

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2016

Bc. Jaroslav Hassman

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Centrum školského managementu

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Kompetence dvojjazyčného asistenta

Competence of bilingual assistant

Bc.Jaroslav Hassman

Vedoucí práce: PhDr. Václav Trojan, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Inkluze ve vzdělávání se zaměřením na kompetence dvojjazyčných asistentů vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Místo a datum odevzdání práce

.....

podpis

Rád bych touto cestou vyjádřil poděkování vedoucímu mé diplomové práce PhDr. Václavu Trojanovi, Ph.D. za jeho cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce.

.....

podpis

ABSTRAKT

Cílem práce je zmapovat rozsah kompetencí dvojjazyčného asistenta pedagoga a komparovat se zákonným vymezením. Práce je rozdělena do tří tematických částí, přičemž dvě jsou součástí teoretické a jedna empirické části. První z teoretických částí je rozdělena na část věnovanou migraci v českých zemích a na část věnovanou vzdělávání cizinců z různých pohledů. Druhá z teoretických částí se zabývá pozicí asistenta pedagoga, kompetencemi a v samostatné části také dvojjazyčným asistentům pedagoga. Třetí část je věnována vlastnímu výzkumnému šetření, v rámci něhož byly metodou shadowing a také prostřednictvím osobních rozhovorů získány příslušná data, z nichž byly po jejich zpracování a analyzování vyvozeny závěry, které byly následně komparovány s původním předpokladem. Poslední částí této práce je závěr koncipovaný především jako shrnutí výsledků a poznatků získaných v rámci výzkumného šetření a také vzájemné komparace v souladu s cílem práce.

KLÍČOVÁ SLOVA

inkluzí, kompetence, migrace, asistence, dvojjazyčný, pozorování, rozhovor, komparace

ABSTRACT

The aim is to map out the scope of the jurisdiction of a bilingual teacher's assistant competencies and compare with the statutory definition. The work is divided into three thematic sections, two are part of the theoretical and one empirical part. The first theoretical part is divided into a section dedicated to migration in the Czech lands and a section dedicated to the education of foreigners from different perspectives. The second theoretical part deals with the position of assistant teacher, competencies and in a separate section also bilingual teacher assistants. The third part is dedicated to research, under which the method of shadowing as well as through personal interviews obtained relevant data, all of which were after processing and analyzing the conclusions drawn, which were subsequently compares with the original assumption. The last part of this work is the conclusion conceived primarily as a summary of the results and knowledge gained in the research and mutual comparison in line with the aim of this work.

KEYWORDS

inclusion, competence, migration, assistance, bilingual, shadowing, interview, comparison

Obsah

1	Úvod	8
2	Cizinci v edukačním procesu.....	10
2.1	Migrace	10
2.1.1	Historie (od roku 1918 do roku 2004).....	10
2.1.2	Současnost (od roku 2004)	12
2.2	Vzdělávání cizinců.....	14
2.2.1	Statistická data.....	14
2.2.2	Vzdělávací instituce a pedagogové.....	16
2.2.3	Příklady ze zahraničí	18
2.2.4	Multikulturní prostředí	20
2.3	Souhrn dosavadních poznatků	24
3	Asistent pedagoga.....	26
3.1	Požadavky na asistenty pedagoga.....	27
3.1.1	Primární	27
3.1.2	Sekundární	30
3.2	Kompetence	31
3.3	Dvojjazyčný asistent	34
3.3.1	Kompetence dvojjazyčných asistentů.....	35
3.3.2	Financování dvojjazyčných asistentů	37
3.4	Souhrn dosavadních poznatků	38
4	Výzkumné šetření	40
4.1	Vymezení výzkumného šetření.....	40
4.2	Popis výzkumného šetření	45
4.3	Interpretace a analýza dat kompetencí dvojjazyčného asistenta.....	47

4.4	Interpretace a analýza dat souvisejících s pozicí dvojjazyčného asistenta	58
4.5	Souhrn empirických poznatků	66
5	Závěr	69
6	Seznam použitých informačních zdrojů	73
7	Seznam příloh	76
8	Seznam obrázků	77

1 Úvod

Cílem práce je zmapovat rozsah kompetencí dvojjazyčného asistenta pedagoga a komparovat se zákonným vymezením. Toto téma, které se v současné době stalo velice aktuálním díky rozsáhlé migrační vlně proudící do EU, bylo původně zvoleno především vzhledem k situaci, kdy je v oblasti českého školství podporována inkluze směrem k žákům s různým stupněm postižení nebo sociálního znevýhodnění. Co se týká tématu začleňování žáků cizinců a žáků s odlišným mateřským jazykem a jejich individuální podpory, tak toto není komplexně metodicky a právně ukotveno a tedy jde tato problematika více či méně svou vlastní cestou. Existují sice základní právní úpravy vymezující vzdělávání dětí cizinců z EU nebo ze třetích zemí, které sice řeší právo na vzdělání, ale již nijak nerozlišují potřeby spojené se začleňováním těchto žáků. Lze z určitého úhlu pohledu samozřejmě považovat tyto žáky jako „sociálně znevýhodněné“ a takto k nim dle zákonného vymezení přistupovat a pro jejich začlenění a podporu využívat asistenty pedagoga, ale v současné době jsou pro využití těchto dvojjazyčných asistentů pedagogů spíše než přímé finanční prostředky využívány především různé dotační programy.

Původně relativně omezený okruh literatury týkající se dvojjazyčných asistentů pedagoga, se po zařazení participujících témat typu migrace, kompetence, znevýhodnění apod. stal celkem rozsáhlým.

Práce je rozdělena do tří tematických částí, přičemž dvě jsou součástí teoretické a jedna empirické části, přičemž všechny tři části mají ve svém závěru shrnuty poznatky, které jsou pro ně podstatné.

První z teoretických částí nazvaná: Cizinci v edukačním procesu je rozdělena na část věnovanou migraci v českých zemích od První republiky do současnosti a na část věnovanou vzdělávání cizinců z různých pohledů, zahrnujících legislativní ukotvení vzdělávání cizinců, statistická data, multikulturní prostředí, vzdělávací instituce a pedagogy a v neposlední řadě i příklady vzdělávání cizinců v zahraničí.

Druhá z teoretických částí nazvaná: Asistent pedagoga se zabývá pozicí asistenta pedagoga z pozice užitečnosti a přínosu v rámci edukačního procesu, dále s ohledem na legislativu

v oblasti zřizování této pozice a základní definice jejích parametrů (základní činnosti, odborná kvalifikace). Součástí této části je kapitola věnovaná kompetencím a nástinu kompetenčních modelů a také samostatná část s důrazem na dvojjazyčné asistenty pedagoga.

Třetí část je věnována vlastnímu výzkumnému šetření, v rámci něhož byly metodou shadowing a také prostřednictvím osobních rozhovorů získána příslušná data, z nichž byly po jejich zpracování a analyzování vyvozeny závěry, které byly následně komparovány s původním předpokladem, kterým bylo „Rozsah kompetencí dvojjazyčného asistenta je větší než legislativou stanovený.“ Dále byla v rámci této části analyzována a interpretována data spojená s pozicí dvojjazyčného asistenta nebo integrací žáků s odlišným mateřským jazykem, zaměřená především na oblasti týkající se očekávání, integrace, přínosu, financování a problémů.

Poslední částí této práce je závěr koncipovaný především jako shrnutí výsledků a poznatků získaných v rámci výzkumného šetření a také vzájemné komparace v souladu s cílem práce.

2 Cizinci v edukačním procesu

Když projevíme respekt k jiným živým věcem, respektují ony nás.

- *Přísloví indiánského kmene Arapaho*

Vzhledem k tomu, že cílem této práce je zmapovat rozsah kompetencí dvojjazyčného asistenta pedagoga a komparovat se zákonným vymezením, je potřeba také popsat důvody, jejichž důsledkem je, že tato pozice v rámci edukačního procesu byla vytvořena. Zcela zásadním důvodem v tomto směru je přirozená i vynucená migrace obyvatel a z toho plynoucí potřeba jejich začleňování v rámci edukačního procesu. *„Získání kvalitního vzdělání je jedním z klíčových cílů vedoucích dále k aktivnímu zapojení imigrantů do nové společnosti. Vzdělání je také považováno za základní kámen integrace cizinců v hostitelské zemi“* (Němec, 2012, s.142).

2.1 Migrace

Migrace byla z historického hlediska pro oblast Česka nebo Československa vzhledem k jeho strategické poloze ve středu Evropy vždy důležitá. Tato oblast byla historicky vždy také významnou migrační zónou. V rámci této diplomové práce bylo období pro nastínění dopadu migrace na skladbu obyvatelstva a z toho plynoucích dalších vlivů zredukováno na období od První republiky po současnost. Dále bylo toto období rozděleno na části „Historie“ (období od roku 1918 do roku 2004) a „Současnost“ (období od roku 2004 do současnosti).

2.1.1 Historie (od roku 1918 do roku 2004)

Období do roku 1948 – „Střední a východní Evropa před druhou světovou válkou připomínala malbu od Kokoschky, plnou jemných odstínů různorodých tónů; po válce se přiblížila spíše malbě od Modiglianiho jíž dominuje monochromatická scenerie“ (Jarkovská a kolektiv, 2015, s.185). Kupříkladu v období tzv., První republiky jinak také řečeno v meziválečném období tzn., *„v období mezi světovými válkami pocházela plná třetina obyvatel z etnicky jiných než českých kořenů“* (Jarkovská a kolektiv, 2015, s.185). Němců bylo za období První republiky na území Českých zemí kolem 30% z celkového počtu obyvatelstva. Po válce jich bylo na 2,8 milionu nuceně odsunuto (Jarkovská a

kolektiv, 2015, s.185). Ačkoliv bylo zastoupení německé populace v rámci jiné než české národnosti v rámci skladby silně dominantní a tento stav měl vliv i na vzdělávací systém – např. aktivní výuka německého jazyka a jeho standardní znalost u většiny tehdejší populace (samozřejmě i z důvodu původního začlenění českých zemí v Rakouskouherském mocnářství), tak zde bylo i mnoho jiných národností (Rusové, Ukrajinci, Poláci, Maďaři,...). Jejich zastoupení však nikdy nebylo tak silné jako německé.

Období od roku 1948 do roku 1989 – jakkoli bylo předchozí období v oblasti etnických menšin a z toho plynoucích vlivů na edukaci silně ovlivněno Němci, tak toto období bylo díky poválečnému rozdělení, zjednodušeně řečeno na Východ a Západ, výrazně ovlivněno Ruskem. Ne sice nějakou výraznou Ruskou migrační vlnou, ale spíše směřováním republiky na východ (vč. předpokládané pracovní migrace tímto směrem) a plošným zařazením povinné výuky ruského jazyka do edukačních procesů. Výuka ostatních cizích jazyků byla postupně vytlačována do sekundární resp. terciální úrovně vzdělávání.

Z hlediska migrace je toto období spíše historicky „chudé“ – *„během státního socialismu, tedy v letech 1948-1989, byla migrace přísně sledována, řízena a omezována. Více lidí autoritářský režim opustilo, než se do něj přistěhovalo, migrační saldo bylo negativní“* (Jarkovská a kolektiv, 2015, s.187).

Do oblasti migrace v rámci Českých zemí je ovšem důležité zahrnout i migraci vnitřní, v rámci které došlo v padesátých letech dvacátého století k masivnímu přesídlení Slovenských Rómů a jejich ubytování především do oblastí vysídleného pohraničí Českých zemí (Jarkovská a kolektiv, 2015, s.196).

Z hlediska vnější migrace se v tomto období bylo rozložení migrantů následující – *„v padesátých letech byli přistěhovalci nejčastěji Němci, Poláci a jedinci ukrajinské či ruské národnosti. V letech šedesátých, sedmdesátých a osmdesátých se pak jednalo zejména o imigranty polské národnosti“* (Jarkovská a kolektiv, 2015, s.190).

Pro toto období byla ovšem charakteristická především migrace pracovní reprezentovaná především dělníky ze „spřátelených“ zemí tzv. východního bloku. Tato migrace byla nejsilnější v 80 letech, kdy zde pracovali dělníci převážně vietnamské, polské nebo kubánské národnosti. Vliv vnějších migrací na edukační proces byl z hlediska etnických

menšin ovšem minimální. Bylo to způsobeno především tím, že na rozdíl od přímých imigrantů, kteří se přistěhovali i s rodinami, aby zde trvale žili a asimilovali se v rámci prostředí, tak pracovní migranti byli udržováni odděleně od stálého obyvatelstva na ubytovnách (Jarkovská a kolektiv, 2015, s.195 - 196). Vnitřní migrace týkající se především romského etnika ovšem vliv na edukační proces měla a to velmi výrazný. Tento vliv se týkal především vzniku speciálních „Zvláštních škol“ do kterých byla většina romské populace umisťována.

Období od roku 1989 do roku 2004 – Rok 1989 byl v Českých zemích přelomovým rokem. Skončila éra socialismu, otevřely se hranice směrem na západ a začala éra demokratizace společnosti. V edukačním procesu se tento zlom projevil především v postupném ústupu od plošné povinné výuky Ruského jazyka k jeho postupnému nahrazování na primární, sekundární i terciální úrovni výuky možností volby a to nejčastěji mezi Anglickým, Německým a Ruským jazykem. Dalším důležitým prvkem bylo postupné umožňování vyučování anglického jazyka již v preprimárním vzdělávání, které má vliv na pozdější adaptabilitu dětí na další jazyk v rámci dalších stupňů vzdělávání.

Koncem devadesátých let měla Česká republika „zdaleka nejvyšší počty cizinců v poměru k vlastní populaci“ v celé střední a východní Evropě. Týkalo se i tranzitní a pracovní migrace. I přes to, že se vzhledem k celé populaci jednalo o necelá 2%, začala se homogenní struktura společnosti postupně proměňovat (Jarkovská a kolektiv, 2015, s.198 - 199). „*V období 1995-2004 tvořili přistěhovalí se státními občanstvími ze Slovenska, Vietnamu, Ukrajiny, Ruska, Německa a Polska zhruba 70% všech imigrantů. Nejvýrazněji mezi nimi byli v tomto období zastoupeni občané Slovenska (29%) a Ukrajiny (23%). Devět procent přistěhovalých bylo státními občany Vietnamu*“ (Jarkovská a kolektiv, 2015, s.199).

2.1.2 Současnost (od roku 2004)

Rok 2004 byl pro Českou republiku důležitý jejím vstupem do Evropské unie (EU). Česká republika se poté stala více než kdykoli předtím pro mnoho migrantů přicházejících z východních zemí vstupní či cílovou destinací. V současné době (vztaženo k číslům

Českého statistického úřadu z roku 2010), žije na území České republiky skoro půl milionu cizinců s různými pobytovými statusy (Němec, 2012, s.141).

Samotný model migrace do roku 2013 se změnil především v pořadí jednotlivých národností. „*Ve druhém sledovaném období (2005-2013) naopak celou třetinu (30%) všech přistěhovalých tvořili právě občané Ukrajiny. Ve 14% případech se jednalo o občany Slovenska, zhruba 10% přistěhovalých bylo občany Vietnamu a 8% občany Ruska*“ (Jarkovská a kolektiv, 2015, s.199 - 200).

Podle statistik zveřejněných Českým statistickým úřadem (ČSÚ) bylo na našem území k 31.12.2014 přítomno 449 tis. cizinců s jiným státním občanstvím z toho bylo 442 tis. s pobytem na 12 měsíců a více. Oproti roku 2013 se jedná o nárůst cca 10 tis. osob celkem respektive o cca 12 tis. osob s pobytem na 12 a více měsíců. Z celkového počtu bylo na našem území na základě trvalého pobytu cca. 250 tis. cizinců, u kterých byl meziroční nárůst o cca 13 tis. osob (ČSU, 2015, online).

Nejnovější trend migrace z posledních let je u různých etnických skupin často ovlivněn stejně jako dříve ekonomickými důvody, ale v poslední době také ochranou života z válkou zasažených oblastí směrem do Evropy. Zmíněný trend klade velké nároky na soužití různých etnik, jejich začlenění do většinové společnosti a v neposlední řadě také na vzdělávání, kde vzniká tlak na tzv., „Multikulturní výchovu“. „*Multikulturní výchova je edukační proces, jehož prostřednictvím si jednotlivci mají vytvářet dispozice k pozitivnímu vnímání a hodnocení kulturních systémů odlišných od jejich vlastní kultury a na tomto základě mají regulovat své chování k příslušníkům jiných kultur*“ (Kalous, Veselý, 2006, s. 66).

Na tento trend je samozřejmě potřeba reagovat. „*Rostoucí heterogenita kulturního a jazykového prostředí žákovské populace, způsobená přílivem migrantů do České republiky, vyžaduje od vzdělávacích institucí vyučovací koncept, který pojímá rozmanitost prostředí, mateřského jazyka a kultury jako obohacení pro konkrétní úpravu výchovných a učebních procesů*“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 46).

2.2 Vzdělávání cizinců

Jednejte s člověkem podle toho jaký je a on zůstane takový, jaký je. Jednejte s člověkem podle toho, jaký by měl a mohl být a on se stane tím čím by mohl a měl být.

Johann Wolfgang Goethe

V rámci legislativy jsme z pohledu vzdělávání cizinců víceméně připraveni, neboť jejich vzdělávání má Česká republika již od roku 2004 zakotveno ve „školském zákoně“ (561/2004 Sb.). V §20 jsou např. uvedena práva cizinců na vzdělávání a zároveň i podmínky, při jejichž splnění jim bude vzdělání umožněno. Právo na vzdělání je zde rozděleno na občany Evropské unie, u kterých platí, že „*Občané Evropské unie a jejich rodinní příslušníci mají přístup ke vzdělávání a školským službám podle tohoto zákona za stejných podmínek*“ (Zákon č.561/2004 Sb., online) a na osoby ostatní u kterých jsou již ovšem uvedeny další podmínky pro to, aby mohli využívat základního a středního vzdělávání za stejných podmínek jako občané Evropské unie. Tyto podmínky splňují, „*pokud mají právo pobytu na území České republiky na dobu delší než 90 dnů, popřípadě pokud jsou osobami oprávněnými pobývat na území České republiky za účelem výzkumu, azylanty, osobami požívajícími doplňkové ochrany, žadateli o udělení mezinárodní ochrany nebo osobami požívajícími dočasné ochrany*“ (Zákon č.561/2004 Sb., online).

Co se týká materiální vybavenosti České republiky v rámci vzdělávacího systému, tak je to podobné jako v okolních zemích. „*Čeští žáci a učitelé mají dnes k dispozici učebnice a jiné edukační materiály obsahující prvky multikulturní výchovy. Není však prokázáno, zda a jak jsou příslušné vzdělávací obsahy z těchto edukačních materiálů prezentovány žákům učiteli, ani to, jaké případné efekty tato prezentace v žácích vyvolává. To odráží situaci nejen v českém vzdělávacím systému, ale všeobecně i v jiných zemích*“ (Kalous, Veselý, 2006, s. 75).

2.2.1 Statistická data

Podle statistik zveřejněných Českým statistickým úřadem (ČSÚ) se ve školním roce 2014/15 účastnilo vzdělávacího procesu na našem území v rámci mateřských, základních, středních a vyšších odborných škol a konzervatoří 33.297 dětí cizinců s jiným státním občanstvím. Z nich byli nejpočetněji zastoupeny tyto skupiny cizinců s jiným státním

občanstvím – Ukrajina (8 000 žáků), Slovensko (7149 žáků), Vietnam (7097 žáků) a Rusko (2958 žáků). Ostatní skupiny byly zastoupeny v počtu výrazně menším než 1000 žáků v rámci národnostní skupiny (ČSU, 2015, online).

Ve školním roce 2014/2015 probíhalo v rámci České školní inspekce (ČŠI) elektronické zjišťování na téma vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem do kterého bylo zapojeno 3810 základních škol zapsaných ve školském rejstříku. V daném školním roce se podle výpovědí dotázaných ředitelů vzdělávalo v těchto základních školách 20 102 žáků s odlišným mateřským jazykem, z toho 14 967 žáků-cizinců (74,5 %) a 5 135 žáků z České republiky, pro které je čeština druhým jazykem, nikoliv jazykem mateřským (25,5 %). Celkově tvořili žáci s odlišným mateřským jazykem 2,5 % z celkového počtu žáků. Prvním až třetím rokem se vzdělávalo ve školách 61 % z celkového počtu žáků s odlišným mateřským jazykem. V rámci výzkumu bylo zjištěno, že alespoň jednoho žáka s odlišným mateřským jazykem měla cca. polovina z těchto škol. Hrubý odhad potřeby jazykové podpory u těchto žáků byl u dotazovaných škol stanoven na 22,4% s tím, že ji již dostává cca 20,7%. Vzhledem k tomu, že se jednalo o odhad stanovený bez jazykové diagnostiky, může být skutečný počet žáků s odlišným mateřským jazykem, kteří potřebují zvláštní jazykovou podporu vyšší. Přístup k těmto žákům se u jednotlivých škol liší. U žáků, kteří dostávají určitou formu podpory, je její rozložení následující. 60,1% škol dává jazykovou podporu těmto žákům během běžné výuky, 59,8% poskytuje individuální nebo skupinové doučování češtiny, 19,1% škol využívá při výuce služeb asistenta pedagoga, 18,4% nabízí kurz nebo hodinu češtiny v době běžné výuky a 13,2% škol poskytuje jiný způsob podpory (jazykové kurzy, kroužky,.... v době mimo vyučování) (ČŠI, 2015, s. 14-15, online).

Šetření České školní inspekce je potřeba vnímat jako relevantní vzorek žáků s odlišným mateřským jazykem, ale pouze ve vztahu k základnímu vzdělávání. Pro celkový obraz počtu žáků a jejich podpory by bylo důležité zmapovat i jejich počty v preprimárním a sekundárním vzdělávání. I tak lze ovšem konstatovat pozitivní zjištění z uvedené zprávy vyplývající, a tím je, že většině z odhadovaného počtu žáků s odlišným mateřským jazykem, kteří podle ředitelů dotčených škol potřebují jazykovou podporu, je tato podpora v různých formách poskytována. Z výzkumného šetření kromě dalších skutečností vplynulo, že školy by pro lepší a kvalitnější integraci žáků cizinců (s jiným mateřským

jazykem) potřebovali více finančních prostředků, metodickou podporu, větší počet učitelů, kteří by se mohli věnovat menším kolektivům (méně žáků ve třídě), ucelený a jasně definovaný způsob podpory ze strany státu a další.

2.2.2 Vzdělávací instituce a pedagogové

Ačkoliv je z pohledu zákona zaručen rovný přístup ke vzdělání, různé školy přistupují k jejich přijímání různě. Většina škol požaduje jako základní požadavek pro přijetí předložení identifikačních dokumentů dítěte (pas a rodný list). Kontrolou víz a komunikací s rodiči před jejich vypršením se pak některé školy důsledně zabývají. Dalším aspektem, který při přijímání žáků hraje velkou roli, je kapacita školy. Některé školy přijímají veškeré cizince, kteří se přihlásí, protože nemají ještě plně zaplněnou kapacitu a některé z těchto důvodů nemohou přijímat všechny, kdo se přihlásí. Přednost školy dávají sourozencům současných žáků a dětem ze spádových oblastí, bez ohledu na to, zda se jedná o cizince či nikoli. Jiným požadavkem při přijímání žáků ke studiu je pak například i požadavek na standardní zdravotní pojištění žáka a to především z důvodu výjezdních aktivit školy, aby se předcházelo případným pozdějším problémům v případě mimořádné události, kdy by bylo potřeba jeho prokazování (Kostelecká a kolektiv, 2013, s. 54 - 56).

Z pohledu vzdělávacích institucí je výuka žáků z rozdílných prostředí a tedy i žáků cizinců/migrantů/azylantů jednou z jejich základních podmínek: *„Heterogenita žáků je jednou z nezaměnitelných podmínek školy. Žáci jsou rozdílní, co se týče pohlaví, temperamentu, mateřského jazyka, náboženství, národnosti výkonu, věku a mnoha dalších faktorů. Rozdílnost můžeme vnímat jako samozřejmost či dokonce přínos, může se z ní stát ale i problém...“* (Hájková, Strnadová, 2010, s. 42). Proto, aby vzdělávací instituce byly schopné si s těmito faktory poradit, tak potřebují vytvářet různé pedagogické koncepce, *„Aby škola pracovala úspěšně, musí zvládnout i problém různorodosti. Jsou to právě inkluzivní strategie, které pomáhají pedagogům zvládat heterogenitu (různorodost) žáků, manipulovat s ní, reagovat na ni metodicky a didakticky. V pedagogických koncepcích počítajících s různorodostí intelektuálních schopností, s různým etnickým, kulturním, jazykovým či sociálním původem žáků se obvykle však jedná spíše o formy provázení žáků nežli o formy jejich řízení, tedy uplatňování „měkkých“ nemanipulativních technik“* (Hájková, Strnadová, 2010, s. 42).

Z pohledu pedagogů je vzdělávání a začleňování žáků s jiným mateřským jazykem v „jejich“ vzdělávací instituci bráno z různých pohledů. Jedním z příkladů může být tento: *„Výsledky některých zahraničních výzkumných studií nasvědčují tomu, že učitelé ve třídě s přítomností žáka jiného mateřského jazyka mohou tyto žáky vnímat z hlediska náročnosti práce, individuálního prospěchu a jeho přínosu pro třídu dvěma zásadními způsoby: jako přínosné, nebo jako zatěžující (Muhič 2004). V případě, že se současně jedná o žáka ze znevýhodněného sociokulturního prostředí se slabou rodinnou podporou ve vývoji většinového jazyka, jsou učitelé častěji přesvědčeni, že se jedná o „problematického“ žáka. Pokud jde o žáka s vysokou motivací pro učení a s dostatečnou podporou v rodině, jsou připraveni vnímat jeho jazykové potíže jako přechodné a přizpůsobovat tomu i vlastní přístup k jeho učení a hodnocení“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 49).*

Podle názorů některých pedagogů mají české děti spíše sklon dětem s odlišným mateřským jazykem pomáhat, pokud se při komunikaci vyskytnu nějaké problémy. V některých školách určí pedagog žáka, který pak působí jako pomocník spolužáka – cizince při řešení problémů a orientaci ve škole a školním prostředí. Samozřejmě, že ne vždy je potřeba takového žáka-pomocníka určovat, protože děti mají tendence hledat si kamarády přirozeně i mezi nově příchozími samy. Učitelé některých škol pak mají dokonce pocit, že cizinci jsou pro české děti atraktivnější, než jejich čeští spolužáci. Jakmile jsou přátelství navázána, kamarádi jsou pak následně schopni si velmi účinně vzájemně aktivně pomáhat. To, zda se dítě zapojí do kolektivu rychle, či naopak pomaleji, tak zjevně spíše než na zemi původu závisí na jeho povaze (Kostecká a kolektiv, 2013, s. 73).

Z výše uvedeného a z dostupné literatury vyplývá několik zásadních informací. Jednou z nich je, že přístup jednotlivých škol v rámci přijímání a činností při práci s integrací žáka do hlavního vzdělávacího proudu je velmi individuální a liší se školu od školy. Další je hodnocení ze strany samotných pedagogů. I zde je potřeba přihlížet k veliké škále podnětů, které jsou velice individuální, a to především vzhledem k sociálně kulturnímu prostředí ve kterém je výuka prováděna, zastoupení počtu cizinců a také ke zkušenostem a přístupu pedagoga v oblasti vzdělávání cizinců popřípadě jiných minoritních skupin vstupujících do edukačního procesu. V neposlední řadě je velmi podstatná i informace týkající se přirozené funkce absorbování nově příchozích (v tomto případě z řad dětí – cizinců) v rámci

kolektivitu dětí ve třídě a snahy o jejich asimilaci. V souladu s tím je ovšem nutno podotknout, že rozdílnost prostředí a kultur, ze kterých žáci pocházejí a především rozdílnost jejich povah sebou nese i velkou odpovědnost vzdělávacích institucí a pedagogů při vnímání jejich individuálních potřeb a tedy i rozlišení, zda a především ve kterých případech by pro rozvoj schopností žáka a jeho zařazení v rámci kolektivu je potřeba zvolit podpůrné prostředky a také správně zvolit které (intenzivní kurzy jazyka pro děti a případně i jejich rodiče, asistent pedagoga,....).

2.2.3 Příklady ze zahraničí

V tomto ohledu je potřeba inspirovat se z úspěšných projektů některých zahraničních vzdělávacích institucí, kterými se úspěšně snažily aktivně podpořit multikulturní výchovu: *„Jako velmi prospěšná se ukázala pedagogická praxe v některých německých školách, při které byla v rámci zájmových aktivit organizována výuka minoritního jazyka pro většinové žáky. V těchto školách byl ve třídách spolu s německými žáky i značný počet jejich tureckých a kurdských vrstevníků. Jazyková situace žáků těchto minorit byla značně ztížena znevýhodňujícím sociokulturním zázemím a postavením jejich rodin v německé společnosti. Neovládali pořádně němčinu ani vlastní mateřský jazyk. Tito žáci byli v rámci jazykových kroužků zapojeni do výuky základů turečtiny a kurdštiny pro německé žáky jako vyučující asistenti. Pozitivní účinek byl vícenásobný. Německé děti se naučily základní výrazy v těchto jazycích a dostaly vstupní informace o jejich struktuře. To jim poskytlo východisko pro případné rozhodnutí věnovat se studiu těchto jazyků v budoucnosti, ale současně i základ lepšího porozumění etnicky odlišných spolužáků (Hájková, 2005). Žákům minorit se v roli asistujících vyučujících nesmírně zvedlo sebevědomí a vzrostla jejich motivace pro ovládnutí jak mateřského jazyka, tak němčiny. Navíc vzrostly i jejich znalosti v obou jazycích“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 50-51).*

Dalším příkladem práce s migranty (v tomto případě s romskou komunitou) je příklad ze Střední školy Babbington Community Technology College nacházející se ve městě Leicester. *„Tato škola z vlastní iniciativy začala organizovat kurzy angličtiny pro rodiče a děti přímo v místě pobytu komunity. Rodiče vzdělává i pedagog z předmětné školy. Škola spolupracuje také se základnou školou ve městě, a pokud oni identifikují nové migranty, tak informují i střední školu o jejich přítomnosti a tyto také zahrnou do svých aktivit.*

Vzdělávání rodičů se netýká jen kurzu angličtiny, ale z prostředků Evropského integračního fondu se připravuje i vzdělávání v oblasti informačních a komunikačních technologií“ (Juščáková a kolektiv, 2011, s. 22, vlastní překlad).

Jiným příkladem může být například Kanada, kde je možné se v rámci edukačních opatření zaměřených na edukaci žáků-cizinců setkat s pozicí Asistenta ve vzdělávání. Neziskové organizace zde poskytují pomoc při zařazení žáka-uprchlíka/imigranta do příslušné školy. Snaží se vyhovět požadavkům žáka a jeho studijní historii. Pokud to situace umožňuje, tak je pro něj vyhledán učitel-asistent, který mluví jeho mateřským jazykem a který má s prací s uprchlíky a imigranty zkušenost (Němec, 2012, s.150).

V anglických školách působí specializovaní učitelé (tzv. učitel pro angličtinu jako další jazyk), podstatou jejich práce je výuka angličtiny u dětí s jiným mateřským jazykem, které neovládají nebo jen slabě ovládají anglický jazyk. Působíštěm těchto učitelů jsou buď třídy, ve kterých jsou noví žáci intenzivně učeni angličtině nebo působí přímo v klasických třídách během standardních vyučovacích hodin. Krátké intenzivní kurzy jsou brány jako základ pro optimální začlenění nových dětí, které neovládají angličtinu. Jakmile si děti osvojí základní návyky, tak jsou často integrovány do tříd společně se svými vrstevníky. Ve standardní třídě pak mají i nadále dispozici podporu učitelů angličtiny jako dalšího jazyka. Zásadní rozdíl je v tom, že se těžiště jejich učení (výuky) přesunuje do přirozeného prostředí v klasické třídě a do společně tráveného času se spolužáky (Juščáková a kolektiv, 2011, s. 25).

Ze sousedních zemí můžeme, jako jeden z příkladů uvést například Sasko, které svou vzdělávací strategii výuky žáků s odlišným mateřským jazykem postavilo nejen na následujících pilířích, mezi které patří:

- Aktivní podpora školských poradenských služeb před vstupem žáků do vzdělávacího procesu
- Byli ustanoveni, tzv. koordinátoři migrace, kteří v jednotlivých regionálních pobočkách poskytují rodičům, žákům i pedagogům poradenství.
- Došlo ke zřízení přípravných tříd pro výuku němčiny jako druhého jazyka, kde výuka probíhá ve třech etapách (6 – 8 týdnů intenzivní výuky, dalších přibližně 10

měsíců výuky s postupným snižováním hodin a začleňováním do běžné třídy, další rok možné individuální podpory).

- Předmět němčina jako druhý jazyk byl začleněn do učebních osnov.
- Byla zavedena výuka mateřského jazyka a přístup ke dvoj- a vícejazyčnosti žáků jako k potenciálu pro jejich úspěšný vzdělávací proces (META, online).

„Kupříkladu Norsko vyvinulo osnovy „Základy norštiny pro menšiny“ pro menšinové studenty, kteří mají obtíže s jazykovými znalostmi norštiny. Jedná se o postupné stupně v rámci osnov, které nejsou závislé na věku. Norsko také vyvinulo osnovy "Mateřský jazyk pro jazykové menšiny". Jedná se o vzdělávací program na úrovni postupných kroků a jeho cílem je zvýšit znalosti studentů v norštině podporou znalostí v jejich mateřském jazyce“ (OECD, 2010, s. 51, vlastní překlad).

Pozitivní příklady edukačních procesů probíhajících v zahraničí mohou být přínosem i pro vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem na území České republiky. Jak se na uvedených příkladech ukazuje, cesta je různá, ale směr i cíl jsou stejné. Především jde o co nejefektivnější integraci žáků cizinců/uprchlíků/migrantů do hlavního vzdělávacího proudu i do společnosti tak, aby byla zachována i jejich národnostní a kulturní podstata, která může většinovou společnost jen obohatit a pomoci při vytváření optimálního multikulturního prostředí a zároveň tito žáci měli šanci aktivně se zapojit nejen do výuky, ale i do dění v kolektivu v rámci standardních tříd.

2.2.4 Multikulturní prostředí

Podpora dvojjazyčnosti žáků a nejen z řad migrantů, ale i dalších skupin je velmi důležitá, neboť u migrantů, azylantů a u žáků z řad etnických menšin, u kterých je bilingvní stav zapříčiněn skutečností, že žili a nadále stále v rámci rodiny a komunity žijí v prostředí jiného mateřského jazyka, než jaký používá majoritní společnost, stupeň ovládnutí obou jazyků určuje rozhodujícím způsobem jejich osobnostní a kognitivní vývoj. Také určuje i jejich schopnost úspěšné integrace do prostředí většinové společnosti. Mimořádný význam mateřského jazyka pro proces osobnostního vývoje a pro základní citové zakotvení v bezprostředním sociálním okolí vyžaduje, aby se každému takovému žákovi poskytla

dostatečná podpora pro jeho plné ovládní jak v rodině, tak i ve školním prostředí (Hájková, Strnadová, 2010, s. 51).

Zcela zásadní z hlediska začleňování žáků, kteří se oproti většinové společnosti nějakým způsobem odlišují a je víceméně irelevantní zda se jedná o žáky s jiným mateřským jazykem, žáky sociálně znevýhodněné či handicapované nebo spadající do jiné množiny žáků, do systému vzdělávání většinové populace je specifická edukační disciplína „Inkluzivní pedagogika“ jejíž podstatou je právě integrace těchto žáků v rámci běžného vzdělávacího procesu s přihlédnutím k individuálním schopnostem a potřebám žáka. *„Inkluzivní pedagogika prosazuje otevřenou, individualizovanou a na individuální schopnosti dítěte orientovanou podobu učebních procesů bez statických kulturních nebo jazykových výkonnostních norem a umožňuje tak zohlednění speciálních vzdělávacích potřeb žáků v multietnických, multikulturních a multilingvních učebních skupinách. Jako didakticko- metodické východisko pro uspořádání vyučování a života školy navrhuje orientaci na osobní prostředí dítěte, prosazuje vnitřní diferenciaci a individualizaci, otevřenost vyučování, orientaci na obec, komunitu a vzájemnou pomoc. Tyto elementy nejsou specificky interkulturní, ale nebyly by komplexní, kdyby se současně nevztahovaly ke specifickým potřebám v kontextu kulturní heterogenity“* (Hájková, Strnadová, 2010, s. 46).

Neznalost jazyka majoritní populace nebo nedokonalost v jeho použití je pro žáka diskriminující skutečností, vzhledem k problémům s porozuměním. V matematice jako takové kupříkladu nemívají tito žáci problémy s čísly a vzorečky, protože ty jsou většinou stejné jako v jejich původním prostředí, ale problém nastává u slovních úloh. V českém jazyce pak mívají problémy se shodou podmětu s přísudkem a rody podstatných jmen. Porozumění probírané látce je samozřejmě důležité i v jiných předmětech, kde tito žáci vykazují nedostatky. Někteří učitelé pak vzhledem k tomu často upouštějí od písemného zkoušení, přičemž zajímavou a osvědčenou praxí je ústní zkoušení předem označené látky, kterou je žák schopen reálně zvládnout (Němec, 2012, s.147).

Výše uvedené informace sesbírané z praxe a dostupné literatury dokládají, že žáci s odlišným mateřským jazykem vstupují do edukačního procesu s určitým handicapem, který je podmíněn úrovní jejich znalostí a především pak schopností porozumět významu

předkládaného učiva. Není zcela jistě objektivním a zdaleka ani optimálním řešením upouštět od písemného zkoušení a nahrazovat jej ústním zkoušením předem označené látky tak, jak bylo řečeno v předchozím odstavci, protože nelze vyloučit, že takové zkoušení je podmíněno pouze kapacitou znalostí, které je žák schopen se naučit zopakovat a nejedná se tedy o porozumění učiva. Je důležité si uvědomit, že žáci s jiným mateřským jazykem pokud jsou z první nebo druhé generace imigrantů, tak nemívají jazykovou podporu majoritní společnosti ani v prostředí rodiny či komunity. Z pohledu vzdělávání je tedy vhodné přistupovat k výuce žáků s jiným mateřským jazykem jako k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami: *„Vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen žák) se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen speciální vzdělávání) a vzdělávání žáků mimořádně nadaných se uskutečňuje s využitím vyrovnávacích a podpůrných opatření.*

Vyrovňovacími opatřeními při vzdělávání žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním se pro účely této vyhlášky rozumí využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga. Škola tato opatření poskytuje na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka, průběhu a výsledků jeho vzdělávání, popřípadě ve spolupráci se školským poradenským zařízením“ (Vyhláška č.147/2011 Sb., online).

Dále je důležité na tyto žáky pohlížet především z důvodu nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka jako na žáka se sociálním znevýhodněním v kontextu, jakým tuto situaci řeší platná legislativa:

„Za žáka se sociálním znevýhodněním se pro účely poskytování vyrovnávacích opatření podle odstavce 2 považuje zejména žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka“ (Vyhláška č.147/2011 Sb., online).

V současné různorodé společnosti je ovšem potřeba nezaměřovat se v oblasti výchovy a vzdělávání pouze na školy. *„Multikulturní výchovu je nutno vidět v celé šíři aktivit, tj.*

nejen ve školním prostředí, nýbrž jako širokou nabídku vzdělávacích institucí, nadací aj., jejichž kurzy a různá školení jsou součástí realizace multikulturních programů“ (Kalous, Veselý, 2006, s. 76).

Vzdělávání různorodé společnosti je tedy potřeba posunout za hranice škol a vzdělávacích institucí od vzdělávání žáků k účinnému vzdělávání jejich rodin nebo i komunit. Je snadné si například uvědomit určitou zjevnou diverzitu při ovládnutí českého jazyka například u národnostní menšiny, se kterou je většina lidí denně konfrontována v každodenním životě. Myšlena je menšina Vietnamské národnosti. Ačkoli se jedná o velice cílevědomé a pracovité lidi, kteří kladou velký důraz na vzdělání svých dětí, je možné konstatovat, že až druhá respektive třetí generace se plně asimilovala do české majoritní společnosti. První generace přistěhovalců budovala zázemí pro své rodiny a potýkala se s českým jazykem, jeho nástrahami a přehlížením homogenní společnosti, druhá generace se z větší části aktivně zapojovala do vzdělávacího procesu ve snaze zapojit se do většinové společnosti a podpořit první generaci v rámci rozvoje jejich pracovních aktivit. Třetí a další generace se již staly aktivní součástí většinové populace, český jazyk je pro ně naprosto přirozený stejně jako jejich jazyk rodný a také jejich cíle jsou jiné, ovlivněné majoritní populací. Lze se tedy domnívat, že pokud by se u této nebo jiných národnostních menšin podařilo u první generace imigrantů aktivněji zapojit nejen děti, ale i jejich rodiče a komunitu do edukačního systému, tak by se proces asimilace mohl, alespoň co se týká ovládnutí českého jazyka a z toho pohledu plynoucího odstranění „jinakosti“, uskutečnit v kratším časovém horizontu a to již někde na úrovni první a druhé generace.

Podobné závěry týkající se používání jazyka země, která migranty přijala lze vyvodit i z hodnocení PISY:

Pro mnoho přistěhovalců není jazyk země, do které se přistěhovali jejich rodným jazykem. Je pravdou, že se jedná o typický příklad výzvy, které přistěhovalci čelí v zemích, kde nově žijí. Pokud se při své práci nebo při každodenních jednáních v zemi pobytu někdy musejí vypořádat s druhým nebo třetím jazykem, mohou být rádi, pokud znalost jazyka zvládnou dobře, v domácím prostředí jsou ovšem pohodlní. I v případě, že oba manželé (migranti) ve společné domácnosti jsou schopni mluvit jazykem hostitelské země, tak spolu tímto jazykem mezi sebou normálně nemluví. U jejich dětí, je proto pravděpodobné,

že se naučí jazyk svých rodičů jako jejich první jazyk a jsou vystaveni jazyku hostitelské země pouze od starších sourozenců, příbuzných nebo přátel, médií (televize a internet) nebo v rámci školní docházky. Imigranti druhé generace mají tendenci mluvit jazykem své nové země i doma ve větší míře než přistěhovalci první z generace. Jedním z důvodů je to, že rodiče mnoha studentů druhé generace sami přijeli do země v době, když byli celkem mladí a mluví tak jazykem hostitelské země stejně, jako svým hlavním jazykem. Podíl studentů druhé generace, kteří v zemích OECD nemluví jazykem hostitelské země doma je v průměru o 25 procent nižší než u první generace studentů. V České republice, Izraeli, Irsku a Řecku, je tento podíl dokonce nižší o více než 40 procent (PISA, 2012, s. 56, vlastní překlad).

2.3 Souhrn dosavadních poznatků

Migrace byla z historického hlediska pro oblast Česka nebo Československa vzhledem k jeho strategické poloze ve středu Evropy vždy důležitá a tato oblast byla historicky vždy také významnou migrační zónou. V období od roku 1918 do roku 2004 prošlo území českých zemí třemi obdobími ovlivňujícími počty cizinců ve společnosti. V období od roku 1918 do roku 1948 bylo složení obyvatel velice různorodé. V edukačním procesu byl zastoupen kromě českého především jazyk německý. V období od roku 1948 do roku 1989 se po uzavření hranic směrem na „Západ“ a orientaci českých zemí směrem na „Východ“ změnil i proces vzdělávání kdy došlo k postupnému zavedení povinné výuky ruského jazyka do oblastí primárního, sekundárního i terciálního vzdělávání. Složení obyvatel bylo velmi homogenní a migrační vlivy byly velmi zanedbatelné tedy až na migraci pracovní ze „spřátelených zemí“, která dosáhla svého vrcholu v 80 letech dvacátého století a také s přihlédnutím k vnitřní migraci v padesátých letech, kdy došlo k masivnímu přesídlování Slovenských Romů do Českého příhraničí. V období od roku 1989 do roku 2004 po otevření hranic se české země postupně opět staly migrační zónou, ovšem už ne s takovým dopadem na usazování migrantů jako v meziválečném období. Ve vzdělávacím procesu došlo k postupnému odklonu od povinné výuky ruského jazyka, systém se stal v tomto ohledu demokratičtější a byla umožněna určitá forma volby mezi různými jazyky (Anglický, Německý, Ruský). Dalším důležitým prvkem bylo postupné umožňování vyučování anglického jazyka již v preprimárním vzdělávání, které má vliv na pozdější

adaptabilitu dětí na další jazyk v rámci dalších stupňů vzdělávání. Po roce 2004, kdy Česká republika vstoupila do EU, se z pohledu migrace stala zajímavou destinací a pro mnoho migrantů přicházejících z východních zemí cílovou zemí. V posledních letech se počet cizinců s pobytem na 12 a více měsíců pohybuje ve stoupající tendenci cca. kolem půl milionu osob. Nezodpovězenou otázkou je ta skutečnost, jak do tohoto trendu zasáhne současná silná migrační krize způsobená jednak ekonomickými vlivy a jednak válkou zasažených zemí z oblastí vně EU.

Vzdělávání cizinců je od roku 2004 zakotveno v základních rysech ve školském zákoně a garantuje dětem cizincům právo na vzdělání za stejných podmínek, jako u dětí českých. Počet dětí cizinců v českém školství má stoupající tendenci a ve školním roce 2014/2015 se v rámci mateřských, základních, středních a vyšších odborných škol a konzervatoří jednalo o 33.297 dětí cizinců s jiným státním občanstvím. Forma podpory při integraci do hlavního vzdělávacího proudu je u těchto žáků různá a velmi často je zaměřena především na jazykovou podporu během běžné výuky nebo na doučování češtiny. Jen necelá pětina základních škol, které využívají určité formy podpory dětí cizinců, dle výzkumu České školní inspekce prováděném ve školním roce 2014/2015, využívá při výuce služeb asistenta pedagoga. Přístup škol a pedagogů ke vzdělávání dětí cizinců je velmi individuální a záleží na kapacitách škol, počtu dětí ve třídách, počtech pedagogů, finančních prostředcích a dalších aspektech. V přístupu ke vzdělávání je možné se inspirovat i v zahraničí, kde je velká zkušenost v práci s těmito žáky, jako např. v mnoha státech osvědčené zavedení „výuky jazyka většinové společnosti jako dalšího jazyka pro menšiny“ vč. zavedení tohoto předmětu v rámci učebních osnov. V souladu s tím dostává volání některých škol po metodickém materiálu a podpoře jiný rozměr.

Při začleňování dětí cizinců do vzdělávacího procesu je ovšem potřeba dbát i na zachování multikulturality prostředí a přihlížet tak k prostředí, ze kterého tyto děti přicházejí. Navíc je potřeba k těmto žákům přistupovat jako k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. „Medvědí službou“ může být ta skutečnost, že někteří pedagogové upouštějí od písemného zkoušení těchto žáků a nahrazují jej ústním zkoušením předem označené látky. Pozitivním trendem je relativně úspěšná asimilace do většinové společnosti u druhé a dalších generací migrantů.

3 Asistent pedagoga

Člověk je zrozen k vzájemné pomoci.

Seneca

„Profese asistentů existuje ve vzdělávacím systému České republiky už více než dvě desetiletí, v jejichž průběhu ale doznávalo změn jak zaměření pracovní náplně asistentů, tak i samotné pojmenování těchto podpůrných pedagogických pracovníků“ (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014, s. 12).

Zavedení institutu „Asistenta pedagoga“ bylo a stále je pro vzdělávání žáků se speciálními potřebami velice důležité: *„Asistent pedagoga je důležitým členem pedagogického týmu inkluzivních škol. Jeho funkci může zřídit ředitel školy se souhlasem krajského úřadu, a to ve třídě či studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními potřebami“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 17).*

Asistent pedagoga je pomocníkem pedagoga, učitele, který se může významně podílet na vzdělávacím procesu nejen ve škole, ale i v oblasti mimoškolní výchovy. Jeho kompetence jsou legislativně vymezeny a upraveny v tom smyslu, že se podílí na podpůrném vzdělávání a integraci žáka (Němec a kolektiv, 2014, s. 17).

Pozice asistenta pedagoga je velice důležitým a prospěšným institutem, který je-li aplikován správně, pak má velice pozitivní dopad nejen pro žáka se speciálními potřebami a jeho integraci v rámci majoritní společnosti, ale i na kolektiv ve kterém se v rámci vzdělávání tento žák pohybuje, na pedagoga, který žáka v edukačním procesu vede a v neposlední řadě i na rodinu a komunitu ze které žák pochází.

Legislativně je zřízení pozice asistenta zakotveno ve školském zákoně. Konkrétně se jedná o §16 odst. 9 ve kterém je uvedeno:

„Ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy, konzervatoře a vyšší odborné školy může ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení“ (Zákon č.561/2004 Sb., online).

To že je pozice asistenta pedagoga v rámci edukačního procesu důležitá a potřebná a to zejména v souvislosti rostoucími počty žáků se speciálními vzdělávacími potřebami reflektuje především rostoucí počet asistentů – během posledních let lze pozorovat meziroční nárůst počtu asistentů pedagoga okolo 10%, ve školním roce 2012/2013 již počet asistentů v regionálním školství překročil hranici 6500 pracovníků (Němec a kolektiv, 2014, s. 24).

3.1 Požadavky na asistenty pedagoga

Požadavky na výkon funkce asistenta pedagoga je možno rozdělit na dva základní zdroje, které jsou popsány na následujících stránkách. Primárně jde o definované požadavky dané zákonem, tzn., požadavky, které jsou v rámci legislativy ukotveny v příslušném zákoně nebo vyhlášce a které jsou považovány za minimum toho, co musí člověk na pozici asistenta pedagoga splňovat proto, aby tuto funkci mohl vykonávat. Sekundárně, ale zcela jistě ne méněcenně než legislativní požadavky jsou definovány požadavky ostatní. Ty jsou však vesměs proměnné, protože se jedná především o požadavky specifikované na základě potřeb konkrétního žáka, pedagoga či školy.

3.1.1 Primární

Základní požadavky na výkon pozice asistenta pedagoga neboli nutné kompetence, stanovené legislativou jsou tyto:

„Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou:

- a) pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,*
- b) podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí,*
- c) pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku,*
- d) nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání“ (Vyhláška č. 73/2005 Sb., online).*

Dalšími legislativními požadavky jsou požadavky týkající se dosažené odborné kvalifikace asistentů pedagogů. Tato kvalifikace se dá rozdělit na vyšší a nižší. Při požadavku na vyšší kvalifikaci jsou legislativně stanoveny tyto podmínky:

„(1) Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace, získává odbornou kvalifikaci

a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,

b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem jiného akreditovaného studijního programu než podle písmene a) a

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,

2. studiem pedagogiky, nebo

3. absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen studium pro asistenty pedagoga),

c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,

d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu než podle písmene c) a

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,

2. studiem pedagogiky, nebo

3. studiem pro asistenty pedagoga,

e) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením, nebo

f) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání než podle písmene e) a

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,

2. studiem pedagogiky, nebo

3. studiem pro asistenty pedagoga (Zákon č.563/2004 Sb., online).

U „vyšší“ úrovně asistenta pedagoga jsou poměrně jasně definovány požadavky, které musí asistent pedagoga minimálně splňovat – musí mít středoškolské vzdělání s maturitou a zároveň i pedagogické vzdělání získané na střední pedagogické škole, vyšší odborné nebo vysoké škole nebo v kurzu pro asistenty pedagoga (Němec a kolektiv, 2014, s. 19 - 20).

Při požadavku na nižší kvalifikaci jsou legislativně stanoveny tyto podmínky:

(2) Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích ve škole, ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči, získává odbornou kvalifikaci

a) vzděláním podle odstavce 1,

b) středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky,

c) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga,

d) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a

1. studiem pedagogiky, nebo

2. studiem pro asistenty pedagoga, nebo

e) základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga“ (Zákon č.563/2004 Sb., online).

Pozice „nižší“ úrovně asistenta pedagoga už tak jasná ovšem není. Pro tuto úroveň profese asistenta pedagoga je totiž za dostačující považováno již základní vzdělání doplněné kurzem pro asistenty pedagoga. Problémem se stává již samo vymezení této úrovně asistentské profese. Zákon sice říká, že má jít o asistenty vykonávající pedagogickou činnost spočívající v „pomocných výchovných pracích“, v legislativě jako takové ovšem není nikde upřesněno, co si pod termínem „pomocné výchovné práce“ vlastně představit (Němec a kolektiv, 2014, s. 20).

3.1.2 Sekundární

Jak již bylo předesláno v úvodu této kapitoly, sekundární požadavky, nejsou méněcenné vůči legislativním požadavkům. Jsou ovšem vesměs proměnné, protože se jedná především o požadavky specifikované na základě potřeb konkrétního žáka, pedagoga či školy a tudíž jsou velice těžko jako celek paušalizovatelné. Na jednu stranu lze tedy kvitovat tu skutečnost, že se zákonodárce při tvorbě příslušných zákonných norem velice správně zaměřil především na role týkající se kvalifikace asistenta pedagoga a nejnižší možnou úroveň jeho vzdělání a dále pak na hlavní činnosti pedagoga s tím, že ostatní předpoklady a požadavky nechal na konkrétních školských zařízeních.

Na druhou stranu jsou zákonná vymezení týkající se kupříkladu definování činností spojených s výkonem funkce asistenta pedagoga natolik obecná, že v případě tvorby náplně práce mohou být pro školy, které s touto funkcí začínají, určitou komplikací právě z důvodu této obecnosti a použitelnosti v praxi. Proto je jednoznačně žádoucí, aby byla náplň práce asistenta pedagoga formulována přesněji a podrobněji tak, aby bylo všem (asistentovi, učitelům, případně poradenským pracovníkům školy) jasné, co konkrétně spadá do asistentových povinností a kompetencí (Němec a kolektiv, 2014, s. 21).

Mezi další požadované vlastnosti a dovednosti asistentů, které zůstávají hodnoceny ve shodě s názory asistentů a učitelů, patří primárně vzdělání a znalosti, empatie a porozumění pro potřeby žáků a trpělivost ve vztahu k pokrokům žáků včetně schopnosti efektivní spolupráce s učitelem. Je možné se na rozložení některých dalších preferovaných charakteristik asistenta podívat například i podle charakteru vzdělávacích potřeb žáků. U pedagogických pracovníků (asistentů, učitelů, ředitelů), působících u žáků se sociálním znevýhodněním, se významně častěji objevily požadavky, aby asistent byl tolerantní, aby byl důsledný, aby uměl žáky motivovat, aby si uměl získat důvěru žáků a aby rozuměl rodinnému prostředí žáků. Respondenti pracující s žáky se zdravotním postižením naopak násobně častěji uváděli, že by asistent měl být trpělivý, samostatný a flexibilní, připravený přizpůsobit se neočekávaným situacím (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014, s. 28 - 30).

Jak již bylo zmíněno, velice důležitým faktorem vstupujícím do procesu učení za pomoci asistenta pedagoga je názor žáků, asistentů, učitelů a ředitelů škol, podle kterých byly „jako nedůležitější předpoklady pro práci asistenta pedagoga identifikovány:

odpovídající vzdělání a znalosti, dobrý vztah k žákům, empatie a trpělivost“ (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014, s. 31).

Vzhledem k výše uvedenému lze konstatovat, že co se týká kompetencí, které by měly být uvedeny v náplních práce asistentů pedagoga, tak tyto až na ty legislativně vymezené nelze paušalizovat. K této funkci je při tvorbě náplně práce potřeba přistupovat jako k živému organismu a specifikovat ji individuálně dle potřeb konkrétních žáků, se kterými bude asistent pracovat a to především v závislosti na druhu jejich znevýhodnění, dále pedagogů a jejich nároků na kooperaci v rámci výuky, a v neposlední řadě také školy zastoupené vedením a jeho představy o výkonu této funkce.

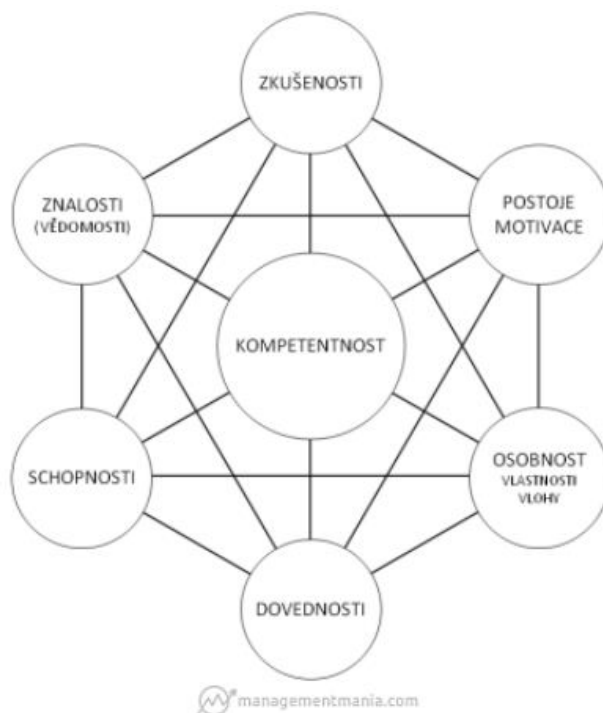
3.2 Kompetence

V předcházející části se často objevuje pojem kompetence, který je možné z obecného hlediska definovat jako „specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, ale také například postojů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací a jež mu umožňují osobní rozvoj i naplnění jeho životních aspirací“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 26).

Jednou z dalších definic pojmu kompetence pak může být také „pojem kompetence tedy můžeme definovat také jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 27).

Kompetence jako celek jsou u každého člověka jedinečné a tedy unikátní. Některé jsou u daného jednotlivce získané na základě prožitých životních zkušeností přirozeným způsobem a ostatní byly získány cíleně pozorováním, či jsou získány i prostřednictvím jiných vjemů jako například nasloucháním, apod.

Pro lepší přehlednost je v rámci „Obrázku č.1 – Kompetence“ poměrně přehledně graficky znázorněno, co vše pojem Kompetence (kompetentnost) zahrnuje a tedy, že v sobě slučuje veškeré zkušenosti, postoje (motivace), vlastní osobnost zahrnující vlastnosti a vloh, dovednosti, schopnosti a znalosti (vědomosti) kterými konkrétní jedinec disponuje.



Obrázek č.1 - Kompetence (ManagementMania, 2016, online)

Z pohledu managementu lidských zdrojů lze pojem kompetence charakterizovat také jako způsobilost nebo schopnost přičemž nejčastěji znamená předpoklady či schopnost vykonávat nějakou činnost, situaci či profesi. Kompetence tedy z tohoto pohledu znamená způsobilost zvládat určitou pracovní pozici, umět ji vykonávat, být v příslušné oblasti kvalifikovaný, mít potřebné vědomosti a dovednosti (ManagementMania, 2016, online).

Z pohledu organizace a lidských zdrojů se pod pojmem kompetence skrývají „v podstatě, definice očekávaných výsledků, které, jako celek, by měly poskytnout uživatelům úplný obrázek o nejcennějších druzích chování, hodnot a úkolů potřebných pro jejich úspěch v rámci organizace (Rankin, 2004)“ (Gupta, 2011, s. 27, vlastní překlad).

Lze konstatovat, že pro organizace jsou požadavky na kompetence (kompetentnost) pracovníků jednou ze základních potřeb, protože každá pracovní pozice (profese) má

definované určité požadavky na kompetence a kvalifikaci pracovníka. Pro definici či posouzení kompetencí (kompetentností) je pak nutné vždy použít kromě výčtu kvalifikace také rozsah zkušenosti, znalostí, schopností, dovedností, postojů a osobnostních charakteristik (ManagementMania, 2016, online).

Dá se tedy říci, že v rámci managementu lidských zdrojů jsou na základě požadavků managementu organizace jasně a konkrétně definovány požadavky pro každou jednotlivou pracovní pozici. Takovému shrnutí požadavků se v odborné terminologii říká „Kompetenční model“. Jinak řečeno tedy *“Kompetenční model obsahuje jednotlivé kompetence, které jsou vybrané ze všech možných a uspořádané podle nějakého klíče. Jedná se o kompetence potřebné pro dané pracovní místo, tedy kompetence, které musí pracovník mít, aby naplňoval cíle organizace. Vychází se z podrobné analýzy pracovního místa, z organizační struktury organizace, popřípadě potřeby dalších speciálních znalostí či požadavků”* (Lhotková, Trojan a Kitzberger, 2012, s. 34).

Jako příklad takového jednoduchého kompetenčního modelu je možno uvést například tento:

Obecné (základní nebo také minimální) požadavky, které by měl splňovat uchazeč o pracovní místo nazvané „Konzultant“ u menší obchodní organizace a působící v komerční sféře. Zdrojem je dokument s názvem „Specifikace pracovního místa“ ze společnosti, ve které pracuje autor diplomové práce.

Obecné požadavky:

- SŠ vzdělání
- praxe min. 2 roky
- obchodní zkušenosti
- technická odbornost
- znalost nabízeného produktu nebo řešení
- znalost anglického jazyka – čtení manuálů, účast na školeních
- řidičský průkaz skupiny „B“

Součástí tohoto dokumentu jsou pak samozřejmě také části, týkající se zaměstnancem doložených skutečností (skutečně dosažené vzdělání, délka praxe,.....), dále jsou v jeho

rámci specifikovány „Obecné povinnosti a zodpovědnosti“, zahrnující seznámení s organizačním a pracovním řádem, dokumentací kvality a dalšími předpisy a nařízeními. Další součástí citovaného dokumentu jsou „Konkrétní povinnosti a zodpovědnosti“, které musí zaměstnanec v rámci výkonu své pracovní pozice plnit a za jejichž plnění nese plnou odpovědnost. Patří sem například analýzy, konzultace, jednání se zákazníky, tvorba dokumentací, účast na školeních, služební cesty, a další.

U pozice asistenta pedagoga ve škole by pak takový jednoduchý kompetenční model sestavený v tomto případě pouze na základě legislativních požadavků uvedených v bodě 3.1 této práce mohl v hrubých rysech vypadat následovně:

Obecné požadavky:

- odborná způsobilost – minimálně základní vzdělání vč. absolvovaného studia pro asistenty pedagoga
- bezúhonnost
- znalost českého jazyka

Konkrétní požadavky a zodpovědnosti:

- pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,
- podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí,
- pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku,
- nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání

K oběma příkladům je potřeba přistupovat jako k obecným a vzhledem k rozdílnosti zaměření obou typů organizací i velice těžko porovnatelným.

3.3 Dvojjazyčný asistent

Speciální skupinou asistentů pedagoga jsou dvojjazyční asistenti. *„Dvojjazyční asistenti pedagoga jsou v podstatě běžní asistenti pedagoga s tou výhodou, že ovládají další jazyk,*

v ideálním případě stejný jazyk jako žáci s OMJ v jejich třídě. Dvojjazyční asistenti jsou běžnou praxí například ve Velké Británii. Fungují zejména jako vícejazyčný zdroj pro učitele nebo pro výuku začátečníků, kterým poskytují důležitou podporu“ (Titěrová a kolektiv, 2014, s. 21).

3.3.1 Kompetence dvojjazyčných asistentů

Přítomnost dvojjazyčných asistentů ve vzdělávacím procesu dětí, žáků, studentů je velice důležitá především díky tomu, že jsou schopni s nimi komunikovat v jejich rodném nebo alespoň jim blízkém jazyce. Díky schopnosti asistentů, kdy v optimálním případě sdílejí se žáky jazyk, mohou žáci i asistenti snadno navazovat na předchozí znalosti a kulturně determinované zkušenosti ze země původu. Asistenti mají čas a prostor na komunikaci s rodiči a individuální podporu žáka, na což učitelé většinou tolik času nemají (Titěrová a kolektiv, 2014, s. 22).

Individuální podpora žáků s jiným mateřským jazykem, alespoň v určitém časovém horizontu od jejich zařazení do vzdělávacího procesu je nutná, protože ne vždy tito žáci skutečně chápou probírané učivo, i když se žák i pedagog domnívají, že ano. Bývá to dáno především tím, že žák díky omezené jazykové vybavenosti sice rozumí slovům, ale nedokáže jim přiřadit příslušné významy. Asistent pedagoga následně individuálním přístupem k žákovi může předejít následným nedorozuměním např. při testech a zkouškách tak, aby nebyl žák „zaškatulkován“ jako problémový. *„Asistent často zná žáka lépe než učitel, má mnohdy větší prostor na to, aby stále myslel na možnosti socializace, jazykové podpory žáka a rozvíjení jeho komunikačních dovedností. Vzhledem k užší spolupráci s dítětem umí rozpoznat jeho potřeby a schopnosti a tak přizpůsobit plánování výuky ve spolupráci s učitelem“ (Titěrová a kolektiv, 2014, s. 29).*

Dvojjazyčné asistenty pedagoga a jejich kompetence je ovšem, kromě podpory vzdělávání žáků s jiným mateřským jazykem na různých úrovních vzdělávacího procesu, potřeba vnímat v daleko širším měřítku. *„Dvojjazyční asistenti pedagoga fungují jakožto mediátoři mezi původní kulturou žáků a kulturou české společnosti. Uvádění žáka do nového školního prostředí skrz jeho mateřský jazyk za pomoci asistence se osvědčilo jako efektivní prostředek v zahájení adaptačního procesu“ (Titěrová a kolektiv, 2014, s. 23).*

Další z kompetencí dvojjazyčných asistentů pedagoga je rozvoj komunikace mezi žákem a jeho okolím a z toho plynoucího pozitivního efektu v rámci jeho socializace. „*Asistent pedagoga je ideálním partnerem pro rozvoj komunikace, zároveň může aktivně zprostředkovávat komunikaci mezi žákem s OMJ a jeho spolužáky, která je pro socializaci nejdůležitější*“ (Titěrová a kolektiv, 2014, s. 28).

Díky vzrůstající heterogenitě naší společnosti je možnost srovnávání různých etnik a jejich kultur tzv., online, pro současný vzdělávací proces nezbytností. Navíc je potřeba dát důraz i na tu skutečnost, že: „*Setkávání s asistenty pocházejícími z různých kultur a mluvícími jiným jazykem umožňuje žákům i učitelům zvyšovat citlivost na kulturní i jazykové odlišnosti. Nutí je pracovat s pocity, předsudky i s chápáním své vlastní kultury. Zároveň nám setkání s cizincem nabízí možnost reflektovat používání jazyka jako prostředku komunikace a uvědomovat si jeho nezastupitelnou funkci při vzájemném porozumění*“ (Titěrová a kolektiv, 2014, s. 25).

Ředitelé ve školách, kde jsou využíváni dvojjazyční asistenti, jsou s jejich prací velmi spokojeni. Jejich práci koordinuje ve škole speciální pedagožka. V průběhu studia se asistent stává pro dítě starším kamarádem, který ho provází českým prostředím, pomáhá mu s češtinou a stává se tak často i jeho důvěrníkem. Podle názorů vedení škol mohou dvojjazyční asistenti s integrací žáků s odlišným mateřským jazykem hodně pomoci (Kostecká a kolektiv, 2013, s. 64).

Využívání služeb dvojjazyčných asistentů pedagoga ve vzdělávacím procesu je velice důležitou součástí integrace žáků s jiným mateřským jazykem. Školy zatím tento institut využívají zatím jen v omezeném množství, ale pokud ho již využívají, tak bývají vesměs s prací těchto asistentů spokojeni. Je to dáno tím, že dvojjazyční asistenti sdílejí s žákem jeho mateřský jazyk a mohou tak pomoci kromě jiného i předcházet řadě nedorozumění na straně žáka i školy týkající se především nedostatečného ovládnutí českého jazyka. Dalším velkým přínosem těchto asistentů je jejich pomoc při komunikaci se zákonnými zástupci žáka nebo i zástupci komunity, ze které žák pochází, protože u těchto osob je mnohem vyšší předpoklad ještě menších znalostí při ovládnutí českého jazyka a to především u první nebo i části druhé generace cizinců.

3.3.2 Financování dvojjazyčných asistentů

Financování dvojjazyčných asistentů je pro řadu škol i přesto, že by o jejich služby stály často velký problém. Jejich častou reakcí pak bývá „A kde bychom na něj našli asi tak tabulkové místo?“ nebo „Školství je na chvostu so se týká rozpočtu“ (Kostecká a kolektiv, 2013, s. 64).

Řešení samozřejmě existuje, protože pokud se škola skutečně zajímá o možnost financování pracovního místa spojeného se zaměstnáváním dvojjazyčného asistenta pedagoga, tak může využít služeb některých neziskových organizací působících na území ČR, dále grantů, Evropských fondů nebo rozvojových programů. Školy samozřejmě mají i jiné možnosti, které jim umožňuje např. doporučení MŠMT:

„Jednotlivé školy mohou také využít pro zintenzivnění práci s žáky-cizinci služeb asistenta pedagoga. Využít tuto službu školám umožňuje vyhláška č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných pro žáky se sociokulturním znevýhodněním, tj. pro děti a žáky s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka ve srovnání s ostatními žáky třídy, neboť v domácím prostředí užívají odlišný jazyk nebo specifickou formu vyučovacího jazyka (jazykové znevýhodnění).

Podporu financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociokulturním znevýhodněním umožňuje MŠMT školám získáním dotace z Rozvojového programu na podporu financování asistentů pedagoga, který je vyhlašován každoročně MŠMT“ (MŠMT, 2012, online).

Financování prostřednictvím rozvojových projektů nebo grantů má podle vedení škol velké nevýhody týkající se především plánování, protože škola nemůže dopředu nikdy tušit, zda bude její projekt vybrán k financování i v následujícím roce a bude tak moci navázat na aktivity v roce předchozím. Dále má spousta škol obavy z administrativy, která je s projekty spojená a jejím zvládnutím, díky čemuž se do podobných projektů ani raději nepouštějí (Kostecká a kolektiv, 2013, s. 61).

Lze tedy konstatovat, že problém s financováním dvojjazyčných asistentů tak často není o neexistenci potenciálních zdrojů jako takových, ale jde spíše o nízkou informovanost vedení některých škol týkající se nabízejících se možností. Jiným z důvodů může být ta

skutečnost, že škola buď neví o možnosti využívat služeb dvojjazyčných asistentů, nebo již řeší vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem jiným způsobem tak, jak bylo uvedeno v bodě 2.2.1. V tomtéž bodě pak bylo konstatováno, že „pro lepší a kvalitnější integraci žáků cizinců (s jiným mateřským jazykem) (**Poznámka:** tzn. včetně možnosti využívání služeb dvojjazyčných asistentů), by školy potřebovali více finančních prostředků, metodickou podporu, větší počet učitelů, kteří by se mohli věnovat menším kolektivům (méně žáků ve třídě), ucelený a jasně definovaný způsob podpory ze strany státu a další“.

3.4 Souhrn dosavadních poznatků

Pozice asistenta pedagoga je velice důležitým a prospěšným institutem, který je-li aplikován správně pak má velice pozitivní dopad nejen na žáka se speciálními potřebami a jeho integraci v rámci majoritní společnosti, ale i na kolektiv ve kterém se v rámci vzdělávání tento žák pohybuje, na pedagoga, který žáka v edukačním procesu vede a v neposlední řadě i na rodinu a komunitu ze které žák pochází. Možnost zřízení pozice asistenta pedagoga je specifikována v Zákoně č.561/2004 Sb. Základní požadavky na výkon jeho práce stanoví Vyhláška č. 73/2005 Sb. a požadavky na kvalifikaci jsou uvedeny v Zákoně č.563/2004 Sb. Požadavky na kvalifikaci je možno rozdělit na nižší a vyšší dle požadované úrovně předpokládaných činností asistenta. Ovšem díky slovnímu vymezení uvedenému v zákoně (týká se především nižší úrovně kvalifikace), kdy zákon říká, „že má jít o asistenty vykonávající pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích“, pak právě neupřesnění těchto „pomocných výchovných prací“, kdy základním kvalifikačním požadavkem je základní vzdělání doplněné kurzem pro asistenty, může být pro některé školy složité bez metodického vedení správně tuto pozici specifikovat.

Další požadavky kladené na pozici asistenta pedagoga jsou neméně důležité jako požadavky legislativní. Tyto požadavky jsou ovšem velice proměnné a specifické, protože jsou závislé na konkrétních potřebách daného žáka, pedagoga či školy. Od pozice asistenta pedagoga se tak očekává určitá míra flexibility. Bohužel i zde se však promítá nedostatečné metodické vedení, kdy není stanoveno, co přesně spadá do asistentových povinností a kompetencí. Lze tedy jen konstatovat, že co se týká kompetencí, které by

měly být uvedeny v náplních práce asistentů pedagoga, tak tyto až na ty legislativně vymezené nelze paušalizovat. K této funkci je tedy, při tvorbě náplně práce a definování konkrétních kompetencí, požadavků na schopnosti při vykonávání pracovních činností a dalších specifikací spojených s touto pracovní pozicí, potřeba přistupovat jako k živému organismu a specifikovat ji individuálně na základě důkladné analýzy potřeb konkrétních žáků, se kterými bude asistent pracovat, a to především v závislosti na druhu jejich znevýhodnění, dále pedagogů a jejich nároků na kooperaci v rámci výuky a v neposlední řadě také školy zastoupené vedením a její představy o výkonu této funkce.

Specifickou skupinou asistentů pedagoga jsou dvojjazyční asistenti, tzn., asistenti, kteří sdílejí s žákem jeho mateřský jazyk nebo jazyk podobný. Využívání služeb dvojjazyčných asistentů pedagoga ve vzdělávacím procesu je velice důležitou součástí integrace žáků s jiným mateřským jazykem. Školy tento institut využívají zatím jen v omezeném množství. Podle šetření České školní inspekce prováděném ve školním roce 2014/2015, využívá při výuce služeb dvojjazyčného asistenta pedagoga jen necelá pětina základních škol, které využívají určité formy podpory dětí cizinců. Školy, které služeb dvojjazyčných asistentů pedagoga využívají, tak bývají vesměs s prací těchto asistentů spokojeni. Je to dáno tím, že dvojjazyční asistenti sdílejí s žákem jeho mateřský jazyk a mohou tak pomoci kromě jiného i předcházet řadě nedorozumění na straně žáka i školy týkající se především nedostatečného ovládní českého jazyka. Dalším velkým přínosem těchto asistentů je jejich pomoc při komunikaci se zákonnými zástupci žáka nebo i zástupci komunity, ze které žák pochází, protože u těchto osob je mnohem vyšší předpoklad ještě menších znalostí při ovládní českého jazyka a to především u první nebo i části druhé generace cizinců. Školy by i v případě dvojjazyčných asistentů pedagoga uvítaly ucelený metodický materiál zaměřený na to, jak ke vzdělávání cizinců přistupovat na různých úrovních školského systému vč. výukových pomůcek, učebnic, alokace finančních prostředků s výukou dětí cizinců spojených a zahrnujících i další podpůrná opatření.

4 Výzkumné šetření

4.1 Vymezení výzkumného šetření

V rámci následujících podkapitol jsou popsány podklady týkající se vymezení výzkumného šetření. Je zde popsána a ověřena dosažitelnost „Cíle výzkumného šetření“, specifikován „Výzkumný problém a výzkumné otázky“, popsány použité „Výzkumné metody“ a výběr „Výzkumného vzorku“.

Cíl výzkumného šetření

Zvoleným cílem práce a tedy i výzkumného šetření je „Zmapování rozsahu kompetencí dvojjazyčného asistenta pedagoga a komparace s jejich zákonným vymezením“.

Prostřednictvím metody SMART bylo provedeno ověření jeho dosažitelnosti pro potřeby této práce:

S – cíl je konkrétní a přesně vymezený

M – cílem je zmapování kompetencí a následná komparace se zákonným vymezením tzn. díky tomu, že lze provést komparaci dvou modelů (typu obsahuje / neobsahuje), tak je možné stanovit, v kolika případech dochází ke shodě / neshodě a cíl je tedy měřitelný

A – cíl je vzhledem ke zvolenému vzorku dosažitelný s tím, že výstupy výzkumu budou jen těžko zobecnitelné na všechny dvojjazyčné asistenty pedagoga

R – cíl odpovídá zadaným požadavkům na možnost dalšího využití v rámci CŠM

T – k dosažení cíle bude stanoven příslušný časový rámec – cíl tedy bude časově ohraničený

Výzkumný problém a výzkumné otázky

Výzkumný problém v této práci je popisný, protože je zde prováděna komparace rozsahu kompetencí dvojjazyčného asistenta pedagoga s jejich zákonným vymezením. Pro vlastní výzkum bylo v první řadě důležité rozhodnutí o způsobu získávání potřebných dat a jejich následné vyhodnocování. Tedy zda zvolit pro vlastní výzkum kvalitativní nebo kvantitativní přístup. Při volbě mezi těmito dvěma druhy přístupů bylo vycházeno z dostupné literatury, ve které je mimo jiné uvedeno i jejich následující krátké srovnání

„nástrojem kvantitativního výzkumu je dotazník, zatímco kvalitativní výzkumníci používají rozhovor“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 13). De facto tedy samotná volba přístupu byla, zda pro zvolený cíl práce zvolit dotazníky, které budou rozeslány jednotlivým subjektům a následně pasivně vyčkávat na jejich návrat nebo zda je vhodnější aktivní zapojení do výzkumu a získání hlubšího osobního poznání zkoumaného subjektu s tím, že bude počet zkoumaných subjektů velmi omezen. Vzhledem k cíli této práce byl zvolen kvalitativní přístup na základě tzv., „Monografické procedury“, jejíž podstatou je zaměření výzkumu pouze na jeden zvolený subjekt. Tato procedura sice umožňuje důkladnější styl poznání, ovšem její závěry se jen velmi těžko zobecňují. Vlastní výzkumný problém byl zformulován prostřednictvím následujících otázek a předpokladů:

Otázky

Pro asistenta:

Kolika dětem se jako asistent na škole věnujete a kolik z toho je žáků s jiným mateřským jazykem (cizinců)?

Jaké bylo z Vašeho pohledu očekávání při rozhodování, zda přijmout práci dvojjazyčného asistenta pedagoga?

Jaké jsou činnosti, které v rámci pozice dvojjazyčného asistenta vykonáváte?

Jaká je vaše spolupráce s pedagogem a v čem spočívá?

Uspokojuje Vás práce na pozici dvojjazyčného asistenta pedagoga?

Pracujete se žáky s jiným mateřským jazykem jen ve škole nebo se jejich podpoře nějakým způsobem věnujete i mimo ni?

Jsou nějaké podpůrné aktivity, které vykonáváte směrem k rodinám nebo komunitám ze kterých žáci s jiným mateřským jazykem pocházejí?

Jaké je vaše dosažené vzdělání, které je důležité pro práci asistenta pedagoga?

Jak dlouho vykonáváte pozici asistenta pedagoga?

Pro pedagoga:

Kolik máte ve své třídě dětí, kolik z nich z nějakého důvodu využívá pomoci asistenta pedagoga (handicapovaní, s jiným mateřským jazykem (cizinců),...)?

Kolik se u vás střídá asistentů pedagoga?

Jaké jsou činnosti, které v rámci své pozice u vás dvojjazyčný asistent vykonává?

Jaké bylo vaše očekávání, když jste se dozvěděl, že u vás na škole a ve třídě bude působit dvojjazyčný asistent pedagoga?

Jaká je vaše spolupráce s asistentem pedagoga a v čem spočívá?

Jaký je z vašeho pohledu rozdíl při integraci žáků s jiným mateřským jazykem bez a s využitím služeb dvojjazyčného asistenta pedagoga?

Je asistent pedagoga z vašeho pohledu přínosem?

Jak dlouho pracujete jako pedagog?

Pro ředitele školy:

Kolik máte na své škole dětí a kolik z toho je žáků s jiným mateřským jazykem (cizinců)?

Kolik využíváte na své škole asistentů pedagoga a kolik z toho je dvojjazyčných asistentů pedagoga?

Jaké bylo z pohledu školy očekávání při rozhodování, zda přijmout dvojjazyčného asistenta pedagoga?

Jaké jsou činnosti, které v rámci své pozice dvojjazyčný asistent vykonává?

Je asistent pedagoga z pohledu školy přínosem?

Myslíte si, že v současné době, kdy je v rámci Evropy zvýšený pohyb cizinců, bude více potřeba dbát na zajištění dvojjazyčných asistentů pedagoga?

Využíváte i nějaké jiné podpůrné metody pro žáky s jiným mateřským jazykem (cizince)?

Jakým způsobem financujete pozici dvojjazyčného asistenta?

Je podle Vašeho názoru dostatečná koncepční, metodická a finanční podpora ze strany státu při vzdělávání žáků s jiným mateřským jazykem (cizinců) nebo něco v tomto ohledu postrádáte?

Jak dlouho jste ředitelem školy?

Předpoklad

„Rozsah kompetencí dvojjazyčného asistenta je větší než legislativou stanovený.“

Výzkumné metody (výběr metod, jejich vlastnosti a popis techniky sběru dat)

Za základní metodu určenou pro sběr potřebných dat byla zvolena metoda „shadowing“ (pozorování), díky níž bylo možné získat přehled o rozsahu kompetencí zkoumaného subjektu v rámci jeho přirozeného prostředí (škola, ...). Jako druhá použitá metoda, která byla velmi důležitá pro získání doplňujících informací, byla zvolena metoda „interview“ (rozhovor). Konkrétně se jednalo o techniku:

- Polostrukturovaný rozhovor

„Metodu pozorování je vhodné spojit s rozhovory, neboť v kombinaci s rozhovorem si může badatel udělat komplexní obrázek o dané situaci. Nelze však říci, jak obě metody následují po sobě, spíše se neustále prolínají jedna s druhou. Z rozhovorů získáváme témata pro pozorování a pozorování dává hloubku a oporu pro otázky rozhovoru“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 158).

Shadowing

Jedná o metodu založenou na přímém pozorování zkoumaného subjektu prostřednictvím pozorovatele, který jako „stín“ (z angl. „shadow“) tento subjekt doprovází po celý předem určený časový úsek. Během pozorování pozorovatel systematicky zaznamenává zjištěné skutečnosti, které jsou pak následně během vyhodnocování podrobeny důkladné analýze. Zmíněné přímé pozorování je v literatuře častěji označováno jako „zúčastněné pozorování“, které *„znamená takový druh pozorování, kdy sledujeme studované jevy přímo v prostředí, kde se odehrávají. Toto pozorování se nazývá zúčastněné proto, že dochází k interakci mezi výzkumníkem a pozorovanými účastníky výzkumu, i když badatel nezasahuje do výuky“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 144).*

Interview

Výzkumná metoda „Interview“, nebo-li rozhovor, umožňuje prostřednictvím vhodně zvolených otázek získat další podklady potřebné k vytvoření uceleného pohledu na danou problematiku. Základem správného vedení interview je, že tazatel je tím, kdo hovoří méně a více naslouchá, aby mohl případně směr interview správně a včas korigovat pro potřeby získání komplexních dat. V tomto případě se jednalo konkrétně o techniku „Polostrukturovaný rozhovor“ u které byly předem připraveny otázky, na které chtěl tazatel získat odpovědi.

Výzkumný vzorek (charakteristika a popis)

Výzkumný vzorek byl vybrán metodou náhodného výběru. Konkrétně šlo o jeho specifický typ - stratifikovaný výběr a jeho podskupinu proporční (kvótní) výběr.

Základním výběrovým souborem byly školy splňující tyto kritéria:

- Základní nebo Mateřská škola
- Působíště – Praha
- Mají více než 3 žáky z jedné cizojazyčné komunity
- Využívají služby dvojjazyčného asistenta pedagoga

Vybrané základní vzorky byly z důvodu dostupnosti ze strany výzkumníka v dalším kroku zúženy na školy působící v lokalitě Praha 4. Ze vzniklého zúženého vzorku, pak byla následně vybrána jedna škola a v ní jeden působící subjekt výzkumu (dvojjazyčný asistent pedagoga). Pro případ odmítnutí podílení se na tomto výzkumu byl vzniklý „redukovaný“ vzorek (seznam) připraven na náhradu zvoleného subjektu.

Je velice důležité konstatovat, že díky vstřícnosti zvolené školy a v ní působícího dvojjazyčného asistenta nebylo nutné využít redukovaný seznam pro změnu subjektu výzkumu.

Díky zvolené Monografické proceduře je ovšem důležité zdůraznit, že vzhledem ke zkoumání jednoho konkrétního subjektu v daném konkrétním prostředí není možné výsledky tohoto výzkumu zobecnit na všechny dvojjazyčné asistenty působící na Mateřských, Základních či Středních školách v celé České republice. Přesto dané šetření může ukázat a upozornit na určité zkušenosti a možnosti, které mohou pomoci při řešení

problémů a výzev spojených s integrací dětí cizinců (s odlišným mateřským jazykem) v rámci systému vzdělávání.

4.2 Popis výzkumného šetření

Průběh

Výzkumné šetření probíhalo na Základní škole vybrané z výzkumného vzorku a tedy v místě, kde byly zkoumané osoby ve svém přirozeném prostředí. Vlastní šetření pak bylo rozděleno do několika fází. První fází bylo interview s ředitelem školy, na které zkoumaný subjekt působí na pozici asistenta pedagoga. V rámci druhé fáze probíhalo celodenní pozorování (stínování) zvoleného subjektu (dvojjazyčného asistenta pedagoga) vč. připraveného interview. Toto pozorování probíhalo v předem stanoveném termínu, který byl dohodnut bezprostředně po realizaci interview s ředitelem školy. Ve třetí fázi byly provedeny rozhovory (interview) s pedagogem, který spolupracuje s asistentem pedagoga a s asistentem pedagoga který byl objektem pozorování.

Sběr dat

V první fázi bylo provedeno interview s ředitelem školy na základě předem připravených otázek. Pro zachování objektivity v rámci prováděného rozhovoru nebyly otázky řediteli školy dopředu známy a odpovídal na ně tedy až v průběhu vlastního rozhovoru.

Ve druhé fázi byl prostřednictvím zvolené výzkumné metody „shadowing“ v průběhu celého dne pozorován (stínován) zkoumaný subjekt (dvojjazyčný asistent pedagoga) ve svém přirozeném prostředí. Během pozorování byly průběžně zaznamenávány zjištěné informace týkající se sledovaných kompetencí tak, aby bylo dosaženo co nejobjektivnějšího pohledu s cílem vyvarovat se pokud možno rozptylování zkoumaného subjektu ze strany pozorovatele. Díky takto prováděnému výzkumnému šetření mohlo být docíleno reálné zjištění týkající se probíhajících situací a z toho plynoucího poznání, zda a jaké kompetence jsou zkoumaným subjektem skutečně používány.

V rámci třetí fáze proběhly další rozhovory zaměřené na získání komplexního pohledu na danou problematiku. Tato interview byla provedena s pedagogem, který spolupracuje s asistentem pedagoga a s asistentem pedagoga který byl objektem pozorování. Pro

zachování objektivitu v rámci prováděného výzkumného šetření nebyly otázky, stejně jako v případě ředitele školy v první fázi, dotazovaným dopředu známy a odpovídali na ně tedy až v průběhu vlastních rozhovorů.

Výstupy z vlastních rozhovorů a shadowingu byly následně použity v rámci analýzy a interpretace získaných dat a z toho plynoucích formulací příslušných závěrů výzkumného šetření.

Zpracování

Vlastní zpracování dat probíhalo v rámci analýzy a interpretace dat následované formulací příslušných závěrů. V první fázi byl proveden přepis dat z celodenního pozorování (shadowingu) dvojjazyčného asistenta pedagoga a také doslovné přepisy z jednotlivých uskutečněných rozhovorů (ředitel, asistent pedagoga a pedagog). (Poznámka autora: Přepisy z interview byly pro zachování autenticity doslovné a to vč. jazykových a fonetických chyb.) Následně při zpracování těchto dat a dat získaných z jednotlivých interview byla pro docílení ucelenějšího pohledu použita metoda triangulace (konkrétně se jednalo o metodu „triangulace zdrojů dat“) *„Triangulace zaručuje rozmanitost pohledů na zkoumanou otázku. Triangulace nezávisí na žádném filozofickém přístupu. Rozšiřuje záběr a přidává hloubku a konzistenci. Triangulace ukazuje různost pohledů a vliv situace na výpovědi“* (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 204).

V rámci fáze zpracování dat byla použita i metoda tematického kódování, které *„začíná na úrovni jednotlivých případů, Znamená to, že provedeme otevřené kódování veškerého materiálu, ale další analytický postup držíme v rámci jednotlivých případů“* (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 229). Díky metodě tematického kódování byly poznatky z celodenního pozorování a provedených interview přiřazeny k jednotlivým prokazovaným kompetencím nebo případně ke kompetencím nově identifikovaným.

Ve druhé fázi pak byla pomocí metody tematického kódování provedena analýza stejných dat, ale z jiných pohledů, které byly zaměřeny především na dokreslení problematiky související s integrací a pozicí dvojjazyčného asistenta pedagoga.

Následně bylo v kapitole pojmenované „Souhrn empirických poznatků“ provedeno souhrnné zpracování poznatků z obou částí.

4.3 Interpretace a analýza dat kompetencí dvojjazyčného asistenta

Interpretace dat dvojjazyčného asistenta z celodenního pozorování.

Celodenní pozorování zaměřené na dvojjazyčného asistenta je popsáno dále. Uvedená data jsou podložena poznámkami získanými přímo v místě výzkumu. Před začátkem shadowingu (stínování / pozorování) se pozorovatel (stín) se zkoumaným subjektem (dvojjazyčnou asistentkou pedagoga) dohodl na průběhu pozorování ve smyslu pasivní účasti pozorovatele v rámci všech aktivit, tedy bez jakéhokoliv zasahování, ale zároveň s možností získání případného dovysvětlení některých situací, pokud bude potřeba. Před zahájením vlastního pozorování byl pozorovatel upozorněn na změnu organizace pracovního dne dvojjazyčného asistenta pedagoga. Tato změna byla vyvolána ráno nahlášenou omluvenou absencí postižené autistické žákyně, jejíž pomoci se asistent pedagoga primárně věnuje. Tato změna neovlivnila cíl pozorování, kterým bylo zmapovat kompetence dvojjazyčného asistenta, protože kompetence týkající se pomoci postižené byly potvrzeny z jiných zdrojů (jednotlivá interview) a naopak lze ji vnímat jako pozitivní a to především z toho důvodu, že byla neplánovaná, zkoumaný subjekt tedy musel reagovat více přirozeně a i podle toho reorganizovat svůj čas. Den dvojjazyčného asistenta tedy probíhal následovně:

V cca 7:40 hod. si dvojjazyčná asistentka vyzvedla pozorovatele v kanceláři ředitele školy. Po zjištění, že postižená žákyně je zdravotně indisponovaná (Poznámka autora: měla chřipku a byla omluvena do konce týdne), tak kontaktovala jednotlivé pedagogy, kteří učili jí přidělené cizince a sdělila jim, že v případě potřeby se může ve třech vyučovacích hodinách, které byly původně určeny na podporu postižené žákyně, těmto žákům cizincům aktivně věnovat. Pedagogové reagovali v klidu, evidentně k podobným situacím docházelo častěji (Poznámka autora: bylo ověřeno dotazem u asistenta, že postižené děti bývají častěji nemocné a tedy je více možností věnovat tento čas práci s cizinci/žáky s odlišným mateřským jazykem).

V cca 7:55 hod. dvojjazyčný asistent a pozorovatel vyrazili na hodinu Českého jazyka do páté třídy, ve které se za normálních okolností nachází i postižená žákyně, ale ve které jsou kromě ní ještě dva žáci s odlišným mateřským jazykem (Ukrajinec a Bulhar). Na chodbě se těsně před vstupem do třídy náhle objevil chlapec z jiné třídy (ze šestého ročníku), který se

poté co uviděl asistentku pedagoga, evidentně rozzářil a hned se k ní hrnul. Asistentka ho poslala do třídy s tím, že se uvidí během dne, kde se mu bude moci věnovat. Chlapec v klidu odešel a evidentně byl spokojený. (Poznámka autora: jednalo se o chlapce z Ukrajiny, který byl na škole cca 2 měsíce a asistentka pro něj evidentně byla něco jako pevný bod, spojení s jeho původní zemí a kulturou).

Následovalo představení učitelů ve třídě, kde bylo prováděno pozorování. Pedagog byl evidentně na návštěvy během vyučování zvyklý (Poznámka autora: kvůli postižené holčičce mívají častější návštěvy na hodinách od různých institucí). Pozorovatel se usadil za žáky do rohu vzdáleného co nejdále od katedry tak, aby co nejméně narušoval průběh výuky. Pedagog na začátku hodiny s pomocí asistenta rozdál opravené diktáty a umožnil žákům dotazy k chybám, které si následně pod známkou opravovali. Během oprav se asistentka pedagoga pohybovala po třídě mezi lavicemi a pomáhala jim, pokud něčemu neporozuměli. Nejčastěji se sice nacházela v oblasti, kde se nacházeli dva cizinci, kteří seděli v jedné lavici, ale nebyla v rámci výuky tímto prostorem nijak omezena, protože očním kontaktem ji vyhledávali i ostatní žáci. Přítomnost asistenta působila pozitivně a bez rušivých projevů. Pomoc žákům ze strany asistenta probíhala podle pozorovatele zcela přirozeně a plně v souladu s pedagogem a jeho vedením této hodiny. Následně během opakování číslovek se žáci s odlišným mateřským jazykem několikrát potichu asistentky dotazovali a evidentně si tak ověřovali, zda správně rozumí výkladu. Tito žáci byli během následného procvičování v rámci hodiny stejně jako ostatní žáci aktivní a zapojovali se do určování druhů a jejich psaní na tabuli. Během výuky se asistentka více věnovala i jedné žákyni, která pozorovateli připadala poněkud smutná a neaktivní, jakoby bez jiskry. Snažila se tuto žákyni povzbudit a pomoci jí se zápisem a soustředěním (Poznámka autora: jednalo se o žákyni, které necelý měsíc před tím zemřela maminka). Bylo evidentní, že žákyně na asistentku pozitivně reagovala, během komunikace s ní přikyvovala a na konci hodiny se i občas aktivně zapojovala. Mezi žáky aktivně působil i pedagog, ale s asistentkou se vzájemně nerušili a podporovali. Asistentka žádným způsobem nezasahovala do výkladu ani do vedení hodiny, to bylo plně v kompetenci pedagoga. Asistentka působila jako individuální podpora žáků, kteří to potřebovali a také při rozdělování, zápisu a kontrole úkolů zadaných během výuky a vypracovávaných

v pracovních sešitech. Během této hodiny bylo tedy zjištěno, že asistenta při vyučování vyhledávají i běžní žáci, tzn., žáci bez postižení a s českým mateřským jazykem.

Po ukončení hodiny se asistentka a pozorovatel přesunuli do knihovny, která působí jako zázemí pro dvojjazyčné asistenty pedagoga při jejich práci se žáky s odlišným mateřským jazykem a která je vybavena kromě jiného stoly a židlemi tak, že se současně může věnovat menším skupinám těchto žáků více dvojjazyčných asistentů zároveň. V rámci knihovny se pak odehrávaly veškeré další hodiny.

Na druhou vyučovací hodinu (Poznámka autora: první ze tří ovlivněných změn) se dostavili dva žáci cizinci (Bulhar a Ukrajinka) z devátého ročníku, které uvolnil jeden z pedagogů. Asistentka pedagoga se jich nejprve dotázala, co by potřebovali nejvíce procvičit. Žáci se shodli, že tuto hodinu by potřebovali co nejvíce mluvit. Následovala slovní kopaná a procvičování českého jazyka s důrazem na samostatnost ať už se to týkalo slovní kopané nebo následující konverzace. Žákyně občas sklouzla k dotazu v rodném jazyce (ukrajinštině). Asistentka jí odpověděla v ukrajinštině, ale následně vše ještě jednou řekla v češtině a ověřila si, zda žákyně vše pochopila správně. Žák více rozuměl, ale dával si někdy na čas s odpovědí. Oba žáci pozitivně reagovali na individuální přístup a možnost odpověď si více rozmyslet.

O přestávce měli volno a věnovali se svým aktivitám a bavili se o kamarádech. Žákyně, jako děvče, se aktivně zapojila do dění v dívčím kolektivu a společně s ostatními dívkami organizovali akce spojené s ukončením deváté třídy a z toho plynulo, že její přechod na Český jazyk a jeho používání byl přirozenější i přes to, že zde byla krátce. Spolužákovi vyčítala jeho pasivitu a určité stranění se kolektivu (Poznámka autora: žákyně byla ve škole cca 2 měsíce a do školy šla de facto bez jazykové přípravy, žák chodil do této školy cca 1 rok a před nástupem absolvoval kurz v organizaci META).

Třetí vyučovací hodina (Poznámka autora: druhá ze tří ovlivněných změn) probíhala ve stejném složení s tím, že během ní byl ze strany asistentky pedagoga dáván velký důraz na práci s podpůrnými pomůckami, které žáci měli u sebe. Jednalo se o listy, na kterých měli ručně zpracované slovní druhy, skloňování, časování,... Dále měli k dispozici slovníky. Během této hodiny žáci také museli plnit úkoly, které jim prostřednictvím asistentky pedagoga, zadal k procvičování jejich učitel na Český jazyk. Asistentka pedagoga byla v tomto ohledu velice důsledná.

O přestávce se dostavila Vietnamská žákyně ze sedmé třídy (Poznámka autora: ve škole byla rok, pocházela z Vietnamu, maminka Vietnamka, před rokem si vzala Čecha a odstěhovali se do České republiky. S novým tatínkem se snaží mluvit Česky, s maminkou spíše Vietnamsky). Asistentka jí řekla, že si ještě může dělat své věci a začnou teprve, až začne hodina. V průběhu přestávky také pozorovatel provedl rozhovor s pedagogem (učitelem Českého jazyka z první vyučovací hodiny). Přepis tohoto rozhovoru je Přílohou č.2 této práce.

Během čtvrté vyučovací hodiny pracovala asistentka pedagoga s žákyní prostřednictvím kombinované učebnice určené pro žáky s jiným mateřským jazykem, kde byla některá slova nahrazena obrázky. Žákyni dělala výslovnost některých českých slov problémy a asistentka se je s ní snažila procvičit. Pokud některému ze slov neporozuměla, snažila se jí asistentka s pomocí počítače najít příslušný obrázek a nechala ji napsat toto slovo Vietnamsky a vedle toho Česky tak, aby se jí lépe zapamatovalo. Během hodiny se také snažila s žákyní dbát na pochopení souvztažností typu „obrázek Lva“, kdo je maminka „Lvice“, kdo jsou mláďata „Lvíčata“, žije Lev v České republice „nežije“, máme ho v ZOO, „ano“, Lev je jaký rod „mužský“, počet slabik „jedna“, počet písmen a podobně. S žákyní ovšem měla evidentně více práce s vysvětlováním než u žáků se slovanskými kořeny. Toto se projevilo např. ve chvíli, kdy ukazovala obrázek stromu a následně pařezu a u obou na otázku „Co to je?“ dostala odpověď „dřevo“. Následovalo trpělivé vysvětlování toho, co mělo zaznít jako odpověď a proč. Vietnamská žákyně často na otázku „Rozumíš tomu?“ odpověděla „Rozumím“, ale ne vždy tomu tak bylo. Asistentka pedagoga tedy často pokládala další ověřující otázky, aby prověřila, zda skutečně žákyně rozumí a pokud tomu tak nebylo, tak znovu trpělivě vysvětlovala.

Během přestávky se dostavil chlapec ze šesté třídy, kterého potkali asistentka a pozorovatel na chodbě před první hodinou a evidentně se na hodinu s asistentkou moc těšil, protože se stále usmíval.

Pátá vyučovací hodina měla být s tímto Ukrajinským žákem a také s jedním běžencem z Afghánistánu, který o sobě tvrdí, že mu je 15 let, ale podle jeho dřívějšího rozhovoru s asistentkou je otázkou, zda je to pravda, protože si prý již několik let vydělával jako kadeřník. Tento den se nedostavil do školy. Hodina tedy probíhala pouze s Ukrajinským žákem. Asistentka s žákem probrala úkoly z jednotlivých předmětů a následně s ním

procvičovala látku, které neporozuměl během normální výuky. V průběhu hodiny s ním probrala příklady z matematiky, slovní druhy a další příklady z češtiny a dalších předmětů. Asistentka dávala důraz na to, aby se žák vyjadřoval v češtině, ale když nevěděl, nechala ho vyjádřit v ukrajinštině a následně to samé probrali v češtině. Na žákovi bylo patrné, že je pro něj velice důležité, aby se mohl vyjádřit ve svém jazyce, pokud nerozumí. Získával tak evidentně na jistotě ve svých odpovědích.

O šesté vyučovací hodině (Poznámka autora: poslední ze tří ovlivněných změnou) se věnovala stejné Ukrajině žákyni, která byla u asistentky i druhou vyučovací hodinu. Tentokrát se jednalo o pomoc se zápisem a přihláškou na vybrané střední školy. Bohužel v průběhu hodiny asistentka zjistila, že na jednu z žákyní vybraných škol se dělaly talentové zkoušky již v době před nástupem této žákyně na základní školu a tak společně hledali jinou variantu, kde by se mohla ucházet o přijetí. Žákyně si nakonec vybrala školu pro kadeřnice a jako druhou variantu školu pro kosmetičky. Během výuky se dostavila ještě jedna Vietnamská žákyně ze šesté třídy. Této žákyni zadala asistentka, vzhledem ke komplikacím s přihláškami u druhé žákyně, samostatnou přípravu na procvičování, kterou s ní pak před koncem hodiny ještě stačila probrat a dovysvětlit. Po dobu této vyučovací hodiny byla v knihovně přítomna ještě jedna asistentka, která měla u sebe ukrajinského a vietnamského žáka (Poznámka autora: oba ze čtvrté třídy) a věnovala se s nimi úkolům z jednotlivých předmětů a procvičování češtiny.

Na sedmou hodinu se dostavili bulharský žák z druhé vyučovací hodiny, dále Ukrajině žákyně z předchozí hodiny, Ukrajině žák z páté vyučovací hodiny, Vietnamská žákyně z předchozí hodiny a Filipínská žákyně ze šesté třídy. Asistentka se tak najednou věnovala kolektivu pěti žáků z různých národnostních skupin. Na začátku si vzala stranou bulharského žáka a zadala mu samostatnou práci, kterou jí pro něj zadal některý z pedagogů, a vysvětlila mu, že musí vše udělat sám, protože pan učitel chce vědět, jak na tom skutečně je. Pak se věnovala všem ostatním a na procvičování zvolili slovní kopanou. Během slovní kopané se snažil bulharský žák několikrát dotázat na něco ohledně práce, vždy ho v klidu odkázala, že pan učitel chce po něm samostatnou práci a tedy ona do toho zasahovat nesmí, ale že může používat slovník a tabulku s gramatikou. Následovala krátká pohádka a pak asistentka pedagoga nechala žáky převyprávět to, co si z ní zapamatovali a to i s důrazem na to zda pochopili děj. Poté co bulharský žák dokončil samostatnou práci,

připojil se ke kolektivu. Následovalo procvičování slovních druhů prostřednictvím hry, kdy každý žák měl svůj papírek, na který postupně psal výrazy, které vymyslel dle zadání. Vždy po jednom napsaném výrazu byl papírek přeložen a předán sousedovi a tak dokola. Na konci, když se papírek se slovy dostal k původnímu autorovi, tak se postupně tyto papírky rozbalili a byl přečten výsledek, který někdy dával souvislou větu a někdy ne. Do hry byla zapojena i asistentka a žáci se při ní evidentně bavili a to nejen při psaní, ale především na konci při čtení výsledků a následné vzájemné komunikaci v češtině.

Po této hodině asistentka pedagoga končila pracovní doba a tak poskytla pozorovateli ještě rozhovor, jehož přepis je Přílohou č.3 této práce.

Analýza dat dvojjazyčného asistenta z celodenního pozorování a provedených interview.

Po popisu shadowingu (celodenního pozorování) aplikovaného na dvojjazyčného asistenta a provedených interview s dvojjazyčným asistentem pedagoga, pedagogem a ředitelem (viz Přílohy 1 – 3 této práce) následuje rozbor popsanych situací pomocí metody triangulace (porovnání z různých pohledů). Pro potřeby triangulace byly k jednotlivým pohledům pro přehlednost přiřazeny následující názvy pro jednotlivé zdroje:

- **Pozorování:** pro ukázky z interpretace celodenního shadowingu
- **Ředitel:** pro ukázky z přepisu interview s ředitelem školy (Příloha č. 1)
- **Pedagog:** pro ukázky z přepisu interview s pedagogem (Příloha č. 2)
- **Asistent:** pro ukázky z přepisu interview s dvojjazyčným asistentem pedagoga (Příloha č. 3)

Dále následuje jejich přiřazení ke kompetencím vymezeným legislativou a v případě, že převyšují tyto kompetence, tak i jejich zaznamenání ke kompetencím nad rámec legislativního vymezení v souladu s cílem této práce, kterým je zmapování rozsahu kompetencí dvojjazyčného asistenta pedagoga a komparace se zákonným vymezením.

Základní kompetence vymezené legislativou

Kompetence č.1 pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti

Pozorování: ... *Pedagog na začátku hodiny s pomocí asistenta rozdál opravené diktáty a umožnil žákům dotazy k chybám, které si následně pod známkou opravovali. Během oprav*

se asistentka pedagoga pohybovala po třídě mezi lavicemi a pomáhala jim, pokud něčemu neporozuměli...

... Asistentka působila jako individuální podpora žáků, kteří to potřebovali a také při rozdělování, zápisu a kontrole úkolů zadaných během výuky a vypracovávaných v pracovních sešitech...

... Na začátku si vzala stranou bulharského žáka a zadala mu samostatnou práci, kterou mu pro něj zadal některý z pedagogů a vysvětlila mu, že musí vše udělat sám, protože pan učitel chce vědět, jak na tom skutečně je...

Ředitel: *... je to asistent pedagoga, tzn., že pomáhá pedagogovi podle pokynů, které ten pedagog dá. Není to tedy osobní asistent, tzn., že vlastně pomáhá tam, kde je potřeba...*

Pedagog: *...Tak vlastně mě usnadňuje tu práci hlavně v tom, že vlastně jak jste viděl dneska, ona tam obcházela ty žáky, kontrolovala jim to, což je pro mě hrozně fajn, protože není v mých silách to obejít. Občas samozřejmě to projdu jo a zkontroluju je a samozřejmě té Janě hodně pomáhá, jo...i mě teda s rozdáváním různých materiálů a podobně...*

Asistent: *... Některý mají pro mě něco připravenýho, to co máme probrat. Třeba jo, u těch cizinců třeba jo tak spolupracujeme tak, že většinou dám nějaký ten základ tu nějakou slovní zásobu a projedeme, tak my máme různý učebnice, kdybyste se chtěl podívat. Takový ty úplně pro začátečníky. Čeština pro malé cizince jo se jmenuje ...*

Tato kompetence se v rámci rozboru jednotlivých zdrojů projevila a byla zaznamenána v použitých ukázkách pocházejících ze všech čtyř použitých zdrojů a tedy:

Kompetence byla prokázána.

Kompetence č.2 pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází

Pozorování: *... Následně během opakování číslovek se žáci s odlišným mateřským jazykem několikrát potichu asistentky dotazovali a evidentně si tak ověřovali, zda správně rozumí výkladu ...*

Ředitel: *... někdy bývá třeba přítomen při třídních schůzkách, aby mohl lépe dovysvětlit některé niance...*

Pedagog: ... případně pomáhá i ostatním těm slabším žákům...

Asistent: ... Takže třeba tady ti dva sourozenci, teď jak přišli nově. Takže byla jsem pozvána k paní ... naší zástupkyni ... vypadlo mi.... *Takže protože jo maminka vůbec jako jo neuměla, takže něco jakoby přetlumočit a to... jak je bráli sem do školy a hned jo prostě mail na mě a taky jo to je právě to vono, že oni třeba nevěděli, že mají nostrifikovat ty známky z devátý třídy. Takže doporučit, poslat, adresy, přihlášku vyplnit a tak...*

Tato kompetence se v rámci rozboru jednotlivých zdrojů projevila a byla zaznamenána v použitých ukázkách pocházejících ze všech čtyř použitých zdrojů a tedy:

Kompetence byla prokázána.

Kompetence č.3 podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí

Pozorování: ... *Následně během opakování číslovek se žáci s odlišným mateřským jazykem několikrát potichu asistentky dotazovali a evidentně si tak ověřovali, zda správně rozumí výkladu ...*

Ředitel: ...*Takže jestliže je v té třídě, které je handicapováno různým postižením nebo znevýhodněním, taky jedno z těch znevýhodnění je třeba, že to je ten cizinec, takže pracuje tady s tím a to buď přímo v té třídě, anebo si ho vezme bokem a dovysvětluje mu, kde, co zrovna nepochytil...*

... ještě navíc psychicky tomu dítěti pomůže v tom, že vlastně to dítě se zeptá tady toho asistenta vedle a nemusí se ptát před celou třídou, která může mít některé jedince, pro které to znamená smích...

Pedagog: ...*Takže asistent pedagoga je z vašeho pohledu přínosem, chápu to správně?...*
Pedagog: *Určitě. No rozhodně...* **Tazatel:** *Prostě ta integrace je rychlejší...* **Pedagog:** *a efektivnější podle mě no...*

Asistent: ... *To není prostě hodina, kde jenom píšeme vzorem, vždycky to co je potřeba. Přejde Adam a řekne Nelo, já bych potřeboval mluvit jenom dnes, tak mluvíme. Vysvětlit matematiku ano, jestli to umím.... prosím. Fyziku s Janou taky děláme vod fyziky přes dějepis, matematiku a angličtinu třeba jo, takže všechno. U těch cizinců všechno určitě... Určitě všechno, ten základ čeština, ale dovysvětlit i jiný předměty...*

Tato kompetence se v rámci rozboru jednotlivých zdrojů projevila a byla zaznamenána v použitých ukázkách pocházejících ze všech čtyř použitých zdrojů a tedy:

Kompetence byla prokázána.

Kompetence č.4 pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku

Pozorování: ... Následně během opakování číslovek se žáci s odlišným mateřským jazykem několikrát potichu asistentky dotazovali a evidentně si tak ověřovali, zda správně rozumí výkladu...

... Během této hodiny žáci také museli plnit úkoly, které jim prostřednictvím asistentky pedagoga, zadal k procvičování jejich učitel na Český jazyk...

... Asistentka s žákem probrala úkoly z jednotlivých předmětů a následně s ním procvičovala látku, které neporozuměl během normální výuky. V průběhu hodiny s ním probrala příklady z matematiky, slovní druhy a další příklady z češtiny a dalších předmětů...

Ředitel: ... my využijeme tu asistentku a ona si stahuje děti na výuku češtiny zhruba tak od jednoho, maximálně ke čtyřem...

... umožňujeme těm dětem, aby se od šestého do devátého ročníku v případě, že tedy mají odlišným mateřským jazykem a jsou neposkrvnění, tak aby byli uvolněni z druhého cizího jazyka, takže mají angličtinu a potom ten druhý jazyk už si nevybírají. Místo něho mají teda češtinu, takže to jim taky pomáhá v tomhle tom...

Pedagog: ...takže pro jednu žákyni, ale jako případně pomáhá i ostatním těm slabším žákům a potom ještě ... v šesté třídě mám jednoho cizince a ona má na starosti i cizince, takže si ho ... vlastně i bere čas od času ne vždycky ne každou hodinu si ho bere k sobě a probírá s ním tu češtinu...

Asistent: ... třeba v geometrii, tak tam děláme všechno spolu, protože jo... jemná motorika je špatná, takže kružítko držet v jedné ruce, pravítko v druhé neexistuje. Takže tam je toho víc. Takový ty poslechový hodiny, kde je dějepis, zeměpis, tak to jo, prostě jenom říct „hele dávejte pozor“ soustředění pozornosti, zápis z hodiny, protože už nestíhá, protože je toho už víc v páté třídě... ... Takže já si to píšu vedle do diáře a pak jí to nadiktovávám zvlášť...

Tato kompetence se v rámci rozboru jednotlivých zdrojů projevila a byla zaznamenána v použitých ukázkách pocházejících ze všech čtyř použitých zdrojů a tedy:

Kompetence byla prokázána.

Kompetence č.5 nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání

Poznámka autora – tato kompetence je prokazována ve vztahu k autistické žákyni, kterou má dvojjazyčná asistentka pedagoga na starosti.

Pozorování: při přímém pozorování nebyla přítomna žákyně (pro potřeby práce vedená pod fiktivním jménem Jana) a tedy v rámci pozorování nemohla být tato kompetence prokázána.

Ředitel: *...My tady nemáme asistenty přímo k těm dětem cizincům, tedy odlišným mateřským jazykem, ale máme je tu pro děti, kteří mají jiný handicap...*

...Takže jestliže je v té třídě, které je handicapováno různým postižením nebo znevýhodněním, taky jedno z těch znevýhodnění je třeba, že to je ten cizinec, takže pracuje tady s tím a to buď přímo v té třídě, anebo si ho vezme bokem a dovysvětluje mu, kde, co zrovna nepochytil...

Pedagog: *... a samozřejmě té Janě hodně pomáhá, jo...*

Asistent: *... neumí si zavázat tkaničky, neumí si udělat culík jo, což ji pak všechno rozhodí, protože ona nestíhá pak za třídou a tohle je pro ní katastrofa. A jak jsem už říkala, že ona každý den je jiná. Jak se vyspí, jak se nasnídá, takže někdy víc je potřeba pomoc s učením, někdy víc je potřeba pomoci jenom prostě jo, že připravit do hodiny, jenom prostě říct popíchnout „hele pojď už nasváčit“, protože ona když se nenasváčí, tak pak je rozmrzelá, pak je špatná v té hodině...*

Tato kompetence se v rámci rozboru jednotlivých zdrojů projevila a byla zaznamenána v použitých ukázkách pocházejících ze tří použitých zdrojů. Vzhledem k tomu, že v rámci pozorování nemohla být z objektivních důvodů zaznamenána z důvodu nemoci postižené žákyně, je tedy i zde možno konstatovat, že:

Kompetence byla prokázána.

Další kompetence zjištěné během výzkumného šetření

V této části jsou uvedeny kompetence, které byly zjištěny nad rámec legislativního vymezení. Pro jejich uvedení je dostačující jejich projev minimálně v jednom z analyzovaných zdrojů.

Kompetence č.6 doučování žáků cizinců

Ředitel: ... *v odpoledních hodinách třeba vedou právě doučovací kurzy, anebo občas máme grant z Ministerstva školství na pomoc při výuce dětí s odlišným mateřským jazykem, takže oni tam vlastně pomáhají vyučovat...*

Tato kompetence byla zaznamenána v použité ukázce pocházející z jednoho zdroje, konkrétně se jednalo o rozhovor s ředitelem školy.

Kompetence č.7 pomoc při přípravě vícejazyčných materiálů

Ředitel: ... *Jedna asistentka nám tady udělala překlad takového manuálu pro ty rodiče, kteří nastupují k nám do školy poprvé a nevědí co je Den země a co je zápis a podobně. Takže oni to vlastně přeložili do ruštiny a ukrajinštiny, takže i těm dotyčným to můžeme dát rovnou do ruky jak v české, tak v té jejich původní verzi a oni si to tak mohou porovnat a na tom se vlastně i naučit taky základní frázeologii...*

Tato kompetence byla zaznamenána v použité ukázce pocházející z jednoho zdroje, konkrétně se jednalo o rozhovor s ředitelem školy.

Kompetence č.8 pomoc při přípravě a organizování volnočasových aktivit

Ředitel: ... *My jsme se teďko přihlásili do ročního programu, který vyhlásila Praha a směrem z fondů z EU a tam chceme dělat takový právě nízkoprahový klub, který by byl i pro odpolední hodiny. Děti by tam mohly docházet i s rodiči. Bylo by to jakési doučování nejenom té češtiny, ale i doučování jiných předmětů a tam ti asistenti by se potom střídali a mohli by tam pomáhat ...*

... My třeba děláme, když máme hliněnou keramiku pro děti a rodiče, tak teď se tam začali chytat právě, že tam přicházejí i ti rodiče, ti cizinci, takže tam dochází k rozvoji té řeči společně s celou rodinou. ...

Tato kompetence byla zaznamenána v použitých ukázkách pocházejících z jednoho zdroje, konkrétně se jednalo o rozhovor s ředitelem školy.

Kompetence č.9 doučování dospělých cizinců

Asistent: *... Doučovala jsem třeba paní, která jo.... oni dávali papíry na občanství a teď když chceš český občanství získat, tak oni tam mají zkoušky nějaký větší takový nějaký B dvojky nebo, jak se tomu říká. Nevím, jak oni tomu říkají. Takže doučovala jsem paní, dospělou paní celý rok a uspěla u zkoušek, takže ano doučuju, doučuju i doma...*

Tato kompetence byla zaznamenána v použité ukázce pocházející z jednoho zdroje, konkrétně se jednalo o rozhovor s dvojjazyčným asistentem pedagoga.

Kompetence č.10 pomoc při vyplňování formulářů a zařizování

Pozorování: *... Tentokrát se jednalo o pomoc se zápisem a přihláškou na vybrané střední školy. Bohužel v průběhu hodiny asistentka zjistila, že na jednu z žákyň vybraných škol se dělaly talentové zkoušky již v době před nástupem této žákyně na základní školu a tak společně hledali jinou variantu, kde by se mohla ucházet o přijetí. Žákyně si nakonec vybrala školu pro kadeřnice a jako druhou variantu školu pro kosmetičky ...*

Tato kompetence byla zaznamenána v použité ukázce pocházející z jednoho zdroje, konkrétně se jednalo o pozorování práce dvojjazyčného asistentem pedagoga.

4.4 Interpretace a analýza dat souvisejících s pozicí dvojjazyčného asistenta

Analýza dat souvisejících s pozicí dvojjazyčného asistenta z celodenního pozorování a provedených interview.

Tato část práce je věnována analýze dat získaných v rámci celodenního pozorování a provedených interview souvisejících s pozicí dvojjazyčného asistenta. Její podstatou je dokreslení představ spojených s touto pozicí a to na několika úrovních:

- Očekávání
- Integrace
- Přínos
- Financování
- Problémy

Spojení těchto úrovní umožňuje dosáhnout ucelenějšího pohledu na problematiku dvojjazyčných asistentů pedagoga.

Očekávání

V rámci úrovně nazvané „Očekávání“ jsou uvedeny ukázky z jednotlivých interview, které nastiňují pohnutky vedoucí ke spolupráci s dvojjazyčným asistentem pedagoga, případně k rozhodnutí přijmout tuto pozici.

Ředitel: ... *První věc je, že jsme chtěli, aby ty děti měly pocit bezpečí, když můžou zajít za někým, kdo mluví tím cizím jazykem, tak pro ně se to pak stává takovou domovinou. Druhá věc je, že to byli lidi, kteří byli kvalifikováni i třeba ve své původní zemi jako učitelé a chtěli a ta motivace k tomu zůstat u dětí a pomáhat jim je tam prostě obrovská...*

Pedagog: ... *Já jsem vlastně hlavně, protože neučím zase tak dlouho nevěděl jsem, co mám čekat, protože na vysoké škole vás na to nepřipraví nebo mě na to nepřipravili, že jo, takže vůbec jsem nevěděl, jak s ním pracovat nebo něco. Tady proběhlo jenom jedno školení ohledně toho, ohledně práce s asistenty, který si myslím..., že stejně jako nebylo moc efektivní, takže jsem vlastně nevěděl, do čeho jdu jo. Nevěděl jsem, jak s ním mám pracovat, takže jsem se to pak jako učil za pochodu no. Respektive myslím si, že jako pořád to jako úplně nevím no... možná bych ji mohl využít ještě na nějaké další věci, ale nevím no. Takže asi takhle...*

Asistent: ... *původně jsem vystudovala medicínskou univerzitu. Jo, takže já jsem magistr farmácie, ale lékařina tohle to mě nikdy, nikdy nikde nebavilo, protože jsem z doktorský rodiny, takže jako fakt jako takové to bylo vždycky, ale právě vždycky jsem si přála, že s dětmi budu něco dělat. Takže jak jsme přijeli sem, tak jsem byla nostrifikovat si svůj diplom a nostrifikovali mi, ale řekli, že, že když chci věnovat se práci, tak musím ještě*

dostudovat a to, jo, že jako oni ukrajinským tým diplomům tam jako nějak nevěří nebo co. No prostě jako ... no... je to tak. Takže, tak jsem si říkala, že ne, když mě to nebaví, tak proč já by něco měla tady dostudovávat, nebo jo snažit se někomu ukázat to co prostě jako, fakt mě to nikdy nebávil. Vystudovala jsem, dělala jsem v lékárně všechno, ale jako nikdy to nebylo moje, tak jsem si říkala, že udělám něco, co chci. Jestli už studovat tady, tak... tak jsem si udělala kurz asistenta pedagoga... půlroční... se zkouškama a se závěrečnými pracemi a jsem ve škole, takže takhle mě to jakoby do školy přivedlo...

Z pohledu ředitele školy bylo v rámci očekávání při rozhodování, zda přijmout dvojjazyčného asistenta pedagoga, nejdůležitější, aby žáci měli v rámci školy pocit bezpečí a mohli, pokud to jde komunikovat i ve své mateřštině, ve které se cítí jistější. Zároveň se o tento pocit bezpečí a pocitu domoviny u žáků ovšem snažil i na jiných pozicích jako například na pozici uklízečky nebo prodavače v bufetu.

Pohled pedagoga naznačuje, že vzhledem k tomu, že v rámci výuky a praxe absolvované na vysoké škole nebyl na tuto eventualitu nijak připravován, tak de facto nevěděl, co má očekávat a co bude tato spolupráce s asistentem (jakýmkoli, tedy nejen dvojjazyčným) obnášet.

U asistenta je pak pohled jiný. Pomineme-li problémy s přechodem (nostrifikace,...), je zde patrná určitá touha pracovat s dětmi, která vedla k absolvování kurzu asistenta pedagoga a následné přijetí nabídky na práci asistenta pedagoga.

Integrace

V rámci úrovně nazvané „Integrace“ jsou uvedeny ukázky z pozorování a jednotlivých interview, které poukazují na skutečnosti týkající se integrace žáků s odlišným mateřským jazykem v rámci vzdělávacího procesu.

Pozorování: ... *Na chodbě se těsně před vstupem do třídy náhle objevil chlapec z jiné třídy, ze šestého ročníku, který se, poté co uviděl asistentku pedagoga, evidentně rozzářil a hned se k ní hrnul. Asistentka ho poslala do třídy s tím, že se uvidí během dne, kde se mu bude moci věnovat. Chlapec v klidu odešel a evidentně byl spokojený...*

Ředitel: ... třeba loni nastoupila Filipínka, ta se uměla česky jenom usmát a ta měla velký problém s tím, že neměla podporu jakoby ze strany té rodiny, protože oni věděli, že tady budou třeba po dobu pěti let a těm dospělým to stačí, když budou umět anglicky. Ona tady, ale vlastně nemá s kým komunikovat jen anglicky. Sice tady bylo výborný teda, že pomohli ti spolužáci, protože tam když přijde někdo nový, tak dostane takového adjunkta, pomocníka takže spolu mohli komunikovat anglicky...

Pedagog: ... jako rozhodně třeba pro mě, kdybych ho měl ve třídě bez toho asistenta nebo bez té možnosti, že by si ho vzal. Tak vlastně ...buď bych... já vlastně nevím, jak by se to potom řešilo. Já v hodině... vlastně s běžnými žáky bych neměl moc příležitostí se mu individuálně věnovat, jo nemám moc možností, takže ... a myslím si, že by ... pak šla mnohem pomaleji ta integrace ... jestli vůbec...

Asistent: ... více jsem mluvila s ním ukrajinsky než česky, ale nějak jsme navázali a normálně absolvoval devátou třídu...

V rámci pozorování bylo u Ukrajinského žáka zaznamenáno přesně to, co očekával ředitel školy při rozhodování, zda přijmout dvojjazyčného asistenta pedagoga tedy – žák měl evidentně pocit bezpečí i přes to, že byl v té době na škole přítomen teprve cca dva měsíce.

Ředitel poukazuje na problémy žáků z rodin, které jsou v České republice jen na určitou dobu a samy nevyvíjejí žádné aktivity k získání znalostí češtiny. V těchto případech pak kromě asistenta pedagoga, pokud žák vládne alespoň angličtinou pomáhá nejvíce dětský kolektiv a přidělený „adjunkt“ nebo-li žák určený pro pomoc tomuto cizinci.

Z rozhovoru s pedagogem pak vyplývá, že v rámci integrace cizinců je asistent velmi důležitý, protože pedagog se jen velmi těžko může žákům cizincům individuálně věnovat během standardní výuky.

U asistenta pak bylo pro žáka v ukázce z rozhovoru důležité, že mohl komunikovat s asistentem v rodném jazyce, což mu umožnilo absolvovat závěr školní docházky.

Přínos

V rámci úrovně nazvané „Přínos“ jsou uvedeny ukázky z jednotlivých interview s důrazem na přínos pozice dvojjazyčného asistenta pedagoga v rámci vzdělávacího procesu.

Ředitel: ... Je velkým přínosem, když se dobře využívá. V některých školách to třeba funguje tak, že tam je spíše jakoby nechtěný, že třeba má pocit, jako že tam překáží. Někdy může se stát překážkou v okamžiku, kdy je potřeba, aby byl absolutní klid a ten asistent sice má velkou míru empatie vůči tomu dítěti, ale najednou zapomene na to, že jsou tam ještě ti ostatní, tak může tím dovysvětlováním rušit ten vlastní výklad, ale to je vždycky na tom, jak se ti lidi dohodnou ...

... navíc psychicky tomu dítěti pomůže v tom, že vlastně to dítě se zeptá tady toho asistenta vedle a nemusí se ptát před celou třídou, která může mít některé jedince, pro které to znamená smích...

Pedagog: ... Takže asistent pedagoga je z vašeho pohledu přínosem, chápu to správně?
Pedagog: Určitě. No rozhodně. **Tazatel:** Prostě ta integrace je rychlejší... **Pedagog:** a efektivnější podle mě no... **Tazatel:** ... a ten kolektiv žáků potom to dítě přijímá lépe nebo... **Pedagog:** Ano, myslím si že jo. Ale zrovna tady v té šesté třídě oni jsou takoví otevření no ti žáci, takže oni ho tak nějak vzali prostě v pohodě, ale myslím si, že jako rozhodně ta funkce asistenta nebo ten asistent, že ... jako mám myšlenku, ale nevím jak ji zformulovat...že tomu rozhodně napomáhá jo. Já v tom vidím rozhodně ten přínos...

... případně pomáhá i ostatním těm slabším žákům...

... Tak vlastně mě usnadňuje tu práci hlavně v tom, že vlastně jak jste viděl dneska, ona tam obcházela ty žáky, kontrolovala jim to, což je pro mě hrozně fajn, protože není v mých silách to obejít. Občas samozřejmě to projdu jo a zkontroluju je a samozřejmě té Janě hodně pomáhá, jo...i mě teda s rozdáváním různých materiálů a podobně...

Z pohledu ředitele je pozice dvojjazyčného asistenta velkým přínosem tedy v případě, že se dobře využívá. Ovšem nehodnotí tuto pozici pouze jednostranně, nýbrž poukazuje i na potenciální problémy při využívání asistenta pokud tento, třeba i ve snaze pomoci žákovi, svým přístupem ruší výklad pedagoga. Jako velice pozitivní ovšem hodnotí eliminaci

diskriminačních projevů žakovských kolektivů díky přítomnosti asistenta pedagoga ve výuce.

Pedagog vidí přínos asistenta především v rychlejší integraci žáka, dále v pomoci i ostatním slabším žákům a při dalších domluvených aktivitách v průběhu výuky.

Financování

Úroveň nazvaná „Financování“ se věnuje stavu financování pozice dvojjazyčného asistenta a jsou zde uvedeny ukázky z interview s ředitelem školy.

Ředitel: ... *anebo občas máme grant z Ministerstva školství na pomoc při výuce dětí s odlišným mateřským jazykem...*

...My jsme se teďko přihlásili do ročního programu, který vyhlásila Praha a směrem z fondů z EU a tam chceme dělat takový právě nízkoprahový klub, který by byl i pro odpolední hodiny. Děti by tam mohly docházet i s rodiči. Bylo by to jakési doučování nejenom té češtiny, ale i doučování jiných předmětů a tam ti asistenti by se potom střídali a mohli by tam pomáhat...

... pomocí těch dotací na výuku češtiny z Ministerstva školství, tzn., jako žádat a vykazovat, anebo to řešíme třeba formou hospodářské činnosti. Vlastně výtěžek z hospodářské činnosti nebo třeba díky sponzorským darům různých firem nebo rodičů, tak vlastně to dofinancováváme takto no...

... jsem příznivcem takového normativního financování, aby třeba jako máme dítě, které je integrované, tak má zvýšený normativ, tak abychom měli třeba cizince ve škole prvním rokem, tak aby dostal zvýšený normativ třeba o padesát procent víc, pokud je v Čechách druhým rokem, tak by dostal dvacetpět procent a třetím rokem třeba deset procent toho normativu. Já pak jako ředitel bych potom mohl vytvořit skupiny, což by mohlo jaksí nahradit ty přípravný stupně, který mají v tom Švédsku. Tenhle normativ zvýšený na ty děti prostě není a my to musíme řešit prostě trochu prostě partyzánsky...

Financování pozice dvojjazyčného asistenta je z pohledu ředitele školy tak trochu „partyzánština“. I když asistenty potřebuje, má na škole 43 žáků s odlišným mateřským

jazykem, tak jejich financování řeší různými cestami. Jednou z cest je ta, že primárně tyto asistenty přijímá na pozici asistenta pedagoga za účelem podpory handicapovaných žáků a jejich specifické dvojjazyčnosti pak efektivně využívá v případě nepřítomnosti těchto žáků a také v rámci dalších podpůrných aktivit v průběhu a po skončení vyučování. Dalšími cestami jsou pak využívání různých fondů z EU, občasný grant z Ministerstva školství na pomoc při výuce dětí s odlišným mateřským jazykem, sponzorské dary a výtěžek z hospodářské činnosti. V rámci financování je pak zcela jistě velice zajímavý i jeho námět na systémové řešení této situace prostřednictvím normativního financování.

Problémy

V rámci úrovně nazvané „Problémy“ jsou uvedeny ukázky z jednotlivých interview, které poukazují na problémy spojené s pozicí dvojjazyčného asistenta pedagoga.

Ředitel: *...Metodicky nejsou připravováni učitelé ani češtiny. Na vysokých školách chybí alespoň semestrální kurz pro výuku učitele češtiny nebo učitele prvního stupně, jak pracovat s cizincem, jak ho naučit česky. Je jednoduchý naučit česky Čecha, ale jak naučit cizince česky to tam prostě chybí...*

... Chybí systém, ale tak aby to prostě bylo, ne že ten kurz bude stát třeba 12 tisíc a bude to v dopoledních hodinách, to na to prostě nikdo nepůjde. Ale co se týká metodické pomoci, tak naštěstí existují některá sdružení, která to dělají, jsou financována tedy i Ministerstvem školství, takže je předpoklad, že snad jako by ta prodloužená ruka toho státu přes ty spolky a neziskovky trošku jako funguje, ale nefunguje úplně tak, jak by to mělo, protože to je jenom na základě dobrovolnosti a pokud chci, tak se teda napojím na Inbázi, na Metu a na další sdružení, ale v okamžiku kdyby to bylo řízený tím státem, tak by to měla být povinnost...

... My jsme tu měli krom jiného ještě dvě asistentky s odlišným mateřským jazykem po dobu zhruba roku, ale ony potom si našly zaměstnání lukrativnější někde jinde...

... naštěstí ten příliv například z těch východoslovanských zemí, východoslovanských cizinců těch migrantů, tak je trvalý a jsou v něm už jako obsaženi i lidi s tím pedagogickým vzděláním. Když si tady potom dodělají ten kurz asistenta pedagoga, tak vlastně na této

pozici mohou vykonávat plně kvalifikovaně tu svoji práci. Zatímco u některých jiných národů se obávám, že k tomuhle tomu zase až tak nebude docházet. Navíc ta nápodoba těch jazyků může být hodně velkou překážkou, protože arabsky to je od písma až po výslovnost, takže tam se trošku obávám, že to bude hodně, hodně skřípat...

Pedagog: *... Já jsem vlastně hlavně, protože neučím zase tak dlouho nevěděl jsem, co mám čekat, protože na vysoké škole vás na to nepřipraví nebo mě na to nepřipravili, že jo., takže vůbec jsem nevěděl, jak s ním pracovat nebo něco. Tady proběhlo jenom jedno školení ohledně toho, ohledně práce s asistenty, který si myslím..., že stejně jako nebylo moc efektivní, takže jsem vlastně nevěděl, do čeho jdu jo. Nevěděl jsem, jak s ním mám pracovat, takže jsem se to pak jako učil za pochodu no. Respektive myslím si, že jako pořád to jako úplně nevím no... možná bych ji mohl využít ještě na nějaké další věci, ale nevím no. Takže asi takhle... Zpočátku jsem byl takovej jako nesvůj, když jsem věděl, že mám mít asistenta, ale pak jsem si na to nějak jako zvykl no. Nevím, jestli jako...*

Dle ředitele v současné době chybí na vysokých školách příprava učitelů na to, jak naučit česky cizince tedy jak učit češtinu jako cizí jazyk. Kromě toho pak, především chybí systém a metodiky pro vzdělávání cizinců, které pak následně suplují různé neziskové organizace a sdružení. Díky nevyjasněnému způsobu financování, pak samozřejmě dochází i k odlivu již zacvičených dvojjazyčných asistentů pedagoga do lukrativnějších zaměstnání. Jako potenciálně velký problém pak ředitel identifikuje případné zařazování žáků z jiných než současných směrů například arabů, kdy jak pro žáky samotné, tak i pro pedagogy může být v případě absence znalostí například angličtiny velký problém při výuce a chápání objemu znalostí žáka.

Z pohledu pedagoga v současné době chybí v rámci vysoké školy příprava pedagogů na práci asistentem pedagoga. Pedagog, který má bez přípravy využívat ve svých hodinách asistenta pedagoga není připraven na to, co může očekávat, jak spolupracovat a co po asistentu pedagoga v rámci výuky chtít.

4.5 Souhrn empirických poznatků

V první fázi analýzy získaných dat bylo identifikováno celkem deset kompetencí, které má dvojjazyčný asistent pedagoga. Z celkového počtu deseti identifikovaných kompetencí dvojjazyčného asistenta pedagoga je legislativou požadovaných pět. Konkrétně se jedná o tyto kompetence:

- Kompetence č.1: pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti
- Kompetence č.2: pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází
- Kompetence č.3: podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí
- Kompetence č.4: pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku
- Kompetence č.5: nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání

Veškeré legislativou požadované kompetence byly v průběhu výzkumného šetření potvrzeny minimálně ze tří zdrojů, které zahrnovaly shadowing a interview s ředitelem školy, pedagogem a dvojjazyčným asistentem pedagoga a byly tedy prokázány. Dále byly v rámci výzkumného šetření identifikovány tyto kompetence:

- Kompetence č.6: doučování žáků cizinců
- Kompetence č.7: pomoc při přípravě vícejazyčných materiálů
- Kompetence č.8: pomoc při přípravě a organizování volnočasových aktivit
- Kompetence č.9: doučování dospělých cizinců
- Kompetence č.10 pomoc při vyplňování formulářů a zařizování

Tyto kompetence byly potvrzeny vždy minimálně jedním z uvedených zdrojů.

Cíle této práce, kterým bylo zmapování rozsahu kompetencí dvojjazyčného asistenta pedagoga a komparace se zákonným vymezením bylo tedy dosaženo. Zároveň byl i potvrzen předpoklad „*Rozsah kompetencí dvojjazyčného asistenta je větší než legislativou*

stanovený.“, protože kromě pěti legislativou stanovených kompetencí bylo v rámci výzkumného šetření identifikováno a minimálně jedním z použitých zdrojů i potvrzeno, ještě dalších pět kompetencí.

Ve druhé fázi analýzy dat získaných v rámci celodenního pozorování a provedených interview souvisejících s pozicí dvojjazyčného asistenta byly zjištěny tyto poznatky:

- **Očekávání** – ředitel školy od pozice dvojjazyčného asistenta pedagoga očekává přínos především v pocitu bezpečí žáků cizinců a jejich rychlejší a snazší integraci v rámci hlavního proudu. Pedagog neočekával nic, protože v rámci svého vzdělání na vysoké škole nebyl na spolupráci s asistentem pedagoga (nutno konstatovat, že s asistentem pedagoga obecně) připravován a tedy si veškeré pracovní návyky spojené se spoluprací v rámci výkonu pedagogické činnosti buduje za pochodu. Asistentka pedagoga v rámci očekávání především tuto pozici bere jako naplnění svého poslání, kdy vždy chtěla pracovat s dětmi.
- **Integrace** - během pozorování bylo zaznamenáno přesně to, co očekával ředitel – žák měl evidentně pocit bezpečí i přes to, že byl v té době na škole přítomen teprve cca dva měsíce. Ředitel poukazuje na problémy žáků z rodin, které jsou v České republice jen na určitou dobu a samy nevyvíjejí žádné aktivity ke znalosti češtiny. Podle pedagoga je asistent v rámci integrace cizinců velmi důležitý, protože pedagog se jen velmi těžko může žákům cizincům individuálně věnovat během standardní výuky. Podle asistenta je důležité, že žáci mohou komunikovat s asistentem v rodném jazyce, protože tak získávají potřebnou jistotu.
- **Přínos** - z pohledu ředitele je pozice dvojjazyčného asistenta velkým přínosem tedy v případě, že se dobře využívá. Ovšem nehodnotí tuto pozici pouze jednostranně, nýbrž poukazuje i na potenciální problémy při využívání asistenta pokud tento, třeba i ve snaze pomoci žákovi, svým přístupem ruší výklad pedagoga. Jako velice pozitivní ovšem hodnotí eliminaci diskriminačních projevů žakovských kolektivů díky přítomnosti asistenta pedagoga ve výuce. Pedagog pak vidí přínos asistenta především v rychlejší integraci žáka, dále v pomoci i ostatním slabším žákům a při dalších domluvených aktivitách v průběhu výuky.

- **Financování** - Financování pozice dvojjazyčného asistenta je z pohledu ředitele školy tak trochu „partyzánština“. Jednou z cest je ta, že primárně tyto asistenty přijímá na pozici asistenta pedagoga za účelem podpory handicapovaných žáků a jejich specifické dvojjazyčnosti pak efektivně využívá v případě nepřítomnosti těchto žáků a také v rámci dalších podpůrných aktivit v průběhu a po skončení vyučování. Dalšími cestami jsou pak využívání různých fondů z EU, občasný grant z Ministerstva školství na pomoc při výuce dětí s odlišným mateřským jazykem, sponzorské dary a výtěžek z hospodářské činnosti. V rámci financování je pak zcela jistě velice zajímavý i jeho námět na systémové řešení této situace prostřednictvím normativního financování.
- **Problémy** - Podle ředitele v současné době chybí na vysokých školách příprava učitelů na to, jak naučit česky cizince tedy jak učit češtinu jako cizí jazyk. Kromě toho pak, především chybí systém a metodiky pro vzdělávání cizinců, které pak následně supluje různé neziskové organizace a sdružení. Díky nevyjasněnému způsobu financování, pak samozřejmě dochází i k odlivu již zacvičených dvojjazyčných asistentů pedagoga do lukrativnějších zaměstnání. Jako potenciálně velký problém pak ředitel identifikuje případné zařazování žáků z jiných než současných směrů například arabů, kdy jak pro žáky samotné, tak i pro pedagogy může být v případě absence znalostí například angličtiny velký problém při výuce a chápání objemu znalostí žáka. Z pohledu pedagoga v současné době chybí v rámci vysoké školy příprava pedagogů na práci asistentem pedagoga. Pedagog, který má bez přípravy využívat ve svých hodinách asistenta pedagoga není připraven na to, co může očekávat, jak spolupracovat a co po asistentu pedagoga v rámci výuky chtít.

5 Závěr

Cílem této práce bylo zmapování rozsahu kompetencí dvojjazyčného asistenta pedagoga a komparace se zákonným vymezením vč. potvrzení nebo vyvrácení předpokladu „Rozsah kompetencí dvojjazyčného asistenta je větší než legislativou stanovený.“

Pro výzkumné šetření byla zvolena Monografická procedura, což znamená zkoumání jednoho konkrétního subjektu v rámci daného konkrétního prostředí. V rámci výzkumného šetření byl nejprve vybrán metodou náhodného výběru výzkumný vzorek, který byl následně zúžen na školy působící v lokalitě Praha 4. Ze vzniklého zúženého vzorku, pak byla následně vybrána jedna Základní škola a v ní jeden působící subjekt výzkumu (dvojjazyčný asistent pedagoga). Tato škola má 747 žáků, z toho cca. 43 dětí s odlišným mateřským jazykem (tzn., cca. 6% žáků) a 7 asistentů na plný úvazek a z toho 3 jsou s odlišným mateřským jazykem. Asistenti pedagoga jsou v rámci školy přiděleni k žákům s nějakým handicapem. Za subjekt výzkumu byla vybrána dvojjazyčná asistentka působící v rámci školy již 7 let na této pozici, a která má primárně na starosti jednu autistickou žákyni a devět žáků s odlišným mateřským jazykem.

V rámci samotného výzkumného šetření byly pro sběr dat použity metody kvantitativního výzkumu zastoupené „shadowingem“ (pozorováním) a „interview“ (polostrukurovaným rozhovorem). Shadowing byl aplikován na zvolený subjekt pozorování, tedy výše zmíněnou dvojjazyčnou asistentku pedagoga. Interview byla postupně provedena s ředitelem školy, dále s pedagogem, u kterého v rámci výuky působí dvojjazyčný asistent pedagoga a také s dvojjazyčným asistentem pedagoga.

Následně při zpracování získaných dat byla pro docílení ucelenějšího pohledu použita metoda triangulace (konkrétně se jednalo o metodu „triangulace zdrojů dat“) a metoda tematického kódování, díky které byly poznatky z celodenního pozorování a provedených interview přiřazeny k jednotlivým prokazovaným kompetencím nebo případně ke kompetencím nově identifikovaným. Fáze zpracování byla rozdělena na dvě části, přičemž první byla zaměřena na zmapování rozsahu kompetencí dvojjazyčného asistenta pedagoga a komparace se zákonným vymezením. Druhá část pak byla soustředěna na analýzu

stejných dat, ale z jiných pohledů, které byly zaměřeny především na dokreslení problematiky související s integrací a pozicí dvojjazyčného asistenta pedagoga.

V první fázi analýzy získaných dat bylo identifikováno celkem deset kompetencí, které má dvojjazyčný asistent pedagoga. Z celkového počtu deseti identifikovaných kompetencí dvojjazyčného asistenta pedagoga je legislativou požadovaných pět. Veškeré legislativou požadované kompetence byly v průběhu výzkumného šetření potvrzeny minimálně ze tří zdrojů, které zahrnovaly shadowing a interview s ředitelem školy, pedagogem a dvojjazyčným asistentem pedagoga a byly tedy prokázány. Dále byly v této fázi identifikovány následující kompetence, které jsou nad rámec legislativou požadovaných:

- Kompetence č.6: doučování žáků cizinců
- Kompetence č.7: pomoc při přípravě vícejazyčných materiálů
- Kompetence č.8: pomoc při přípravě a organizování volnočasových aktivit
- Kompetence č.9: doučování dospělých cizinců
- Kompetence č.10 pomoc při vyplňování formulářů a zařizování

Tyto kompetence byly potvrzeny vždy minimálně jedním z uvedených zdrojů.

Cíle této práce, kterým bylo zmapování rozsahu kompetencí dvojjazyčného asistenta pedagoga a komparace se zákonným vymezením bylo tedy dosaženo. Zároveň byl i potvrzen předpoklad „Rozsah kompetencí dvojjazyčného asistenta je větší než legislativou stanovený.“, protože kromě pěti legislativou stanovených kompetencí byly v rámci výzkumného šetření identifikovány a minimálně jedním z použitých zdrojů i potvrzeno, ještě dalších pět kompetencí.

Ve druhé fázi analýzy dat získaných v rámci celodenního pozorování a provedených interview byly zjištěny další poznatky souvisejících s pozicí dvojjazyčného asistenta. Mezi těmito poznatky je možné uvést například rozdílnost v očekávání jednotlivých pracovních pozic. Ředitel očekává od pozice dvojjazyčného asistenta především pocit bezpečí pro žáky a jejich snazší integraci. Daný konkrétní pedagog neočekává nic, protože nebyl na spolupráci s asistenty připravován a de facto se vzájemné spolupráci učí tzv., za pochodu. Pro asistenta pak jde o naplnění jeho vize, kterou je práce s dětmi. Dále je možné uvést nezpochybnitelný přínos dvojjazyčných asistentů pedagoga při integraci žáků cizinců ať už

z pozice vytváření „domácího prostředí“ pro žáky cizince, při eliminaci diskriminačních projevů žákovských kolektivů nebo v možnosti věnovat se individuálně žákům, kterým by se během běžné výuky mohl pedagog jen těžko věnovat. Z pohledu financování dvojjazyčných asistentů se jedná díky roztržitosti zdrojů spíše o „partyzánštinu“ ve smyslu jejich zaměstnávání především jako asistentů pro jinak handicapované žáky a hledání jiných zdrojů typu grantů, evropských fondů, atd. Mezi problémy spojenými s integrací žáků cizinců vyčnívají především problémy s nedostatečnou přípravou pedagogů na spolupráci s asistenty pedagoga nebo učitelů češtiny na výuku češtiny jako cizího jazyka pro cizince.

Díky zvolené Monografické proceduře je ovšem důležité zdůraznit, že vzhledem ke zkoumání jednoho konkrétního subjektu v daném konkrétním prostředí není možné výsledky tohoto výzkumu zobecnit na všechny dvojjazyčné asistenty působící na Mateřských, Základních či Středních školách v celé České republice, i přesto je však na základě získaných podkladů možné konstatovat, že pozice cizojazyčných asistentů má v rámci vzdělávání své místo a jejich přínos pro integraci žáků je nezanedbatelný.

Vzhledem k tomu, že se téma „integrace cizinců“, stalo v současné době velice aktuálním a to především díky rozsáhlé migrační vlně proudící do EU, je vhodné témata s tím spojená jako například využívání dvojjazyčných asistentů pedagoga v rámci výuky, jejich kompetence a financování i nadále sledovat a poznatky z nich plynoucí prohlubovat v rámci dalších výzkumných šetření. Navíc je možno konstatovat, že oblast začleňování žáků cizinců a žáků s odlišným mateřským jazykem a jejich individuální podpory se stává velkou výzvou v rámci managementu vzdělávání, neboť není v současné době komplexně metodicky a právně ukotvená a tedy jde tato problematika více či méně svou vlastní cestou. Toto konstatování je de facto podpořeno i průzkumem dělaným v roce 2014/2015 Českou školní inspekcí (citovaný v bodě 2.2.1.) a dalšími poznatky plynoucími z analýzy dat získaných v rámci tohoto výzkumného šetření. Nelze říci, že by neexistovaly žádné právní úpravy a doporučení tímto tématem se zabývající, jde spíše o to, že neexistuje ucelený (souhrnný) metodický materiál, jak ke vzdělávání cizinců přistupovat na různých úrovních školského systému vč. výukových pomůcek, učebnic, alokace finančních prostředků s výukou dětí cizinců spojených a zahrnujících i další podpůrná opatření vč.

přípravy budoucích i stávajících pedagogů na práci nejen s dvojjazyčnými asistenty, ale i asistenty pedagoga obecně a to již na vysokých školách. Jako námět k zamyšlení pro management vzdělávání může být i stabilizace a vyčlenění finančních prostředků pro vzdělávání žáků cizinců nebo žáků s odlišným mateřským jazykem. Jedním z námětů v tomto směru může být například řešení prostřednictvím normativů, tak jak by si ho představoval ředitel školy, na které probíhalo výzkumné šetření a který navrhuje, aby na cizince, který je ve škole prvním rokem, byl přiznán normativ zvýšený třeba o padesát procent, pokud je ve škole druhým rokem, tak by byl normativ zvýšený o dvacetpět procent a třetím rokem by se jednalo o deseti procentní zvýšení normativu. Další možností řešení problematiky financování by mohlo být vzhledem k významnému sociálnímu kontextu práce asistenta pedagoga, pokud by se v této otázce našel konsenzus mezi Ministerstvy práce a sociálních věcí a Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy a na financování těchto pracovníků by se podílely obě instituce společně.

6 Seznam použitých informačních zdrojů

Použité prameny:

- Odborná literatura

B.L. GUPTA. *Competency framework for human resources management.* New Delhi: Concept Pub. Co, 2011. ISBN 9788180697388.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe].* Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 217 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

JARKOVSKÁ, Lucie a kolektiv. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2015, 255 s. ISBN 978-80-262-0792-4.

JUŠČÁKOVÁ, Zuzana a kolektiv. *DOBŘÉ PŘÍKLADY INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA V ANGLICKU SO ZRETELOM NA VZDELÁVANIE RÓMSKYCH DETÍ.* Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť, 2011, 54 s.

KALOUS, Jaroslav (ed.) a Arnošt VESELÝ (ed.). *Vybrané problémy vzdělávací politiky.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006, 159 s. ISBN 80-246-1259-3.

KOSTELECKÁ, Yvona a kolektiv. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013, 179 s. ISBN 978-80-7290-630-7

LHOTKOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství.* Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 103 s. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7357-899-2.

NĚMEC, Jiří (ed.). *Výzkum a edukace sociálně znevýhodněných žáků: romští žáci, děti cizinců (uprchlíků), teorie, výzkum, edukační strategie.* Brno: Paido, 2012, 221 s. ISBN 978-80-7315-224-6.

NĚMEC, Zbyněk a kolektiv. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním.* Vyd. 1. Praha: Nová škola, 2014, 138 s. ISBN 978-80-903631-9-9.

NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole.* Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014, 80 s. ISBN 978-80-7290-712-0.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Closing the gap for immigrant students: policies, practice, and performance.* Paris: OECD, 2010. ISBN 978-92-64-07577-1.

PISA. *Untapped Skills.* S.l.: [s.n.], 2012. ISBN 978-92-64-17229-6.

ŠPIČÁKOVÁ, Libuše, PROFOUSOVÁ, Sylvie. *Příručka o práci asistenta pedagoga,* [Online] 2014. [Citace: 24. 8 2015.]

https://www.klickevzdelani.cz/Portals/0/Dokumenty/Prirucka_o_praci_asistenta_pedagoga.pdf.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0

TITĚROVÁ, Kristýna, a kolektiv. *Hledá se dvojjazyčný asistent...,* Vyd.2. Praha : META, o.p.s., 2014, s.93.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 159 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.

- Další relevantní zdroje

ČSÚ, *Cizinci v ČR - 2015* [Online] [Citace: 11.01.2016.]

<https://www.czso.cz/csu/czso/cizinci-v-cr-2015>

ČŠI, *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2014/2015* [Online] [Citace: 10.01.2016.] <http://www.csicr.cz/html/VZ2014-15v1/flipviewerxpress.html>

ManagementMania, *Kompetence* [Online] [Citace: 9.01.2016.]

<https://managementmania.com/cs/kompetence>

META, *Vzdělávání žáků cizinců v Sasku* [Online] [Citace: 10.01.2016.] http://www.meta-ops.cz/sites/default/files/meta_newsletter_12_2013.pdf

MŠMT, *Informace o vzdělávání cizinců na území ČR pro Krajské úřady a základní školy*
[Online] [Citace: 9.01.2016.], 2012. <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/informace-o-vzdelavani-cizincu-na-uzemi-cr-pro-krajske-urady>

Sb., Zákon č.561/2004., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. [Online] [Citace: 19.05.2015.]

<https://portal.gov.cz/app/zakony/zakon.jsp?page=0&nr=561~2F2004&rpp=15#seznam>.

Sb., Zákon č.563/2004., *o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*.

[Online] [Citace: 19.05.2015.]

<https://portal.gov.cz/app/zakony/zakon.jsp?page=0&nr=563~2F2004&rpp=15#seznam>.

Sb., Vyhláška č. 147/2011., *kteřou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. [Online] [Citace: 19.05.2015.]

<https://portal.gov.cz/app/zakony/zakon.jsp?page=0&nr=147~2F2011&rpp=15#seznam>.

Sb., Vyhláška č. 73/2005., *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. [Online] [Citace: 19. 05. 2015.]

<https://portal.gov.cz/app/zakony/zakon.jsp?page=0&nr=147~2F2011&rpp=15#seznam>.

7 Seznam příloh

Příloha č. 1: Rozhovor s ředitelem školy

Příloha č. 2: Rozhovor s pedagogem

Příloha č. 3: Rozhovor s asistentem pedagoga

8 Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Kompetence

Příloha č. 1: Rozhovor s ředitelem školy

Tazatel: Pane řediteli, kolik máte na své škole dětí a kolik z nich je s jiným mateřským jazykem nebo cizinců, jestli máte o tomto povědomí?

Ředitel: Momentálně tady máme 747 dětí, z toho je zhruba 43 dětí s odlišným mateřským jazykem.

Tazatel: 43 dětí s odlišným mateřským jazykem.... Kolik využíváte na své škole asistentů pedagoga obecně, tzn., jestli máte nějaké handicapované děti nebo tak podobně a kolik z toho je dvojjazyčných?

Ředitel: Celkem je tu 7 asistentů na plný úvazek a z toho 3 jsou s odlišným mateřským jazykem.

Tazatel: Jaké bylo z pohledu školy očekávání při rozhodování, zda přijmout dvojjazyčného asistenta pedagoga?

Ředitel: První věc je, že jsme chtěli, aby ty děti měly pocit bezpečí, když můžou zajít za někým, kdo mluví tím cizím jazykem, tak pro ně se to pak stává takovou domovinou. Druhá věc je, že to byli lidi, kteří byli kvalifikováni i třeba ve své původní zemi jako učitelé a chtěli a ta motivace k tomu zůstat u dětí a pomáhat jim je tam prostě obrovská. My jsme tu měli krom jiného ještě dvě asistentky s odlišným mateřským jazykem po dobu zhruba roku, ale ony potom si našly zaměstnání lukrativnější někde jinde. Zároveň jsme tady ještě mimochodem zaměstnávali jednu uklízečku, která je taky cizinkou a prodavače v bufetu, který také byl zase z jiné země. Takže zase si děti mohli přijít aspoň trošku říct něco ve svém mateřském jazyce.

Tazatel: Ten asistent pedagoga u vás mívá kolik dětí najednou třeba na starost s tím odlišným mateřským jazykem třeba v rámci třídy? Má toho i víc najednou nebo tam je vždy jen u jednoho dítěte?

Ředitel: No, ono je to opravdu odlišný. To je třída od třídy. Někdy je to tak, že ten asistent My tady nemáme asistenty přímo k těm dětem cizincům, tedy odlišným mateřským jazykem, ale máme je tu pro děti, kteří mají jiný handicap. Ta vyhláška nebo ten zákon vlastně zatím nezařadil tady tyto děti jako děti handicapované tím, že mají jiný odlišný

jazyk. Někdy se stane, že jsou ty děti, pro které jsou ti asistenti tady ve škole přiřazeni, tak jsou nemocní, takže my využijeme tu asistentku a ona si stahuje děti na výuku češtiny zhruba tak od jednoho, maximálně ke čtyřem. A v odpoledních hodinách, protože úvazek těch asistentů je u nás 30 hodin týdně, ale to prostě třeba u těch dětí na prvním stupni tolik dětí nemají, tak v odpoledních hodinách třeba vedou právě doučovací kurzy, anebo občas máme grant z Ministerstva školství na pomoc při výuce dětí s odlišným mateřským jazykem, takže oni tam vlastně pomáhají vyučovat.

Tazatel: Jaké jsou tedy činnosti na té pozici dvojjazyčného asistenta, co vlastně vykonávají tady u vás?

Ředitel: Jednak dopomoc v té třídě, tam se nejedná jenom o dopomoc jen tomu jednomu konkrétnímu dítěti, ale je to asistent pedagoga, tzn., že pomáhá pedagogovi podle pokynů, které ten pedagog dá. Není to tedy osobní asistent, tzn., že vlastně pomáhá tam, kde je potřeba. Takže jestliže je v té třídě, které je handicapováno různým postižením nebo znevýhodněním, taky jedno z těch znevýhodnění je třeba, že to je ten cizinec, takže pracuje tady s tím a to buď přímo v té třídě, anebo si ho vezme bokem a dovysvětluje mu kde co zrovna nepochytil.

Tazatel: Takže třeba i potom mimo školu pomáhá těm dětem cizincům tedy s odlišným mateřským jazykem prostě a jak vám případně ještě pomáhá v komunikaci s rodiči nebo komunitou?

Ředitel: Taky může někdy, někdy bývá třeba přítomen při třídních schůzkách, aby mohl lépe dovysvětlit některé niance. Jedna asistentka nám tady udělala překlad takového manuálu pro ty rodiče, kteří nastupují k nám do školy poprvé a nevědí co je Den země a co je zápis a podobně. Takže oni to vlastně přeložili do ruštiny a ukrajinštiny, takže i těm dotyčným to můžeme dát rovnou do ruky jak v české, tak v té jejich původní verzi a oni si to tak mohou porovnat a na tom se vlastně i naučit taky základní frázeologii.

Tazatel: To mi připomíná, nějaké aktivity pro ty rodiče nebo komunitu děláte taky?

Ředitel: My jsme se teďko přihlásili do ročního programu, který vyhlásila Praha a směrem z fondů z EU a tam chceme dělat takový právě nízkoprahový klub, který by byl i pro odpolední hodiny. Děti by tam mohly docházet i s rodiči. Bylo by to jakési doučování

nejenom té češtiny, ale i doučování jiných předmětů a tam ti asistenti by se potom střídali a mohli by tam pomáhat.

Tazatel: A to třeba i pro rodiče a lidi, kteří by měli zájem?

Ředitel: Právě. My třeba děláme, když máme hliněnou keramiku pro děti a rodiče, tak teď se tam začali chytat právě, že tam přicházejí i ti rodiče, ti cizinci, takže tam dochází k rozvoji té řeči společně s celou rodinou.

Tazatel: To je úžasné. Je asistent pedagoga z pohledu školy přínosem?

Ředitel: Je velkým přínosem, když se dobře využívá. V některých školách to třeba funguje tak, že tam je spíše jakoby nechtěný, že třeba má pocit, jako že tam překáží. Někdy může se stát překážkou v okamžiku, kdy je potřeba, aby byl absolutní klid a ten asistent sice má velkou míru empatie vůči tomu dítěti, ale najednou zapomene na to, že jsou tam ještě ti ostatní, tak může tím dovysvětlováním rušit ten vlastní výklad, ale to je vždycky na tom, jak se ti lidi dohodnou.

Tazatel: Takže, jestli jsem to pochopil správně, tak je to přínosem hlavně kvůli tomu, že to dítě má pocit bezpečí a je schopno potom lépe vstřebávat látku a pomáhá vlastně i pochopení jak látky od pedagoga, tak pedagogovi je vlastně ta mentalita toho dítěte bližší, když se může potom obrátit s tím na toho asistenta?

Ředitel: To taky a ještě navíc psychicky tomu dítěti pomůže v tom, že vlastně to dítě se zeptá tady toho asistenta vedle a nemusí se ptát před celou třídou, která může mít některé jedince, pro které to znamená smích

Tazatel: Posměváčky ano rozumím tomu. Myslíte si, že v současné době, kdy je v rámci Evropy zvýšený pohyb cizinců bude více potřeba dbát na zajištění dvojjazyčných asistentů pedagoga?

Ředitel: Tak bylo by to dobré, ale naštěstí ten příliv například z těch východoslovanských zemí, východoslovanských cizinců těch migrantů, tak je trvalý a jsou v něm už jako obsažení i lidi s tím pedagogickým vzděláním. Když si tady potom dodělají ten kurz asistenta pedagoga, tak vlastně na této pozici mohou vykonávat plně kvalifikovaně tu svoji práci. Zatímco u některých jiných národů se obávám, že k tomuhle tomu zase až tak nebude docházet. Navíc ta nápodoba těch jazyků může být hodně velkou překážkou,

protože arabsky to je od písma až po výslovnost, takže tam se trošku obávám, že to bude hodně, hodně skřípat.

Tazatel: No tak, já jsem nemyslel jenom ty araby, ale přeci jenom tím, že jsou volné hranice a máme tady Schengen, tak nám sem chodí cizinci v rámci Evropy, Němci, Rakušáci, Belgičani, prostě je to taková ta směska prostě těch lidí, kteří zrovna tady jsou v tuhle tu chvíli a pohybují se. Samozřejmě, že ten migrační tok, který je z válkou zasažených oblastí a který sem vlastně v tuto chvíli míří, je samozřejmě silný, ale naštěstí se nám celkem vyhýbá.

Ředitel: My tady máme asi nejvíc z té Evropské Unie Bulharů, Chorvatů nebo Srbů takže ze slovanských zemí a sem tam někoho z té ciziny, ale tam to většinou bývá, že to jsou třeba navrativší se smíšené rodiny, že prostě jsou to děti z dvojjazyčných rodin.

Tazatel: To už je jednodušší potom s nimi pracovat. Využíváte i nějaké jiné podpůrné metody pro žáky s odlišným mateřským jazykem? Vy jste říkal, že děláte nějaké kurzy. Takže jestli se zaměřujete třeba i na výuku češtiny jako další jazyk, jako speciálně jenom pro ty děti jako prostě aby se líp etablovali, aby se líp zařazovali do toho hlavního proudu?

Ředitel: Ano. To jsou tyhle ty kurzy češtiny, které jsou v odpoledních hodinách, potom umožňujeme těm dětem, aby se od šestého do devátého ročníku v případě, že tedy mají odlišným mateřským jazykem a jsou neposkvrnění, tak aby byli uvolněni z druhého cizího jazyka, takže mají angličtinu a potom ten druhý jazyk už si nevybírají. Místo něho mají teda češtinu, takže to jim taky pomáhá v tomhle tom. Pak tu jsou ještě různé zájmové kroužky nebo školní družina a tam tedy ten pobyt těch dětí, kdy teda to není jenom řízený, ale ty děti si mohou spontánně mezi sebou komunikovat, tak to taky hodně pomáhá. Takže i ta podpora těch volnočasových aktivit a jejich začleňování těch cizinců do těchhle těch skupin neformálních, tak to taky hodně pomůže.

Tazatel: Myslíte si, že by bylo přínosem, kdyby výuka češtiny jako cizího jazyka byla pro žáky samostatným předmětem, který by byl vlastně začleněn i v koncepci ministerstva?

Ředitel: No mohlo by to být. My jsme třeba čerpali docela zkušenosti ze Švédska, kde tam to mají takto udělané, ale tam to ještě navíc jako vyšperkované, takže existuje navíc něco jako přípravný stupeň a ty děti jsou třeba jako zařazené do jednotlivého ročníku podle věku

a na švédštinu dochází v určitý hodiny. Sice to je náročný na rozvrh, ale prostě když máte prostě dvě nebo tři děti v každé třídě, tak ta skupina dvou, tří dětí to je málo na to, aby to uživilo toho učitele, takže oni vlastně v době těch výchov nebo některých jiných předmětů docházejí právě do tohoto přípravného stupně. To je stabilní prostor, ve kterém je ten učitel švédštiny plus asistenti. Někdy tam jsou i dobrovolníci z řad rodičů nebo lidí, kteří jsou na pracáku, tak si tam musí prostě odpracovat svojí nějakou část a většinou jsou to zrovna i cizinci, takže tam jakoby pomáhají a pak oni je vrací do té třídy. Takže dejme tomu třeba na tělocvik nebo na výtvarku oni vlastně dochází s tím kolektivem stejně starých dětí, ale pak na to docvičování té švédštiny dochází do tohoto přípravného stupně. To u nás jaksí zatím nejde. Proto jako jsem příznivcem takového normativního financování, aby třeba jako máme dítě, které je integrované, tak má zvýšený normativ, tak abychom měli třeba cizince ve škole prvním rokem, tak aby dostal zvýšený normativ třeba o padesát procent víc, pokud je v Čechách druhým rokem, tak by dostal dvacetpět procent a třetím rokem třeba deset procent toho normativu. Já pak jako ředitel bych potom mohl vytvořit skupiny, což by mohlo jaksí nahradit ty přípravný stupně, který mají v tom Švédsku. Tenhle normativ zvýšený na ty děti prostě není a my to musíme řešit prostě trochu prostě partyzánsky.

Tazatel: Takže tím mi de facto nahráváte na další otázku. Jakým způsobem financujete tu pozici dvojjazyčného asistenta?

Ředitel: No tak to pomocí těch dotací na výuku češtiny z Ministerstva školství, tzn., jako žádat a vykazovat, anebo to řešíme třeba formou hospodářské činnosti. Vlastně výtěžek z hospodářské činnosti nebo třeba díky sponzorským darům různých firem nebo rodičů, tak vlastně to dofinancováváme takto no.

Tazatel: Takže jako většina lidí, co jsem kdy četl v nějakých dokumentech. Je podle vašeho názoru dostatečná koncepční metodická a finanční podpora ze strany státu při vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem nebo něco v tomto ohledu postrádáte?

Ředitel: Ekonomika jasně. Metodicky nejsou připravováni učitelé ani češtiny. Na vysokých školách chybí alespoň semestrální kurz pro výuku učitele češtiny nebo učitele prvního stupně, jak pracovat s cizincem, jak ho naučit česky. Je jednoduchý naučit česky Čecha, ale jak naučit cizince česky to tam prostě chybí. Chybí systém, ale tak aby to prostě

bylo, ne že ten kurz bude stát třeba 12 tisíc a bude to v dopoledních hodinách, to na to prostě nikdo nepůjde. Ale co se týká metodické pomoci, tak naštěstí existují některá sdružení, která to dělají, jsou financována tedy i Ministerstvem školství, takže je předpoklad, že snad jako by ta prodloužená ruka toho státu přes ty spolky a neziskovky trošku jako funguje, ale nefunguje úplně tak, jak by to mělo, protože to je jenom na základě dobrovolnosti a pokud chci, tak se teda napojím na Inbázi, na Metu a na další sdružení, ale v okamžiku kdyby to bylo řízený tím státem, tak by to měla být povinnost. Takže řada ředitelů na tohleto hřeší a vlastně odpálovává tyhle ty cizince navíc se slovem „až se naučíš česky sem přijď“, což je v podstatě i protimluvem O právech dítěte atd., ale takže jakoby tedy ten stát se toho tak trošku zříká no a obávám se, že je to trochu i z toho důvodu, že na tom ministerstvu sedí docela dost lidí, kteří se těmi dotačními programy a tady tím vším zabývá. Místo toho, aby dělali metodickou pomoc, protože když já to budu vykazovat těmi normativy přes statistiky, tak by tady tihle ti úředníci de facto museli odejít, že jo, takže oni se budou bít v prsa, kolik dělají činností a kolik práce a podobně, ale je to v podstatě jenom shromažďování údajů který já mohu poskytnout elektronicky. A nemusím o to žádat tisíc papírů a pořád psát jak je to důležité, když všichni víme, že to je důležité.

Tazatel: Rozumím tomu. De facto tím pádem z toho vyplývá otázka, kterou tady připravenou nemám a to znamená: Připravenost žáků cizinců na tu výuku je asi pravděpodobně trošku tristní, že? Vlastně když sem přijde cizinec, tak ta příprava, která je asi měsíc nebo kolik je zákonná, ten přípravný kurz, tak to je spíš takový jako, že začne přemýšlet o tom, že je tady jiný jazyk, ale aby pochopil, co po něm ten pedagog vlastně chce, tak to asi trvá, jak říkáte správně rok, dva tři než je prostě nějakým způsobem dostatečně etablován, jestli se nepletu?

Ředitel: Ano, tam je ještě ideální podpora z těchhle těch neziskovek v tom, že třeba jsou ještě různé další kurzy, aby teda se setkali s jinými nebo třeba tábory nebo nějaký ty příměstský tábory a podobně, takže to jak pořád tlačíme do těch lidí, aby neusnuli, protože my jsme tady měli třeba loni nastoupila Filipínka, ta se uměla česky jenom usmát a ta měla velký problém s tím, že neměla podporu jakoby ze strany té rodiny, protože oni věděli, že tady budou třeba po dobu pěti let a těm dospělým to stačí, když budou umět anglicky. Ona

tady, ale vlastně nemá s kým komunikovat jen anglicky. Sice tady bylo výborný teda, že pomohli ti spolužáci, protože tam když přijde někdo nový, tak dostane takového adjunkta, pomocníka takže spolu mohli komunikovat anglicky, ale bohužel jsou některé státy, kde ta angličtina je na hodně nízké úrovni a ty děti nemůžou komunikovat s tím cizincem ani prostřednictvím angličtiny. Což je teda potom tristní.

Tazatel: To je pro vás samozřejmě špatně. Tak já už nebudu déle zdržovat, tak jenom, Jak dlouho jste ředitelem školy?

Ředitel: Dvacátýpátý rok.

Tazatel: Tedy mohu říct, že jsem se s mnoha řediteli, kteří jsou tak dlouho ve funkci ještě nesetkal. Pane řediteli já vám velice děkuji za váš čas.

Příloha č. 2 Rozhovor s pedagogem

Z důvodu zachování autenticity přepisu jsou v textu uvedena jména, ale tato byla pro zachování anonymity následně změněna na Nelu (asistent) a Janu Novákovou (autistická žákyně).

Tazatel: Pane učiteli, kolik máte na své třídě dětí, kolik z nich z nějakého důvodu využívá pomoci asistenta pedagoga (handicapovaní, s jiným mateřským jazykem (cizinců),...)?

Pedagog: V té páté třídě, ve které jste byl, tak tam vlastně je tam... Nela a hlavně pro tu Janu Novákovou, takže pro jednu žákyni, ale jako případně pomáhá i ostatním těm slabším žákům a potom ještě ... v šesté třídě mám jednoho cizince a ona má na starosti i cizince, takže si ho ... vlastně i bere čas od času ne vždycky ne každou hodinu si ho bere k sobě a probírá s ním tu češtinu. Takže vlastně se dvěma žáky takhle pracuje, které já učím.

Tazatel: Kolik se u vás střídá asistentů pedagoga... máte jenom jednoho?

Pedagog: Já osobně mám jenom tu Nelu.

Tazatel: Jaké jsou činnosti, které v rámci své pozice u vás dvojjazyčný asistent vykonává?

Pedagog: Tak teď úplně nevím... jako kam míříte.

Tazatel: Myslím tím jako z pohledu k tomu asistentovi. Jak to vidíte ze svého pohledu?

Pedagog: Tak vlastně mě usnadňuje tu práci hlavně v tom, že vlastně jak jste viděl dneska, ona tam obcházela ty žáky, kontrolovala jim to, což je pro mě hrozně fajn, protože není v mých silách to obejít. Občas samozřejmě to projdu jo a zkontroluju je a samozřejmě té Janě hodně pomáhá, jo...i mě teda s rozdáváním různých materiálů a podobně...

Tazatel: Takže, když bych to ještě doplnil, tak ta spolupráce s tím asistentem toho pedagoga spočívá v té pomoci v té třídě s tou Janou, s těmi dětmi klasickými i s cizinci... je tam ještě něco, co byste vyzdvihl nebo naopak třeba, jak se vám třeba spolupracuje s asistentem pedagoga?

Pedagog: Jako spolupracuje se mi dobře no, ale já si myslím, že jste to shrnul víceméně, že jste to shrnul v tom co jste řekl.

Tazatel: Tak dobře. Ještě jedna taková jiná záludnější ... (úsměv). Jaké bylo vaše očekávání, když jste se dozvěděl, že u vás na škole a ve třídě bude působit dvojjazyčný asistent pedagoga? Co jste cítil nebo vlastně, jak jste to očekával nebo co vlastně to pro vás znamenalo? Najednou nějaký zlom nebo přelom nebo jestli jste na to byl zvyklý

Pedagog: Já jsem vlastně hlavně, protože neučím zase tak dlouho nevěděl jsem co mám čekat, protože na vysoké škole vás na to nepřipraví nebo mě na to nepřipravili, že jo, takže vůbec jsem nevěděl, jak s ním pracovat nebo něco. Tady proběhlo jenom jedno školení ohledně toho, ohledně práce s asistenty, který si myslím..., že stejně jako nebylo moc efektivní, takže jsem vlastně nevěděl, do čeho jdu jo. Nevěděl jsem, jak s ním mám pracovat, takže jsem se to pak jako učil za pochodu no. Respektive myslím si, že jako pořád to jako úplně nevím no... možná bych ji mohl využít ještě na nějaké další věci, ale nevím no. Takže asi takhle... Zpočátku jsem byl takovej jako nesvůj, když jsem věděl, že mám mít asistenta, ale pak jsem si na to nějak jako zvykl no. Nevím jestli jako...

Tazatel: To je všechno v pořádku, protože já se na to dívám z různých pohledů na tu problematiku a jeden z těch pohledů je samozřejmě ten, že ta fakulta na to nepřipraví, což není jen o tom, že to řeknete vy, ale to prostě tak probíhá. Jaký je z vašeho pohledu rozdíl při integraci žáků s jiným mateřským jazykem bez a s využitím služeb dvojjazyčného asistenta pedagoga? Tzn., když tam Nela není a když tam je.

Pedagog: Já mám toho cizince v té šesté třídě, že jo a ten teda ještě nastoupil nedávno vlastně na začátku tohoto pololetí, možná na konci toho minulýho no to už nevím, takže zase až tak moc dobře česky neuměl, ale v té třídě teda jako u toho cizince ta Nela teda fyzicky není, když ho tam mám. Že si ho bere k sobě teda, že s ním tu češtinu jako probírá od začátku. Když tam je ten cizinec, tak tam není Nela, ale já pro něj mám nějaké pracovní listy popřípadě on má pracovní sešit ve kterém pracuje, ve kterém má zadanou nějakou práci, popřípadě já mu nějakou práci zadám, že vlastně tam ta spolupráce s tím asistentem neprobíhá...no když ho tam mám v té třídě. No asi tak.

Tazatel: Ale to, že prostě může potom využívat toho dvojjazyčného asistenta mimo vaši třídu, tak mu může pomáhat s tou integrací nějakým způsobem nebo kdyby tady vůbec nebyl ten asistent?

Pedagog: Tak si myslím, že by to bylo vůbec jako mnohem horší... jako rozhodně třeba pro mě, kdybych ho měl ve třídě bez toho asistenta nebo bez té možnosti, že by si ho vzal. Tak vlastně ...buď bych... já vlastně nevím, jak by se to potom řešilo. Já v hodině... vlastně s běžnými žáky bych neměl moc příležitostí se mu individuálně věnovat jo nemám moc možností, takže ... a myslím si, že by ... pak šla mnohem pomaleji ta integrace ... jestli vůbec.

Tazatel: To je v pořádku, proto já chci ten váš názor? Takže asistent pedagoga je z vašeho pohledu přínosem, chápu to správně?

Pedagog: Určitě. No rozhodně.

Tazatel: Prostě ta integrace je rychlejší...

Pedagog: a efektivnější podle mě no...

Tazatel: ... a ten kolektiv žáků potom to dítě přijímá lépe nebo...

Pedagog: Ano, myslím si že jo. Ale zrovna tady v té šesté třídě oni jsou takoví otevření no ti žáci, takže oni ho tak nějak vzali prostě v pohodě, ale myslím si, že jako rozhodně ta funkce asistenta nebo ten asistent, že ... jako mám myšlenku, ale nevím jak ji zformulovat...že tomu rozhodně napomáhá jo. Já v tom vidím rozhodně ten přínos.

Tazatel: A jak přijali nebo vlastně na začátku přijali toho asistenta děti, žáci ve třídě? Byl to pro ně nějaký nový subjekt nový element nebo ho prostě brali normálně tak, že prostě patří k pedagogovi, patří k Janě?

Pedagog: Tak já myslím, že tady je těch asistentů docela dost, takže ti žáci jsou na ně zvyklí a i zrovna u té Jany, ona už tam Nela byla v předchozích ročnících, takže vlastně na ni jsou zvyklí no.

Tazatel: Dobře, tak ještě poslední otázka a ta je úplně jednoduchá. Jak dlouho pracujete jako pedagog?

Pedagog: Tři roky.

Tazatel: Perfektní, to je všechno. Děkuji za váš čas.

Příloha č. 3 Rozhovor s asistentem

Z důvodu zachování autenticity přepisu jsou v textu uvedena jména, ale tato byla pro zachování anonymity následně změněna na Nelu (asistent), Jana (autistická holčička) a Adam (žák - cizinec).

Tazatel: Měl bych na vás dotaz. Kolika dětem se jako asistent na škole věnujete a kolik z toho je žáků s jiným mateřským jazykem tzn., těch cizinců)?

Asistent: Takže, integrovaná holčička jedna ke mně jako k asistentu pedagoga a cizinců mám sedm...devět...

Tazatel: Devět?

Asistent: Devět. Jakoby jo, že se věnuju jim každý den nějaké dvě, tři hodiny, ale jinak cizinců máme víc na škole, ale jak říkám jo, nedělám to jenom já...

Tazatel: To je v pořádku...

Asistent: a taky jo, různý věkové kategorie. Od školky neboli od předškoláků až k devítce. Takže....

Tazatel: Dobře. Jaké bylo z Vašeho pohledu očekávání při rozhodování, zda přijmout práci dvojjazyčného asistenta pedagoga?

Asistent: Hned jsem se rozhodla

Tazatel: Co vás k tomu vedlo?

Asistent: Jako vůbec, no já totiž ... původně jsem vystudovala medicínskou univerzitu. Jo, takže já jsem magistr farmácie, ale lékařina tole to mě nikdy, nikdy nikde nebavilo, protože jsem z doktorský rodiny, takže jako fakt jako takové to bylo vždycky, ale právě vždycky jsem si přála, že s dětmi budu něco dělat. Takže jak jsme přijeli sem, tak jsem byla nostrifikovat si svůj diplom a nostrifikovali mi, ale řekli, že, že když chci věnovat se práci, tak musím ještě dostudovat a to, jo, že jako oni ukrajinským tym diplomům tam jako nějak nevěří nebo co. No prostě jako ... no... je to tak. Takže, tak jsem si říkala, že ne, když mě to nebaví, tak proč já by něco měla tady dostudovávat, nebo jo snažit se někomu ukázat to co prostě jako, fakt mě to nikdy nebavilo. Vystudovala jsem, dělala jsem v lekárně všechno, ale jako nikdy to nebylo moje, tak jsem si říkala, že udělám něco co

chci. Jestli už studovat tady, tak... tak jsem si udělala kurz asistenta pedagoga... půlroční... se zkouškama a se závěrečnými pracemi a jsem ve škole, takže takhle mě to jakoby do školy přivedlo.

Tazatel: Takže já přeskočím, takže to dosažený vzdělání pro toho asistenta je ten půlroční kurz?

Asistent: Ten kurz asistenta pedagoga, ano a jestli máš vyšší nebo nemáš jo vysokou školu to už tady vůbec nikdo neřeší...

Tazatel: To je v pořádku. Požadavky zákona jsou nějaké a ty tam prostě tím kurzem jsou splněné...

Asistent: Ano, ano máš mít kurz asistenta pedagoga.

Tazatel: Dobře. Jaké jsou činnosti, které v rámci pozice dvojjazyčného asistenta vykonáváte?

Asistent: Všechno....(smích)... takže asistent pedagoga, já to totiž tak jakoby trochu rozdělují jako asistent pedagoga a pak se věnuju cizincům. Jo. Takže ... to co dělám jako asistent pedagoga, to je právě ty integrovaný děti, ty s postižením nějakým jo... takže, což mám jednu holčičku na starost a ty pomáhám říkám se vším, jo. Ona v učení je víceméně v pořádku ona má narušenou tu sféru tu sociální jo. Sociální sféra prostě u ní i do teď ještě..., neumí si zavázat tkaničky, neumí si udělat culík jo, což ji pak všechno rozhodí, protože ona nestíhá pak za třídou a tohle je pro ní katastrofa. A jak jsem už říkala, že ona každý den je jiná. Jak se vyspí, jak se nasnídá, takže někdy víc je potřeba pomoc s učením, někdy víc je potřeba pomoci jenom prostě jo, že připravit do hodiny, jenom prostě říct popíchnout „hele pojď už nasváčit“, protože ona když se nenasváčí, tak pak je rozmrzelá, pak je špatná v té hodině...

Tazatel: to jsme všichni...

Asistent: ... jo, ale ona je zvlášť. Ona zvlášť, protože jí pak jako to rozhodí, jí to pak rozhodí na tu hodinu i na další hodinu. Jo takže říkám jo, třeba v geometrii, tak tam děláme všechno spolu, protože jo... jemná motorika je špatná, takže kružítko držet v jedné ruce, pravítko v druhé neexistuje. Takže tam je toho víc. Takový ty poslechový hodiny, kde je dějepis, zeměpis, tak to jo, prostě jenom říct „hele dávejte pozor“ soustředění pozornosti,

zápis z hodiny, protože už nestíhá, protože je toho už víc v pátý třídě. Oni už ne všechno píšou na tabuli, trochu diktují už jo a ona už se ztrácí a ona jak má ty svojí rituály a to všechno, takže ona musí mít všechno perfektní. Slovo chyba, takže to musí vygumovat, opravit si to a oni už o dvě věty dál. Takže já si to píšu vedle do diáře a pak jí to nadiktovávám zvlášť jo...

Tazatel: ... je to v pořádku, je to pozice asistenta...

Asistent: Takže takhle. No a ti cizinci to jste viděl prostě jo jakoby. Všichni cizinci, kteří přijdou nově, takže jestli Ukrajina, Rusko, tak ke mně spíš jo. My máme ještě dvě holky taky, takže nějak si to rozdělíme, ale říkám jo, kdo kdy má čas, nějak prostě na mě to vyšlo toho víc prostě...takže tak. Takže a tam taky tam my se nevěnujeme, jak viděl jste jo.... To není prostě hodina, kde jenom píšeme vzorem, vždycky to co je potřeba. Přijde Adam a řekne Nelo, já bych potřeboval mluvit jenom dnes, tak mluvíme. Vysvětlit matematiku ano, jestli to umím.... prosím. Fyziku s Janou taky děláme vod fyziky přes dějepis, matematiku a angličtinu třeba jo, takže všechno. U těch cizinců všechno určitě... Určitě všechno, ten základ čeština, ale dovysvětlit i jiný předměty.

Tazatel: Dobře... Jaká je vaše spolupráce s pedagogem a v čem spočívá?

Asistent: Taky, u každého je to jinak, jo. S každým pedagogem jiná spolupráce. Nemůžu si stěžovat, s žádnýho neměla jsem zkušenosti, aby mě nějak odmítli. Jo že prostě přijdu a nic jako že a nebo nepřeju tě třeba jo jako....

Tazatel: Takže vás přijali v pořádku....

Asistent: Ano všechno v pořádku a to jsem, já jsem jenom prvním rokem teď na druhým stupni. Pořád jsem byla na prvním. Sedm let jsem už ve škole a to jsem byla pořád... dva roky jsem byla ve školičce jo v předškoláku a pak pořád na prvním stupni a právě toho přechodu na druhý stupeň jsem se trochu bála, protože jo tady je víc těch pedagogů, toho všeho. Ale oni přijali všechno. Některý mají pro mě něco připravenýho, to co máme probrat. Třeba jo, u těch cizinců třeba jo tak spolupracujeme tak, že většinou dám nějaký ten základ tu nějakou slovní zásobu a projedeme, tak my máme různý učebnice, kdybyste se chtěl podívat. Takový ty úplně pro začátečníky. Čeština pro malé cizince jo se jmenuje. Takže projedeme tohle to a pak vždycky stavím se za učitelem češtiny ... a tak probíráte

slovní druhy. Samozřejmě, že nemůže hned... probírat jo hned nějak jakoby prostě do hloubky, ale základ slovních druhů. Jenom vezmeme, který slovní druhy... jo takže a takhle úplně s každým. S každým, s každým pedagogem. Ano. Vždycky prostě to co probírají, ale je to tak lehce jenom „nakousneme“.

Tazatel: Uspokojuje Vás práce na pozici dvojjazyčného asistenta pedagoga?

Asistent: ...mhm.... Právě, že ano. Protože jo vidíš tady ten pokrok jak, jak ty děti... jo třeba u té mojí holčičky jo, takže prostě jak, jak jsem říkala „já jsem s ní už šest let“. Ona je v pátý třídě, ale plus předškolní třída, takže to už, to už jak moje dítě jo, takže jak vidíš ten pokrok... já už mám její fotku v peněžence (poznámka tazatele - ukazuje fotografii Jany ze své peněženky). Loni mi věnovala fotku, protože se fotili tady a já mám svoje dva chlapce jo, takže trošku už odrostli, takže mě chyběla vždycky ta holka. Takže já říkám, že pořád, že mám prostě tady tuhle tu holčičku tu svojí...(smích)... takže nevím kdo je závislý na mě jako víc...jestli ona na mě nebo já na jí na ní, takže tak... (smích)

Tazatel: Pracujete s těmi žáky s jiným mateřským jazykem jen ve škole nebo se jejich podpoře nějak i mimo tu školu?

Asistent: Jenom ve škole. Tady s těmi školními jenom ve škole. Jinak jako jo, já jsem nějaký doučování nějakýho tak jako... ale cizí jo, ale s těmidle jenom v rámci školy...

Tazatel: ale prostě i obecně s cizinci ještě jako v rámci doučování tak třeba ještě jindy...

Asistent: To jo to jako. Doučovala jsem třeba paní, která jo.... oni dávali papíry na občanství a teď když chceš český občanství získat, tak oni tam mají zkoušky nějaký větší takový nějaký B dvojky nebo, jak se tomu říká. Nevím jak oni tomu říkají. Takže doučovala jsem paní, dospělou paní celý rok a uspěla u zkoušek, takže ano doučuju, doučuju i doma.

Tazatel: Takže to mi vlastně nahráváte na tu poslední otázku. Jsou nějaké podpůrné aktivity, které vykonáváte směrem k rodinám nebo komunitám ze kterých žáci s jiným mateřským jazykem pocházejí? Tak vlastně jedna je to doučování třeba těch jiných lidí vlastně svým způsobem.

Asistent: Ano doučuji, ano doučit. Takhle třeba když přijdou úplně noví děti, tak doporučit jim tu, že Metu jo. Máme tady různé brožury a tak jo. Takže ale jinak já jako sama jo....

Tazatel: ...a s těma rodičema nebo vlastně s tou ukrajinskou komunitou tady nějak pracujete

Asistent: ...to ne s ukrajinskou komunitou tady ne, ale s rodiči dětí tady cizinců ano. Ano. Ne všichni, ale někteří mají tady na mě mail. Takže třeba tady ti dva sourozenci, teď jak přišli nově. Takže byla jsem pozvána k paní ... naší zástupkyni ... vypadlo mi.... Takže protože jo maminka vůbec jako jo neuměla, takže něco jakoby přetlumočit a to... jak je bráli sem do školy a hned jo prostě mail na mě a taky jo to je právě to vono, že oni třeba nevěděli, že mají nostrifikovat ty známky z devátý třídy. Takže doporučit, poslat, adresy, přihlášku vyplnit a tak. Takhle ano... v rámci tady....

Tazatel: A případně třeba pomůžete i těm rodičům, když se na vás na něco obrátí i pro sebe, jakože třeba potřebují s něčím pomoci a takhle...

Asistent: No určitě, určitě, ano, určitě já nevím no práci jim hledat asi hledat nebudu, jo

Tazatel: Nenene, ale třeba pomoci třeba i s tou češtinou, jak se to řekne a tyhle ty věci...

Asistent: Určitě ano, určitě ano, jo

Tazatel: A to je přesně ta práce i s tou rodinou s tou komunitou a tak...

Asistent: Protože, jak jsem přišla k té paní. Ona totiž, sem chodil její syn. Přijel k nám, já nevím, asi před sedmi lety to nějak nebo jak jsem tady nastoupila před šesti lety, tak přijeli oni sem do Česka. Do sedmý třídy on nastoupil, ale nic prostě jo. Přijeli a hned nastoupil do sedmý třídy v Český republice. Takže samozřejmě jo, můžete ...nic...

Tazatel: Podpora rodiny žádná, oni neumějí...

Asistent: Ano, oni neumějí, tak byli šťastní jako že tady je právě ten dvojjazyčný asistent, ...více jsem mluvila s ním ukrajinsky než česky, ale nějak jsme navázali a normálně absolvoval devátou třídu a pak právě maminka jo, obrátila se na mě, že měla mail na mě, obrátila se, že budou dělat zkoušky na občanství a uspěla. No tak, že takhle...

Tazatel: A poslední otázka. Jak dlouho vykonáváte pozici asistenta pedagoga? Říkala jste, že kolem sedmi let?

Asistent: Sedm let.

Tazatel: To je všechno. Děkuji moc.