tak, aby se v kontextu slovní zásoby týkající se zdravotnických témat dotýkal všech tří vrstev slovní zásoby — komunikační, mezioborové a oborově specifické. Vedle oddílu věnovanému demografickým údajům obsahoval celkem pět úloh. Jelikož v instituci A proběhla první vlna testování, na jejímž základě byly upraveny některé úlohy a jejich pořadí, pro popis testu vyjdeme z verze B, kterou považujeme za vhodnější pro další využití. V testu byly využity ilustrace z dostupných učebních materiálů (Čihák 2013; Macháčková 2023; Převrátilová a kol. 2022).

První úloha cílí na produkci komunikační slovní zásoby spojené se zdravím. Úkolem žáků je aktivně produkovat věty popisující zdravotní obtíže na základě ilustrací. Žáci mají za úkol napsat celé věty, například „Mám rýmu“ nebo „Bolí mě břicho“. Tuto úlohu jsme zvolily jako první, jelikož tyto fráze jsou obsaženy v běžných materiálech pro výuku češtiny jako druhého jazyka a předpokládá se, že uživatel základů jazyka by je měl aktivně zvládnout. V hodnocení této úlohy jsme pak zohlednily jak schopnost adekvátně popsat situaci na obrázku, tak její jazykovou správnost.

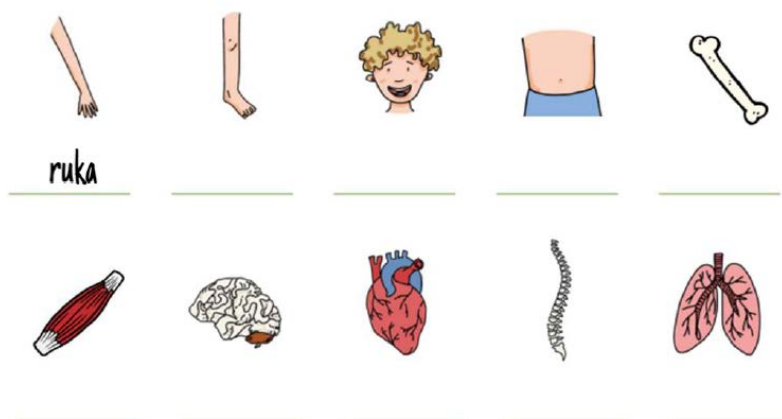
1) Co řikají lidé na obrázku? Pište celé věty:



OBRÁZEK 1. Úloha 1.

Přestože se následující úloha může jevit jako jednodušší, protože jde o užití jednoho slova pro označení obrázku, zařadily jsme ji až na druhé místo. Obrázky totiž zahrnují nejen běžnou slovní zásobu pro označení částí těla jako *hlava*, *břicho* či *noha*, ale také některé orgány, které považujeme již za součást odborné terminologie (*sval* či *mozek*). Předpokládaly jsme tudíž, že pro žáky může být obtížnější než úloha číslo 1. I v této úloze jsme pak hodnotily správnou volbu slova i jeho pravopisnou podobu.

2) Znáte části lidského těla a orgány? Napište, co to je:



OBRÁZEK 2. Úloha 2



Další část testu již přechází k odborné slovní zásobě. Třetí úloha obsahovala 16 sloves, která jsme vybraly z korpusu Kovářikové a Převrátilové (2024), postaveného na analýze učebnic biologie člověka. Výběr vycházel z frekvenční analýzy sloves, která jsou v tomto tematickém korpusu typická a zároveň relevantní pro výuku odborných témat ve středním vzdělávání. Při sestavování seznamu sloves jsme zohlednily jejich výraznější zastoupení oproti obecnému referenčnímu korpusu, a tedy jejich specifické zakotvení v jazykovém materiálu oborového typu. Úloha zahrnovala tato slovesa: *tvořit, docházet, vznikat, nacházet se, obsahovat, patřit, umožňovat, nazývat se, skládat se, vytvářet, projevovat, sloužit, uložit, chránit, záviset a pomáhat*. Respondenti nejprve subjektivně hodnotili svou znalost jednotlivých sloves — označovali, zda vědí, co slovo znamená, nikdy se s ním nesetkali, nebo se s ním setkali, ale nejsou si jistí jeho významem. Takto pojatá úloha vychází z předpokladu, že lexikální znalost není binární (nelze ji jednoduše redukovat na dichotomii vím/nevím), ale stupňovitá — od pasivního rozpoznání slova až po jeho přesné a funkční užití ve větě (Milton 2009; Webb–Nation 2017). Podobný přístup zvolila i Gablasová (2014) ve výzkumu osvojování odborné slovní zásoby v mateřském a cizím jazyce. Sebehodnotící znalost poskytuje výchozí bod pro porovnání s reálným výkonem v dalších testových úlohách. Rozdíl mezi deklarovanou znalostí a faktickým výkonem v dalších částech testu pak může sloužit jako indikátor pro plánování výukových strategií.

3) Jak dobře znáte tato slova?

Označte:

- + vím, co to znamená
- nikdy jsem to neslyšel/a
- ? slyšel/a jsem, ale nevím, co to znamená

	+ - ?		
1. tvořit		9. skládat se	
2. docházet		10. vytvářet	
3. vznikat		11. projevovat	
4. nacházet se		12. sloužit	
5. obsahovat		13. uložit	
6. patřit		14. chránit	
7. umožňovat		15. záviset	
8. nazývat se		16. pomáhat	

OBRÁZEK 3. Úloha 3

Mezi sebehodnotící úlohu a úkol, kde měli žáci uvedená slovesa vložit do vět, jsme vložily zkrácený a zjednodušený odborný text o dýchací soustavě ze tří učebnic přírodopisu pro 8. ročník (Drozdová–Klinkovská–Lízal 2021; Karešová a kol. 2018; Vaněčková a kol. 2006). Cílem bylo zjistit, do jaké míry žáci budou schopni na základě textu popsat části dýchací soustavy na obrázku. Jsme si vědomy, že úloha kombinuje jak mezioborová slovesa, tak terminologii a představuje tak vysokou kognitivní zátěž. Žáci se však s tímto typem úloh mohou v učebnicích běžně setkat, proto jsme se rozhodly tuto úlohu zařadit.

4) Jak funguje dýchací soustava? Čtete text a doplňte slova k obrázku:

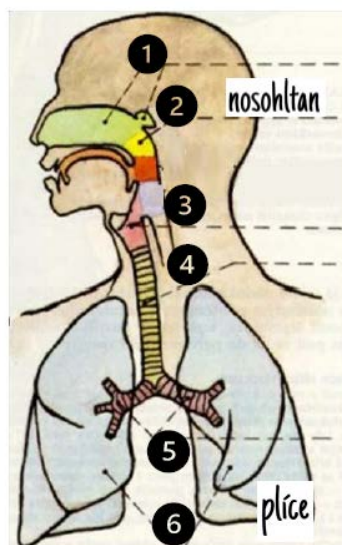
Hlavní úkol dýchací soustavy je dýchání – výměna kyslíku za oxid dusičitý. Dýchací soustava pomáhá taky při mluvení.

Dýchací soustava má tři části: horní cesty dýchací, dolní cesty dýchací a plíce (vlastní dýchací orgán).

Vzduch vdechujeme nosem a ústy. Z nosní dutiny jde vzduch do nosohltanu a dále do hrtanu. V hrtanu jsou uloženy hlasivky – orgán, kde vzniká hlas. Z hrtanu proudí vzduch do průdušnice. Průdušnice se za hrudní kostí dělí na pravou a levou průdušku, které vstupují do plic.

Procesu dýchání pomáhají dýchací svaly: bránice a mezižební svaly.

Počet vdechů a výdechů za minutu se nazývá dechová frekvence. K vyšetření plic se používá spirometr.



OBRÁZEK 4. Úloha 4

Poslední úloha (číslo 5) se zaměřuje na zasazení sloves do větného kontextu. Žáci mají na výběr slovesa, která souvisejí s kožní soustavou. Slovesa jsou v nabídce uvedená ve správném tvaru, který by mohl usnadnit rozhodovací proces, aniž by žáky zatěžoval tvorbou správného gramatického tvaru slovesa. Tato úloha se vrací k úloze 3 a testuje, do jaké míry byli žáci schopni použít ve větách slovesa, která uvedli jako jim dobře známá.



5) Co víte o kůži a kožní soustavě? Doplňte do vět slovesa. Jedno slovo nebudete potřebovat.

se nacházejí ▪ se skládá ▪ tvoří ▪ závisí ▪ dochází ▪ obsahuje ▪ vzniká ▪ pomáhají ▪ chránit ▪ patří

0. Kožní soustavu *tvoří* kůže, vlasy, chlupy, řasy, nehty a mazové a potní žlázy.

1. Hlavní funkcí kožní soustavy je _____ tělo.
2. V kůži _____ smyslové buňky.
3. Potní žlázy také _____ eliminovat odpadní látky z těla ven.
4. Kůže _____ ze tří vrstev: epidermis, dermis a hypodermis.
5. Barva kůže _____ na pigmentu.
6. Pokožka _____ kožní barvivo melanin.
7. Když v kůži chybí melanin, _____ albinismus (bílá barva vlasů, kůže a chlupů).
8. Mezi nemoci kůže _____ ekzémy, alergie nebo rakovina.

OBRÁZEK 5. Úloha 5

3. VÝSLEDKY

3.1 KOMUNIKAČNÍ SLOVNÍ ZÁSOBA

Výsledky ukázaly, že většina respondentů dokázala v úloze 1 správně identifikovat zdravotní potíže a pojmenovat je, avšak ve formulaci odpovědí se objevila řada problémů a vyhodnocování úspěšnosti odpovědí se ukázalo být poměrně komplikované. Z vyplněných odpovědí byla naprostá většina lexikálně správná, avšak s gramatickými nebo pravopisnými chybami, pětinu odpovědí tvořily pouze jednoslovné výrazy, například *kašel* místo *Mám kašel*, 13 % odpovědí obsahovalo gramatické chyby a dalších 13 % odpovědí bylo chybně zapsáno, například *římu* místo *rýmu*. Nakonec jsme se rozhodly považovat za správné i takové odpovědi, ve kterých se vyskytly i pravopisné či gramatické chyby, nebo odpovědi zapsané pouze jedním slovem místo požadované krátké věty.

V úloze 2, kde měli žáci identifikovat části těla na obrázcích (např. *noha*, *hlava*, *břicho*), dosáhli vysoké úspěšnosti: slovo *hlava* uvedli všichni správně, slovo *noha* správně uvedlo 97 % respondentů a slovo *břicho* jich správně zapsalo 74 %. Poněkud obtížnější již pro žáky bylo popsat obrázky, na kterých se objevily orgány lidského těla, tedy přechod k oborově specifické slovní zásobě. Tuto část výsledků z úlohy 2 popisujeme níže.

3.2 MEZIOBOROVÁ SLOVNÍ ZÁSOBA

Subjektivní znalost a použití mezioborových sloves testovaly úlohy 3 a 5. V úloze 3 respondenti hodnotili svou subjektivní úroveň porozumění vybraným slovesům, která patří k nejčastěji se vyskytujícím v učebnicových textech. Výsledky ukázaly, že většina žáků měla pocit, že těmito slovesům rozumí (77 %). Pouze menší část respondentů připustila, že se s těmito slovy dosud nesešla (11 %), nebo že si jejich význam ne-



vybavuje (12 %). Tyto údaje naznačují, že studenti jsou přesvědčeni o své znalosti daných sloves a o schopnosti je adekvátně používat. Nicméně výsledky následné úlohy, kde bylo nutné tato slovesa doplnit do kontextu, ukázaly na značné rozdíly mezi subjektivním hodnocením a reálnou schopností aplikovat slovní zásobu v praxi.

Výsledky ukázaly, že práce s mezioborovou slovní zásobou byla pro respondenty náročnější než se slovní zásobou komunikační. Přestože v subjektivním hodnocení porozumění uváděli, že slovesa znají, v užití těchto sloves v kontextu vět narazilo mnoho z nich na obtíže. Nejproblematictějšími slovesy se ukázala být *záviset*, *obsahovat* a *patřit*. Tato slovesa účastníci buď do vět nedoplňovali vůbec, nebo je zaměnili za jiná. Celkem 30 % větných položek zůstalo nevyplněných a téměř 20 % odpovědí bylo chybných.

3.3 OBOROVĚ SPECIFICKÁ SLOVNÍ ZÁSOBA

Na pomezí mezi komunikační a obsahovou slovní zásobou se nacházejí slova popisující lidské orgány. Na rozdíl od částí těla jsme je zařadily do terminologie, protože se s nimi žáci v učebnicích češtiny jako druhého jazyka obvykle nesetkají, jsou naopak specifická pro odborné předměty, jako jsou například biologie nebo somatologie.

Úloha 2 ověřovala znalost slov *kost*, *sval*, *mozek*, *srdce*, *páteř*, *plíce*. Zatímco slova *kost* a *srdce* zvládnulo správně zapsat přes 80 % respondentů a *mozek* 71 %, *sval* a *plíce* už jen přibližně polovina a *páteř* pouze 18 %.

Úloha 4, ve které měli respondenti za úkol přečíst krátký odborný text týkající se dýchací soustavy a na základě informací z textu popsat obrázek, se ukázala jako nejtěžší — polovina respondentů se ani nepokusila úlohu vyřešit. Pokud již byla otázka zodpovězena, byla v 63 % správně. Maximum bodů ovšem získali pouze 4 respondenti. Poměrně často respondenti k obrázku připojovali slova, která se ve výchozím textu vůbec neobjevovala (*jícen*, *krk*). To může naznačovat, že se při řešení úlohy opírali spíše o své předchozí znalosti než o informace uvedené v textu, případně že porozumění textu nebylo dostatečné k jeho praktickému využití.

4. DISKUSE

Výsledky testu ukazují, že výkon žáků se výrazně lišil v závislosti na typu slovní zásoby. Komunikační slovní zásobu zvládali respondenti poměrně dobře, přesto se v jejich odpovědích často objevovaly gramatické a pravopisné chyby. V případě mezioborových sloves respondenti mnohdy nadhodnocovali svou znalost. Tento rozpor mezi subjektivním hodnocením a faktickým výkonem poukazuje nejen na obtíže s aktivním zvládnutím slovní zásoby, ale i na omezenou schopnost jazykové reflexe. Žáci často přeceňují svou znalost slova, pokud jej pouze rozpoznají, ale nedokážou jej funkčně zařadit do věty. Tento jev potvrzují i výsledky Čechové (2012), která zjistila, že žáci — včetně rodilých mluvčích — nedokázali přesně vyjádřit význam slov, jejichž smysl v textu zjevně chápali.

Úloha 4 vyžadovala integraci odborné slovní zásoby a dovedností práce s informacemi. Respondenti museli nejen přečíst text, zorientovat se v něm, ale také propojit



získané informace s vizuálním materiálem. Pro další zefektivnění této úlohy by bylo vhodné ověřit — například následným rozhovorem nad vyplněným testem —, v čem spočívá její náročnost a zda by nebylo vhodné upravit zadání nebo poskytnout dodatečnou oporu, například ve formě zvýrazněných klíčových slov.

Z pedagogického hlediska je žádoucí systematicky zařadit výuku odborné slovní zásoby do kurikula. V tomto ohledu mohou být inspirací existující seznamy akademické slovní zásoby, například Academic Word List (Coxhead 2000) pro angličtinu nebo Akalex (Kováříková–Kovářík 2021) pro češtinu. Zatímco Akalex nabízí přehled akademických slov pro potřeby vysokoškolského studia, středoškolští vícejazyční žáci dosud nemají k dispozici obdobný systematický nástroj, který by jim pomohl cíleně rozvíjet slovní zásobu potřebnou pro školní úspěšnost.

Tato studie má několik limitací, které je třeba zohlednit. Jedná se o pilotní výzkum s omezeným vzorkem respondentů, což snižuje možnosti zobecnění závěrů. Výzkum byl realizován ve dvou kurzech češtiny jako druhého jazyka, a výsledky proto nemožou plně odrážet situaci vícejazyčných žáků na základních školách. Další limitací je omezený rozsah samotného testu, který obsahoval pouze pět úloh. Tento počet neumožňuje zachytit celou šíři jazykových dovedností, zejména v oblasti produktivního užití slovní zásoby. Dále je třeba vzít v úvahu, že výzkum probíhal v kontextu zdravotnictví a přijímacího řízení na střední zdravotnickou školu, což mohlo ovlivnit tematické zaměření i výběr jazykového materiálu.

Přesto se domníváme, že výsledky plynoucí z testování mezioborové slovní zásoby mají potenciál přesahu do dalších předmětů. Tato vrstva školního jazyka, charakteristická výrazy s širokým uplatněním napříč předměty, tvoří důležitý základ pro porozumění výuce ve více školních disciplínách a její osvojení je klíčové pro úspěšné zvládnutí studijních požadavků na středních školách.

Cílem této studie nebylo vytvořit univerzálně použitelný diagnostický nástroj, ale identifikovat typické jazykové obtíže, s nimiž se vícejazyční žáci při přechodu na střední školu potýkají. Test se primárně zaměřoval na rozsah slovní zásoby. Testování slovní zásoby by však mělo zahrnovat také její hloubku — tedy schopnost porozumět významům slov v různých kontextech, používat je přesně a vhodně a rozumět jejich gramatickým i slovtvorným vlastnostem (Laufer–Nation 2012). V budoucím výzkumu by bylo vhodné test rozšířit například o úlohy zaměřené na aktivní použití slovní zásoby či porozumění delším odborným textům. Další možností je propojit kvantitativní a kvalitativní přístup, například prostřednictvím rozhovorů se žáky a učiteli, které by umožnily lépe porozumět strategiím, jež žáci při práci s odbornými texty využívají.

Neméně důležitým směrem dalšího výzkumu je hloubková analýza přechodu žáků na střední školu a výzev, jimž v této fázi vzdělávání čelí — jak z jejich perspektivy, tak z pohledu vyučujících. Výzkum realizovaný na různých typech středních škol by mohl přispět ke komplexnějšímu porozumění faktorům, které ovlivňují adaptaci žáků na školní jazyk i studijní nároky sekundárního vzdělávání.

ZÁVĚR

Výsledky této pilotní studie ukázaly, že vícejazyční žáci přecházející ze základní na střední školu zvládají základní komunikační slovní zásobu poměrně dobře, avšak výrazné obtíže vykazují v oblasti mezioborové a odborné terminologie, která je klíčová pro porozumění výukovým textům. Rozdíl mezi subjektivním sebehodnocením a skutečným výkonem v testových úlohách navíc poukazuje na omezenou jazykovou reflexi, která může dále snižovat schopnost aktivně využívat školní jazyk.

Navržený test slovní zásoby se ukázal jako užitečný nástroj pro identifikaci konkrétních obtíží, s nimiž se vícejazyční žáci potýkají. Ačkoliv jeho využití zatím zůstává omezeno na pilotní ověření, výsledky poskytují cennou zpětnou vazbu pro plánování jazykové podpory a ukazují směr pro budoucí rozvoj diagnostických nástrojů. Do budoucna se nabízí možnost test upravit, rozšířit a propojit s dalšími evaluačními a podpůrnými strategiemi.

Důležitým úkolem jazykového vzdělávání ve školním kontextu zůstává vytvoření mostu mezi komunikační kompetencí a jazykovými požadavky odborného školního diskurzu, například zařazením systematické výuky, která propojí výuku komunikační kompetence se školním jazykem. Jen tak lze vícejazyčným žákům skutečně umožnit rovný přístup ke vzdělání a podpořit jejich dlouhodobou školní úspěšnost.

BIBLIOGRAFIE:

- Beck, I. L. — McKeown, M. G. — Kucan, L. (2013): *Bringing words to life: robust vocabulary instruction*. New York: The Guilford Press.
- Borg, C. a kol. (2023): Accessing higher education in Europe: challenges, good practices and a European project's practical response to current HE realities, *Malta Review of Educational Research* 17(2), s. 111–138.
- Coxhead, A. (2000): A new academic word list, *TESOL Quarterly* 34(2), s. 213–238.
- Cummins, J. (2000): *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England & Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- Čechová M. (2012): Jak rozumějí slyšenému a čtenému textu imigranti, cizinci a Češi, in *Řeč o řeči*, Praha: Academia, s. 235–245.
- Čihák, R. (2013): *Anatomie 2*. Praha: Grada Publishing.
- Drozďová, E. — Klinkovská, L. — Lízal, P. (2021): *Přírodopis 8: Biologie člověka*. Brno: Nová škola.
- Gablasova, D. (2014): Learning and Retaining Specialized Vocabulary From Textbook Reading: Comparison of Learning Outcomes Through L1 and L2, *The Modern Language Journal* 98(4), s. 976–991.
- Homoláč, J. — Mrázková, K. (2014): K stylistickému hodnocení jazykových prostředků, zvláště lexikálních, *Slovo a slovesnost* 75(1), s. 3–38.
- Karešová, P. a kol. (2018): *Hravý přírodopis 8: Pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia*. Praha: Taktik.
- Kováříková, D. — Kovářík, O. (2021): *Akalex. Nástroj pro výzkum slovní zásoby akademické češtiny*. FF UK, Praha. [online] Dostupné z [www: <https://www.korpus.cz/akalex/>](https://www.korpus.cz/akalex/).
- Kováříková, D., & Převrátilová, S. (2024, September 12–14). Corpus-based analysis of grade-level educational vocabulary in Czech biology textbooks for healthcare aspirants [Conference presentation abstract]. In *Book of Abstracts: XVIII CercleS International Conference 2024 — Multilingualism and the Anglosphere Durham University*, s. 140–141.
- Laufer, B. — Nation, I. S. P. (2012): Vocabulary, in: Gass, S. M. — Mackey, A. (eds.), *The Routledge Handbook of Second Language*



- Acquisition, London; New York: Routledge, s. 163–176.
- Laufer, B. — Ravenhorst-Kalovski, G. C. (2010): Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension, *Reading in a Foreign Language* 22(1), s. 15–30.
- Laufer, B. (1989): What percentage of text-lexis is essential for comprehension? in: Lauren, Ch. — Nordman, M. (eds.), *Special Language: From Humans Thinking To Thinking Machines*, Clevedon: Multilingual Matters, s. 316–323.
- Macháčková, D. (2023): *Přírodopis: Tělo — systémy (soustavy)*, in: *Inkluzivniskola.cz*. Praha: META, o. p. s. [online] [cit. 2024-12-18]. Dostupné z [www: <https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/prirodopis.pdf>](https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/prirodopis.pdf).
- Marzano, R. J. (2020): *Teaching Basic, Advanced, and Academic Vocabulary: A Comprehensive Framework for Elementary Instruction*. Bloomington: Marzano Resources.
- META (2024): Jako každý rok jsme i letos byli bohužel svědky nerovného zacházení s našimi klienty a klientkami u přijímacího řízení. [online] [cit. 2024-02-25]. Dostupné z [www: <https://www.facebook.com/metavzdelavani/posts>](https://www.facebook.com/metavzdelavani/posts).
- Milton, J. (2009): *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Převrátilová, S. a kol. (2022): *Paráda! Učíme se česky*. Praha: Filozofická fakulta, Univerzita Karlova.
- SERR (2002): *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Šalamounová Z. (2015): *Socializace do školního jazyka*. Disertační práce. Brno: Filozofická fakulta, Masarykova univerzita.
- Šebesta K. (1999): *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum.
- Vaněčková, I. a kol. (2006): *Přírodopis 8: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus.
- Vrábelová, V. (2025): *Odborná slovní zásoba v češtině u žáků s odlišným mateřským jazykem v období přechodu na střední školu*. Diplomová práce. Praha: Filozofická fakulta, Univerzita Karlova.
- Webb, S. — Nation, P. (2017): *How Vocabulary is Learned*. Oxford: Oxford University Press.