

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

Katedra Pedagogiky

# **Diplomová práce**

Bc. Nikita Hošnová

**Asistent pedagoga při práci se žákem s odlišným mateřským jazykem**

Teaching assistant working with student with a different native language

**Poděkování:**

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Tereza Komárkové, Ph.D. za odborné konzultace. Zároveň děkuji panu Mgr. et Mgr. Martinu Skutilovi, Ph.D. za cenné rady během konzultací na diplomovém semináři.

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

Bc. Nikita Hošnová

## **Abstrakt**

Rostoucí počty cizinců na území České republiky mají za důsledek zvýšenou frekvenci příchodů žáků s odlišným mateřským jazykem do českých škol. Přítomnost v novém prostředí je mezníkem nejen pro tyto žáky, ale také pro učitele a celý třídní kolektiv. V těchto situacích je asistent pedagoga jedním ze subjektů, který je schopen žákovi zajistit adekvátní podporu při jeho vzdělávání.

Diplomová práce mapuje roli asistenta pedagoga při práci se žáky s odlišným mateřským jazykem na běžných základních školách. Cílem je přiblížit význam funkce asistenta v rámci výchovně-vzdělávacího procesu u cizojazyčných žáků. Kvalitativní výzkum se zaměřuje na obtíže, s kterými se asistenti setkávají a jaké strategie využívají k jejich řešení. Zkoumá také míru připravenosti asistentů na příchod žáka hovořícího odlišným mateřským jazykem a kvalitu spolupráce s třídním učitelem.

## **Klíčová slova**

Žák s odlišným mateřským jazykem, asistent pedagoga, třídní diverzita, inkluzivní vzdělávání

## **Abstract**

The growing numbers of foreigners in the territory of the Czech Republic have resulted in an increasing frequency of students with different native languages entering Czech schools. The presence of these students in a new environment is a milestone not only for the students themselves but also for the teachers and the entire class collective. In such situations, the role of the teaching assistant becomes crucial as they are capable of providing adequate support to the students in their education.

This master's thesis maps the role of the teaching assistant working with students with different native languages in regular primary schools. The aim is to shed light on the significance of the assistant's function within the educational process for non-native language students. The qualitative research focuses on the challenges encountered by the assistants and the strategies they employ to address them. It also examines the level of preparedness of the assistants for the arrival of a student speaking a different native language and the quality of their collaboration with the classroom teacher.

## **Keywords**

Student with a different native language, teaching assistant, diversity, inclusive education

# Obsah

Úvod.....	7
1 Vymezení pojmu asistent pedagoga a jeho pracovní náplně.....	9
1.1 Asistent pedagoga jako podpůrné opatření.....	12
2 Kvalifikace asistenta pedagoga.....	17
3 Metodické vedení asistenta pedagoga.....	21
4 Inkluzivní vzdělávání.....	26
4.1 Multikulturní třída.....	27
5 Vymezení pojmu žák s odlišným mateřským jazykem.....	30
5.1 Specifika vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem.....	33
5.1.1 Výuka češtiny jako druhého jazyka a doučování.....	35
5.1.2 Vizualizace obsahu a procesu vzdělávání.....	37
5.1.3 Poskytování zpětné vazby.....	38
5.1.4 Žák s odlišným mateřským jazykem jako žák se sociálním znevýhodněním.....	39
5.1.4.1 Nedostatečná znalost vyučovaného jazyka.....	39
5.1.4.2 Odlišné kulturně-lingvistické zázemí.....	41
6 Výzkumné šetření.....	42
6.1 Stanovení výzkumného problému.....	42
6.2 Výzkumné cíle a otázky.....	42
6.3 Metodologie výzkumu.....	43
6.4 Výzkumný vzorek.....	43
6.5 Sběr dat.....	45
6.6 Analýza dat.....	46
6.6.1 Asistent pedagoga ve školním prostředí.....	47
6.6.2 Spolupráce asistenta pedagoga se žáky s odlišným mateřským jazykem.....	49
6.6.3 Spolupráce asistenta pedagoga s učitelem.....	51
6.6.4 Připravenost asistentů pedagoga na práci se žáky s odlišným mateřským jazykem.....	53
7 Limity výzkumu.....	54
8 Diskuse.....	55
Závěr.....	64
Seznam použité literatury.....	66
Seznam zkratk.....	71
Seznam příloh.....	72

# Úvod

V posledních letech dochází v českých školách k postupnému nárůstu počtů cizinců. Tento trend je spojen s rostoucím zapojením asistentů pedagoga, kteří se specializují na podporu těchto žáků. Po vypuknutí válečného konfliktu na Ukrajině čelí školy novým situacím, kdy se na jejich půdě dostávají žáci s odlišným mateřským jazykem. V důsledku toho se někteří asistenti pedagoga poprvé potýkají s výzvou poskytovat těmto žákům podporu. To významně ovlivňuje jejich profesní praxi a vyžaduje jejich adaptaci a přípravu na nové a specifické požadavky.

Zásadního významu nabývá především schopnost porozumět potřebám a specifickým nárokům žákům s odlišným mateřským jazykem, aby bylo možné jim poskytnout kvalitní a efektivní vzdělání. Zajištění kvalitní asistence se tak stává klíčovým prvkem při dosahování akademických cílů a podporuje rozvoj potenciálů těchto žáků. Tímto způsobem můžeme přispět k vytvoření inkluzivnějšího školního prostředí, které bude podporovat a rozvíjet všechny žáky.

Diplomová práce reflektuje současný stav odborné literatury na toto téma, který zaznamenává jako nedostatečný a klade si za cíl přispět k posílení povědomí o důležitosti rolí asistentů pedagoga. Výběr tématu diplomové práce je oprávněný především z důvodu jeho aktuálnosti a společenské relevance.

Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část je založena na průzkumu dostupných zdrojů odborné literatury a na analýze relevantních zákonných aspektů. Zaměřuje se na definici asistenta pedagoga a popisuje jeho pracovní náplň, povinnosti a požadované osobní a profesní kvalifikace. Dále se věnuje definicím náležitostí vztahů asistentů pedagoga s učiteli a analyzuje interní a externí zdroje metodického vedení, které představují klíčový nástroj pro podporu a další profesní rozvoj.

V souvislosti se žáky s odlišným mateřským jazykem se práce zaměřuje na specifikaci jejich edukačních zvláštěností a porozumění těmto specifikům, zejména skrze různé přístupy ve vzdělávání. Mapuje metody a přístupy, které mohou být využity pro jejich efektivní vzdělávání.

Výzkumná část se opírá o výpovědi asistentů pedagoga základních škol pracujících se žáky s odlišným mateřským jazykem. Rozhovory s asistenty byly hlavním zdrojem dat, která se zaměřovala na jejich praktické zkušenosti a výzvy spojené s prací s těmito žáky. Důraz byl kladen na popis jejich práce, spolupráci s učiteli a kvalitu poskytovaného metodického vedení.

Na základě získaných poznatků a výsledků jsou v této diplomové práci definována doporučení pro další rozvoj a podporu asistentů pedagoga. Tato doporučení reflektují stav profesní praxe s ohledem na efektivnější vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem.



# 1 Vymezení pojmu asistent pedagoga a jeho pracovní náplně

Základní informace o tom, kdo je asistent pedagoga nacházíme především v

- zákoně č. 563/2004, o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (dále jen zákon o pedagogických pracovnících)
- zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon)
- vyhlášce č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (dále jen zákon o vzdělávání žáků se SVP)

Asistent pedagoga je řazen mezi pedagogické pracovníky. Ty zákon definuje jako profesionály konající vyučovací, výchovnou, speciálně pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného.<sup>1</sup> Vyhláška č. 27/2016 Sb. dále specifikuje činnosti asistenta pedagoga. Zde platí, že

- a) Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se SVP. Dále pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.
- b) Asistent pedagoga pracuje podle potřeby s žáky třídy, odděleními nebo studijními skupinami podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním.<sup>2</sup>

Asistent pedagoga nachází uplatnění ve školském prostředí. Je důležité poznamenat, že se nejedná o jediného asistenta, který působí v takovémto typu zařízení. Jeho pozici je tedy třeba terminologicky vymezit vůči pozicím tzv osobního a školního asistenta. Toto vymezení pomáhá lépe pochopit náplň práce asistenta pedagoga.

---

<sup>1</sup> §2 (1) Zákona o pedagogických pracovnících č. 503/2004 Sb.

<sup>2</sup> NEMĚC, Zbyněk. *Asistent pedagoga: Zavedení a efektivní využití asistentů ve školách*. Praha: Verlag Dashofer, 2021, s.16

Osobní asistent poskytuje sociální službu osobám se sníženou soběstačností a osobám jejichž situace vyžaduje pomoc fyzické osoby.<sup>3</sup> Přestože není přímým zaměstnancem školy, jeho služeb lze na půdě školy využít např. při pomoci s osobní hygienou žáka či jeho dopravou do školského zařízení.

Profese školního asistenta není legislativně vymezena. Při její definici lze vycházet z dokumentů Ministerstva školství a dostupné literatury. Pozice rozvíjí ideu asistenta pedagoga v souvislosti s žáky, kteří jsou ohroženi školními neúspěchy především z důvodů sociálního znevýhodnění. Školní asistent rozvíjí komunikaci s rodinnými příslušníky dítěte či tuto komunikaci napomáhá zprostředkovat. Od asistenta pedagoga se liší tím, že své služby může poskytovat i v rodinném prostředí žáka a např. pomáhat s přípravou na vyučování, organizací času a práce, nebo úpravou domácího pracovního prostředí.<sup>4</sup>

Školní a osobní asistenti nejsou na rozdíl od asistenta pedagoga pedagogickými pracovníky. Může se jimi tedy stát kdokoliv zdravotně způsobilý, bezúhonný, s doloženým alespoň základním vzděláním. Oproti tomu náplň práce asistenta pedagoga se od jeho dosaženého vzdělání odvíjí.

Rozlišujeme dva základní typy asistentů, tedy přesněji vyšší úroveň profese a úroveň nižší. Vyšší úroveň zastupují ti, kterým zákon ukládá povinnost dosažení minimálně maturitního vzdělání, společně s libovolným vzděláním pedagogickým.<sup>5</sup> Jejich činnosti vyhláška vymezuje jako

- a) Přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově dle pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností.
- b) Podporu žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, kdy cílem je jeho samostatnost.
- c) Výchovné práce zaměřené na vytváření pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních kompetencí.<sup>6</sup>

---

<sup>3</sup> KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga: Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Dr. Josef Raabe, 2017, s.38

<sup>4</sup> Tamtéž, s.39

<sup>5</sup> NEMĚC, Zbyněk. *Asistent pedagoga: Zavedení a efektivní využití asistentů ve školách*. Praha: Verlag Dashofer, 2021, s.30

<sup>6</sup> §5 (3) Vyhlášky o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných č. 27/2016 Sb.

Pracovníkovi nižší úrovně pro výkon profese stačí ukončené základní vzdělání doplněné o kvalifikační kurz pro asistenty.<sup>7</sup> Náplní práce jsou pouze ty činnosti, které odpovídají této kvalifikaci. Vyhláškou jsou definovány jako

- a) Pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálně vzdělávacími potřebami (dále jen SVP)
- b) Pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se SVP
- c) Pomoc při adaptaci žáků se SVP na školní prostředí
- d) Pomoc při komunikaci s žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází
- e) Nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo vzdělávání
- f) Pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se SVP.<sup>8</sup>

Výše zmíněné výčty činností reprezentují tzv. přímou pedagogickou činnost, tedy aktivity, při kterých asistent přímo působí nejen na třídní kolektiv. Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. určuje týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti na 36 hodin týdně.<sup>9</sup> Náplní práce asistenta je však i tzv. nepřímá pedagogická činnost (někdy nahrazovaná termínem práce související s přímou pedagogickou činností) vyhláškou 263/2007 definovaná jako

- a) Přípravu na přímou pedagogickou činnost, tedy přípravu učebních pomůcek, hodnocení písemných, grafických a jiných prací žáků
- b) Práce, které vyplývají z organizace vzdělávání a výchovy, jako je dohled nad dětmi a nezletilými žáky ve škole a při akcích organizovaných školou, spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky a zákonnými zástupci žáků
- c) Odborná péče o kabinety, knihovny a další zařízení sloužící potřebám vzdělávání, výkon prací spojených s funkcí třídního učitele a výchovného poradce, účast na poradách, studium a účast na dalším vzdělávání.<sup>10</sup>

---

<sup>7</sup> NEMĚC, Zbyněk. *Asistent pedagoga: Zavedení a efektivní využití asistentů ve školách*. Praha: Verlag Dashofer, 2021, s.30

<sup>8</sup> §5 (4) Vyhlášky o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných č. 27/2016 Sb.

<sup>9</sup> Příloha č.1 k nařízení vlády č. 75/2005 Sb. o stanovení rozsahu přímé vyučování, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků

<sup>10</sup> NEMĚC, Zbyněk. *Asistent pedagoga: Zavedení a efektivní využití asistentů ve školách*. Praha: Verlag Dashofer, 2021, s.32

Přestože výkon práce asistenta pedagoga je zákonem vztahován především k žákům se SVP, asistent má kompetence i vůči ostatním žákům třídy. Hlavním důvodem je především snaha předejít omezení samostatnosti žáků se SVP a jejich případnému vyloučení z kolektivu.<sup>11</sup> Dalším důvodem je vytvoření dostatečného prostoru učiteli pro kvalifikovanou a individuální podporu všech žáků ve třídě. V tomto ohledu je tedy asistent opravdu asistentem pedagoga, nikoliv žáka.

Kendíková identifikuje hlavní činnosti asistenta pedagoga následovně;

- a) Pomoc pedagogickým pracovníkům při výchovné a vzdělávací činnosti, komunikaci s žáky, zákonnými zástupci a komunitou ze které žák pochází
- b) Podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí
- c) Pomoc žákům při výuce a přípravě na ni
- d) Pomoc žákům při sebeobsluze či pohybu během vyučování a na akcích pořádaných školou<sup>12</sup>

## 1.1 Asistent pedagoga jako podpůrné opatření

Asistent pedagoga pracuje s celým klimatem třídy, nicméně do úzkého a konkrétního vztahu vstupuje především se žáky se SVP. Popisu těchto vztahů a jejich náležitostí je věnována tato kapitola, ve které je asistent pedagoga nahlížen jako subjekt tzv podpůrných opatření.

Žáky se SVP školský zákon definuje jako studenty, kteří k naplnění svých vzdělávacích schopností potřebují adekvátní podpůrná opatření, určená na základě jejich zdravotního stavu, kulturního prostředí a životních podmínek.<sup>13</sup> Přesněji řečeno, jedná se o žáky s běžnými vzdělávacími potřebami, kteří však k dosažení konkrétních výukových cílů potřebují zajistit individuální podmínky. Mezi takové řadíme;

- Žáky s potřebou podpory z důvodu zdravotního stavu
- Žáky s vadami řeči
- Žáky s poruchami učení

---

<sup>11</sup> NEMĚC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Karolinum, 2014, s.55

<sup>12</sup> KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga: Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Dr. Josef Raabe, 2017, s.38

<sup>13</sup> §16 (1) školského zákona č. 561/2004 Sb.

- Žáky s poruchami pozornosti
- Žáky s poruchami chování
- Žáky s odlišnými kulturními a životními podmínkami
- Žáky, jejichž mateřským jazykem není čeština
- Žáky nadané a mimořádně nadané s přidruženými SVP<sup>14</sup>

Na potřeby těchto studentů reaguje školský systém zavedením soustav opatření, která mají za cíl vyrovnávat podmínky vzdělávání. Tato opatření nazýváme podpurná a školský zákon je definuje jako

- a) Poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení
- b) Úpravy obsahu, hodnocení, metod a forem vzdělávání
- c) Úpravy podmínek přijímání a ukončování vzdělávání
- d) Využití kompenzačních a učebních pomůcek
- e) Úpravy výstupů vzdělávání
- f) Vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu
- g) Využití asistenta pedagoga
- h) Využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočníka, přepisovatele
- i) Poskytnutí vzdělávání nebo služeb v prostorách stavebně nebo technici upravených<sup>15</sup>

Podpurná opatření dělíme do pěti stupňů dle pedagogické, finanční a organizační náročnosti v závislosti na míře znevýhodnění žáka.<sup>16</sup> První stupeň opatření reaguje na individuální potřeby dítěte na úrovni běžně dostupných metod úpravy vzdělávacího procesu. Příkladem může být úprava zasedacího pořádku nebo zařazení relaxačních přestávek, s cílem posílení žákovi soustředěnosti během výuky. První stupeň opatření je intervencí, která se zaměřuje především na stabilizaci školního výkonu, podpory úspěšnosti a motivace.<sup>17</sup> Všechna opatření v prvním stupni jsou poskytována školou a bez nároku na finanční podporu.

Druhý až pátý stupeň opatření vyžaduje již konkrétnější modifikace či případné redukce v oblastech organizace a průběhu vzdělávání. Zahrnují změny metod, forem a postupů

<sup>14</sup> MŠMT. *Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. [cit. 2022-11-16].

<sup>15</sup> §16 (2) Školského zákona č. 561/2004 Sb.

<sup>16</sup> KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga: Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Dr. Josef Raabe, 2017, s.12

<sup>17</sup> MICHALÍK, Jan, Jindřich MONČEK a Pavlína BASLEROVÁ. Stupně podpurných opatření. *Katalog podpurných opatření* [online]. [cit. 2023-07-16].

využívaných ve výuce i v rámci domácí přípravy, úpravy vzdělávacích podmínek a délky studia, nebo možnosti využití speciálních výukových materiálů a pomůcek.

Využití asistenta pedagoga jako podpůrného opatření probíhá v druhém až pátém stupni. To znamená, že dle stupňů podpory se časová dotace jeho působení u žáka mění. Studenti, kteří dosahují na druhý a třetí stupeň podpůrných opatření, mají nárok na tzv sdíleného asistenta, tedy profesionála, který asistenci poskytuje skupině několika žáků se SVP.<sup>18</sup> Pro tento typ asistence je typická vysoká flexibilita, která umožňuje asistentovi pracovat s několika žáky současně a přizpůsobovat se jejich individuálním potřebám. V průběhu své práce může asistent přecházet mezi jednotlivými třídami podle aktuálního výskytu žáků se SVP. Přítomnost sdíleného asistenta přináší výhodu v tom, že dokáže poskytnout pomoc a podporu většímu počtu žáků a tím reagovat na širší spektrum potřeb školy. V některých případech je asistent k dispozici déle u určitých žáků, podle jejich potřeb, zatímco u žáků, kteří se momentálně vyrovnávají se školními podmínkami a povinnostmi bez větších problémů, je jeho přítomnost kratší. Nicméně, nevýhodou je skutečnost, že tato forma spolupráce není tak hluboká a frekventovaná.

Ve čtvrtém stupni opatření je žák asistentovi pedagoga přidělen po dobu rozvrhu vyučovaných hodin a v pátém stupni spolupracuje asistent s žákem po celou dobu jeho pobytu ve škole či na školních akcích.<sup>19</sup> Zde se tedy jedná o situace velmi úzkého a blízkého vztahu, který zasahuje jak do období vyučování, přestávek, tak i akcích pořádaných školou. Asistent např pomáhá žákovi s přípravou potřebných pomůcek na konkrétní hodiny či úpravou pracovní plochy. Dále může působit jako pomocník při orientaci v prostorách školy nebo sebeobsluze.

Druhý až pátý stupeň opatření se realizuje na základě doporučení školského poradenského zařízení a jejich realizace je financována.<sup>20</sup> Pro jejich realizaci je typické využití tzv individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP), který je závazný dokumentem a udává

- a) Úpravy obsahu vzdělávání žáka
- b) Časové a obsahové rozvržení vzdělávání
- c) Úpravy metod a forem výuky a hodnocení žáka
- d) Úpravy očekávaných výstupů vzdělávání žáka<sup>21</sup>

---

<sup>18</sup> Tamtéž

<sup>19</sup> Tamtéž

<sup>20</sup> KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga: Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Dr. Josef Raabe, 2017, s.12

<sup>21</sup> §3(2), (3) Vyhlášky o vzdělávání žáků se SVP č.27/2016 Sb.

Pro tvorbu IVP se využívají údaje získané zejména na základě speciálně pedagogického, psychologického i lékařského vyšetření, společně s diagnostikou učitele.<sup>22</sup> IVP je závazným zdrojem pro každodenní práci asistenta pedagoga s žáky. Jeho znalost je zásadní především v rámci upravování režimu výuky, studijního prostředí třídy, stylu či tempa výuky. Přestože je plán primárně sestavován učitelem, asistent se na jeho tvorbě může spolupodílet.

Němec a Martinovská stanovují znalost IVP jako jednu z klíčových pravidel efektivní práce asistenta v třídním kolektivu. Jako další pravidla definují;

- a) Asistent pedagoga je osobním asistentem učitele, nikoliv žáka
- b) Asistent pracuje tak, aby měl učitel více prostoru pro žáka se SVP
- c) Asistent podporuje začlenění dítěte do třídního kolektivu
- d) Asistent pedagoga rozvíjí samostatnost žáka<sup>23</sup>

Úkolem asistenta pedagoga je ve spolupráci s učitelem především podpora a začleňování žáka se SVP do třídního kolektivu. Podpora během výuky spočívá v aktivizaci těchto žáků směrem k pozornosti, spoluúčasti a pozitivní motivaci. Důležitým cílem působení asistenta pedagoga ve vyučovacích hodinách je kontrola a ověřování žákova porozumění zadání.<sup>24</sup>

Podoba či frekvence asistence u žáka se SVP se proměňuje na základě toho, jak se vyvíjí jeho vzdělávací proces či osobní potřeby. Obecně lze rozlišit několik forem přímé podpory

- Individuální práce se žákem při běžném vyučování ve třídě
- Skupinová práce se žáky při běžném vyučování ve třídě
- Individuální práce se žákem mimo třídu
- Skupinová práce se žáky se SVP v běžném vyučování mimo třídu<sup>25</sup>

---

<sup>22</sup> JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, Hana ŽÁČKOVÁ, Jaroslava BUDÍKOVÁ, Blanka BARTOŠOVÁ a Apolena ŠAUEROVÁ. *Individuální vzdělávací plán: pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. D+H, 2009, s.13

<sup>23</sup> NEMĚC, Zbyněk a Petra MARTINOVSKÁ. *Asistent pedagoga v mateřské škole*. Praha: Dr. Josef Raabe, 2018, s.51-55

<sup>24</sup> Rozdělení kompetencí mezi třídním učitelem a asistentem pedagoga v péči o žáky se SVP III. *Národní pedagogický institut* [online]. 2022 [cit. 2023-07-16].

<sup>25</sup> MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ A KOLEKTIV, Monika. *Standart práce asistenta pedagoga* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2023-02-11].

Asistent pedagoga využívá při práci s žáky aktivní přístup a vždy vychází z konzultací s učitelem. Formy spolupráce odvozuje od individuálních odlišností a potřeb jednotlivých studentů. Při jakémkoliv typu spolupráce s žáky má jasně vyčleněné hranice míry blízkosti, resp. vzdálenosti a je schopen vyhodnotit rozsah aktivizace a kompenzace.<sup>26</sup> Všechny jeho činnosti by měly vést žáka k maximální samostatnosti.

---

<sup>26</sup> Tamtéž



## 2 Kvalifikace asistenta pedagoga

K výkonu práce asistenta pedagoga se jako k dalším profesím pedagogických pracovníků vážou konkrétní kvalifikační předpoklady. Zákon 563/2004, udává

- a) Způsobilost k právním úkonům
- b) Odbornou kvalifikaci pro vykonávanou přímou pedagogickou činnost
- c) Trestní bezúhonnost
- d) Zdravotní způsobilost
- e) Znalost českého jazyka (není-li stanoveno jinak)<sup>27</sup>

Profese asistenta pedagoga je především utvářena v praxi. Rovnováha mezi adekvátními profesními a vhodnými osobnostními předpoklady je základem optimálního výkonu. Osobnostní vlastnosti asistentů pedagoga by měly být vždy v souladu s potřebami žáků se SVP. Některý žáci potřebují vzhledem ke své osobnosti či diagnóze direktivní přístup, kterému bude odpovídat razance a autorita asistenta. Jiní žáci zase potřebují k asistenci někoho citlivého nebo charismatického. Podstatnou schopností asistenta pedagoga je proto adekvátní sebereflexe a schopnost zvážit své kompetence vůči práci s konkrétním žákem.

Uzlová komplexně definuje asistenta pedagoga jako motivovaného člověka, který je

- Komunikativní
- Kreativní
- Tvořivý
- Flexibilní
- Schopen pracovat v týmu
- Spolehlivý
- Trpělivý
- Empatický
- Laskavý
- Důsledný<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup> §3 (1) Zákona o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů č. 563/2004 Sb.

<sup>28</sup> UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty* [online]. Praha: Portál, 2010 [cit. 2022-11-04], s.45

Teplá doplňuje osobní dispozice o intelektuální úroveň, optimismus, smysl pro humor a umění operativně řešit problémy.<sup>29</sup> Kendíková si vhodného asistenta pedagoga představuje jako člověka, který má kladný vztah k dětem a není zatížen předsudky vůči určitým sociálním skupinám.<sup>30</sup>

Výše zmíněné dovednosti asistent pedagoga uplatňuje nejen při práci s žáky, ale i při spolupráci s kolegy. Specifický je potom jeho vztah s učiteli. Pro fungující spolupráci navrhuje Němec několik doporučení;

1. Učitel přítomnost asistenta ve třídním kolektivu vítá a oba mají pozitivní přístup k začleňování žáků se SVP do běžných škol,
2. Asistent i pedagog jsou si vědomi svých kompetencí a rolí
3. Asistent a pedagog mají v rozvrhu vymezené termíny na společné konzultace a přípravu.<sup>31</sup>

Bod číslo dva odkazuje především na pochopení role asistenta pedagoga oběma stranami. Základním posláním asistenta je pomoc a podpora učitele. Je chápán jako učitelův pomocník v procesu edukace, který sdílí důležité poznatky a zároveň jako kolega, který zhodnocuje proces i výsledky žáků. Přestože asistent pracuje pod vedením učitele, jejich vztah je rovnocenný. Němec a Martinovská hovoří o respektu jako o základním stavebním kamenu spolupráce, který slouží mimo jiné také jako vzor pro děti, které se nápodobou učí spolupracovat.<sup>32</sup> Autoři dále dodávají, že asistent by měl být schopen jednat intuitivně vzhledem ke kontextu konkrétní situace.<sup>33</sup>

Zamyšlení se nad asistentem pedagoga jako vzorem pro děti poskytuje další zajímavý pohled na rozměr této profese. V této roli je asistent nahlížen jako další dospělý ve třídním kolektivu, který přináší žákům vzor pro učení se nápodobou. V tomto ohledu je důležité, aby asistent do kolektivu přinášel pocity bezpečí, harmonizace a podpory.

---

<sup>29</sup> TEPLÁ, Marta. *Asistent pedagoga: Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Dashofer Holding, 2015, s.35

<sup>30</sup> KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta Publishing, 2020, s.73

<sup>31</sup> NEMĚC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Karolinum, 2014, s.58

<sup>32</sup> NEMĚC, Zbyněk a Petra MARTINOVSKÁ. *Asistent pedagoga v mateřské škole*. Praha: Dr. Josef Raabe, 2018, s.70

<sup>33</sup> Tamtéž, s.14

V roce 2019 byl proveden rozsáhlý akční výzkum Ostravskou univerzitou zaměřený na aspekty spolupráce asistentů pedagoga s učiteli. Tento výzkum identifikoval několik klíčových faktorů podporujících úspěšnou spolupráci. Ta fungovala lépe, když asistenti dokázali nalézt správný balanc mezi samostatností, aktivitou a respektováním pokynů učitelů.<sup>34</sup> Lze tedy konstatovat, že jak přílišná závislost na instrukcích učitele, tak i nadměrné uplatňování samostatnosti, které vede k nerespektování učitelova vedení v hodině, jsou hodnoceny jako negativní faktory. V tomto ohledu výzkum souhlasí s výrokem Uzlové, že podobně jako při přímé spolupráci s žákem, i během spolupráce s učiteli by měl být asistent schopen adekvátně vyhodnotit míru dominance a submisivity.<sup>35</sup>

Optimální situací je, když asistent pedagoga a učitel spolupracují jako funkční dvojice, navzájem se doplňují a podporují. To však může být náročné na realizaci, zejména v případě sdíleného asistenta, který během jednoho dne spolupracuje s několika učiteli zároveň. Pokud se tedy vrátíme k výše zmíněným doporučením, je nepochybné, že průběžné i akutní konzultace hrají zásadní roli pro efektivní spolupráci mezi asistentem pedagoga a učitelem.

Kompetence asistenta pedagoga se vztahují i k podpoře komunikace a spolupráce mezi školou a rodinami žáků. Do toho však opět zasahuje kvalita komunikace asistenta s učiteli. Němec zastává stanovisko, že o tom, jaké informace budou rodičům žáka předány rozhoduje především sám učitel.<sup>36</sup> V praxi je však běžně asistent pedagoga s rodiči v častějším kontaktu. Přestože komunikace asistent – rodič není zákonem nijak upravena, lze stanovit některé obecné požadavky. Především pak schopnost stanovit hranice diskuse a vyvarování se kritizování učitele či zveřejňování interních školních informací.<sup>37</sup> Podstatná je také schopnost asistenta nahlížet rodinu dítěte jako hodnotného partnera edukačního procesu. Kendíková k tomuto tématu dodává, „*Funkční, pravdivá a pravidelná komunikace mezi asistentem pedagoga, který rodičům předává informace s vědomím třídního učitele či dalších pedagogických pracovníků školy, a zákonnými zástupci je velmi důležitým momentem ve vzdělávání žáků se SVP.*“<sup>38</sup>

Pro prohloubení porozumění žákovi pomáhá asistentova znalost jeho rodinného prostředí a aktuální situace rodiny. Např pochopení pravidel rodinné výchovy usnadňuje

---

<sup>34</sup> RICHTEROVÁ, Bohdana a Hana KUBÍČKOVÁ. *Rozvoj spolupráce učitelů a asistentů pedagoga – akční výzkum* [online]. In: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2020 [cit. 2023-07-26].

<sup>35</sup> UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty* [online]. Praha: Portál, 2010 [cit. 2022-11-04], s.45

<sup>36</sup> NEMĚC, Zbyněk. *Asistent pedagoga: Zavedení a efektivní využití asistentů ve školách*. Praha: Verlag Dashofer, 2021, s.39

<sup>37</sup> TEPLÁ, Marta. *Asistent pedagoga: Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Dashofer Holding, 2015, s.66

<sup>38</sup> KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta Publishing, 2020, s.51

porozumět chování žáka ve školním kolektivu a nastolení vhodných forem asistence či intervenčních technik.<sup>39</sup>

Profese asistenta pedagoga může být vzhledem k vysokým osobnostním i profesním požadavkům náročná. Asistent má široké kompetence nejen směrem k žákům, ale i učitelům a rodinám. To může vést k vysoké zátěži. Nezvládnutý pracovní stres může být poté spouštěčem syndromu vyhoření, který dle Honzáka souvisí především s emoční a empatickou angažovaností profesionálů.<sup>40</sup> Stresové situace pro asistenty pedagoga může však představovat také práce s problémovými žáky, náročná domácí příprava, nebo nejednoznačnost hranic asistentské profese.

Asistenti a jejich okolí, by tedy mělo klást adekvátní důraz na cílenou podporu a psychohygienu. To, jakými způsoby lze podpořit asistenty pedagoga a předcházet tak případnému vzniku stresu či syndromu vyhoření je nastíněno v další kapitole.

---

<sup>39</sup> NEMĚC, Zbyněk, Barbora ŠEBOVÁ, Rumjana GEORGIEVA, Klára HORÁČKOVÁ, Kristýna TITĚROVÁ a Jiřina ČUREJOVÁ. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, 2014, s.42

<sup>40</sup> HONZÁK, Radkin. *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření* [online]. Druhé vydání. Praha: Vyšehrad, 2015, s.55. [cit. 2022-11-08].

### 3 Metodické vedení asistenta pedagoga

Zapojení asistenta pedagoga do metodické podpory je podstatnou součástí nejen jeho dalšího vzdělávání. Metodická podpora pomáhá adekvátně vyhodnocovat vhodnost konkrétních postupů či opatření a působí tak preventivně před vznikem stresových či zátěžových situací.

Němec definuje specifické cíle metodické podpory jako

- a) Pomoc s orientací jak v obecném vzdělávacím systému, tak i v konkrétních vzdělávacích procesech školy
- b) Podpora v poznávání a interpretaci vzdělávacích potřeb žáků
- c) Zprostředkování informací o obsahu výuky a předmětů
- d) Zprostředkování zkušeností od jiných asistentů a učitelů
- e) Poskytnutí psychické podpory při výkonu profese<sup>41</sup>

Zdroje metodické podpory lze rozdělit na interní a externí. Za interní považujeme ty, které přicházejí k asistentovi pedagoga z prostředí školy. Řadíme sem především ostatní učitele a asistenty. Ti, kteří jsou asistentovi ve spolupráci nejbližší, potom hodnotíme jako hlavní zdroje. Metodickou podporou se však mohou stát i ti pracovníci se kterými asistent spolupracuje méně často, mají však adekvátní zkušenosti v oblasti, kterou se momentálně zabývá.

Metodické vedení asistentů pedagoga je stěžejní především v době jejich nástupu na pracoviště a do konkrétní pozice k žákům se SVP. V tomto ohledu je doporučeno asistentovi určit odborného poradce z řad zkušených pedagogických pracovníků školy. Adekvátní oporou se mohou stát pracovníci působící ve školním poradenském pracovišti, tedy výchovný poradce, metodik prevence, školní speciální pedagog nebo školní psycholog. Kendíková udává, že podpora těmito pracovníky se zaměřuje především na

- Specifika a vzdělávací potřeby žáků
- Individuální schopnosti a možnosti žáka
- Denní režim, psychohygienu, relaxaci
- Tvorbu, realizaci, doplňování a úpravy IVP
- Formy podpory žáka, využívání vhodných pomůcek

---

<sup>41</sup> NEMĚC, Zbyněk, Barbora ŠEBOVÁ, Rumjana GEORGIEVA, Klára HORÁČKOVÁ, Kristýna TITĚROVÁ a Jiřina ČUREJOVÁ. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, 2014, s.92

- Postupy a metody práce, přiměřené hodnocení žáka
- Formy komunikace a spolupráce s rodinou žáka<sup>42</sup>

Asistenti mohou konzultovat specifika žáka se SVP, tak aby zvládali naplňovat své povinnosti ve vztahu ke studentovi. Velký podpůrný potenciál mají též pravidelná supervizní či intervizní setkání. Ta mohou asistentovi pomoci pojmenovat či analyzovat pedagogicky náročné oblasti, jejich souvislosti, cíle a navrhnout možná řešení či postupy.

Metodická podpora asistenta pedagoga by se měla vztahovat nejen k jeho práci s žáky, ale také k práci s písemnými dokumenty. Za prvořadá se považuje především práce na IVP žáka, tak aby měl asistent možnost jeho náhledu, zhodnocení a aktualizace.

Nevýhodou metodického vedení poskytovaného školou je však omezená schopnost získat nezájatý a objektivní pohled na problémy. Kromě toho, aby byla vzájemná podpora účinná je nezbytné působit ve škole, která má nastavené podporující klima a kulturu. To bohužel nelze považovat za platné o všech školách. I přestože asistenti působí ve škole, která podpůrně funguje velmi dobře, můžou být v kolektivu pracovníků ve svém problému osamělí. Na škole např. nepůsobí žádný další pedagog, který se zabývá žákem s obdobnými potřebami či kolegové nemají adekvátní zkušenosti.

Z těchto důvodů existují i vnější zdroje metodické podpory. Klasickými představiteli jsou spolky a organizace, které přímo podporují asistenty pedagoga, nebo se zaměřují na práci s cílovou skupinou žáků se SVP. V českém kontextu lze za základní představitele považovat;

- Člověk v tísní

Člověk v tísní reaguje na často nedostatečné metodické vedení asistentů pedagoga a poskytuje dodatečnou podporu a vzdělávání. Organizace nabízí online i prezenční kurzy, speciálně zaměřené na rozvoj asistenta ve specifických oblastech, které jsou pravidelně obnovovány či aktualizovány dle potřeb klientů. Kromě kurzů umožňuje volný přístup k hodnotným didaktickým i metodickým materiálům. Zároveň podporuje psychohygienu pořádáním pravidelných online supervizních a podpůrných setkání pro asistenty pedagoga.

---

<sup>42</sup> KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga: Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Dr. Josef Raabe, 2017, s.56

- Národní pedagogický institut

Institut zaštitěn Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, poskytuje bohaté materiály pro práci se žáky se SVP. Pořádá také pravidelné webináře i vzdělávací programy skrze které pružně reaguje na nárůst žáků cizinců v českých školách. Spuštěn byl např projekt s názvem *Podpora pedagogických pracovníků pro práci s dětmi/žáky cizinci ve školách*, skrze který mají asistenti pedagoga přístup k poradenství, tlumočnickým či překladatelským službám nebo příkladům dobře vedené praxe.

- Rytmus

Rytmus je nevládní nezisková organizace, která se věnuje podpoře a vzdělávání pracovníků ve školství a sociálních službách. Nabídka kurzů se zaměřuje především na podporu vztahů mezi asistenty pedagoga a učiteli, kterými reaguje na to, že někteří učitelé nebyli na spolupráci s asistenty, jakkoliv připraveni či vyškoleni. Veškeré kurzy jsou zaměřené na podporu inkluze, managementu a komunikace.

- Infra

Infra je vzdělávací instituce s akreditací Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, jejíž zaměření spočívá v poskytování dalšího vzdělávání pro pedagogické pracovníky. Instituce nabízí širokou škálu webinářů a kurzů zahrnující jak bezplatné, tak zpoplatněné programy, které jsou přístupné pro pedagogy působících v mateřských, základních i středních školách. Mezi současně dostupnými vzdělávacími programy lze nalézt např program s názvem *Spolupráce učitele a asistenta pedagoga*, který je zaměřen na klíčové kompetence asistentů a posílení jejich spolupráce s rodiči žáků.

- Nová škola

Jedná se o neziskovou organizaci, která podporuje inkluzivní vzdělávání a pedagogy kteří se na něm podílejí. Pod jejím vedením vznikl internetový portál pro školní asistenty a asistenty pedagoga, který nabízí široké možnosti jejich podpory a vedení. Portál přináší informace o aktualitách na poli změn v českém školském systému, nabídky pořádaných akreditovaných kurzů v rámci celé České republiky, nebo možnost online poradenství.

- Meta

Společnost Meta lze považovat za jednu ze stěžejních aktérů na poli podpory vícejazyčných žáků a jejich vzdělávajících v České republice. Poskytuje bohaté odkazy na publikace o vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ) nebo výuky češtiny jako druhého jazyka.

- Inbáze

Inbáze se jako organizace zaměřuje převážně na podporu cizinců a pedagogických pracovníků. Poskytuje rozsáhlé podklady pro asistenty pedagoga, kteří mají zájem se rozvíjet především v oblastech multikulturního vzdělávání a výchovy. Nabízeny jsou také akreditované jednorázové či dlouhodobé kurzy. Aktuálně např kurz *Specifika práce asistenta pedagoga pro žáky s OMJ*.

Účast na vzdělávacích kurzech organizovaných školou, nebo právě podobnými organizacemi je zásadním prvkem dalšího vzdělávání a podpory asistentů pedagoga. Zákon o pedagogických pracovnících udává účast na dalším vzdělávání jako povinnost, která napomáhá obnově, údržbě a doplnění kvalifikace.<sup>43</sup> Zákon o pedagogických pracovnících také vymezuje jako další typ dodatečného vzdělávání samostudium.<sup>44</sup>

To, jak situace dalšího vzdělávání a metodického vedení vypadá v praxi zmapovala v rámci svého výzkumu organizace Nová škola. Jako nedostatečné se ukázalo především vedení asistentů na druhých stupních základních škol. Zde většina asistentů uvádí, že jsou s vedením od učitelů spíše nespokojeni, zejména kvůli nedostatečně definovaným zadáním práce, nedostatku času na konzultace, a často i kvůli neochotě učitelů konzultovat palčivé situace.<sup>45</sup>

V rámci konzultací s poradenskými pracovníky asistenti využívají podporu výchovných poradců (přibližně 60 % asistentů) a metodiků prevence společně se školními speciálními pedagogy (téměř 50 %).<sup>46</sup> Nicméně minimálně čtvrtina respondentů uvádí, že s těmito

---

<sup>43</sup> §24 (1) Zákona o pedagogických pracovnících č. 503/2004 Sb.

<sup>44</sup> NĚMĚC, Zbyněk. *Asistent pedagoga: Zavedení a efektivní využití asistentů ve školách*. Praha: Verlag Dashofer, 2021, s.44-45

<sup>45</sup> NĚMĚC, Zbyněk. *Výsledky výzkumu: Nedostatečné vedení od učitelů mají hlavně asistenti na druhém stupni ZŠ* [online]. 2022 [cit. 2023-07-26].

<sup>46</sup> Tamtéž



pracovníky nemá možnost konzultovat vůbec, a podobně problematická je i dostupnost podpory ze strany školních psychologů, s nimiž více než polovina asistentů nemá žádný kontakt.<sup>47</sup>

Zhruba dvě třetiny dotázaných se občas zúčastní vzdělávacích kurzů organizovaných školou nebo programů mimo školu, zatímco třetina asistentů těchto možností nevyužívá vůbec.<sup>48</sup> Mezi asistenty, kteří se věnují samostudiu přibližně třetina uvádí, že na tuto formu vzdělávání mají čas jen výjimečně nebo vůbec, což svědčí o tom, že jim pracovní úvazek neposkytuje dostatek času na tyto aktivity.<sup>49</sup>

---

<sup>47</sup> Tamtéž

<sup>48</sup> Tamtéž

<sup>49</sup> Tamtéž

## 4 Inkluzivní vzdělávání

Hlavní myšlenkou inkluzivního vzdělávání je představa školského zařízení, které je schopné přijmout jakéhokoliv žáka a zaopatřit mu adekvátní podmínky pro jeho vzdělávání. Žáci v rámci i napříč třídami se od sebe liší svými kompetencemi, potřebami a zájmy a jejich rozvoj je individuální. Tato heterogenita prostředí je v rámci inkluzivního vzdělávání vnímána jako chtěné obohacení.

*„Učitelé na inkluzivně orientovaných školách musí přistupovat ke každému žákovi individuálně jako k mimořádné osobnosti a na individualizovaném přístupu k žákům je postavena nejen výuka, ale i celá organizace a filozofie školy.“<sup>50</sup>*

Inkluzi je důležité chápat jako proces, nikoliv rigidní stav. Vítková označuje inkluzivní vzdělávání za strategie, které se zasazují o právo na kvalitní a adekvátní vzdělání jedinců se SVP.<sup>51</sup>

Inkluzivní vzdělávání lze opřít o tři základní principy. Jedná se o školy, které

1. Podněcují ve výuce odpovídajícími úkoly
2. Reagují na odlišné vzdělávací potřeby žáků
3. Překonávají potencionální bariéry při vzdělávání a hodnocení<sup>52</sup>

Škola a její pracovníci jsou schopni adekvátně cílit obsahy vzdělávacích programů na studenty vzhledem k jejich možnostem tak, aby každé dítě mohlo pocítit úspěch při výuce. K tomu přispívá především diferenciací učiva, výukových stylů a metod. Potírání bariér při vzdělávání souvisí s akceptací zvláštních požadavků nejen v procesu učení, ale také v procesu hodnocení. V případě některých žáků je třeba zohlednit přítomnost více než jednoho typu bariér při vzdělávání. Např. žák jehož mateřským jazykem není čeština, bude v prostředí české školy překonávat jazykovou, ale i sociální a kulturní bariéru.

---

<sup>50</sup> TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí: aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer, 2016, s.35

<sup>51</sup> BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ ET AL. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s.31

<sup>52</sup> Principy inkluzivního vzdělávání. *Inkluzivní škola* [online]. 2021 [cit. 2023-07-16].

Fungující proces inkluze předpokládá adekvátní připravenost pedagogických pracovníků a spolupráci školy a rodiny. Typickým úkazem v inkluzivních školách je přítomnost asistenta pedagoga. Ten se aktivně spolupodílí na plánování i vyhodnocování cílů s žáky a učiteli. Jeho přítomnost vytváří podmínky pro zvýšení efektivity výuky a podporuje aktivitu a motivaci žáků.

Základním předpokladem je princip spolupráce a otevřenosti. Inkluze pro žáky znamená především pocit, že jsou součástí školní a třídní komunity. Kopečný zdůrazňuje, že pro praktickou inkluzi žáků je zásadní především členský pocit na úrovni neformálních vztahů a solidární vztahy.<sup>53</sup> Akceptování rozmanitosti se v inkluzi týká jak etnických, tak jazykových, migrujících a kulturních menšin a dále jiných sociálně, ekonomicky a jinak znevýhodněných skupin obyvatelstva.<sup>54</sup>

## 4.1 Multikulturní třída

Předmětem multikulturní výchovy je idea, že i přes rozdílné hodnoty, zvyklosti či pohledy na svět, spolu všichni sdílíme něco společného, a to napříč všemi kulturami. Průcha hovoří o multikulturní výchově jako o způsobu, jak žáky naučit chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní.<sup>55</sup>

Dana Moree definuje dva základní přístupy v multikulturní výchově.

1. Kulturně-standartní přístup – Zaměřuje se primárně na skupinovou příslušnost jedince a pracuje se znaky etnických skupin.
2. Trans kulturní přístup – Soustřeďuje se na jednotlivé potřeby dětí i pedagogů a pracuje s individuální zkušeností jednotlivce v kultuře.<sup>56</sup>

Problematika spojená s prvním přístupem je daná chápáním jedince jako součástí kulturní skupiny, které jsou přiřazené konkrétní vlastnosti. Zde hrozí stereotypizace, jelikož zaměření na rozdíly mezi jednotlivými kulturami nepodporuje nuance skupiny. Výhodou trans kulturního přístupu je, že se opírá o reálné situace a tím formuje kulturní identitu každého jedince.

---

<sup>53</sup> KOPEČNÝ AT AL., Petr. *Reflexe speciálních vzdělávacích potřeb v edukačním procesu*. Brno: Masarykova univerzita, 2018, s.19

<sup>54</sup> LECHTA ED., Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016, s.37

<sup>55</sup> PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: teorie-praxe-výzkum*. Praha: ISV, 2001, s.41

<sup>56</sup> MOREE, Dana. *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál, 2015, s.180

Zaměření na individualitu je preventivním faktorem stereotypizace. Povědomí o příběhu lidí okolo nás nám pomáhá nejenom pochopit jejich situaci a stanovisko, ale zároveň podporuje naše ztotožnění s nimi. Napomáhá také reflektovat to, že diverzita v rámci školní třídy je běžným jevem a že žádná sociální skupina není zcela homogenní.

Multikulturní výchova má značný praktický socializační charakter. Má dopad na obě strany, jak na většinovou společnost, tak i na členy minorit. Obvykle je cílů multikulturní výchovy dosahováno na základě poznávání, porozumění, respektování a kooperace. Multikulturní výchova je často spojována také s termínem interkulturní kompetence. Ten představuje soubor nejrůznějších dovedností, prezentovaných především jazykovou znalostí a respektováním kulturních specifik, které usnadňují a vedou k adaptaci jednotlivce.

Důležitost interkulturních kompetencí lze interpretovat na situaci příchodu nového žáka pocházejícího z odlišného kulturního prostředí do školní třídy. Tento žák je konfrontován s novým řádem skutečností, které odrážejí nejen odlišný systém komunikace ale i odlišné vnímání jáství, hodnot, času, prostoru či vzdělanosti. Tito studenti nemusí být zvyklí např. na daná školní pravidla, a proto jim ke snadnějšímu fungování ve třídě pomáhá osvojení základních norem. Hájková k tomuto tématu dodává jasné doporučení; *„Pravidla představujeme jako skutečnosti, na kterým jsme se domluvili, aby nám společně bylo dobře, pracujeme zásadně s celou skupinou dětí bez rozdílu původu a nijak nedáváme najevo podiv na tím, že některé děti něco nevědí nebo se jim nedaří (často jde o informace nové i pro mnohé české děti).<sup>57</sup> Podstatné je poté adekvátně zhodnotit žákovu míru přijetí nových kulturních hodnot a jazyka.<sup>58</sup>*

V souvislosti s příchodem nového žáka do třídního kolektivu často hovoříme o problému vykořenění. Vykořenění souvisí s odtrhnutím od fungování ve společnosti, z které jedinec přichází a často bývá doprovázeno pocity:

- emocionálního zmatku (akulturační stres)
- kulturního šoku
- izolace
- bezmoci
- vyčerpání
- akademické neúspěšnosti

---

<sup>57</sup> HÁJKOVÁ, Eva. *Jazyková výchova dětí s odlišným mateřským jazykem v české mateřské škole*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2015, s.63

<sup>58</sup> LECHTA ED., Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016, s.429

- tlaku na asimilaci
- rezistenci změny<sup>59</sup>

Extrémním případem vykořenění může být ztráta kulturní identity. K té často okolí přispívá tzv. zviditelňováním etnicity s cílem deklarovat homogenost.

Dana Moree stanovuje doporučení, jak lze příchod žáka z odlišného kulturního prostředí do školní třídy usnadnit. Zavádí pojem interkulturní senzitivita, který představuje souhrn kritických dovedností pro zvládnutí interkulturního setkání. Řadíme sem;

- kulturní empatii – schopnost vcítit se do pocitů druhých lidí
- otevřenost – aktivní zájem o nové okolí a nové zkušenosti
- emoční stabilitu – schopnost zůstat klidný ve stresových situacích
- iniciativnost – schopnost aktivity
- zvědavost – schopnost vyhledávat nové výzvy a informace
- flexibilitu – schopnost adaptace na změny
- extroverze – především schopnost fungovat ve skupině<sup>60</sup>

---

<sup>59</sup> Vykořenění a reakce na ně. *Inkluzivní škola.cz* [online]. Meta, 2021 [cit. 2022-02-14].

<sup>60</sup> MOREE, Dana. *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál, 2015, s.140

## 5 Vymezení pojmu žák s odlišným mateřským jazykem

Za mateřský jazyk považujeme ten, který si dítě osvojí jako jazyk první a má k němu tedy nejbližší. Obvykle se tomuto jazyku učí ze svého okolí, přirozeně nápodobou. Vedle označení mateřský jazyk se můžeme v literatuře také setkat s termíny mateřština, první jazykový kód, rodný či výchozí jazyk.<sup>61</sup>

Pojem druhý jazyk představuje jazyk, kterým člověk umí komunikovat nebo si ho teprve osvojuje vedle jazyka mateřského. Jedná se o jazyk, jehož znalost je zásadní pro každodenní fungování. Pokud se člověk vyskytuje dlouhodobě na území České republiky, rozhodne se zde trvale žít, bydlet, pracovat nebo studovat, český jazyk se pro něj stává významným prostředkem komunikace a zastává roli druhého jazyka.

Žák s OMJ se od majoritních členů školní třídy vyznačuje tím, že komunikuje odlišným mateřským jazykem. Fakt, že čeština (či jakýkoliv jiný vyučovaný jazyk) je pro tohoto studenta druhým jazykem je určujícím rysem. Obvykle se jedná o žáky přicházející z odlišného kulturně-sociálního prostředí, tedy o děti, které mají málo podnětů pro rozvoj komunikačních kompetencí vyučovaného jazyka v rámci rodinného zázemí.

Česká legislativa i odborná literatura také pracuje s pojmem žák-cizinec. Ten zahrnuje všechny žáky nevlastníci české občanství. Zde je však nutno poznamenat, že specifikum OMJ je v kontextu komunikačních bariér ve vyučování více určující než žákův status cizince. Žákem-cizincem může být dítě, které se v České republice narodilo a češtinu plynně ovládá.

Pojem žák-cizinec se tedy v praxi objevuje především v souvislosti se statistickou kalkulací těchto jedinců, kdežto pojem žák s OMJ pracuje s teoriemi bilingvismu či vícejazyčnosti.<sup>62</sup> Vícejazyčné žáky lze obecně definovat jako ty, kteří užívají v domácím prostředí či volném čase takový jazyk, který se nekryje, či jen částečně kryje s vyučovaným jazykem.<sup>63</sup>

---

<sup>61</sup> Co je čeština jako druhý jazyk. *Inkluzivní škola* [online]. 2021 [cit. 2023-07-18].

<sup>62</sup> KROPÁČKOVÁ, Jitka. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, s.11

<sup>63</sup> TITĚROVÁ A KOL., Kristýna. *Děti s OMJ = vícejazyčné děti* [online]. 2022 [cit. 2023-02-11].

Do skupiny žáků s OMJ lze typicky zařadit

- Žáky nově příchozí ze zahraničí
- Žáky, kteří v České republice trvale žijí, avšak v domácím prostředí nehovoří českým jazykem, či používají i jiný než český jazyk
- Žáky, kteří v domácím prostředí hovoří česky, nicméně studovaly v zahraničí a jejich vyučovaným jazykem čeština nikdy nebyla<sup>64</sup>

Ve vztahu ke vzdělávání žáků s OMJ jsou zásadními legislativními dokumenty především

- Mezinárodní úmluva o právech dítěte
- Listina základních práv a svobod
- Rámcová úmluva o ochraně práv národnostních menšin
- Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných
- Školský zákon č. 561/2004 Sb.

Školský zákon deklaruje nárok žáka s OMJ na podpůrná opatření realizované §16. §20 dále upravuje nárok žáků na jazykovou podporu v podobě

- a) bezplatné přípravy k začlenění do základního vzdělávání, zahrnující výuku českého jazyka přizpůsobenou konkrétním potřebám
- b) podporu výuky mateřského jazyka a kultury země žákova původu, která bude koordinována s běžnou výukou základní školy (vždy dle možností spolupráce se zeměmi původu)<sup>65</sup>

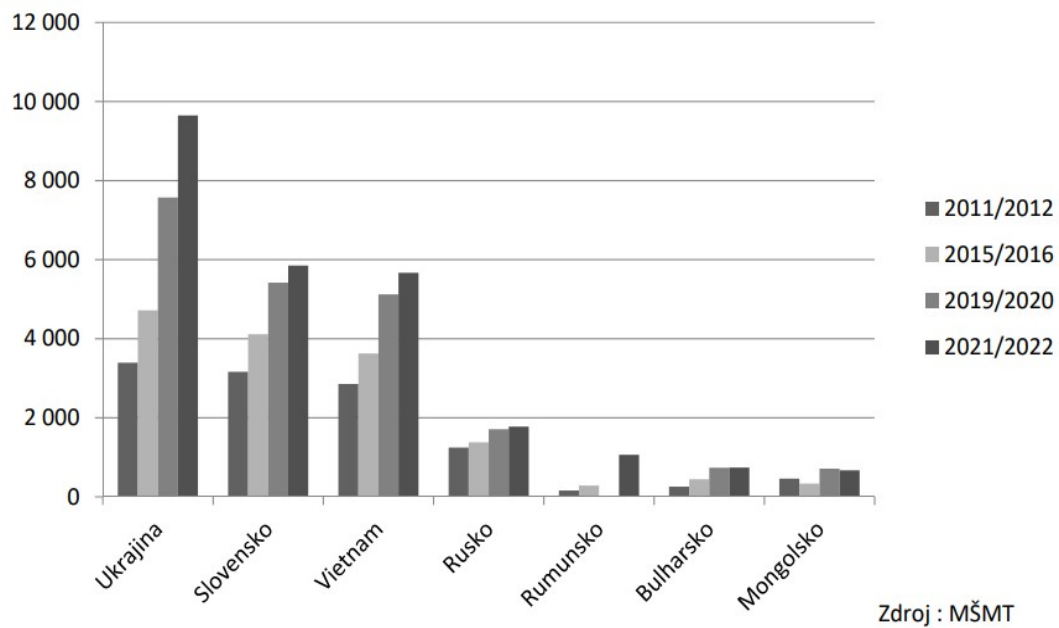
Jaké je momentální zastoupení žáků – cizinců na českých školách? Z údajů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy vychází najevo, že ve školním roce 2021/2022 počet cizinců radikálně vzrostl. K tomuto roku bylo v České republice evidováno celkem 964 571 žáků základních škol, z toho 8 172 z nich tvořili cizinci s evropským občanstvím a 22 371 cizinci z třetích zemí.<sup>66</sup> Následující graf prezentuje složení těchto žáků v kontextu jejich státního občanství.

---

<sup>64</sup> Tamtéž

<sup>65</sup> §20 (5) a), b) Školského zákona č. 561/2004 Sb.

<sup>66</sup> *Život cizinců v ČR* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2022 [cit. 2023-07-18].



Graf č. 1: Cizinci – žáci základních škol podle vybraných státních občanství – vývoj od školního roku 2011/2012, Zdroj: MŠMT<sup>67</sup>

<sup>67</sup> Tamtéž



## 5.1 Specifika vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem

Abychom mohli hovořit o specifikách vzdělávání žáků s OMJ, je nejprve třeba definovat co je to bilingvismus neboli vícejazyčnost. O bilingvistu běžně hovoříme v souvislosti se soužitím minoritních a majoritních členů třídy, kde dochází k přizpůsobení komunikace směrem k vyučovanému jazyku. Žákův základ tvoří obvykle jeho rodný jazyk. Bilingvismus zastupuje komunikační kompetenci ve vyučovaném jazyce jako jazyku cílovém.

Pojem bilingvista definuje osobu, která ve své komunikaci aktivně využívá více než jeden jazyk. Jazyky však často využívá v závislosti na konkrétní situaci či prostředí. V rámci školní praxe je důležité mít na paměti, že bilingvní žák nepředstavuje dva mono lingvisty v jednom a obvykle ovládá jazyky na různých úrovních a v závislostech na lidech, s kterými komunikuje, nebo na požadavcích či účelech komunikace.<sup>68</sup>

Štefánik a Pally považují v rámci edukace těchto žáků za zásadní identifikaci úrovně ovládnutí jazyků. „Z hlediska pedagogické praxe je však nejdůležitější zjistit, zda u dítěte jde o simultánní, nebo sukcesivní druh bilingvismu, tedy zda si začalo osvojovat své dva jazyky současně od narození, nebo jestli s druhým jazykem začalo až po dostatečném osvojení prvního jazyka a v jakém věku.“<sup>69</sup>

Jedním ze základních vzdělávacích cílů žáka s OMJ je osvojení vyučovaného jazyka a využití nabytých kompetencí v dalších vyučovaných předmětech. Cummins rozlišuje tři fáze osvojení nového jazyka. V rámci první fáze si jednotlivec osvojuje tzv. komunikační zdatnost, tedy každodenní konverzace, kde využívá běžné fráze. Schopnost této komunikace přichází obvykle do dvou let pobytu studenta v cizojazyčném prostředí.<sup>70</sup> Druhá fáze tzv. samostatných znalostí obsahuje specifické fonologické a gramatické schopnosti žáka. Zařadit sem lze např. dovednost čtení a znalost písmen. Tyto dovednosti žák rozvíjí poměrně rychle po prvním kontaktu s cizím jazykem, nicméně jde o dovednosti, které se více rozvíjí s postupným vzděláváním.<sup>71</sup> V rámci třetí fáze Cummins pracuje s nabytím tzv. akademických dovedností.

---

<sup>68</sup> LECHTA ED., Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016, s.407

<sup>69</sup> Tamtéž, s.413

<sup>70</sup> CUMMINS, Jim. *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society* [online]. Druhé. Los Angeles: California Association for Bilingual Education, 2001 [cit. 2022-02-14], p.65

<sup>71</sup> Tamtéž

Ty představují schopnosti používat odborné termíny, kriticky číst a vyjadřovat se v souvislostech a jejich osvojení může trvat až sedm let.<sup>72</sup>

Všechny tyto komunikační dovednosti se u jednotlivců rozvíjí individuálně, tzn. v různém pořadí i míře. Při učení je vždy třeba sledovat žákovi komunikační potřeby a jeho motivaci naučit se jazyk propojovat především se sociálními cíli. Zároveň je také třeba klást důraz na žákovu

- aktivitu ve výuce
- schopnost socializace v jazyce, kterému se učí
- nabití adekvátních dovedností
- osvojení kulturních norem
- vyrovnaní mezer ve vzdělání zapříčiněnou změnou prostředí<sup>73</sup>

Každý pedagog by měl vidět dvojjazyčnost jako příležitost kulturního a lingvistického obohacení všech žáků.<sup>74</sup> V souvislosti s asistencí žákům s OMJ, kteří přicházejí do třídního kolektivu bez jakékoliv předchozí znalosti vyučovaného jazyka je vhodnou praxí zavádět pozici tzv dvojjazyčných asistentů pedagoga.

Jedná se o asistenta, který aktivně ovládá mateřský jazyk žáka či žáků, kterým asistuje. Dvojjazyčnými asistenty se často stávají např migranti se zkušeností s prací ve školství ve své zemi původu. V těchto případech je výhodou jejich vlastní zkušenost s migrací, a tedy citlivost vůči příchozím žákům. Dalším přínosem je sdílená příslušnost k menšině, která napomáhá lépe porozumět kulturnímu zázemí žáků i jazykovým specifikům.

Ve výhodě může být v tomto ohledu i asistent, který strávil delší čas v zahraničí. Tito asistenti se mohou snadněji stát osobním vzorem žáka. Němec hovoří o asistentovi také jako o tzv patronu žáka. *„Profesionální role asistenta je doplněná i přiměřenou mírou osobního vztahu, ve kterém žáci vědí, že asistentovi na jejich vzdělání záleží, že ho jejich názory, postoje a zkušenosti zajímají a že je ochoten jim naslouchat.“*<sup>75</sup>

---

<sup>72</sup> Tamtéž, p. 65-66

<sup>73</sup> NOSÁLOVÁ a Irena BRYČNÁČOVÁ. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách* [online]. Praha: META o.p.s. 2011 [cit. 2022-01-27].

<sup>74</sup> LECHTA ED., Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016, s.418

<sup>75</sup> NEMĚC, Zbyněk, Máša BOŘKOVCOVÁ a Lucie MACKŮ. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Verlag Dashofer, 2019, s.77

Nicméně všem asistentům pedagoga je doporučeno seznámit se se sociokulturními specifiky země původu žáka, především faktory, které mohou mít vliv na chování ve školním prostředí, viz kulturní zvyky nebo prvky neverbální komunikace.<sup>76</sup> Asistenti se tak mimo jiné podílejí na budování multikulturního třídního prostředí, které je podstatné pro zajištění celkové pohody žáků s OMJ.

### 5.1.1 Výuka češtiny jako druhého jazyka a doučování

Čeština jako druhý jazyk definuje výuku českého jazyka u žáků, kterým tento jazyk není jazykem mateřským, ve třídě, kde čeština tvoří majoritní jazykové prostředí. Pro lepší pochopení tohoto pojmu si lze představit situaci, kdy se čeština vyučuje jako cizí jazyk, tedy např. na kurzech češtiny v jazykovém centru, a porovnat ji s výukou češtiny jako druhého jazyka. V prostředí české školy je žák s OMJ poměrně rychle vystaven všemožným komplexním situacím, které vyžadují využití češtiny jak na formální komunikační, tak akademické úrovni.

Výuka češtiny jako druhého jazyka se od výuky češtiny jako cizího jazyka liší především využitím metod a stanovením výukových cílů. Do jisté fáze jsou u vzdělávání žáků s OMJ přítomny obdobné vzdělávací cíle jako u výuky jazyků cizích, nicméně postupem času je třeba připojovat i cíle, které jsou typické pro rodilé mluvčí.<sup>77</sup>

Kubíčková stanovuje jako základní cíle výuky češtiny u žáků s OMJ

- komunikační dovednosti
- jazykové dovednosti
- čtení s porozuměním
- graficky správné psaní
- poslech s porozuměním
- sociokulturní kompetence<sup>78</sup>

---

<sup>76</sup> Tamtéž, s.42

<sup>77</sup> HEJHALOVÁ, Věra, Andrea HUDÁKOVÁ, Alena JONÁŠOVÁ, Daniela PEČENKOVÁ, Yulia SEMYACHKINA a Kateřina ŠORMOVÁ. *Čeština jako druhý jazyk: Metodická perspektiva* [online]. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2019 [cit. 2023-07-16].

<sup>78</sup> Tamtéž

Začátku výuky češtiny jako druhého jazyka předchází podrobná jazyková diagnostika. Ta probíhá především formou strukturovaných testů s ohledem na věk žáků a délku jejich pobytu v České republice. Podporu pedagogům, kteří se výuce věnují zajišťuje např. Asociace učitelů češtiny jako druhého jazyka. Sdružení s dlouholetou tradicí pomáhá sdílet rozsáhlé metodické materiály, osobní zkušenosti, nebo pořádá pravidelná setkání a školení.

Velkou součástí studia žáka s OMJ v české škole, a tedy specifikem jeho vzdělávání je doučování. Zde hraje asistent pedagoga velmi zásadní roli. *„Doučování je velmi důležitou součástí asistentské podpory a žákům se sociálním znevýhodněným často kompenzuje nedostatek podpory ve vzdělávání v domácím prostředí.“*<sup>79</sup>

Asistent pomáhá žákům při vypracování domácích úkolů, přípravou na vyučování, dovysvětlení probrané látky, a to vždy s akcentem na překonávání jazykového handicapu v české třídě. Doučování jeden na jednoho, tedy jeden žák a asistent, či práce asistenta v menší skupině žáků s OMJ dává prostor pro více intimní spolupráci a pomáhá překonávat bariéry, kterými může žák trpět ve velkém kolektivu. Např. problém při mluvení z důvodu úzkosti, strachu nebo nedostatečných příležitostí. Doučování také slouží jako prostor, kde asistent může se žáky řešit jejich osobní nesnáze či překážky. Kromě toho, že si takto žáci zdokonalují své komunikační dovednosti, prohlubuje se i jejich společná důvěra s asistentem.

Při práci se žákem s OMJ je zásadní znát jeho osobní limity a vyrovnávat jeho případná zatížení vhodným zapojením relaxačních přestávek. Pobyt v odlišném jazykovém prostředí je náročnou situací, která může přinášet zvýšenou únavu či zátěž. Školní zátěž lze definovat jako stav, který vzniká v důsledku nesouladu mezi povinnostmi žáka a jeho možnostmi.<sup>80</sup> Zapojení přestávek má pozitivní vliv na žákovu motivaci participace na učení. Asistent pedagoga má např. možnost žákovi s OMJ nabídnout vyhrazený prostor na relaxaci, pokud ním škola disponuje.

---

<sup>79</sup> NEMĚC, Zbyněk, Máša BOŘKOVCOVÁ a Lucie MACKŮ. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Verlag Dashofer, 2019, s.76

<sup>80</sup> BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ ET AL. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s.53

## 5.1.2 Vizualizace obsahu a procesu vzdělávání

Vizualizace je jednou z podpůrných metod, která reaguje na situace kdy žák

- dostatečně nerozumí vyučovanému jazyku
- nemá dostatečně rozvinutou slovní zásobu
- má snížené sociální či komunikační kompetence
- má sníženou schopnost porozumění<sup>81</sup>

Vizualizace obsahu představuje podporu sdělení ukázkou, např grafem, obrázkem, fotkou, tabulkou atd. Mezi vizuálními prvky řadíme i mimiku a gesta. V tomto ohledu působí pedagog dvěma směry. Za prvé sám adekvátně využívá neverbální komunikaci v situacích, kde žákova znalost vyučovaného jazyka není dostačující. Pokud je tomu situace nakloněna, je možné zapojit i prvky dramatizace. Za druhé pomáhá žákovi pochopit gesta a neverbální komunikace ostatních žáků či učitelů.

Pro vizualizaci obsahu učení je někdy využíván souhrnný termín alternativní a augmentativní komunikace. Jedná se souhrn technik původně vytvořených pro podporu učení žáků s postižením řečových a jazykových schopností či problémy s psaným projevem. Jedná se o systémy, které nahrazují mluvenou řeč, buď bez pomůcek (zmiňovaná mimika, gesta či oční kontakt), nebo s pomůckami.

Vhodnou pomůckou pro komunikaci s žáky s OMJ jsou tzv komunikační kartičky, zaměřené na konkrétní témata. Nejčastěji se při spolupráci s žáky používají kartičky reflektující či zobrazující

- Osobní potřeby
- Instrukce
- Školní pomůcky a potřeby
- Názvy místností ve škole<sup>82</sup>

---

<sup>81</sup> VÁVROVÁ, Petra. Vizualizace obsahu a procesu vzdělávání. *Katalog podpůrných opatření* [online]. [cit. 2023-07-16].

<sup>82</sup> PROKOPOVÁ, Zuzana, Kristýna TITĚROVÁ a Milena POETA. *Asistujeme u dětí s odlišným mateřským jazykem: Praktická příručka pro asistenty a asistentky pedagoga v ZŠ* [online]. Praha: META, 2022 [cit. 2023-02-12].

### 5.1.3 Poskytování zpětné vazby

Součástí práce se žáky s OMJ je i jejich hodnocení a poskytování zpětné vazby na pokroky, či reflektování jejich obtíží. Asistent pedagoga hodnotí a podporuje dítě v dílčích úkolech a může se také spolupodílet na hodnocení s učitelem.

V případě spolupráce se žáky s OMJ je zásadní motivující kontext. „*Dítě s OMJ, stejně jako každé jiné dítě, potřebuje také zažívat úspěch, ať už ve výchovných předmětech, v matematice anebo ve slohu, který napíše v mateřském jazyce a on nebo učitel ho nechá přeložit.*“<sup>83</sup>

Při hodnocení žáka s OMJ je zásadní diferenciací cílů výuky. Hodnocení by tedy nemělo vycházet ze srovnání s normou kolektivu třídy, ale mělo by zohledňovat individuální pokrok, a především motivovat žáka k dalšímu rozvoji.<sup>84</sup>

Pedagog by měl mít neustále na paměti vliv mateřského jazyka žáka, tedy vnímat tzv střídání kódu (anglicky code switching) a míchání kódu (code mixing)<sup>85</sup> Procesy typické pro žáky s OMJ, kdy dochází k vytváření tzv. mezi jazyka (interlanguage), který se vyznačuje splýváním a prolínáním obou jazyků.<sup>86</sup> Zvláště v této etapě je důležitá schovívanost ze strany pedagogických pracovníků. Lechta k tomuto doplňuje, že v rámci hodnocení jazykové kompetence bilingvních žáků by neměl být kladen důraz pouze na jeden jazyk, ale měl by být zkoumán žákův celý jazykový repertoár.<sup>87</sup>

V rámci písemné zpětné vazby je doporučeno tzv individualizované formativní hodnocení. To je založené na poskytování zpětné vazby od učitele, ale i vlastním sebehodnocení žáka. V rámci zhodnocení je vhodné zohlednit pracovní tempo, pochopení učiva, dílčí úspěchy, pokroky, a především ladit hodnocení v pozitivním stylu.

---

<sup>83</sup> NEMĚC, Zbyněk, Máša BOŘKOVCOVÁ a Lucie MACKŮ. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Verlag Dashofer, 2019, s.56

<sup>84</sup> Tamtéž, s.30

<sup>85</sup> LECHTA ED., Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016, s.418

<sup>86</sup> HÁJKOVÁ, Eva. *Žák cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2014, s.28

<sup>87</sup> LECHTA ED., Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016, s.407

## 5.1.4 Žák s odlišným mateřským jazykem jako žák se sociálním znevýhodněním

Žáci se sociálním znevýhodněním představují skupinu žáků, kteří mají nárok na zvýšenou míru podpory ve školním prostředí. Jedná se o velmi širokou kategorii žáků. Obecně lze říci, že zvýšená míra podpory vyplívá z konkrétních situací zázemí dítěte a z jeho každodenních životních podmínek.

Mezi takové žáky lze zařadit i ty

- s nedostatečnou znalostí vyučovaného jazyka
- pocházející z odlišně-kulturního prostředí<sup>88</sup>

### 5.1.4.1 Nedostatečná znalost vyučovaného jazyka

Neznalost jazyka, který je v rámci vzdělávacího procesu užíván představuje bariéry nejen v samotném procesu učení, ale i v každodenních sociálních interakcích. Kopečný připomíná 4 základní oblasti v kterých komunikaci každodenně využíváme

- Předání informací
- Akce
- Vztahy
- Identita<sup>89</sup>

V následujících odstavcích je zmíněno několik vnějších faktorů, které mohou negativně ovlivnit školní výsledky dítěte s OMJ z hlediska inkluzivní edukace.

Žáci s OMJ jsou vystaveni nejasnému předání informací o to více, pokud vyučovaným jazykem je jazyk většiny, který jako příslušníci jazykové menšiny ovládají nedostatečně.

---

<sup>88</sup> NEMĚC, Zbyněk, Máša BOŘKOVCOVÁ a Lucie MACKŮ. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Verlag Dashofer, 2019, s.12

<sup>89</sup> KOPEČNÝ AT AL., Petr. *Reflexe speciálních vzdělávacích potřeb v edukačním procesu*. Brno: Masarykova univerzita, 2018, s.44

Nedostatečná kvalita zpracování např. organizačních informací či pracovního zadání zásadně ovlivní žákův školní výkon.

Dimenzi akce lze v kontextu školního vyučování představit na principu kooperativního učení. Zde děti rozvíjejí svou kompetenci k učení a osvojují si řadu sociálních dovedností, např. schopnost spolupracovat ve skupině, prosadit svůj názor, vyřešit zadaný úkol či učinit rozhodnutí. Student hovořící OMJ je v tomto směru značně omezen pouze na takovou úroveň komunikace, na kterou jeho znalost vyučovaného jazyka stačí. Tím se samozřejmě omezuje jeho osvojení věcných i sociálních výukových cílů.

Škola je jedním z hlavních subjektů sekundární socializace, díky které se učíme žít s a mezi lidmi. Vztahy se učíme nejen navazovat a udržovat ale také adekvátně ukončovat. Schopnost osvojit si tyto dovednosti je predikovaná schopností žáka adekvátně komunikovat. OMJ představuje faktor, který znesnadňuje žákovi začlenění do kolektivu třídy a navázání adekvátních kontaktů s vrstevníky. *„Řídká vrstevnická síť a v důsledku pak nedostatek pozitivních vztahů limitují dítě v emocionálním růstu a omezují rozvoj jeho sociálních kompetencí ve smyslu schopnosti navázat zdravý mezilidský vztah.“*<sup>90</sup>

Problematickým je, pokud je dítě příslušníkem jazykové menšiny, ke které se členové většinové komunity chovají nepřátelsky.<sup>91</sup> Osamělost a malá schopnost přidružení ke skupině jsou jedny z faktorů, které mohou vést až k ostrakizaci žáka. Zrod ostrakizmu bývá běžně uváděn jako první možné stádium vzniku šikany ve třídním kolektivu. Kopečný dodává, že bariéry ve vzdělávání jsou ve výzkumech zmiňovány především ve vazbě na sociokulturní znevýhodnění, konkrétně příležitost k menšině.<sup>92</sup> Nedostatek sebevědomí, přehnaný strach či obavy ze selhání mohou být příčinou vnitřních problémů s učením a pokřivit postoj ke školnímu prostředí.<sup>93</sup>

Naše každodenní komunikace je ovlivněna i tím, jací jsme, jak se zrovna cítíme nebo co prožíváme. Pokud žák s OMJ přichází do nového školního prostředí je nutně konfrontován se spoustou změn, obvykle doprovázených odtržením od svých původních spolužáků, přátel někdy i rodinných příslušníků. Žákovi je příchodem do nového kolektivu připisována nová sociální role (např. nováček, cizinec), která značně zasahuje do jeho identity.

---

<sup>90</sup> Tamtéž

<sup>91</sup> LECHTA ED., Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016, s.410

<sup>92</sup> KOPEČNÝ AT AL., Petr. *Reflexe speciálních vzdělávacích potřeb v edukačním procesu*. Brno: Masarykova univerzita, 2018, s.61

<sup>93</sup> LECHTA ED., Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016, s.412



Kopečný zmiňuje že je zcela nezbytná vysoká míra citlivosti pedagogů vůči sdělení žáků, intenzivní kontakt, orientace v potřebách a zálibách žáků a ve formách motivace i vedení činnosti.<sup>94</sup> Dále dodává: „Odborníci se shodují, že podporující a bezpečné prostředí školy poskytuje dítěti pocit vlastní kompetence, dává mu možnost zakusit úspěch a pocit toho, že je schopné zvládnout různé úkoly a vyrovnat se s mnohými problémy a riziky ve svém sociálním prostoru.“<sup>95</sup>

Hájková poznamenává, že emoční stabilita jinojazyčného dítěte je silně závislá na pocitu jistoty a také na tom do jaké míry se škole podaří vytvořit pro žáka bezpečné prostředí.<sup>96</sup> Transformace, které doprovázejí příchod žáka s OMJ do nového třídního kolektivu jsou neopomenutelnými důvody pro vyrovnání nejen jeho vzdělávacích potřeb.

#### **5.1.4.2 Odlišné kulturně-lingvistické zázemí**

Zázemí žáka s OMJ představuje faktor, který má přesah do školních výsledků dítěte. A to především v případech, kdy rodiče, či obecně osoby s kterými dítě sdílí domácnost dostatečně neovládají vyučovaný jazyk. Mohou vznikat komplikace např s domácí přípravou, včetně plnění domácích úkolů, či nemožnost kvalitního doplnění učiva v případech školní absence dítěte. Nemožnost domácí kompenzace může mít za následek narůstající opoždění žáka vzhledem k ostatním členům třídy

Zásadní bariéry pro kvalitu školního života žáků s OMJ lze najít v jejich sociálním prostoru. Ten však může sloužit jako ukazatel pro potencionální strategie zvládnání těchto zátěžových situací. Kopečný považuje za zásadní rozpoznání individuálních rizikových faktorů, jejich reflexe a intervence.<sup>97</sup>

---

<sup>94</sup> KOPEČNÝ AT AL., Petr. *Reflexe speciálních vzdělávacích potřeb v edukačním procesu*. Brno: Masarykova univerzita, 2018, s.65

<sup>95</sup> Tamtéž, s.62

<sup>96</sup> HÁJKOVÁ, Eva. *Jazyková výchova dětí s odlišným mateřským jazykem v české mateřské škole*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2015, s.63

<sup>97</sup> KOPEČNÝ AT AL., Petr. *Reflexe speciálních vzdělávacích potřeb v edukačním procesu*. Brno: Masarykova univerzita, 2018, s.62

## 6 Výzkumné šetření

### 6.1 Stanovení výzkumného problému

Výzkumná problematika reaguje na trend vzrůstajícího počtu žáků s OMJ v českém školství, který v současnosti, zejména v souvislosti s válečným konfliktem na Ukrajině, dosáhl historicky nejvyšších hodnot. Asistenti pedagoga jsou často klíčovými osobami, které poskytují žákům s OMJ adekvátní podporu během i mimo výuky. Porozumění dynamice spolupráce mezi asistentem a těmito žáky přináší důležité poznatky o potřebách asistentů a může přispět k dalšímu zlepšování integrace a vzdělávání studentů.

### 6.2 Výzkumné cíle a otázky

Hlavním cílem výzkumu je za základě rozhovorů s asistenty pedagoga působících na základních školách porozumět jejich spolupráci se žáky s OMJ.

Výzkumná otázka, která navazuje na hlavní cíl výzkumu, zní

- Jak probíhá spolupráce asistenta pedagoga se žákem s OMJ?

Dílními cíli je poté popsat strategie, které asistenti pedagoga při spolupráci se žáky s OMJ aplikují. Charakterizovat jaké metodické podpory využívají a získat vhled do jejich spolupráce s učiteli. Na tyto cíle navazují dílní výzkumné otázky;

- Jaké metody asistenti pedagoga využívají při spolupráci se žákem s OMJ?
- Jaká je metodická podpora asistentů pedagoga při spolupráci se žáky s OMJ?
- Jak probíhá spolupráce asistenta pedagoga s učiteli při podpoře žáků s OMJ?

Všechny výzkumné otázky byly formulovány tak, aby odpovědi co nejlépe sledovaly osobní zkušenosti asistentů, jimi využívané zdroje při práci s žáky a jejich připravenost na tuto práci.

## 6.3 Metodologie výzkumu

Vzhledem ke stanoveným cílům jsem zvolila metodu kvalitativního výzkumu, který dovoluje skrze detailní popis nahlédnout kvalitu nebo podstatu lidské zkušenosti.<sup>98</sup> Zároveň pomáhá objasnit proč lidé jednají určitým způsobem a jak organizují své každodenní aktivity.<sup>99</sup>

Při výběru tohoto typu výzkumu jsem vycházela především z potřeby pochopit a zhodnotit praxi asistentů a její důsledky. Cíleně jsem zvolila metodu polostrukturovaného rozhovoru, která slouží jako účinný nástroj k získání subjektivních odpovědí. Tato metoda mi umožnila klást doplňující otázky a tím i jistou flexibilitu při prozkoumávání dalších zajímavých témat a postojů asistentů. Rozhovory jsem se rozhodla vést formou telefonních interview. Tím jsem získala přidaný čas na důkladné zpracování a vyhodnocení dat.

## 6.4 Výzkumný vzorek

Při výběru výzkumného vzorku bylo uplatněno několik kritérií. Respondenty tvořili výhradně asistenti pedagoga působící na základních školách v Praze. Důvodem pro zvolení kritéria lokality byly zejména vyšší počty žáků s OMJ na pražských školách. Dle dostupných informací připadá na pražské školy více 40 % všech žáků s OMJ, což poskytuje vhodné podmínky pro analýzu a zkoumání.<sup>100</sup>

Zároveň se jednalo o asistenty, kteří jsou v přímé probíhající spolupráci se žákem s OMJ. Tento způsob výběru byl záměrně zvolen s cílem eliminovat tzv retrospektivní charakter interview který by zvýšil riziko poskytování nevalidních informací. S ohledem na reprezentativitu vzorku jsem se rozhodla nevybírat pro rozhovory asistenty pedagoga působící na stejné škole.

---

<sup>98</sup> MARVASTI, Amir. B. *Qualitative Research in Sociology* [online]. London: SAGE, 2004, s.7. [cit. 2022-05-11].

<sup>99</sup> HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* [online]. Čtvrté vydání. Praha: Portál, 2016, s.52. [cit. 2023-05-03].

<sup>100</sup> *Odhad počtu žáků s odlišným mateřským jazykem na školách a opatření využívaná pro jejich podporu: Stručná zpráva z dotazníkového šetření META, o.p.s.* [online]. 2019 [cit. 2023-07-15].

	<b>Mateřský jazyk asistenta</b>	<b>Stupeň základní školy, kde asistent působí</b>	<b>Délka rozhovoru</b>
<b>Respondent A</b>	Čeština	Druhý stupeň	40 minut
<b>Respondent B</b>	Čeština	První stupeň	40 minut
<b>Respondent C</b>	Ukrajinaština	Druhý stupeň	45 minut
<b>Respondent D</b>	Čeština	Druhý stupeň	35 minut
<b>Respondent E</b>	Čeština	Druhý stupeň	30 minut
<b>Respondent F</b>	Čeština	Druhý stupeň	30 minut

Tabulka č.1: přehled respondentů, zdroj; autorka, 2023

## 6.5 Sběr dat

Respondenty jsem zkontaktovala skrze jejich pracovní emaily, zveřejněné na stránkách příslušné základní školy. Tento prvotní kontakt sloužil k poskytnutí informací o mě, záměrech rozhovoru a cílové skupině vhodných respondentů.

Po navázání emailové komunikace bylo hlavním úkolem domluvit vhodný termín pro telefonické interview. Před samotným rozhovorem jsem se ujistila, že všichni respondenti jsou plně informováni o účelu interview a ujištění o anonymitě. Posledním bodem před samotným interview bylo požádání o souhlas s nahráváním z důvodu následného přepisu a zpracování dat.

Během rozhovorů jsem pokládala předem připravené otevřené otázky. Pořadí těchto otázek bylo v každém z rozhovorů individuálně upraveno, nicméně jejich připravený seznam mi pomáhal sledovat a udržet linii rozhovoru. Využití doplňujících otázek mi pak poskytovalo flexibilitu při reakci na odpovědi respondentů.

S ohledem na své zkušenosti s vedením telefonických interview a vědomím omezení vyplívajících z absencí mimik a gest, jsem během rozhovorů využívala metodu echa, tedy opakování respondentových slov. Tato technika mi umožnila lépe porozumět a objasnit odpovědi. Současně jsem se držela tří základních zásad komunikace během telefonického interview.

- Stručnost
- Jasnost
- Slušnost<sup>101</sup>

Závěry telefonických rozhovorů jsem využila ke shrnutí získaných informací, vyjádření díků a přiměřenému rozloučení. Samotné rozhovory byly audiovizuálně zaznamenány a následně přepsány do písemné podoby.

---

<sup>101</sup> VYMĚTAL, Jan. Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi [online]. Praha: Grada, 2008, s. 141. [cit. 2023-05-03].

## 6.6 Analýza dat

Z písemného přepisů rozhovorů byly vyjmuty pouze citlivé informace, jako např křestní jména studentů, nebo jméno školy, s ohledem na ochranu anonymity respondentů. Kromě těchto úprav bylo všech 6 rozhovorů přepsáno doslovně.

Po přepsání jsem se opakovaně seznámila s písemnými dokumenty, v některých případech současně s poslechem nahrávek. Během tohoto procesu jsem začala postupně identifikovat opakující se struktury a témata a zaznamenávat si první poznámky. Pro samotnou analýzu dat jsem využila techniku otevřeného kódování, která spočívala ve vyhledávání témat ve vztahu k položeným výzkumným otázkám.<sup>102</sup> Na základě těchto podobností jsem vytvořila následující kapitoly jejichž názvy tematicky zastřešují zkoumané oblasti.

Kategorie	Kódy
Asistent pedagoga ve školním prostředí	Role asistenta pedagoga
Spolupráce asistenta pedagoga s žáky s OMJ	Organizace a formy práce Metody a pomůcky
Spolupráce asistenta pedagoga s učitelem	Obsahy a kvalita komunikace
Připravenost asistentů pedagoga na práci s žáky s OMJ	Zdroje o vzdělávání a podpoře žáků s OMJ Podpora a pomoc asistentům pedagoga

Tabulka č.2: přehled kategorií a kódů, zdroj; autorka, 2023

<sup>102</sup> HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* [online]. Čtvrté vydání. Praha: Portál, 2016, s.247. [cit. 2023-05-03].

## 6.6.1 Asistent pedagoga ve školním prostředí

Abychom mohli adekvátně definovat práci asistenta pedagoga, je nezbytné se detailněji rozhlédnout po rolích, které zastává ve školním prostředí. V první řadě je třeba zdůraznit, že na základě výpovědí, plní asistenti svou roli nejen při spolupráci se žáky s OMJ, ale ve většině případů zastávají i další úlohy. Celkem čtyři z šesti asistentů pracují kromě žáků s OMJ i s dalšími žáky se SVP. V případě dvou respondentů např. se žákem s Aspergerovým syndromem a mutismem.

Náplň práce asistentů pedagoga je tak často flexibilní a odvíjí se od náplně konkrétní hodiny, potřebách učitele i potřebách konkrétních žáků. Schopnost přizpůsobit se a pracovat pružně byla zmíněna jako klíčová při každodenní práci pěti z šesti respondentů. Tři z respondentů přímo zmiňují také schopnost improvizace, která jim pomáhá vyrovnávat se s častými změnami během dne.

*„Často i improvizuji, protože v některých hodinách není možné abych si zjišťovala dopředu, co se bude dělat. Šestá hodina je např. chemie, já improvizuju, protože tam se přesouváme do jiné třídy a komunikuju s tím učitelem až těsně před začátkem hodiny.“* (respondent D)

*„...tak rozhodně je tam jazyková bariéra, která je u každého žáka odlišná, protože oni mají jiné tempo práce, jsou tady různě dlouho, mají třeba různé jazykové předpoklady.“* (respondent B)

Asistenti svou práci neomezují pouze na asistenci, ale podílí se také na dalších vzdělávacích aktivitách. Jedna z respondentek dokonce plní dvojí roli, a to jako asistentka pedagoga a zároveň jako třídní učitelka v paralelní třídě. Z výpovědí těch asistentů, kteří vedou kurzy výuky češtiny jako druhého jazyka, nebo poskytují doučování, je patrné že považují práci se žáky s OMJ za svojí přední pracovní náplň.

Z tvrzení asistentů vyplývá, že pro účinnou podporu žáků s OMJ je nezbytné nejprve porozumět jejich potřebám a osobně se seznámit s konkrétním dítětem. Příběhy žáků s OMJ jsou různorodé a důvodem případných komplikací navázání vztahu není, jak rozhovory ukazují, vždy pouze neznalost jazyka.

V případě respondentky níže, byla pro navázání vztahu s žákem a plné pochopení jeho chování a komunikačního stylu zásadní znalost momentální rodinné situace, sociokulturních podmínek a také předchozího vzdělávacího prostředí. Tato znalost byla klíčová pro získání komplexního pohledu na jeho potřeby.

*„Ten chlapec dříve chodil do alternativní školy, nebyl zvyklý na domácí úkoly a přípravu doma.“ (respondent B)*

Většina respondentů podrobné seznámení se s žákem označuje jako primární a rozhodující fázi spolupráce. Hlavními prvky jsou důvěra a trpělivost.

*„Člověk se musí naladit na to dítě. Všechno jde strašně postupně. Je to o trpělivosti a rozhodně nesmíme po tom dítěti chtít hned všechno. Takže asi první fáze je naladit se s tím dítětem na stejnou vlnu. Poznat ho a vybudovat si důvěru.“ (respondent A)*

Když žák s OMJ asistentovi věří, tato důvěra se odráží nejen do vzájemného vztahu, ale také do aktivity během vyučovacích hodin.

*„No, řekla bych, že byla taková hodně nejistá a potřebovala asi vědět, že já jsem v pohodě. A teď už mezi sebou máme tak dobrý vztah, že ona mi řekne cokoliv.“ (respondent F)*

*„Ale konkrétně třeba u té Ukrajinky, tam je účinné to, že já se jí věnuju i mimo učební jednotku, nebo to že si s ní povídám, ona se mnou může řešit i jiné věci... Takže to je potom o té lepší v té výuce, že nemá ostych se na mě obrátit s prosbou o pomoc.“ (respondent B)*

Asistenti pedagoga vnímají svoji roli při práci se žáky s OMJ především skrze aktivity, které s nimi v rámci asistence dělají. Nejčastěji zmiňují poskytování podpory, vysvětlování, pomoci s porozuměním a orientací. Zároveň je klíčovou součástí jejich podpora při aklimatizaci žáka v dané třídě i škole. V tomto ohledu začlenění podporují i skrze komunikaci s ostatními žáky třídy. Následující ukázky ilustrují, jak asistenti pedagoga fungují jako pojící prvek mezi žákem s OMJ a ostatními žáky třídy.

*„Děti v naší třídě byly zmatené, protože ony ještě neznají zeměpis, tak se domnívaly, že i v Mexiku je válka a bylo pro ně obtížně pochopitelné, že do třídy přichází zároveň děti ukrajinské a zároveň tady máme toho Mexičana. Takže to byla jedna věc, na mě se ty děti obracely, já s nimi hovořila a vysvětlovala jsem jim, že v Mexiku válka není.“ (respondent B)*

*„Od začátku jsme se ji snažili začleňovat do kolektivu, to jsme taky aktivně spolu řešili. Ale to už moc nevychází, protože ten kolektiv v deváté třídě už je hodně uzavřený a je to těžké, aby tam zapadla. Takže spíš se snažíme, aby se cítila v té třídě dobře.“ (respondent E)*

Polovina z dotazovaných asistentů jako podstatnou součást své práce vnímá také komunikaci s rodiči. Tato komunikace probíhá převážně v mateřském jazyce rodičů, a má za cíl konzultovat potřeby žáka.



Rozhovory ukazují, že náplň práce dvojjazyčné ukrajinské asistentky se v mnoha aspektech liší. Její komunikace s rodiči je rozsáhlejší především v oblastech systému fungování české školy a tlumočení. Během výuky se zaměřuje především na pomoc s terminologií a hledáním přesahu obsahu učiva do žákovy kultury. Zároveň jako jediná z respondentů uvádí, že se žáky komunikuje v jejich mateřském jazyce.

## 6.6.2 Spolupráce asistenta pedagoga se žáky s odlišným mateřským jazykem

Asistenci lze rozdělit na práci se žákem s OMJ mimo a během vyučování. Při plánování organizace asistence se pět z šesti respondentů domnívá, že klíčovým faktorem je obsah hodiny. V situacích, kdy žák danou látku nezvládá dostatečně nebo je mu vzhledem k jeho SVP předmět odpuštěn, dochází k individuální nebo skupinové práci mimo třídu.

*„Tak na matematiku si ji беру pryč úplně, protože jsme zjistili, že ona nemá základy matematiky.“* (respondent E)

Výhodou individuálních hodin s asistenty nebo doučování po běžných hodinách je, že s žáky probírají látku, kterou nepochopili během vyučování.

*„Kurzy dávají obecné informace, ne přesně to, co potřebují na hodinách. Já jedu podle toho, co ty děti potřebují ve škole.“* (respondent C)

*„Potom před čtvrtletní či pololetní písemnou prací z českého jazyka, kde ty děti na to připravujeme, protože mají nárok se dopředu seznámit čeho se ta práce bude týkat...“* (respondent B)

V případech, kdy asistenti spolupracují se žáky s OMJ během vyučovacích hodin, se organizace asistence odvíjí především od komunikace a dohody s učitelem daného předmětu. Čtyři z šesti respondentů uvádějí, že zde je forma asistence utvářena na základě potřeb a individuálního přístupu učitele ve spolupráci s asistentem.

*„Já reaguju na to, co ten učitel dělá a podle toho si upravuju práci s žákyní.“* (respondent A)

Přestože nastavení je individuální, z výpovědí asistentů vyplývá, že jsou žákům s OMJ během vyučovacích hodin vždy nablízku.

*„Když potřebuje pomoci, tak i ty třídy jsou dost uzpůsobeny, takže třeba to dítě buď sedí samo v lavici, nebo sedí někde, kde si asistent může přiložit židli a má prostor s tím dítětem mluvit z očí do očí a neruší tolik tu výuku ostatních dětí.“* (respondent A)

Čtyři asistenti si vztahovali přítomnost žáka s OMJ v hodinách k jeho aktivitě a zapojení do kolektivu. Výroky svědčí o tom, že tito asistenti sledují zapojení žáka ve třídě a jeho vztahy s ostatními spolužáky. Rovněž vyplývá, že asistenti uznávají sociální interakce v rámci kolektivu jako prostředek učení českého jazyka a že vnímají svou kompetenci vůči ostatním žákům třídy skrze jejich spolupráci se žákem s OMJ.

*„Řeknu holce, která vím, že umí rusky, aby jí něco přeložila, aby jí něco vysvětlila...“* (respondent E)

*„Baví se (žákyně s OMJ) s holkama hodně v češtině... Ona potřebuje podpořit, aby se nebála víc komunikovat, aby se nebála otevřít pusou.“* (respondent F)

*„Snažila jsem se je (žáka s OMJ se spolužáky) vzájemně propojovat při hře nebo při nějakém skupinovém či projektovém vyučování.“* (respondent B)

Jeden respondent zdůraznil jako výhodu společného vzdělávání s ostatními žáky skutečnost, že pro žáky s OMJ je uklidňující, když vidí, že jejich spolužáci, kteří mluví česky, se také potýkají se stejnými obtížemi. Tato zkušenost je pro ně často úlevou.

Všichni asistenti při spolupráci se žákem s OMJ aktivně využívají různé druhy pomůcek a technik. Techniky a pomůcky asistence jsou zapojeny s cílem objasnění významu slov a obsahu, tak aby mohl žák v budoucnu pracovat samostatně. Nutnost porozumět textu asistenti vyzdvihují např i v matematických předmětech.

Nejvíce z nich, konkrétně čtyři z šesti, uvádí, že spolu se žáky využívají slovníček pojmů. Jako jeho výhodu zmiňují, že představuje obrazovou a vizuální podporu při vedení žáka. V případě ukrajinských žáků funguje jako vhodný způsob vizualizace distinkce mezi azbukou a latinkou.

*„...Postupně přes to, že si člověk povídá, ukazuje, chodí třeba po škole, se prochází, ukazují si, dělají si ten slovníček a tam hrajou hlavní roli obrázky.“* (respondent A)

Pouze dva z asistentů zmínili, že využívají online překladač, který slouží k vysvětlení termínů, urychlení komunikace a pomoci žákovi s orientací v textu. Vždy však pouze výjimečně. Jediná dvojjazyčně mluvící asistentka se při vysvětlování termínů spoléhá na tlumočení.

Polovina asistentů zdůraznila, že se během své asistence zaměřují na opakování slov. Sami opakují informace po učiteli nebo vedou žáky k tomu, aby danou informaci přeformulovali sami.

*„Ona je Vietnamka a já jsem se hlavně věnovala artikulaci. Vždycky jsem jí nechala to slovo zopakovat.“* (respondent F)

Pouze jeden z respondentů výslovně uvedl, že často využívá poskytování zpětné vazby na pokroky žáka formou chválení.

*„Nedávám jí pocit, že když něčemu nerozumí, že je to špatně. Třeba oproti ostatním dětem to jako není úplně dobře napsaná písemka, ale když víc ona nezvládne, tak já jí prostě pochválím, ona nebude mít stejně bodů jako ostatní.“* (respondent F)

### 6.6.3 Spolupráce asistenta pedagoga s učitelem

Pravidelná komunikace s učiteli je všeobecně hodnocena všemi respondenty jako klíčový prvek asistentké práce. Tato komunikace slouží asistentům k domlouvání strategií a postupů při práci s konkrétním žákem. Zároveň jejím prostřednictvím asistenti lépe rozumí potřebám a očekáváním učitelů. Tímto propojením a vzájemným sdílením informací se vytváří synergická spolupráce mezi asistenty a učiteli, která přináší prospěch všem zúčastněným stranám.

Následující výpovědi demonstrují, jak asistenti na základě komunikace s učiteli aktivně přispívají k přizpůsobování vzdělávacích obsahů žákům s OMJ. Tato spolupráce umožňuje identifikovat klíčové oblasti, ve kterých žáci potřebují zvýšenou podporu.

*„Vždycky jsme řešily, co je potřeba, co ten učitel žádá, aby dítě zvládlo. Že se domluvíme, že třeba se dělají vyjmenovaná slova a s tím dítětem se proberou v rámci obrázků a významu, ale už nebudeme řešit příbuzná slova.“* (respondent A)

*„My jsem se třeba s učitelem domlouvali, protože bylo složité pro ní (žákyni) přepisovat dlouhé zápisky. Ona ještě měla špatný brejličky, takže špatně viděla...takže jsem se potom domluvili, že bude jednodušší jenom vytisknout ty materiály, a už si o tom můžeme povídat, zatímco ostatní opisují z tabule.“* (respondent F)

Výpovědi jednoznačně potvrzují, že příprava asistenta na spolupráci se žákem s OMJ je primárně založena na potřebách učitele. V případě dvojjazyčné asistentky je rozměr spolupráce

opět trochu odlišný a zasahuje více do využití jejího potenciálu ve schopnosti tlumočení a překladatelství, např. při komunikaci rodiči.

*„Mám jednu učitelku, co mi řekne, budeme mít téma takovéhle, potřebuji abys to napsala rodičům v ukrajinštině.“* (respondent C)

Ve chvíli, kdy je asistent přítomen během vyučovací hodiny, vzniká potřeba komunikovat rozsah asistence u žáků s OMJ a dalších žáků třídy. Pouze dva z asistentů mají zkušenost s rozvržením kompetencí u ostatních žáků třídy. Zde se jedná především o kontrolu zadané práce, či procvičování, zatímco učitel daný čas věnuje žáku s OMJ.

Asistenti zdůrazňují, že každá spolupráce s učitelem je jedinečná. Klíčovým tématem je pro asistenty střídání učitelů v rámci jednotlivých vyučovacích hodin. Polovina respondentů vnímá tlak na své komunikační schopnosti a flexibilitu při komunikaci s každým učitelem zvlášť. Tato flexibilita ve spolupráci znamená, že asistenti musí být schopni se přizpůsobit různým pedagogickým stylům, očekáváním, a i preferencím učitelů.

*„My máme třídního učitele, který je pouze na několik hodin v této třídě, a ostatní hodiny nejsou v jeho režii. Tak je to složitější, protože on nevidí pokrok žáka, kterého mám na starosti.“* (respondent D)

Asistenti se v průběhu pracovního dne nejčastěji s učitelem domlouvají před začátkem a po skončení vyučovací hodiny. Často však také využívají jakákoliv časová okna, která představují příležitost pro setkání a diskusi.

*„My jsme tak naučení ve škole, že když cokoliv potřebujeme, tak spolu mluvíme kdykoliv.“* (respondent A)

Kromě této, poměrně informální komunikace, dva respondenti popsali ročníkové schůzky jako prostor pro sdílení pokroků či výzev žáků s OMJ. Jeden z respondentů za takový prostor označil čas rozvržený k evaluacím. Všichni z respondentů uvedli, že s učitelem mají spolupráci nastavenou dobře, vyjdou si vzájemně vstřícně a hodnotí ji pozitivně.

## 6.6.4 Přípravenost asistentů pedagoga na práci se žáky s odlišným mateřským jazykem

Žádný z asistentů pedagoga nebyl předem připraven na to, že bude spolupracovat se žákem s OMJ. Dle jejich zkušeností jim byl žák postupně přiřazen. Vypuknutí válečného konfliktu na Ukrajině a s tím spojený příchod ukrajinských žáků hodnotí polovina z nich jako první spouštěč vzdělávání se o tom, jak se žáky s OMJ pracovat. Druhá polovina respondentů spolupráci se žáky s OMJ a přípravu na ní hodnotí jako výzvu. Tato polovina respondentů spolupracuje s žáky vietnamského a čínského původu.

Dodatečné vzdělávání a metodická podpora je v režii samotných asistentů. Zdroj, který uvedli všichni asistenti jako pravidelný a přínosný jsou konzultace s kolegy, kteří s asistencí či výukou žáků s OMJ mají zkušenosti. Tento zdroj je propojen především s předáváním zkušeností, vzájemnou podporou a důvěrou a zejména s potřebou zpětné vazby, která je hlavním zdrojem podpory pro polovinu z respondentů.

*„U nás to poslední dobou funguje velmi dobře, scházíme se. Tam se to posunulo na takovou vyšší úroveň...pokroky si chceme zapisovat. A je to i v případě, že někdo odejde z té práce, nebo se prostřídáme, tak ten další asistent, co si převezme to dítě má možnost ještě předtím, než nastoupí, si to všechno přečíst a něco se o tom dítěti dozví.“* (respondent F)

*„Myslím, že mi pomáhá, to že v tom nejsem sama. Že kdykoliv můžu přijít za asistentem nebo učitelem a že mi defacto pomůžou. Že mi neřeknou ne.“* (respondent D)

*„...Aby mi řekli, jestli jim to tak vyhovuje (učitelé), nevyhovuje, jestli je to v pořádku nebo ne. Jestli chtějí abych tomu dítěti víc pomáhala, nebo naopak méně a spíš se snažila, aby víc pracovalo. Ta zpětná vazba je nejdůležitější, co vám může ten učitel dát.“* (respondent A)

Mezi další způsoby podpory zařazují asistenti externí organizace, které se na práci se žáky s OMJ specializují. Zde čerpají především z materiálů pro přípravu, článků a možnostech webinářů, seminářů či kurzů. Z organizací byly zmíněny Meta, Inbáze a Národní Pedagogický institut. Pouze jeden respondent uvedl, že jako doplňující způsob metodické podpory využívá konzultace se školním poradcem a psychologem.

## 7 Limity výzkumu

Výzkum může být omezen především možnými zkresleními, které je třeba zohlednit. Disman poukazuje na citlivost kvalitativních dat vůči zkreslení, neboť jsou výrazně ovlivněna ochotou a schopností respondentů odpovídat.<sup>103</sup> Strategie získávání dat může mít zásadní dopad na kvalitu dat. Vzhledem k tomu, že rozhovory byly prováděny telefonicky, možné zkreslení se může prohloubit v důsledku absence neverbální komunikace.

Výzkumný soubor tvořili asistenti pedagoga pocházejících z různých škol v Praze. Je důležité zdůraznit, že podmínky na těchto školách se mohou významně lišit v oblasti počtu žáků s OMJ, rozvoje pracovních postupů s těmito žáky a školní kultury. V této perspektivě lze tedy závěry výzkumu vnímat jako platné pro konkrétní prostředí daných škol. Nicméně, jelikož prostřednictvím kvalitativního výzkumu se snažíme porozumět zkoumané realitě, je nezbytné brát v úvahu i kontextuální faktory, místní situace a podmínky.<sup>104</sup> Nedostatek zohlednění těchto kontextů během analýzy výzkumu lze tudíž považovat za další limit výzkumu.

Jeden z významných limitů, vyplývajících z výpovědí respondentů, je převládající popisný styl odpovědí v rámci sekce týkající se spolupráce se žáky s OMJ. Výzkum poskytuje komplexní popis práce asistentů pedagoga, kteří se zabývají prací se žáky s OMJ, však méně se již zaměřuje na důvody a motivace za těmito postupy.

Ideálním přístupem by bylo doplnit rozhovory o přímé pozorování. Za vhodnou metodu v tomto případě lze považovat metodu FIAS (Flanders Interaction Analysis System, česky: Flandersův systém interakční analýzy). Jedná se o způsob, jak sledovat pedagogovo řízení výuky a jeho interakce s žáky. V kontextu spolupráce asistenta pedagoga se žákem s OMJ lze metodu využít ke sledování pedagogického stylu asistenta, vedení asistence, stylu komunikace a mnoha dalších.

---

<sup>103</sup> DISMAN, Miroslav. Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele [online]. Čtvrté vyd. Praha: Karolinum, 2011, s.57-60. [cit. 2020-05-03].

<sup>104</sup> HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* [online]. Čtvrté vydání. Praha: Portál, 2016, s.247. [cit. 2023-05-03].

## 8 Diskuse

V následující kapitole předkládám komplexní shrnutí výzkumných zjištění a provádím porovnání těchto výsledků s již dříve provedenými studiemi, které se zabývají podobným tématem.

Dle výpovědí asistentů pedagoga je zjevné, že vzhledem ke spolupráci s poměrně širokou skupinou žáků se SVP vnímají svojí roli jako transformační. Denně se musí přizpůsobovat a spolupracovat s různými žáky, přičemž někteří z nich mají velmi odlišné potřeby. Role asistentů, tak jak ji popisují odpovídá definicím tzv sdíleného asistenta.

Asistenti pedagoga jsou profesionály, kteří jsou otevřeni změnám a tuto flexibilitu projevují i při specifické spolupráci se žáky s OMJ. Klíčovým faktorem pro úspěšnou kooperaci je schopnost asistenta přizpůsobit se individuálním potřebám žáka a jeho osobnosti. Zároveň sledovat úroveň zapojení žáka ve třídě a uspokojení jeho potřeb.

Respondenti v této souvislosti zdůrazňovali, že psychická pohoda žáka s OMJ má prvořadý význam a je klíčová pro efektivní učení. Dovednost zabezpečit to, aby se žák ve škole cítil dobře lze pozorovat při obezřetnosti asistentů při práci se studenty, kteří do České republiky přišli z důvodu vypuknutí válečného konfliktu na Ukrajině. Zde asistenti projevili citlivost, např při pečlivém výběru obsahů učiva v souvislosti s možnými traumatickými zátěžemi dětí.

Mnou vedené rozhovory přinesly zajímavá zjištění ohledně rozdílného charakteru práce a využití tzv dvojjazyčných asistentů pedagoga. Rozhovor s ukrajinskou asistentkou potvrdil, že výhodou sdíleného kulturního zázemí je větší citlivost k potřebám žákům s OMJ. V tomto případě především s hledáním přesahu témat výuky a aktivování jejich předchozích znalostí a také pochopení jazykových specifik. Bylo potvrzeno, že dvojjazyční asistenti fungují jako prevence potlačení hovoření mateřským jazykem. V souvislosti se žáky s OMJ konkrétně jako prevence rizika tzv subtraktivního bilingvismu, tedy situace, kdy si žák osvojuje nový jazyk na úkor jazyka mateřského.<sup>105</sup> Viditelný rozdíl lze sledovat také při spolupráci dvojjazyčného asistenta s rodinami žáků s OMJ. U českých asistentů byla tendence úzké spolupráce pouze okrajová, oproti tomu ukrajinská asistentka uvedla, že s rodiči spolupracuje více často.

---

<sup>105</sup> KOHOUTEK, Rudolf. Pojem subtraktivní bilingvismus. *Slovník cizích slov* [online]. [cit. 2023-02-12].

Asistenti pedagoga čelí velkému náporu na své kompetence. Především schopnost být flexibilní, kooperovat a vhodně organizovat svůj čas. Schopnost improvizovat se stává zásadní pro denní úkoly a zodpovědnosti které asistent nese. Operativnost lze považovat za základní rys a také nutnou schopnost výkonného pracovníka asistenta pedagoga.

Kromě těchto nároků vznikají i další, především na vědomosti asistentů. Důraz je kladem na znalosti faktů, teorii a komplexních poznatků o typu vzdělávacích potřeb jednotlivých žáků. Asistenti pedagoga působící na druhém stupni základní školy jsou v ohledu potřebných znalostí leckdy zatíženi ještě více, jelikož vzhledem k vyšší úrovni a komplexnosti obsahů výuky dochází ke zvyšování náročnosti učiva.

Následující výrok ze mnou realizovaného rozhovoru ukazuje, že asistenti často musí během vyučování sledovat výklad učitele velmi bedlivě, tak aby učivu samy rozuměli, či se poté věnovat dodatečnému studiu informací.

*„Mě občas chybí znalosti, který mám předávat, protože matematika není můj obor, takže to musím hodně konzultovat.“* (respondent E)

Toto zjištění nás opět vrací k problému souvisejícímu s obecnou definicí role asistenta pedagoga. Jde o pedagogického pracovníka, který pomáhá učiteli při práci s celou třídou tak, aby učitel měl prostor na individuální práci se žáky s OMJ. Mnou provedený výzkum však ukazuje, že v praxi se asistenti potýkají s nedostatečně vymezenými kompetencemi k ostatním žákům třídy (ne těm se SVP).

Z výpovědí vyplynulo, že asistenti byli ve většině případů využíváni jako někdo, kdo je žákovi neustále nablízku a pomáhá mu zvládat úkoly. Problematickým se zde stává to, že v mnoha ohledech není asistent pedagoga dostatečně kvalifikován zastoupit učitele. Pokud je asistent přítomen u žáka s OMJ a supluje roli učitele, může docházet ke snížení kvality výuky.

Výzkum realizovaný Centrem podpory inkluzivního vzdělávání přináší k tématu praktického uplatnění asistentů pedagoga během vyučování zajímavé informace. Z dotazníkové studie, které se zúčastnili asistenti napříč Českou republikou vyšlo najevo, že ve většině případů tvoří jejich náplň práce přímá práce s žákem (během vyučování a přestávek) a nepřímá činnost (příprava na výuku před/po vyučování).<sup>106</sup> Výzkum se dále zaměřuje na konkrétnější náplň

---

<sup>106</sup> BAŘINKOVÁ, Zonna, Jana ČALOVÁ, Lucie FIEDLEROVÁ, Jana JIŠOVÁ, Vladimíra KOPŘIVOVÁ a Markéta ŠEFFLOVÁ. *Spolupráce s asistentem pedagoga: Metodika* [online]. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012 [cit. 2023-07-15].



práce asistenta se žákem s OMJ. Zde vyplývá, že téměř 70 počtu činností z 80 spočívá v individuální pomoci žákovi přímo ve výuce dle IVP.<sup>107</sup>

Je tedy asistent skutečně asistentem pedagoga, nebo daného dítěte? Jak by měla vypadat vhodná spolupráce, tak, aby asistent pedagoga umožnil učiteli více prostoru při práci se žáky s OMJ? Odpovědí je diferenciovaná výuka. Ta je založena na rozdělení žáků do skupin, kdy jednu skupinu v tomto případě vede nebo sleduje učitel a druhou asistent. Cíl výuky je poté pro všechny stejný, nicméně u každé skupiny je cíle dosahováno za využití jiných výukových strategií.<sup>108</sup> Tento typ výuky přináší učiteli více prostoru na práci s žáky, kteří potřebují speciální podporu. Za další vhodný typ lze považovat tzv. paralelní výuku, kdy jsou žáci rozděleni do dvou skupin, a v obou probíhá totéž.

Existuje několik možností, jak s těmito typy výuky pracovat, především v souvislosti se složením skupin. V případě skupiny tvořené pouze z žáků s OMJ má učitel např. prostor vysvětlovat dopodrobna látku, kterou ostatní žáci již ovládají, zatímco druhá skupina se pod dohledem asistenta věnuje procvičování. V těchto formách výuky se eliminují situace, kdy asistent pedagoga samostatně kompenzuje potřeby žáků s OMJ.

V případě mého výzkumu, jedinou výjimkou, kdy byli asistenti aktivněji zapojeni do práce s celým kolektivem třídy představovala situace příchodu žáka s OMJ do třídního klimatu. Zde pomáhali učitelům s přípravou třídy na příchod nového spolužáka, viz školní projekty a debaty v rámci kterých se spolužáci seznamovali s kulturou nově přichozího žáka a důvody jeho příchodu. V tomto ohledu asistenty pedagoga lze považovat za zásadní zdroje podpory s adaptací ve školním prostředí.

Asistenti pedagoga pracují s žáky i mimo běžné vyučovací hodiny. Nejčastěji buď individuální nebo skupinovou formou, kdy pracují s více žáky s OMJ najednou. Tato spolupráce se odehrává v místnostech speciálně upravených pro tyto účely. Tento druh podpory se realizuje ve chvíli, kdy je žák osvobozen z běžného vyučování (např. z důvodu výuky cizího jazyka), nebo formou nadstandardního vzdělávání. V těchto případech se asistenti nejčastěji zapojují do individuálního doučování po skončení vyučovacích hodin nebo výuky češtiny jako druhého jazyka. Doučování je asistenty chápáno jako prostor, kde si žák osvojuje obsahy učiva, které ovládá nedostatečně, společně s jazykem prostřednictvím neformální komunikace.

---

<sup>107</sup> Tamtéž

<sup>108</sup> Tandemová výuka. In: *MUNI katedra pedagogiky* [online]. [cit. 2023-07-15].

V rámci veškeré spolupráce se žáky s OMJ využívají asistenti pedagoga různé techniky a pomůcky. Účel jejich užití lze přirovnat ke konceptu “scaffolding“.

*„Jde o proces, který z počátku poskytuje pevné záchytné body, kterých se žák může držet, ukazuje efektivní strategie, které učení usnadní, a postupně nabízí čím dál větší volnost, až nakonec žák danou činnost zvládne zcela samostatně.“<sup>109</sup>*

Tyto metody jsou aplikovány na základě konkrétních potřeb žáků a usnadňují osvojení jak obsahu učiva, tak jazyka. Při práci se žáky s OMJ asistenti sázejí především na posílení obrazové a vizuální podpory. Jako esenciální je hodnocen slovníček pojmů, který si žák s podporou asistenta vede. Dalšími pomůckami, které asistenti zmínili byly např. obrázkové encyklopedie či slovníky. Internetových online překladačů bylo využíváno zřídka, a pokud ano, pouze k urychlení komunikace. Při přípravě pomůcek asistenti do jisté míry vycházejí také ze své kreativity, nápaditosti a intuice. Další zásadní metodou práce se žáky s OMJ jsou úpravy obsahu sdělení čili přeformulování sdělení. Za důležité asistenti považují ověřovat porozumění zadání úkolu a pochopení výkladu látky.

Výsledky mého výzkumu odhalily, že žádný z respondentů nebyl předem připraven na práci se žáky s OMJ. Metodickou podporu tak nutně řadit mezi zásadní témata vhodná do diskuse. Nejčastěji asistenti pedagoga využívají vnitřních zdrojů metodické podpory. S učiteli konzultují posuny a potřeby žáků, řeší spolu nejasnosti, na které ve své práci narazili. Učitelé fungují jako jejich hlavní zdroj zpětné vazby i odborných názorů. Ukazuje se také, že potřeba sdílení je pro asistenty pedagoga jednou z nejdůležitějších. Učitelé jsou tak prvními osobami v prostředí školy, s kterými mohou asistenti sdílet své pocity.

Nyní, více než rok od vypuknutí válečného konfliktu na Ukrajině jsou k dispozici více rozvinuté materiály a existuje více propracovaných metodik, jak pracovat se žáky s OMJ. Zároveň dochází k rozvíjení metodik češtiny jako druhého jazyka. V této fázi mají tedy asistenti pedagoga více možností, kde sehnat materiály nebo kde čerpat adekvátní informace v situaci, kdy interní podpora školy nefunguje.

Podoby a fungování asistence žákům s OMJ byly před příchodem ukrajinských žáků do českého systému skutečně odlišné než nyní. V uplynulém roce byl zhotoven rozsáhlý výzkum zaměřený na práci asistentů pedagoga se žáky s OMJ, realizovaný společností Nová škola, ve spolupráci s Metou a Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy. Do šetření bylo celkem

---

<sup>109</sup> TEJKALOVA, Lenka. *Postavte žákům lešení! aneb jak na scaffolding v hodinách CLIL a nejen tam* [online]. 2010 [cit. 2023-02-12].

zapojeno 169 převážně rodilých mluvčí asistentů pedagoga (s minimálním podílem dvojjazyčných či ukrajinských asistentů) působících ve školách napříč Českou republikou.<sup>110</sup> Výzkum byl určen převážně pro asistenty základních škol a podmínkou účasti byla momentální spolupráce se žákem či žáky s OMJ. Vzhledem k podobné cílové skupině respondentů i podobných témat zkoumání jsem se rozhodla tento výzkum zmínit a porovnat s výsledky mého šetření.

Výzkum organizace Nová škola sledoval formy práce asistentů se žáky s OMJ. Na základě dotazníků asistenti hodnotili svou náplň práce následovně

1. Pomáhám žákovi s OMJ při osvojování českého jazyka v rámci komunikace ve výuce (92,3 % respondentů zaškrtno ano)
2. Naslouchám žákovi s OMJ a pomáhám mu, aby se ve škole cítil dobře (90 %)
3. Pomáhám žákovi s OMJ zapojit se do kolektivu českých spolužáků (77,5 %)
4. Pomáhám žákovi s OMJ při osvojování pravidel chování (62,8 %)
5. Připravuji pomůcky a materiály pro žáky s OMJ (61 %)<sup>111</sup>

Okolo 40 % respondentů také uvedlo, že je zapojeno do samostatných hodin výuky češtiny jako druhého jazyka.<sup>112</sup> V těchto ohledech lze konstatovat, že tyto výsledky jsou srovnatelné se zjištěními mého výzkumu. Čtyři z šesti respondentů v rozhovorech potvrdili, že jsou zapojeni do hodiny výuky češtiny jako druhého jazyka. Motivace a důvody zapojení se však lišily viz výroky níže.

*„Já vlastě kromě toho, že jsem asistent pedagoga, vedu výuku češtiny jako druhého jazyka pro žáky jiných národností, a to jednou týdně.“ (respondent B)*

*„A ještě na této škole funguje český jazyk pro cizince, takže tam já v odpoledních hodinách pomáhám, abych se utvrdila v tom, jak mám pracovat s žáky s OMJ a jak by se jim správně měla rozšiřovat slovní zásoba a jak s nimi komunikovat.“ (respondent D)*

Větší rozdíly ve výsledcích lze sledovat v kategorii práce s žákem mimo dobu vyučování. Výzkum Nové školy odhalil, že asistenti pedagoga jsou poměrně zřídka zapojeni do podpory

---

<sup>110</sup> NĚMEC, Zbyněk, Hana VÍZNEROVÁ a Barbora ŠEBOVÁ. *Výzkumná zpráva: Práce asistentek a asistentů pedagoga s žáky s odlišným mateřským jazykem* [online], 2023 [cit. 2023-07-15].

<sup>111</sup> Tamtéž

<sup>112</sup> Tamtéž

žáků s OMJ v tuto dobu. Respondenti uvedli, že následující aktivity vykonávají občas nebo nikdy.

1. Pomáhám žákovi s OMJ při vypracování úkolů a při přípravě na vyučování (72,2 %)
2. Pomáhám žákovi s OMJ při osvojování českého jazyka mimo vyučování (64,5 %)
3. Pomáhám se zajištěním volnočasových aktivit pro žáky s OMJ (81,1 %)
4. Vyřizuji komunikaci s rodiči žáka s OMJ (63,9 %)
5. Tlumočím mezi učitelem a žákem s OMJ (66,3 %)
6. Tlumočím mezi učitelem a rodičem žáka s OMJ (74,6 %)<sup>113</sup>

Oproti tomu moji respondenti uváděli, že s žáky často pracují i mimo učební jednotku. Předmětem je poté pomoc s orientací žáka ve školním prostředí, příprava na vyučování, ale i komunikace o mimoškolních a důvěrných záležitostech. Vzhledem k tomu, že kromě jedné ukrajinské asistentky, všichni uvedli, že se žáky s OMJ komunikují převážně česky, lze konstatovat, že v tomto ohledu zajišťují asistenti pedagoga důležitou formu podpory s osvojením českého jazyka i mimo vyučování.

Oproti tomu, asistenti pedagoga ve výzkumech Nové školy uvedli, že pouze 27,2 % z nich se při komunikaci se žáky s OMJ omezuje výhradně na používání českého jazyka.<sup>114</sup> Naopak, více než třetina z nich se s těmito žáky dorozumívá nejen v češtině, ale také v jejich mateřském jazyce.<sup>115</sup> Zhruba čtvrtina asistentů (24,3 %) používá v komunikaci s žáky další jazyk, který není ani mateřským jazykem žáka ani asistenta, avšak oba ho ovládají alespoň částečně.<sup>116</sup> Je patrné, že asistenti, kteří se zúčastnili výše zmíněného výzkumu, při komunikaci s žáky více často využívají online překladačů. Z toho lze vyvozovat, že pro česky hovořící asistenty je komunikace v mateřském jazyce žáka provázána s využitím překladačů na denní bázi.

Shoda obou výzkumů se projevuje ve sféře kooperace mezi asistentem pedagoga a učitelem. V obou případech hodnotí asistenti spolupráci kladně. Dle všech výpovědí se asistenti přikláněli k tomu, že s pedagogem tvoří funkční tým. Spolupráce byla nastavena na obou stranách dobře, kdy se asistent za pomoci učitele připravoval na výuku, sdílel výukové pokroky, a konzultoval výukové strategie. Nicméně i přes pozitiva výpovědí, minimální počet respondentů ve výzkumu Nové školy mělo pocit, že učitel deleguje velkou část práce se žákem

---

<sup>113</sup> Tamtéž

<sup>114</sup> Tamtéž

<sup>115</sup> Tamtéž

<sup>116</sup> Tamtéž

s OMJ pouze na ně. Více než třetina respondentů uvedla, že se dítěti s OMJ v praxi věnují více než učitel.<sup>117</sup>

Výzkum Nové školy se věnuje i tématu metodického vedení asistentů pedagoga. Asistenti pedagoga hodnotí vedení ze strany učitelů v 72,7 % jako velmi dobré, nebo alespoň celkem dobré.<sup>118</sup> Velmi podobně poté hodnotí podporu pracovníků školského poradenského centra, tedy výchovných poradců, školních speciálních pedagogů a školních psychologů. Pozoruhodná je situace týkající se dalšího vzdělávání a profesního rozvoje asistentů. Ze šetření vyplívá, že významná většina z nich (69,2 %) dosud nikdy neabsolvovala žádný vzdělávací kurz nebo seminář zaměřený na podporu žáků s OMJ.<sup>119</sup>

Oba výzkumy se shodují v tom, že profese asistenta pedagoga je velmi náročná, zejména v souvislosti s požadavky na neustálé další vzdělávání. Hezky toto shrnuje výrok z výzkumu Nové školy „*Je to práce náročná, velmi různorodá a, i když se o tom nemluví, odborná. Asistenti často vykonávají práci speciálních pedagogů, psychologů, tandemových učitelů.*“<sup>120</sup>

V závěru této kapitoly se vracím ke shrnutí výzkumných otázek, které jsem si vytyčila a důležitých poznatků, jež na ně odpovídají.

- Jak probíhá spolupráce asistenta pedagoga se žákem s OMJ?

Práce asistenta pedagoga se žáky s OMJ představuje náročnou a flexibilní úlohu, charakterizovanou roztržitostí rolí asistenta. Vedle tradiční asistentské role se asistenti zapojují do dalších činností, jako je výuka češtiny jako druhého jazyka a doučování.

Přímá asistence během vyučovacích hodin je přizpůsobena konkrétnímu obsahu vyučování, aktuálním potřebám učitele i individuálním potřebám žáků s OMJ. To vyžaduje schopnost trpělivosti a postupného naladění se na každého žáka i učitele.

Během práce se žáky s OMJ asistenti využívají různé techniky a pomůcky. Zvláštní pozornost asistenti věnují rozvoji slovní zásoby a porozumění textu.

Celkově lze říci, že spolupráce asistenta pedagoga se žákem s OMJ je individuálně přizpůsobená a zaměřená na podporu a inkluzi těchto žáků do školního prostředí. Asistenti

---

<sup>117</sup> Tamtéž

<sup>118</sup> Tamtéž

<sup>119</sup> Tamtéž

<sup>120</sup> Tamtéž

usilují o vytvoření či podporu již existujícího prostředí, které umožňuje žákům s OMJ se efektivně začlenit do školního prostředí a dosáhnout úspěchů ve vzdělávání.

- Jaké metody asistenti pedagoga využívají při spolupráci se žákem s OMJ?

Asistenti pedagoga aktivně využívají pomůcky a techniky tak, aby žákům s OMJ lépe objasnili význam slov a obsah a pomohli jim pracovat samostatně. Jednou z klíčových a účinných metod je využití slovníčku pojmů s vizuální podporou. Ten poskytuje žákům obrazovou reprezentaci slov a významů, což pomáhá jejich lepšímu porozumění českému jazyku. V rámci této metody asistenti interagují s žáky a provádějí různé aktivity, jako je rozhovor, ukázání předmětu nebo procházka po škole, kde žákům prezentují významy slov a ukazují jim souvislosti s jejich mateřským jazykem.

Význačnou roli nejen v této metodě hrají vizuální pomůcky, zejména obrázky, které umožňují si žákům s OMJ lépe představit významy slov a pomáhají jim lépe rozumět konceptům českého jazyka. To má mnoho výhod. Vizualizace především umožňuje asistentům pedagoga lépe vysvětlit význam slov, než kdyby pouze uváděli příklady v českém jazyce. Použití slovníčku pojmů a obecně vizuální podpory je tak nejen efektivním nástrojem pro výuku českého jazyka u žáků, ale také důležitou součástí jejich celkové integrace do školního prostředí. Jedná se o užitečné nástroje podporující vývoj slovní zásoby, porozumění textům a také podporující pozitivní vztah mezi asistentem a žákem.

Velký rozdíl lze vidět při využívání online překladačů, které asistenti se žáky s OMJ využívali pouze jako pomůcky pro “přežití“. Fungovaly jako první pomoc. Oproti tomu slovníček pojmů funguje jako tematická podpora v některých vyučovaných předmětech.

- Jaká je metodická podpora asistentů pedagoga při spolupráci se žáky s OMJ?

Připravenost asistentů pedagoga na práci se žáky s OMJ se ukázala být většinou neplánovanou a postupnou. Zásadním zdrojem metodické podpory jsou konzultace s kolegy – učiteli a asistenty. Tato forma podpory je přínosná, neboť propojuje předávání zkušeností, vzájemnou podporu a důvěru, a zejména poskytuje zpětnou vazbu, která je klíčovým zdrojem metodického vedení.

Někteří asistenti využívají jako zdroj metodické podpory také externí organizace, které se specializují na práci se žáky s OMJ. Tyto organizace jim poskytují materiály na přípravu, články a možnosti účasti na webinářích a kurzech. Doplňující metodickou podporu lze nacházet v konzultacích se zaměstnanci školního poradenského centra.

Celkově lze konstatovat, že připravenost asistentů na práci se žáky s OMJ je velmi důležitá. Vyvíjí se postupně a vyžaduje od asistentů otevřenost a ochotu vzdělávat se a zdokonalovat své dovednosti.

- Jak probíhá spolupráce asistenta pedagoga s učiteli při podpoře žáků s OMJ?

Pravidelná komunikace s učiteli je klíčovým prvkem asistentské práce. Slouží asistentům k domlouvání strategií a postupů při práci se žáky s OMJ. Pomáhá identifikovat klíčové oblasti, ve kterých tito žáci potřebují podporu a umožňuje tak lepší porozumění potřebám žákům a vytváření prostoru pro přizpůsobení vzdělávacího prostředí.

Asistenti zdůrazňují, že každá spolupráce s učitelem je jedinečná. Komunikace probíhá především před začátkem a po skončení vyučovacích hodin. Jako náročné asistenti hodnotí střídání učitelů v rámci jednotlivých vyučovacích hodin, kdy je důležité adaptovat se na jejich různé pedagogické přístupy.

# Závěr

Cílem mé diplomové práce bylo zmapovat práci asistenta pedagoga se žákem s OMJ. Teoretická část práce je rozdělena na dvě hlavní části. První se zabývá definicí asistenta pedagoga, jeho pracovní náplní a zákonným rámcem profese. Následně je asistent představen jako subjekt podpůrných opatření, který je v úzkém vztahu se žáky se SVP. Další kapitoly identifikují kompetence a zdroje metodické podpory asistenta pedagoga. V druhé části se zaměřuji na definici žáků s OMJ a popisu jejich specifík ve vzdělávání. Důraz je kladen na možnosti a strategie, které mohou být využity k lepší integraci těchto žáků do školního prostředí.

Empirická část je věnována stanovení výzkumného problému, otázkám a metodologii výzkumného šetření. Hlavním výzkumným cílem diplomové práce bylo zjistit, jak asistenti pedagoga pracují se žáky s OMJ na běžných základních školách v Praze. Výzkum byl také zaměřen na zmapování metodické podpory asistentů pedagoga a jejich spolupráci s učiteli.

Výsledky šetření přináší komplexní popis osobních zkušeností asistentů, který byl získán prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Tato metoda mi umožnila flexibilně reagovat na další vyvstávající témata a asistentům otevřeně sdělovat své zážitky bez omezení pevně daných otázek. Díky tomu se podařilo prozkoumat různorodé aspekty jejich práce a formulovat na základě zjištěných poznatků několik doporučení.

- Další posílení metodické podpory a vzdělávání asistentů pedagoga pracujících se žáky s OMJ
- Podpora rozvoje profese tzv dvojazyčného asistenta vzhledem ke zastávání specifických podpůrných rolí při vzdělávání žáků s OMJ a kontaktu s jejich rodinami
- Podpora rozvoje spolupráce mezi asistenty pedagoga a učiteli, především pak na druhém stupni základních škol
- Zajištění adekvátně nastavené spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem s ohledem na rozdělení kompetencí k dalším žákům ve třídě, což umožní učiteli účinně se zaměřit na individuální potřeby žáků s OMJ



Smyslem práce bylo upozornit na význam a důležitost profese asistenta pedagoga pracujícího se žáky s OMJ. Analýza provedená v rámci práce jednoznačně ukazuje, že asistenti pedagoga plní zásadní roli v edukačním i orientačním procesu žáků s OMJ na českých základních školách.

Výzkumem se snažím přispět k lepšímu porozumění práce asistentů pedagoga a zároveň identifikovat oblasti, které vyžadují další rozvoj v kontextu inkluzivního vzdělávání žáků s OMJ. Diplomová práce představuje nejen sondu do školní práce se žáky s OMJ, ale poskytuje také celistvý pohled na profesní roli asistentů pedagoga jako klíčových aktérů v rámci inkluzivního vzdělávání.

## Seznam použité literatury

- BALADOVÁ, Gabriela a Kamila SLADKOVSKÁ. *Výuka metodou CLIL* [online]. 2009 [cit. 2023-02-12]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2965/vyuka-metodou-clil.html>
- BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ ET AL. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6678-6.
- BARTOŠOVÁ a Apolena ŠAUEROVÁ. *Individuální vzdělávací plán: pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. D+H, 2009. ISBN 978-80-87295-00-7.
- BAŘINKOVÁ, Zonna, Jana ČALOVÁ, Lucie FIEDLEROVÁ, Jana JIŠOVÁ, Vladimíra KOPŘIVOVÁ a Markéta ŠEFFLOVÁ. *Spolupráce s asistentem pedagoga: Metodika* [online]. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012 [cit. 2023-07-15]. ISBN 978-80-87652-65-7. Dostupné z: [https://inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika\\_1.pdf](https://inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika_1.pdf)
- Co je čeština jako druhý jazyk. *Inkluzivní škola* [online]. 2021 [cit. 2023-07-18]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/cdj-co-je-cdj>
- CUMMINS, Jim. *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society* [online]. Druhé. Los Angeles: California Association for Bilingual Education, 2001 [cit. 2022-02-14]. ISBN 1-889094-01-3. Dostupné z: <https://www.gocabe.org/wp-content/uploads/2020/02/NegotiatingIdentitiesJimCummins.pdf>
- HÁJKOVÁ, Eva. *Žák cizinec v hodinách češtiny na základní škole*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2014. ISBN 978-80-7290-809-7.
- HÁJKOVÁ, Eva. *Jazyková výchova dětí s odlišným mateřským jazykem v české mateřské škole*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2015. ISBN 978-80-7290-849-3.
- HEJHALOVÁ, Věra, Andrea HUDÁKOVÁ, Alena JONÁŠOVÁ, Daniela PEČENKOVÁ, Yulia SEMYACHKINA a Kateřina ŠORMOVÁ. *Čeština jako druhý jazyk: Metodická perspektiva* [online]. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2019 [cit. 2023-07-16]. ISBN 978-80-7308-966-5. Dostupné z: [https://books.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/14/2020/04/CESTINA\\_JAKO\\_DRUHY\\_JAZYK.pdf](https://books.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/14/2020/04/CESTINA_JAKO_DRUHY_JAZYK.pdf)

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* [online]. Čtvrté vydání. Praha: Portál, 2016 [cit. 2023-05-03]. ISBN 978-80-262-0982-9. Dostupné z: <https://kramerius5.nkp.cz/uuid/uuid:51ffc900-ef06-11e8-8d10-5ef3fc9ae867>

HONZÁK, Radkin. *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření* [online]. Druhé vydání. Praha: Vyšehrad, 2015 [cit. 2022-11-08]. ISBN 978-80-7429-552-2. Dostupné z: <https://ndk.cz/view/uuid:ffdf7260-1e58-11e9-b427-005056827e51?page=uuid:e8741740-39ef-11e9-8666-005056825209>

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, Hana ŽÁČKOVÁ, Jaroslava BUDÍKOVÁ, Blanka BARTOŠOVÁ a Apolena ŠAUEROVÁ. *Individuální vzdělávací plán: pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. D+H, 2009. ISBN 978-80-87295-00-7.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga: Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Dr. Josef Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-349-0.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta Publishing, 2020. ISBN 978-80-88163-12-1.

KOHOUTEK, Rudolf. Pojem subtrakční bilingvismus. *Slovník cizích slov* [online]. [cit. 2023-02-12]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/subtracni-bilingvismus>

KOPEČNÝ AT AL., Petr. *Reflexe speciálních vzdělávacích potřeb v edukačním procesu*. Brno: Masarykova univerzita, 2018. ISBN 978-80-210-9206-8.

KROPÁČKOVÁ, Jitka. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1511-9.

LECHTA ED., Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

MARVASTI, Amir. B. *Qualitative Research in Sociology* [online]. London: SAGE, 2004 [cit. 2022-05-11]. ISBN 0 7619 4860 0. Dostupné z: [https://www.cycledoctoralfactec.com/uploads/7/9/0/7/7907144/\[amir\\_marvasti\]\\_qualitative\\_research\\_in\\_sociology\\_bokos-z1.pdf](https://www.cycledoctoralfactec.com/uploads/7/9/0/7/7907144/[amir_marvasti]_qualitative_research_in_sociology_bokos-z1.pdf)

MICHALÍK, Jan, Jindřich MONČEK a Pavlína BASLEROVÁ. Stupně podpůrných opatření. *Katalog podpůrných opatření* [online]. [cit. 2023-07-16]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/3-komu-jsou-podpurna-opatreni-urcena/3-1-stupne-podpurnych-opatreni/>

MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ A KOLEKTIV, Monika. *Standart práce asistenta pedagoga* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2023-02-11]. ISBN 978-80-244-4769-8. Dostupné z: <http://inkluze.upol.cz/ebooks/standard-pap/standard-pap.pdf>

MOREE, Dana. *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0915-7.

MŠMT. *Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. [cit. 2022-11-16]. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/file/44243\\_1\\_1/](https://www.msmt.cz/file/44243_1_1/).

NEMĚC, Zbyněk. *Asistent pedagoga: Zavedení a efektivní využití asistentů ve školách*. Praha: Verlag Dashofer, 2021. ISBN 978-80-7635-072-4.

NEMĚC, Zbyněk, Barbora ŠEBOVÁ, Rumyana GEORGIEVA, Klára HORÁČKOVÁ, Kristýna TITĚROVÁ a Jiřina ČUREJOVÁ. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, 2014. ISBN 978-80-903631-9-9.

NEMĚC, Zbyněk a Petra MARTINOVSKÁ. *Asistent pedagoga v mateřské škole*. Praha: Dr. Josef Raabe, 2018. ISBN 978-80-7496-394-0.

NEMĚC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0.

NĚMEC, Zbyněk. *Výsledky výzkumu: Nedostatečné vedení od učitelů mají hlavně asistenti na druhém stupni ZŠ* [online]. 2022 [cit. 2023-07-26]. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/ke-stazeni/zobrazit/vysledky-vyzkumu-nedostatecne-vedeni-od-ucitelu-maji-hlavne-asistenti-na-druhem-stupni-zs>

NĚMEC, Zbyněk, Hana VÍZNEROVÁ a Barbora ŠEBOVÁ. *Výzkumná zpráva: Práce asistentek a asistentů pedagoga s žáky s odlišným mateřským jazykem* [online]. 2023 [cit. 2023-07-15]. Dostupné z: [https://asistentpedagoga.cz/storage/app/media/uploaded-files/VZ\\_AP-u-zaku-s-OMJ.pdf](https://asistentpedagoga.cz/storage/app/media/uploaded-files/VZ_AP-u-zaku-s-OMJ.pdf)

NEMĚC, Zbyněk, Máša BOŘKOVCOVÁ a Lucie MACKŮ. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Verlag Dashofer, 2019. ISBN 978-80-87963-84-5.

Principy inkluzivního vzdělávání. *Inkluzivní škola* [online]. 2021 [cit. 2023-07-16]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/principy-inkluzivniho-vzdelavani>

PROKOPOVÁ, Zuzana, Kristýna TITĚROVÁ a Milena POETA. *Asistujeme u dětí s odlišným mateřským jazykem: Praktická příručka pro asistenty a asistentky pedagoga v ZŠ* [online].

Praha: META, 2022 [cit. 2023-02-12]. ISBN 978-80-88171-34-8. Dostupné z: [https://cloud.meta-ops.eu/wp-content/uploads/2023/01/meta\\_prirucka\\_asistujeme\\_sazba\\_final.pdf](https://cloud.meta-ops.eu/wp-content/uploads/2023/01/meta_prirucka_asistujeme_sazba_final.pdf)

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: teorie-praxe-výzkum*. Praha: ISV, 2001. ISBN 80-85866-72-2.

RADOSTNÝ, Lukáš, Kristýna TITĚROVÁ, Petra HLAVNIČKOVÁ, Dana MOREE, Barbora NOSÁLOVÁ a Irena BRYCHNÁČOVÁ. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách* [online]. Praha: META o.s. – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011 [cit. 2022-01-27]. ISBN 978-80-254-9175-1. Dostupné z: [https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/zaci\\_s\\_omj\\_v\\_ceskych\\_skolach\\_0.pdf](https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/zaci_s_omj_v_ceskych_skolach_0.pdf)

RICHTEROVÁ, Bohdana a Hana KUBÍČKOVÁ. *Rozvoj spolupráce učitelů a asistentů pedagoga – akční výzkum* [online]. In: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2020 [cit. 2023-07-26]. Dostupné z: [https://lifelonglearning.mendelu.cz/media/pdf/LLL\\_20201001025.pdf](https://lifelonglearning.mendelu.cz/media/pdf/LLL_20201001025.pdf)

Rozdělení kompetencí mezi třídním učitelem a asistentem pedagoga v péči o žáky se SVP III. *Národní pedagogický institut* [online]. 2022 [cit. 2023-07-16]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/rozdeleni-kompetenci-mezi-tridnim-ucitelem-a-asistentem-pedagoga-v-peci-o-zaky-se-svp-iii>

Tandemová výuka. In: *MUNI katedra pedagogiky* [online]. [cit. 2023-07-15]. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/pedagogika/tandemova-vyuka/>

TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí: aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

TEJKALOVA, Lenka. *Postavte žákům lešení! aneb jak na scaffolding v hodinách CLIL a nejen tam* [online]. 2010 [cit. 2023-02-12]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/9797/POSTAVTE-ZAKUM-LESENI-ANEB-JAK-NA-SCAFFOLDING-V-HODINACH-CLIL-A-NEJEN-TAM.html>

TEPLÁ, Marta. *Asistent pedagoga: Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Dashofer Holding, 2015. ISBN 978-80-87963-15-9.

TITĚROVÁ A KOL., Kristýna. *Děti s OMJ = vícejazyčné děti* [online]. 2022 [cit. 2023-02-11]. Dostupné z: [https://inkluzivniskola.cz/deti-s-omj\\_vicejazycne\\_deti](https://inkluzivniskola.cz/deti-s-omj_vicejazycne_deti)

UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty* [online]. Praha: Portál, 2010 [cit. 2022-11-04]. ISBN 978-80-7367-764-0. Dostupné z: <https://www.digitalniknihovna.cz/mzk/view/uuid:c33fba0-a997-11e7-ae0a-005056827e52?page=uuid:53d62fb0-cf3d-11e7-a351-005056825209>

VÁVROVÁ, Petra. Vizualizace obsahu a procesu vzdělávání. *Katalog podpůrných opatření* [online]. [cit. 2023-07-16]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/modifikace-vyucovacich-metod-a-forem/4-2-1-2-vizualizace-obsahu-a-procesu-vzdelavani/>

Vykořenění a reakce na ně. *Inkluzivní škola.cz* [online]. Meta, 2021 [cit. 2022-02-14]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/vykoreneni-a-reakce>

VYMĚTAL, Jan. Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi [online]. Praha: Grada, 2008 [cit. 2023-05-03]. ISBN 978-80-247-2614-4. Dostupné z: <https://kramerius5.nkp.cz/uuid/uuid:5c0b43c0-2c2e-11e8-b257-005056825209>

*Život cizinců v ČR* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2022 [cit. 2023-07-18]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/165384720/29002622.pdf/50424f0c-303f-4688-b054-e47da23d67b0?version=1.3>

## **Legislativa**

Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. o stanovení rozsahu přímé vyučování, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků  
Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných č. 27/2016 Sb.

Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky

Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů č. 503/2004 Sb.

Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším, odborném a jiném vzdělávání č. 561/2004 Sb. (školský zákon)

# Seznam zkratk

AP – asistent pedagoga

IVP – individuální vzdělávací plán

OMJ – odlišný mateřský jazyk

SVP – speciální vzdělávací potřeby

V – výzkumník

# Seznam příloh

Příloha č.1: Tabulka č.1

Příloha č.2: Tabulka č.2

Příloha č.3: Graf č.3

Příloha č.4: Přepis polostrukturovaného rozhovoru – respondent A

Příloha č.5: Přepis polostrukturovaného rozhovoru – respondent B



Příloha č.1: Tabulka č.1

	<b>Mateřský jazyk asistenta</b>	<b>Stupeň základní školy, kde asistent působí</b>	<b>Délka rozhovoru</b>
<b>Respondent A</b>	Čeština	Druhý stupeň	40 minut
<b>Respondent B</b>	Čeština	První stupeň	40 minut
<b>Respondent C</b>	Ukrajinaština	Druhý stupeň	45 minut
<b>Respondent D</b>	Čeština	Druhý stupeň	35 minut
<b>Respondent E</b>	Čeština	Druhý stupeň	30 minut
<b>Respondent F</b>	Čeština	Druhý stupeň	30 minut

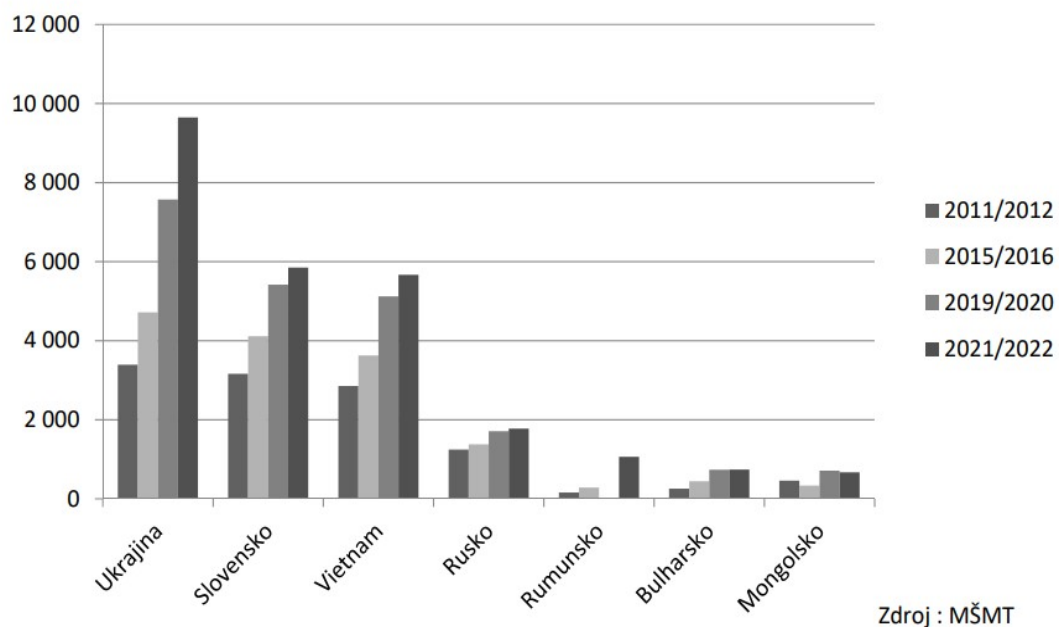
Tabulka č.1: přehled respondentů, zdroj; autorka, 2023

Příloha č.2: Tabulka č.2

<b>Kategorie</b>	<b>Kódy</b>
<b>Asistent pedagoga ve školním prostředí</b>	<b>Role asistenta pedagoga</b>
<b>Spolupráce asistenta pedagoga s žáky s OMJ</b>	<b>Organizace a formy práce</b> <b>Metody a pomůcky</b>
<b>Spolupráce asistenta pedagoga s učitelem</b>	<b>Obsahy a kvalita komunikace</b>
<b>Připravenost asistentů pedagoga na práci s žáky s OMJ</b>	<b>Zdroje o vzdělávání a podpoře žáků s OMJ</b> <b>Podpora a pomoc asistentům pedagoga</b>

Tabulka č.2: přehled kategorií a kódů, zdroj; autorka, 2023

Příloha č.3: Graf č.1



Graf č.1: Cizinci – žáci základních škol podle vybraných státních občanství – vývoj od školního roku 2011/2012, Zdroj MŠMT

V: Mohla byste popsat, jak vypadá Vaše spolupráce s žákyní s OMJ?

AP: Spolupracujeme hlavně v češtině a matematice, protože tam kde jsou různé slovní úlohy, kde je potřeba vysvětlit postup, tak tam je potřeba jí hodně pomáhat. Žákyně je normálně zařazena mezi děti a celou hodinu vnímá všechno co jí říká ten učitel. A já jako asistent jsem tam od toho abych jí pomáhala pochopit co se děje, co má dělat, jaké má plnit úkoly a vysvětlovat jí význam některých slov. Já reaguju na to, co ten učitel s těmi dětmi dělá a podle toho si upravuju práci s žákyní. Je to hrozně individuální podle nastavení té hodiny, každý den je to úplně jiné. Když se jede gramatika, tak je logické, že prostě bude mít s tím velký problém, protože česky neumí, takže prostě se třeba zaměřujeme na písmo, na slovní zásobu, a podobně, aby se jí rozšiřovala. A když třeba dělají práci s textem, nebo různé věty a tak, tak se snažím jako kdyby jí vysvětlit o co jde. Mluvím na ní česky samozřejmě. Vlastně jde o to, aby ona postupně pochopila, o co jde a začala ty úkoly plnit. Vlastně vůbec na ní nemluvíme ukrajinsky, jenom česky. Ona z počátku nekomunikovala vůbec a postupně hlavně česky, ona ukrajinsky se snažila moc nemluvit, ale snažila se rovnou česky. Nechtěla překladatele, nic, chtěla se češtinu normálně naučit a teď už mluví krásně česky. Takže teď vysvětlujeme pouze složitá slova, cizí slova, vysvětlujeme spíš třeba význam, když je třeba text, tak teď se zaměřujeme spíš třeba na význam, zejména na obsah než na jednotlivá slova.

V: A to mluvíte především o výuce českého jazyka?

AP: Ano, ale ono je třeba i v tý maticce. Když máte slovní úloha, tak kolikrát aby vůbec pochopila, co má počítat, tak si musí i s tím poradit. Takže i obsah třeba ve slovní úloze, nebo když si má dělat třeba výpisky z přírodovědy nebo z historie, tak potřebuje chápat co se po ní chce a co má udělat, takže vlastně se to dá prolnout do všech předmětů.

V: Mohla byste popsat některé metody, které při této spolupráci využíváte?

AP: Slovníček, pomocí obrázků, přiřazování slov, opakování, nebo přímo názorově, jdeme a koukáme se na všechno. Nebo teď už ne, ale předtím říkaly jsem si ty slova, zapisovala si je a neustále jsme se vlastně bavily v češtině. Aby vlastně ta slova jí tam pak naskakovala později, ale ten slovníček byl základ. A co byl ještě problém byla azbuka a latinka. Takže jsme vlastně dělali slovníček už jenom kvůli tomu, aby si to česky psala. Aby pochopila i jak se to píše česky, nejen ukrajinsky. Tohle všechno probíhalo v rámci vyučování. Přímo v těch hodinách.

V: Takže jste jí během hodin na blízku?

AP: Ano, ten asistent je tam vlastně vždycky při tom dítěti. Když potřebuje pomoci, takže i ty třídy jsou dost uzpůsobeny, takže třeba to dítě buď sedí samo v lavici nebo sedí někde, kde si asistent může přiložit židli a má prostor s tím dítětem mluvit z očí do očí a neruší tolik tu výuku ostatních dětí. Vždycky záleží na náplni té hodiny. A strašně záleží na potřebách učitele. Když on vysvětluje novou látku, tak nemá moc šancí prostě sedět jenom u toho jednoho dítěte, ale potřebuje to vysvětlit všem těm dětem. A pak vlastně se přehazujeme, já třeba jdu za těma dětma a oni to procvičují a on se třeba může chvíli věnovat tomu dítěti, které potřebuje tu speciální péči. Ale to je všechno o nastavení té hodiny a nastavení té spolupráce. A je to strašně individuální, opravdu je to o tom člověku vždycky. Takže vlastně s každým učitelem, když pracuju, tak s každým pracuju úplně jinak. A je to o tom abych já se i naučila s těmi učiteli o tom mluvit, domlouvat si ty strategie, postupy a u každého vlastně zjišťuju úplně jiné směry, jiné potřeby, takže fakt je to individuální hodina od hodiny a učitel od učitele.

V: Je to náročné, se takhle přelad'ovat?

AP: No, když se to děje opakovaně a každý týden jsou stejné předměty, stejní učitelé, tak vlastně ten začátek je náročný, než si jako vymezíte ty hranice, co ten učitel od Vás žádá a co žádáte vy od něj a podobně a potom už to funguje. Ale všechno je to o té komunikaci. Prostě ten asistent s učitelem a učitel s asistentem nekomunikuje, tak to nikdy nebude fungovat.

V: Takže v případě studentky z Ukrajiny Vaše spolupráce s učitelem/učitelkou probíhá jak?

AP: Vždycky jsem řešily, co je potřeba, co ten učitel žádá, aby to dítě zvládlo. Že se domluvíme, že třeba se dělají vyjmenovaná slova a s tím dítětem ano, se proberou vyjmenovaná slova, ale v rámci obrázků, významu toho slova a podobně, ale už nebudeme řešit příbuzná slova. Prostě postupně tomu dítěti ukážeme, že taková slova vůbec existují, proč se v nich píše to Y a aby je dokázalo poznat a pojmenovat. A on (učitel) s těmi ostatními dětmi dělá toho víc a pak se můžeme prohodit a já třeba s těmi ostatními dětmi budu procvičovat, budu s nimi dělat různá cvičení, můžete to hledat v textu a podobně. A on (učitel) může jít za tím dítětem a v klidu si to s ním doprobat, říct mu co a jak, že existují i jiná slova, rozdělit slova na kořen z kterého to potom vychází a podobně. Takže takhle nějakým způsobem to funguje, pokud prostě ten asistent s tím učitelem spolu spolupracují, tak prostě to funguje.

V: Zmínila jste, že např vyjmenovaná slova vysvětlujete na obrázcích, jaké to jsou?

AP: To si ten asistent nachystá sám, že je připravený na to, že se to bude dít a buď využije materiály, které jsou ve škole, nebo si dojde pro materiály ke speciálním pedagogům, kteří mají

spoustu materiálů právě na různá témata a připraví se na tu hodinu. Nebo ten učitel přijde a řekne, hele tady máš tyhle obrázky, chci abys s ním probral tuhle a tuhle slovní zásobu a zase, já si ty obrázky vezmu a jdu s tím dítětem pracovat. Takže je to všechno o tý domluvě. Nebo mi ten učitel řekne, hele potřebuju teď brát třeba literární žánry, připrav si něco. Chci s tím dítětem brát tohle, tohle, tohle, připrav si na to pro to dítě nějaké pomůcky, aby mu to lépe šlo, aby pochopil, o co se jedná. A doplnit slovníček a podobně.

V: Kdybyste měla vy zhodnotit, jak se na práci s žákem s OMJ připravujete?

AP: Jednoznačně to vychází z komunikace s učitelem. Komunikace s učitelem a potřeby toho dítěte. Bez toho to fakt nefunguje.

V: Byla jste předem připravena na to, že budete pracovat s žákem s OMJ?

AP: Ne, nebyla. Já jsem nastupovala jako všeobecný asistent a postupně vlastně různě spolupracuju s různými dětmi. Teď momentálně víc s žákem s aspergrem, ale kdykoliv mohu přejít k někomu jinému. To je individuální o náplni té práce a potřebách těch dětí. Člověk se musí naladit na to dítě a postupně. Všechno jde strašně postupně a je to o trpělivosti a rozhodně nesmíme po tom dítěti chtít hned všechno. Takže asi první fáze je naladit se s tím dítětem na stejnou vlnu. Poznat ho a vybudovat si důvěru. To je nejdůležitější a potom postupně přes to, že si člověk povídá, ukazuje, chodí třeba po škole, se prochází, ukazují si, dělají si ten slovníček a tam hlavní roli hrajou obrázky. Protože to je nejlepší nápodoba, kdy můžu tomu dítěti vysvětlit význam těch slov. Protože když mu budu říkat, nevím, ball = míč, tak stejně nebude moc vědět co to je, protože když mu ukážu obrázek a řeknu tohle je míč, tak si to představí víc v tom svém jazyce a potom to může česky mnohem lépe pochopit.

V: Vy jste u této žákyně s OMJ byla u jejího nástupu do školy?

AP: Ona přišla po pololetí v šestce, takže vlastně vlani, když to všechno vypuklo. A vlastně byla jsem tam u toho jejího nástupu. Ty první měsíce jsem s ní byla. Komunikovala jsem i s její maminkou. Já jsem asistent, ale zároveň i třídní v té vedlejší paralelce, takže já jsem to řešila i z pozice toho třídního učitele, sice z vedlejší třídy, ale v zásadě, zastupovala jsem tu jejich třídní učitelku. Takže s ní jsem tam byla na začátku. Maminka naštěstí částečně česky mluví, protože tady pracuje, ale žákyně žila celou dobu na Ukrajině, takže nerozuměla. Takže to pro ni bylo náročný. Já jsem jí přímo představovala. A ty děti na to byly připravené, takže ten kolektiv ji přijal velmi v pohodě, a naopak ty děti ji hodně pomáhaly. My jsme chtěli, aby propojení s dětmi bylo přirozený, takže my jsme dětem nic neřekly, jako co se týká, ty jsi je vezmeš na starosti, nebo tak, ale nechali jsme to tak jako na nich a oni si samy vytvořily tu skupinu kolem

ní a samy začaly pomáhat. Takhle vlastně si to vybraly samy, a mnohem lépe potom s tou holčinou fungovaly.

V: Co si myslíte, že pro ni bylo nejtěžší?

AP: Asi ta změna, protože české a ukrajinské školství je rozdílné a vůbec jako ten proces a vztah s učiteli. Myslím si, že z toho byla vedle, a hlavně v rámci školy a ta šestá/sedmá třída tam už se probírají témata Evropa, svět a podobně a byl velký problém, když se probíralo nějaké válečné téma. Tak to byl velký problém. Pokud to bylo jenom trochu možné tak jsme ji z té třídy v tu chvíli vytáhli pryč a šly jsme dělat něco jiného, úplně jinak aby to prostě neslyšela. A věnovaly jsme se jinému tématu, procvičovaly jsme slova, češtinu a podobně, protože ta psychika byla narušená a nešlo, aby to vůbec poslouchala. Ale to většinou s tím učitelem to byla taková, už to funguje ta spolupráce, že přesně jsme věděly, že začala o tom mluvit, já jsem jenom mrkla a už jsem si jí brala ven.

V: Jak probíhá spolupráce s učitelem?

AP: Nejvíce se setkáváme a řešíme to v rámci pravidelných ročníkových schůzek, kde se schází všichni učitelé a asistenti. Takže tam se dá spousta věcí vyřešit, spousta věcí si tam řekneme, co je problém, co není problém a pak individuálně. My jsme tak naučení ve škole, že když cokoliv potřebujeme, tak spolu mluvíme kdykoliv. Prostě si domluvíme schůzku, sejdeme se klidně ve škole, nebo mimo školu a vlastně to všechno řešíme hned.

V: Jaké formy podpory vy potřebujete při práci s žákem s OMJ?

AP: Já potřebuju hlavně vědět co se ode mě žádá. Co je náplní toho, co mě ty učitelé chtějí. To je strašně důležitý. A potřebuju od těch učitelů zpětnou vazbu. Aby mi řekli, jestli jim to tak vyhovuje, nevyhovuje, jestli je to v pořádku nebo ne. Jestli chtějí abych tomu dítěti víc pomáhala, nebo naopak méně a spíš se snažila jako aby víc pracovalo to dítě. Ta zpětná vazba je nejdůležitější, co vám může ten učitel dát.

V: Jak probíhá Vaše spolupráce s žákem s OMJ?

AP: Tak já jsem vlastně asistent pedagoga, nikoliv osobní asistent toho konkrétního dítěte. Nicméně na třídě jsem přítomna z důvodu přítomnosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzhledem k tomu, jaká situace teď nastala, tak na třídě jsou dva žáci ukrajinští, z toho jeden z nich je tu už delší dobu a ruský žák. A dále mám ještě cizince, který je Hispánec, konkrétně Mexičan.

V: Zmínila jste, že pracujete i s dalšími žáky se SVP. Jak byste specifikovala práci přímo s žáky s OMJ?

AP: Já vlastně kromě toho, že jsem asistent pedagoga, vedu výuku češtiny jako druhého jazyka pro žáky jiných národností, a to jednou týdně. Takže tam jsou různé kategorie. Celkově na tom prvním stupni to jsou čtyři různé skupiny podle věku a s těmi já se setkávám a pracuji. Čili pokud budu mluvit o práci s těmi žáky, které jsem vám popsala, tak rozhodně je tam jazyková bariéra, která je u každého žáka odlišná, protože oni mají jiné tempo práce, jsou tady různě dlouho, mají třeba různé jazykové předpoklady. Kdežto ten chlapec, který má mutismus, s kterým také spolupracuji, tak tam jazyková bariéra není, tam je bariéra zcela odlišná. A tam vlastně já musím využívat jiné metody i při spolupráci s učitelem ve třídě, to je ten kmenový učitel, ale i vyučující anglického jazyka.

V: Zmínila jste, že využíváte jiné metody. U žáků s OMJ užíváte jaké?

AP: Musím říct, že nejdůležitější je navázání osobního kontaktu s žákem, a to trvá hodně dlouho. A to vždy záleží na to konkrétním žákem. Nejnáročnější to asi bylo u toho Hispánce. To je chlapec, který se hodně stěhoval, byl v různých jazykových prostředích. A tam bylo velmi důležité, abych já s ním navázala i jiný kontakt, vlastně mimo vyučovací hodinu. A trvalo to velmi dlouho, opravdu několik měsíců. A co se týče toho žáka Ruské národnosti, tak tam je vlastně dodnes bariéra daná politickou situací rodiny. A ten chlapec je mimořádně nadaný, samostatný a dělá obrovské pokroky a sám potřebuje asistenci minimálně. On jí sám nevyhledává cíleně, vystačí si sám, což je velmi specifické. Takže já jsem s podporou Národního Pedagogického institutu, s podporou Mety a samozřejmě naší školy, dalších vyučujících, zkoušela různé výukové strategie, různé materiály, a tady z těch dětí já vlastně pracuji trochu různě a u každého z nich se mi osvědčuje něco jiného. Ale konkrétně třeba u té Ukrajinky, tam je účinné to, že já se jí věnuju i mimo tu učební jednotku, nebo to že si s ní



povídám, ona se mnou může řešit i jiné věci, mimoškolní věci, důvěrně. Takže to je po tom o to lepší v té výuce, že nemá ostych se na mě obrátit s prosbou o pomoc, což dřív by třeba bylo. No a co se týče toho Hispánce, tam byla velmi důležité taky zdokonalování spolupráce rodič, škola, a to konkrétní dítě, což je tak jako specifické, protože ty rodiče jsou vědeckí pracovníci mluvící anglicky, nicméně s jinou kulturou, s jiným školským systémem. Ten chlapec dříve chodil do alternativní školy, nebyl zvyklý na domácí úkoly a přípravu doma. Takže s každým z těch žáků musím pracovat zcela odlišně a co se týče toho chlapce s mutismem, tak tam vlastně ani po třech letech se nepodařilo bych řekla nějakým způsobem více prohloubit ten vztah na tolik aby lépe fungovala spolupráce v té výuce. To znamená má to obrovské výkyvy a tím, že ten chlapec je velmi uzavřený sám v sobě a ani non verbálně nechce komunikovat jiným způsobem, tak je to v podstatě pro mě dodnes každodenní nová zkušenost a pokusy o odlišné strategie a metody. U chlapce z Mexika, jsem byla přítomná u jeho příchodu. Na začátku to souviselo s příchodem uprchlíků z Ukrajiny. Děti v naší třídě byly zmatené, protože oni ještě neznají zeměpis, tak se domnívaly, že i v Mexiku je válka, to znamená, že pro ty děti bylo velmi obtížně pochopitelné, že do třídy přichází zároveň děti ukrajinské a zároveň tady máme toho Mexičana. Takže to byla jedna věc, na mě se ty děti samy obracely, já vlastně s nimi hovořila a vysvětlovala jsem jim, že v Mexiku válka není a že chlapec přichází s jiným důvodů a vlastně potom jsem se chlapci snažila vytvořit nějaké portfolio, aby měl nějaké záchytné materiály, ať se to týká psaní, ať se to týká čtení ať se to týká civilizačních předmětů, vytvoření slovníčku, což se vlastně nedaří dodnes, protože ten chlapec není vůbec nastavený pracovat samostatně. A profiluje se velmi co se týče matematiky, nebo co se týče výtvarného umění, ale co se týče třeba jazyků, nebo celkově všeobecných znalostí, tak to ani vlastně v jeho rodném jazyce, dá se říct, že zaostává, že nemá ani ty základní znalosti, které mají naše děti. Takže tam jsem vlastně působila jednak jako ten pojící prvek mezi učitelkou, ale i ostatními žáky ve třídě a snažila jsem se je i vzájemně propojovat při hře nebo při nějakém skupinovém či projektovém vyučování. Ale chlapec je specifický a straní se kolektivu, nemá ani žádného kamaráda, ani ve škole, nechce chodit do žádných kroužků atd. Takže ta situace je velmi specifická. Potom jsem se ho snažila naučit pracovat se slovníkem, což vlastně dodnes se nepodařilo, byť na návštěvě knihovny, kam docházíme pravidelně se třídou jsem ho vlastně povzbudila v tom, aby si půjčil Španělsko-český obrázkový slovníček, aby pracoval s ním. Ale chlapec ho do školy nenosí, jestli s ním pracuje doma nevíme, ani kolegyně učitelka, ani já jako asistent pedagoga. Ale v podstatě ten pokrok jeho za ten rok je minimální, co se týče slovní zásoby, co se týče nějakých znalostí i všeobecných, tak je to opravdu velmi specifická situace. Komunikujeme i s rodinou, děti každodenně předáváme rodičům. A tam ta jazyková bariéra je, to, že jsou Hispánci ale

hovoří anglicky. A vlastně i ten chlapec něco píše španělsky, a něco anglicky. Je to pro něj opravdu velmi obtížné, protože neumí hledat například v anglickém slovníku protože, zná ta slova foneticky, ale nikoliv tak jak se opravdu píše. A co se týče rodičů, tak oni vlastně ani nedochází na třídní schůzky a ani nevyužívají nějakých konzultací. To znamená komunikujeme s nimi s kolegyní přes emaily, výjimečně formou SMS nebo telefonicky.

V: Jak byste popsala spolupráci s učitelem?

AP: Tím, že já v té třídě takto působím od samého začátku, a navíc třetím rokem, a je tam takové to šťastné propojení i mezi námi jako kolegy. To znamená, že my zcela souzníme a ta spolupráci se daří šťastně. My se vlastně i domlouváme na začátku školního roku, nebo případně potom při nějakých evaluacích, které jsou pravidelné během školního roku, ale i při konkrétních tématech, které probíráme. A tím, že kolegyně ví, že já jak konkrétně s tím španělským, tak ruským chlapcem i vlastně s těmi ukrajinskými žáky, já vlastně pracuji zvlášť v té češtině pro cizince a že jsem češtinářka, tak vlastně ta situace je ještě specifická tím, že já jsem pedagog, jazykář, a hovořící anglicky, španělsky, občas i rusky a teď už i ukrajinsky. Je to vlastně hodně moje samostatná práce, kolegyně mi dává velký prostor a velkou důvěru, protože ví, že já mám třeba větší praxi než ona atakdále. A co se týče třeba kolegyně, která učí anglický jazyk, tak ta je vlastně prvním rokem na naší škole i třídě. A ona má svojí specifickou výukovou metodu, učí děti přímou metodou anglicky a má takový specifický přístup k dětem a ta spolupráce je velmi otevřená. Třeba já konkrétně pracuji s chlapcem s mutismem, tak aby měl možnost nějakého jiného vyjádření než slovního, aby ona ho mohla hodnotit, takže tam se mu věnujeme, tak jako tandemově. Dále jsem dětem zavedla anglickou knihovničku ve škole, kde si ty děti mohou během přestávek i během hodiny angličtiny, když už mají splněnou tu základní práci a jako doplňkovou činnost si mohou vzít knihu která je interaktivní a můžou s ní pracovat.

V: Mohla byste víc popsat hodiny pro cizince, které vedete?

AP: Ta výuka probíhá už delší dobu s tím, že tam nejprve chodili žáci vietnamské národnosti a po vypuknutí válečného konfliktu to byli i žáci ukrajinské národnosti. V loňském roce ta výuka probíhala 2x týdně v každé z těch skupin, to znamená ve věku do 2-9 té třídy a v letošním školním roce je to jednou týdně, zase od druhé do deváté třídy. Je to buď po vyučování v případě prvního stupně, a v případě druhého stupně je to v předmětech, například německý jazyk anebo nějaký jiný předmět a je to v dopoledních nebo odpoledních hodinách. Na úvod nebo na závěr dávám prostor na otázky, nebo dovysvětlení látky, nebo po domluvě s konkrétním vyučujícím. Když je třeba požadavek abych zařazovala pravidelně procvičování psaní, protože děti vlastně

neumí odlišit psací od tiskacího písma, zejména ti, kteří jsou anglofonní na to nejsou vůbec zvyklí. Nebo čtení konkrétně. Potom se domlouvám před čtvrtletní či pololetní písemnou prací z českého jazyka, kde ty děti na to připravujeme, protože oni na to mají nárok, vlastně dopředu se seznámit s tím čeho se bude ta písemná práce týkat a vyzkoušet si to nanečisto. Ale během školního roku se má běžně pracovat s konkrétní učebnicí, která byla vytvořena pro práci s žáky s OMJ. Ale v letošním školním roce se jí věnujeme jenom okrajově, ale u těch starších žáků na tom druhém stupni mívám Čítanku (nejen) pro Volyňské Čechy. A pracuji i s dalšími pracovními listy, vytvořenými cíleně pro žáky přicházející ze zahraničí. A je to taková práce s textem.

V: Jak se liší výuka češtiny u běžných žáků a žáků s OMJ?

AP: Rozdíl je dán už od samého počátku jinými výukovými cíli. Pochopitelně žáci, kteří jsou rodilý mluvčí, byť jsou třeba v první třídě, tak už mají povědomí a dobrou znalost českého jazyka, byť ne třeba písmem, ale slovem. Takže to je zcela jiná situace. Mezi výukou mateřského jazyka a odlišného mateřského jazyka je rozdíl třeba v tom, když učíme vyjmenovaná slova a podobně, takže to jsou třeba konkrétní jazykové jevy, kde se to prolíná nebo protíná. Což je vlastně leckdy úlevou pro ty cizince, když vidí, že jejich kamarádi, spolužáci, kteří jsou rodilý mluvčí se potýkají úplně stejným způsobem třeba s vyjmenovanými slovy, kdy oni třeba nerozumí konkrétním slovům. Ale jinak samozřejmě jak říkám, jinak je ta práce úplně jiná od samého počátku, protože ty cíle jsou zcela jiné a ty očekávané výstupy jsou nastaveny zcela odlišným způsobem, i hodinová dotace je úplně jiná.

V: Byla jste předem připravená na asistenci žákům s OMJ?

AP: To jsem určitě nebyla protože, já jsem nastupovala jako asistent chlapci s mutismem. A v dalším roce začali přicházet i žáci jiných národností a na to jsem připravená nebyla, ale pochopitelně jsem chodila na různé semináře, v rámci studijního volna se vzdělávám, komunikuji i s dalšími kolegy, kteří tu zkušenosti mají. Ale musím říct, že po vypuknutí toho válečného konfliktu to byla úplně nová zkušenost pro nás pro všechny. To znamená bylo to pro mě nové, protože v každé třídě byla ta situace trochu jiná, nicméně naší výhodou je že máme poměrně nízké počty žáků ve třídách.

V: Jaké formy podpory při práci s žákem s OMJ potřebujete vy jako asistent pedagoga?

AP: Tak tím že jsem osamělá na naší škole po této stránce, tak velmi ráda využívám možnosti webinářů, nebo různých konzultací třeba například přes Metu, kde mám velmi dobrou opakovanou zkušenost, nebo s paní doktorkou Martínkovou, která se specializuje a velmi

pomáhá i při ministerstvu školství a napsala čítanku a další materiály, takže to jsou pro mě zdroje, které jsou mimo školní a z podporou organizací jako je právě Národní pedagogický institut nebo Meta, nebo konkrétní pedagogové, nebo jazykovědci, kteří se zaměřují na tyto žáky s OMJ.