

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2017

Sára Machová

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Práce začínajícího asistenta pedagoga u žáka s odlišným mateřským jazykem

A role of a beginning pedagogical assistant of an immigrant children in a
class in primary school

Sára Machová

Vedoucí práce: Mgr. Klára Horáčková
Studijní program: Učitelství pro základní školy (M7503)
Studijní obor: Učitelství pro 1.stupeň základní školy

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Práce začínajícího asistenta pedagoga u žáka s odlišným mateřským jazykem vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

podpis

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí své diplomové práce Mgr. Kláře Horáčkové, která mi věnovala čas, cenné připomínky a množství pozitivní motivace. Dále zaměstnancům ZŠ Kunratice, kteří mě trpělivě provázeli celoroční cestou asistence.

Také bych ráda poděkovala přátelům, kteří mě v nelehkých chvílích podporovali do posledních stran této práce a v neposlední řadě svojí rodině, která nikdy nepochybovala o mých schopnostech a má tak velké zásluhy na této práci i na mém pětiletém studiu.

Děkuji.

ABSTRAKT

Záměrem teoretické části je vystihnout vztah učitel – asistent – žák cizinec v učebním procesu. V jednotlivých kapitolách popisují vymezení jejich kompetencí, úskalí jejich spolupráce, ale i osobnostní předpoklady asistenta pedagoga a pokouším se i vystihnout vztah mezi ním a žákem, kterému asistuje. Práce volně pokračuje shrnutím speciálních potřeb žáka cizince, specifický úhel vnímání jeho postavení mezi spolužáky a vhodné formy pro práci s ním. Teoretická část se v závěrečné fázi věnuje i tzv. kulturně nezatíženým metodám, na které navazuje praktická část.

V praktické části může čtenář sledovat experiment využívající metodu konceptuálního učení, která bude na malém vzorku žáků ilustrovat vliv výuky matematických pojmů pomocí jazyka, který není kulturně zatížen a srovnává tak možnosti všech žáků. Výsledky této případové studie prokázaly pozitivní vliv metody nejen na výsledky žáků v konkrétních učebních oblastech, ale podpořili také jejich sebevědomí a autonomii.

KLÍČOVÁ SLOVA

Kulturně nezatížené metody, pojmové vyučování, asistent pedagoga, předsudky, kompetence, osobnost, žák s odlišným mateřským jazykem, inkluzivní vzdělávání, autonomie, spolupráce, specifické potřeby

ABSTRACT

Aim of the theoretical part is to describe a relationship teacher-pedagogical assistant – immigrant child in primary school. I describe the definition of their competences, possible difficulties of their cooperation but also ideal humanities of the assistant and identify the relationship between him and the immigrant student. Continuing with describing special needs of this student, his position in a class and appropriate forms and methods of working with him/her. I slightly touch even the base of culture-free methods.

In the practical part the reader will follow my experiment with three immigrant students using method of conceptual learning and how this culture-free method influences students school achievements. The results of this study are positive not only in a way that the students become more proficient in the troubled school subject but they also gained a lot of self-confidence and autonomy.

KEYWORDS

Culture-free methods, conceptual learning, pedagogical assistant, prejudice, competences, personality, immigrant student, inclusive environment, autonomy, cooperation, special needs.

Obsah

1.	TEORETICKÁ ČÁST	9
1.1.	Úvod	9
2.	Současná situace v ČR.....	10
2.1.	Legislativa v České republice	11
2.1.1.	Osobní asistent	12
2.1.2.	Asistent pedagoga	13
3.	Spolupráce třídního učitele a asistenta pedagoga.....	16
3.1.	Úskalí společné práce	17
3.2.	Předpoklady dobré spolupráce mezi učitelem a asistentem.....	18
4.	Náplň práce asistenta pedagoga	22
4.1.	Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga.....	25
4.2.	Vztah mezi žákem s OMJ a asistentem	28
5.	Žák s odlišným mateřským jazykem a jeho potřeby v edukačním procesu.....	30
5.1.	Rozdíly mezi potřebami žáků s OMJ a s českým mateřským jazykem	30
5.2.	Předsudky, stereotypy a generalizace.....	32
5.3.	Žák s odlišným mateřským jazykem a specifickými poruchami učení.....	35
6.	Vhodné metody a formy práce s žákem s odlišným mateřským jazykem	37
6.1.	Kulturně nezátížené metody.....	37
6.1.1.	Metody konceptuálního učení	39
6.2.	Vhodné formy pro práci s žáky s omj	39
6.2.1.	Tvorba pomocných výukových materiálů	41
7.	Závěr teoretické části.....	48
8.	Výzkumná část	50
8.1.	Úvod	50
9.	Metologie výzkumného šetření.....	51
9.1.	Plán výzkumu.....	51
9.2.	Určení výzkumného tématu a definování otázek bádání	52
9.2.1.	Cíle výzkumu	53
9.2.2.	Výzkumná otázka	54
9.3.	Teoretický kontext	55
9.4.	Výzkumné prostředí.....	57
9.5.	Výzkumné objekty	59
10.	Experiment.....	71
10.1.	Příprava a průběh experimentu	71
10.2.	Ukázky konkrétních úloh a popis situací.....	80
11.	Výzkumná zpráva.....	93
11.1.	Nasbíraná data a jejich evaluace	93
11.2.	Vyhodnocení experimentu a další předpokládaný vývoj.....	103
12.	Závěr	107
13.	Seznam informačních zdrojů.....	109

14.	Přílohy.....	116
-----	--------------	-----

1. TEORETICKÁ ČÁST

1.1. Úvod

Cílem teoretické části této diplomové práce je poskytnout přehled, jak učitelé, tak asistentovi o náplni práce druhé strany způsobem, který oběma umožní lepší komunikaci, pochopení pro úlohu jednotlivých rolí ve vyučovacím procesu a umožní jim schopnost empatie a vzájemného porozumění a dále popsat souvislosti této práce v ohledu na specifika žáka s odlišným mateřským jazykem.

Potřeba studovat tuto problematiku vzešla z mé roční práce asistentky pro žáky cizince na ZŠ Kunratice. Při každodenní spolupráci s učitelem i žáky jsme se často dostávali do situací, které komplikovaly naše soužití ve třídě. Konzultovali jsme situace pravidelně s ostatními zaměstnanými asistenty a učiteli a dospěli k totožným oblastem, ve kterých jsme tápali. Vzhledem k tomu, že náš úspěch ve třídách determinuje znalost těchto oblastí, rozhodla jsem se do problému ponořit a najít odpovědi v odborné literatuře.

V teoretické části tedy postupuji následovně. Přes zmapování situace v České republice popisují ideální vztah učitele a asistenta a příčiny, které stojí za funkčností tohoto vztahu. Dále se věnuji vztahu mezi žákem a asistentem, přičemž navazuji specifikem, které do tohoto vztahu může vnést kulturní zázemí, ze kterého žák přichází. Pokouším se studiem odborné literatury odpovídat na nejčastější otázky, které jsem si během roku při spolupráci s těmito žáky a jejich třídním kolektivem kladla. V závěru teoretické části pak nabízím stručné principy práce s takovými žáky, které jsem získala v rámci ročního kurzu u společnosti Meta, o.p.s.

Ocenila bych, kdyby si čtenář odnesl povědomí o komplexní práci asistenta a asistentky pro žáky cizince obzvláště. Co může asistent nabídnout učitelé, aby mu umožnil naplnění jeho pozice co nejefektivněji? Jaké potřeby v rámci třídy žák cizinec má a jak do této skutečnosti zapadá role asistenta? A konečně, jaké jsou potřeby asistenta samotného a jak zajistit jejich naplnění, aby i on měl možnost naplno rozvíjet svůj potenciál jako nezastupitelný faktor pro úspěšnou inkluzi? To všechno jsou otázky, na které se pokouším v následujících kapitolách odpovědět.

2. Současná situace v ČR

Teplá a Šmejkalová¹ již v roce 2007 při popisu práce asistenta pedagoga uváděly, že české školství prochází určitou transformací, která cílí vytvořit takovou školu, která bude současně humánní i demokratická a zároveň poskytuje maximální části společnosti stejné šance pro dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a všem občanům zajišťuje uplatnění práva na rozvoj jejich individuálních potřeb. Jak připomíná Yvona Kostecká² ovládnout jazyk většinové společnosti je primární podmínkou zdařilé integrace do společnosti. Jestliže současné trendy budou zachovány je už teď jasné, že se množství osob jiných národností budou razantně zvyšovat. Podle Kostecké se dále i předpokládá, že pokud imigrantů bude nadále přibývat, společně s jejich dětmi ve školním věku, může na školách dojít nejen ke zdatelné koncentraci ale dokonce i určité segregaci jednotlivých národností do „národnostně specifických škol“, jestliže nebudou podniknuty kroky, zabránivší této koncentraci. V tomto ohledu jsou tedy principy inkluzivního školství naprosto zásadní a pomoc asistenta tento fakt významně ovlivňuje. S jistotou lze říci, že po deseti letech je v oblasti inkluzivního školství Česká republika mnohem dál a jak práce asistenta pedagoga, tak práce osobního asistenta má bezpečně ukotvené místo v legislativě a z velké části se tak daří vymezit její náplň.

Obě role (asistent pedagoga i osobní asistent) mají ve třídě, kde se vyskytuje žák se speciální potřebou, kam se podle školského zákona³ žák cizinec řadí, nezastupitelnou roli. Přestože specifika těchto dvou úloh se v mnohém liší (jejich konkretizaci nabízím v textu níže), v ohledu spolupráce s žákem s odlišným mateřským jazykem a komunikací a vztahu s třídním učitelem se shodují, dále tedy ve své práci přistupují k oběma stejně.

¹ TEPLÁ, Marta a Hana ŠMEJKALOVÁ. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2007. ISBN 9788086856353. S.7

² KOSTELECKÁ, Yvona. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 9788072906307. S.119

³Školský zákon, článek §16 Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami

2.1. Legislativa v České republice

Práva, povinnosti a vymezení pracovní pozice asistenta pedagoga a osobního asistenta jsou v české legislativě ukotveny hned v několika vyhláškách. Základní vymezení nabízí zákon 561/2004 Sb. O předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, jinými slovy Školský zákon, který je platný od 10.11. 2005 a svoji účinnost nabyl 1.1. 2005. Jeho současné znění účinné od 1.1. 2017 mimo jiné říká, že *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením,“* z čehož jasně vyplývá, že žák cizinec dítětem se speciální potřebou jako nástroj pro srovnání svých vzdělávacích potřeb s ostatními žáky má plné právo na podporu, což ve článku § 16 Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami zákon řeší odstavcem 2, g) *využitím asistenta pedagoga*. Ve článku § 19 pak školský zákon připomíná, že *ministerstvo vždy stanovuje podmínky pro využití asistenta pedagoga a pravidla jeho činnosti a podmínky působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů.*⁴

Další zákon, který upravuje pozici asistentů je Zákon o pedagogických pracovnících 563/2004 Sb, který ve svém aktuálním znění k datu 1.9.2016 uvádí, že úkolem asistenta pedagoga je plnit:

- *Pomocné výchovné práce zaměřené na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů.*

⁴ Zákon o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání 561/2004, článek § 19

- *Výklad textu, pro případ učební látky a individuální práce s dětmi a žáky nebo studenty podle stanovených vzdělávacích program a pokynů.*
- *Vzdělávací a výchovná činnost podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřená na speciální vzdělávací nebo specifické výchovné potřeby dítěte, žáka nebo studenta nebo skupiny dětí, žáků nebo studentů.⁵*

2.1.1. Osobní asistent

Osobní asistent není zaměstnancem školy, a tak jeho práci stanovuje Zákon o sociálních službách číslo 108/2006 Sb. platný od 31.03.2006 a to konkrétně ve článku § 38 s názvem Osobní asistence. *Osobní asistence je terénní služba poskytovaná osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku, chronického onemocnění nebo zdravotního postižení, jejichž situace vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby. Služba se poskytuje bez časového omezení, v přirozeném sociálním prostředí osob a při činnostech, které osoba potřebuje. Zejména pak tato služba zahrnuje mimo jiné za e) výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti, f) zprostředkování kontaktu se společenským prostředím a g) pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí.⁶ Dále vybírám výňatky z článků 2 a 3 dále specifikující postavení osobního asistenta i osobu s potřebou speciální podpory.*

108/2006§ § 2 *Pomoc musí vycházet z individuálně určených potřeb osob, musí působit na osoby aktivně, podporovat rozvoj jejich samostatnosti, motivovat je k takovým činnostem, které nevedou k dlouhodobému setrvávání nebo prohlubování nepříznivé sociální situace, a posilovat jejich sociální začleňování.⁷*

⁵ Zákon o pedagogických pracovnících 563/2004 Sb

⁶ Zákon o sociálních službách 108/2006 Sb.

⁷ Zákon o sociálních službách 108/2006§ § 2

108/2006§ 3 Sociálním začleňováním je proces, který zajišťuje, že osoby sociálně vyloučené nebo sociálním vyloučením ohrožené dosáhnou příležitostí a možností, které jim napomáhají plně se zapojit do ekonomického, sociálního i kulturního života společnosti a žít způsobem, který je ve společnosti považován za běžný.⁸

Možnost osobní asistence docházející do vyučování je upravena opět ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., a to konkrétně v paragrafu 8. *Ve třídách, odděleních a studijních skupinách, ve kterých se vzdělává žák se zdravotním postižením, může se souhlasem ředitele školy a zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka působit osobní asistent, který není zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy.⁹*

2.1.2. Asistent pedagoga

Povahu práce asistenta pedagoga, která je v mnohém odlišná, než práce osobního asistenta konkretizuje mimo jiné vyhláška č. 27/2016 Sb., tedy Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která je účinná od 1.9. 2016.

· asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi (učiteli, vychovateli, spec. pedagogovi apod.) při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;

· asistent pedagoga pracuje podle potřeby s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami nebo i s ostatními žáky třídy;

· mezi hlavní aktivity asistenta pedagoga mohou patřit následující činnosti:

a) pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a s komunitou, ze které žák pochází,

b) pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí,

⁸ Zákon o sociálních službách 108/2006§ 3

⁹ Školský zákon č. 561/2004 Sb.

c) pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku; žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,

d) nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby¹⁰

Mluvíme-li pak o asistentovi pedagoga z hlediska jeho kvalifikace, vrátíme se zpět k zákonu č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ve článku § 20 pod názvem Asistent pedagoga.

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

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

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

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

2. studiem pedagogiky, nebo

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

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

¹⁰ Vyhláška č. 27/2016 Sb., tedy Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu¹¹

Samotná kvalifikace pro výkon práce asistenta pedagoga je každopádně velmi různorodá, jak poukazuje Němec¹² Minimem je základní vzdělání doplněné kvalifikačním kurzem pro asistenty pedagoga, maximem vysokoškolské vzdělání v pedagogickém oboru. Samotná formulace náplně práce asistenta pedagoga je v současné době do značné míry ponechána v kompetenci samotných škol, respektive jejich vedoucích pracovníků.

¹¹ Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ve článku § 20 pod názvem Asistent pedagoga.

¹² NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 9788072907120. S.33

3. Spolupráce třídního učitele a asistenta pedagoga

Spolupráce obou aktérů probíhá ve třech základních formách, jak vysvětluje Bartoňová¹³. Učitel se věnuje třídě, zatímco asistent poskytuje podporu začleněnému žákovi podle instrukcí, na kterých se s učitelem předběžně dohodli. Další formou jsou zaměněné role, kdy učitel zadá instrukce asistentovi a ten přebírá observační úlohu učitele, zatímco ten se věnuje žákovi se speciálními potřebami. Třetí formou je pak nastavení maximální podpory učiteli asistentem ve formě organizačních záležitostí (kontrola domácího úkolu, žákovské knížky, distribuce sešitů, a jiné) zatímco má učitel více prostoru věnovat se začleněnému žákovi.

Tyto základní formy upravuje vymezení kompetencí a rolí mezi učitelem, asistentem a ředitelem školy hned při nástupu asistenta na pracovní pozici. M. Teplá a H. Šmejkalová¹⁴ připomínají, že důležitou úlohu v procesu uvedení asistenta do vztahu ke třídě a kmenovému učiteli hraje ředitel školy. Ten by měl automaticky asistenta seznámit nejen s prostředím školy a příslušnými právními a interními předpisy, ale měl by společně s ním i s třídním učitelem asistovat při písemném stanovování jednotlivých kompetencí ve vztahu učitel-asistent, ale i ke vztahu k učitelům odborných předmětů či dalším souběžně ve třídě působícím zaměstnancům v konkrétní třídě. Asistent má taktéž právo k nahlédnutí do žakovy osobní složky a na její důkladné prostudování. Nedílnou součástí by mělo být i zajištění jak metodické podpory a konzultací asistentovi, tak předání kontaktu a seznámení se školním poradenským pracovištěm. To vše je v kompetenci samotného ředitele školy. Tyto a další aktivity jsou jen průvodním zapojením asistenta do chodu školy. Jeho samotná spolupráce s učitelem v kmenové třídě má jak svá úskalí, tak předpoklady dobré spolupráce. Jestliže svou spoluprací chtějí učitel s asistentem

¹³ BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II.: Education of pupils with special educational needs II.* Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-170-6. S. 46

¹⁴ TEPLÁ, M., ŠMEJKALOVÁ, H. 2007. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením.* Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 978-80-86856-35-3 S. 87

vytěžit maximální přínos pro žáka s odlišným mateřským jazykem či jiného žáka se speciální potřebou je nutné, aby tyto zásady a úskalí znali a dokázali se jich tak držet nebo se jim vyhnout. V následujících podkapitolách některé z nich přiblížím.

3.1. Úskalí společné práce

Giangreco, Doyle a Florian¹⁵ zdůrazňují, že reakce učitelů na dalšího pedagogického pracovníka ve třídě jsou často velmi odlišné – zdaleka ne všichni vnímají asistenty jako užitečnou podporu. Za tímto vnímáním stojí především strach učitelů ze změny klimatu a prosté přítomnosti dalšího dospělého člověka ve třídě. Mnoho z těchto obav se mohou prokázat jako oprávněné, pokud dojde k následujícím chybám podle Uzlové¹⁶:

- Hned z počátku si učitel s asistentem nerozdělí role a neujasní jednotlivé kompetence. Tento problém vychází zejména z faktu, že se tito dva aktéři vzájemně neseznámí s náplněmi rolí toho druhého.
- V moment kdy asistent vstoupí do třídy, učitel ho třídě nepředstaví a nezdůrazní jeho funkci ve třídě. Asistent startovní pozice je tak mnohem náročnější a jeho autorita rázem nižší.
- V případě, že ředitel se ze své pozice neujme představení asistenta ostatním vyučujícím v učitelském sboru, nastává problém, když se této činnosti neujme ani třídní učitel dané třídy.
- Učitel neseznámí s přítomností asistenta ve třídě rodiče ostatních žáků a nevysvětlí jim zásadnost asistentovy přítomnosti ve třídě.
- Jedním z nejzásadnějších problémů nastává, když učitel s asistentem komunikují nedostatečně. Učitel například nechává plánování specifické práce s žákem pouze na asistentovi a na jeho vlastním uvážení. Jejich práce je nekoordinovaná.

¹⁵ FLORIAN, Lani, ed. *The SAGE handbook of special education*. 2nd ed. London: Sage, 2014. ISBN 978-1-4462-1053-6. S.435

¹⁶ UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073677640. S.40

- Zodpovědnost za žákovo vzdělání přebírá plně asistent, zahrnuje i případy, kdy se žákem pracuje výlučně asistent a učitel se věnuje pouze spolužákům začleněného žáka. Ve výsledku by soustavná podpora asistenta měla učiteli umožnit, aby se mohl věnovat práci se začleněnými žáky ještě intenzivněji.

Učitel a asistent musí v zásadě vše předem vykomunikovat. Pokud je taková komunikace funkční, třídě to nabízí množství kreativního provedení. Server asistentpedagoga.cz například nabízí možnost takovou, že pokud asistent vyniká v některé z výukových oblastí na rozdíl od vyučujícího učitele, mohou se s učitelem dohodnout a role si v rámci učební jednotky prohodit. Zodpovědnost a dohled nad situací má samozřejmě i v tomto případě třídní či kmenový učitel. Webster a kol.¹⁷ vysvětlují, že k mnohým ze zmíněných obtíží dochází z toho důvodu, že většina současných pedagogů nebyla vystavena žádné formě organizované průpravy pro spolupráci s asistentem. Přes polovinu z těch, kteří některým z kurzů prošli považují tato školení za ne příliš užitečná. Dále Webster a kol. navazují informací, že až tři čtvrtiny učitelů ve Velké Británii, kteří s asistenty spolupracují, si nevyhrazují čas ani pro společné plánování výuky, ale ani pro poskytnutí reflexe k vzájemné činnosti. Z výzkumného šetření, které provedly Bartoňová a Pipeková¹⁸ vyšlo najevo, že asistenti označují jako nejproblémovější oblast v rámci svojí práce ve školách právě komunikaci s pedagogickými pracovníky.

3.2. Předpoklady dobré spolupráce mezi učitelem a asistentem

Pokud má dojít k efektivnímu začlenění asistenta do práce s nejen začleněnými žáky, ale i k zapojení se i do života školy, zásady funkční kooperace jsou v tomto směru zásadní.

¹⁷ WEBSTER, R., BLATCHFORD, P., BASSET, P., BROWN, P., MARTIN, C., RUSSELL, A. 2010. Double standards and first principles: framing teaching assistant support for pupils with special education needs. In: *European Journal of Special Needs Education*. 4/2010 ISSN 0885-6257. S. 319

¹⁸ BARTOŇOVÁ, M. PIPEKOVÁ, J. Asistent pedagoga v přípravné třídě základní školy. In KLENKOVÁ, J., VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností*. Sborník z konference s mezinárodní účastí. Brno: Paido 2008, s. 229-244. ISBN 978-80-7315-170-6.

Jak bylo již výše zmíněno, zásadním faktorem takového úspěchu je čas určený pro společné plánování, zpětnou vazbu proběhnuvších hodin a v neposlední řadě vykomunikování potřeb žáků, ale i pedagogických pracovníků. Konkrétně je to podle sdružení Nová škola o.p.s.¹⁹ minimálně vždy 15 minut po konci vyučování.

Němec, Hájková a Šimáčková²⁰ ale připomínají, že kvalita zmíněné spolupráce je v různých případech velmi odlišná a že tedy závisí nejen na pravidelnosti a časové dotaci plánování, ale také na komunikačních schopnostech a dovednostech aktérů. Kratochvílová²¹ ve své publikaci píše o tom, že díky zvyšujícímu se počtu žáků se speciálními potřebami si učitelé oproti minulosti daleko lépe uvědomují roli svou vzhledem k roli asistenta pedagoga a naopak. Nejvíce tomu přispívá podle dotazovaných učitelů kromě dostatečného času pro plánování společných aktivit i vymezení kompetencí jednotlivých rolí. Učitelé si dnes již často cení faktu, že právě asistent jim může poskytnout zpětnou vazbu na jejich hodinu z „první ruky“. Ve své příručce²² o práci asistenta pedagoga kolektiv autorů ze ZŠ Skuteč velice trefně uvádí, že pro úspěšnou spolupráci existují 4 základní podmínky. Vzájemná informovanost (kam řadíme i společné plánování), vymezení kompetencí (stanovené a vykomunikované představy o rolích obou aktérů), důvěra (napříč třídou a potažmo školou) a v neposlední řadě oboustranně aktivní přístup.

¹⁹ Více informací o sdružení na: www.asistent-pedagoga.cz

²⁰ NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 9788072907120. S.28

²¹ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 9788021065277. S.121

²² Příručka dostupná na:

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

Jako preventivní opatření může také sloužit podle Horáčkové²³ písemná podoba stanovené náplně práce a již před započítím spolupráce si oba aktéři společně bod po bodu takové ujednání spolu prošli a připravili se tak na různá očekávání. Horáčková pak kromě zdůraznění vymezení kompetencí, rolí a času na společné plánování zmiňuje následující předpoklady pro úspěšnou spolupráci:

- Učitelův postoj k inkluzi by měl být pozitivní, pokud učitel nevidí tento směr pedagogiky jako přirozený, nebude nikdy schopen přijmout daného žáka s jeho potřebami a odlišnostmi a umožnit mu příjemné pracovní prostředí a v důsledku toho ani jeho komunikace s asistentem nebude funkční.
- Učitel nevnímá osobu asistenta jako narušitele, ale naopak ho vidí jako někoho, kdo jeho třídě a potřebám jeho žáků může pomoci.
- Aby mohl asistent úspěšně seznamovat ostatní členy pedagogického týmu se specifiky žákových potřeb, měl by se pravidelně zúčastňovat pedagogických rad a různých organizačních setkání. Dojde pak k tomu, že ostatní učitelé pak budou přirozeně připraveni na práci právě s takovýmto žákem.
- Učitel pravidelně a v prvních týdnech spolupráce obzvlášť komunikuje s dalšími členy pedagogického sboru, kteří již mají zkušenost s asistentem a můžou tak prožitky porovnávat. Tímto způsobem se učitel snadněji zbaví dojmu, že prvek další dospělé osoby ve třídě při vyučování je jakási kontrola, či jiné potencionální nebezpečí.
- Benefitem ve vztahu učitele i asistenta je zapojení do vzdělávacích akcí, prohlubujících znalosti o problematice speciálních potřeb.
- Asistent by měl být zapojen do hodnotícího procesu daného žáka. V první řadě srozuměn s hodnotícím systémem konkrétního učitele a pak zapojen do konzultace o žákově relativním ohodnocení.

²³ HORÁČKOVÁ, I., Metodika práce asistenta pedagoga – spolupráce sučitelem. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 69, ISBN: 978-80-244-4656-1. S.29

Posledním náhledem na vymezení tolik důležitých zásad je výčet bodů, kde autoři Friend a Cook ²⁴ sledují primárně principy, na kterých by spolupráce měla být vystavěna:

- Dobrovolnost: jak učitele, tak asistenta spojuje zájem na spolupráci a necítí se pouze nuceni vedením školy. Je to jejich dobrovolná vůle.
- Rovnost: učitel i asistent musí být přesvědčeni o tom, že pouze společnými silami mohou dojít stanovenému cíli. Musí věřit tomu, že jejich role jsou stejně významné k tomuto naplnění.
- Společný cíl: mnohem lepší spolupráce oba aktéři dosáhnou, budou-li se snažit dojít stejného cíle, který si předem stanoví.
- Různorodost: společná výuka, či individuální podpora a mnoho dalších způsobů, jak spolužití ve třídě nastavit a předejít tak stereotypům.
- Sdílená zodpovědnost: zejména v oblasti hodnocení, kde by měli mít oba dva možnost zasáhnout a ovlivnit výslednou evaluaci žáka.
- Vývoj: ve smyslu rozvíjení spolupráce na základě dlouhodobého vztahu.

²⁴ LEE, H., Collaboration: A Must for Teachers in Inclusive Educational Settings. 2007. Dostupné z: http://meds611621.medsviu.com/uploads/2/2/8/0/22805758/_collaboration_overview.pdf S.3

4. Náplň práce asistenta pedagoga

Kostelecká²⁵ upozorňuje, že již dávno není samozřejmostí, že všichni učitelé automaticky vítají funkci asistenta pedagoga ve svých třídách. Často mají totiž z předchozích zkušeností pocit, že asistent v hodině vyrušuje a brání tak v soustředění spolužákům dítěte se speciálními potřebami. Dále poukazuje na fakt, že na vybraných školách jako asistenti fungují sami rodiče dítěte, a to nejen rodiče z řad žáků cizinců. V každém případě neshodám a nefunkčnosti vztahu učitel-pedagog předcházíme různými způsoby. Vymezení jednotlivých povinností, ale i náplně práce asistenta je jedním z těchto způsobů.

Při svém zkoumání profese asistenta pedagoga se Uzlová²⁶ zmiňuje, že je důležité si vysvětlit rozdíl mezi asistentem pedagoga a asistentem osobním. Jeden z takových rozdílů je ten, že na rozdíl od toho osobního asistent pedagoga nefiguruje pouze u integrovaného žáka, ale je ve třídě dalším pedagogickým pracovníkem, který rozprostírá svou pozornost a pomoc tam, kde je právě potřeba a díky němu výuka hladce plyne. Tento fakt je bohužel často opomíjen, a tak nastávají situace, kdy asistent s integrovaným žákem sedí odděleně a tvoří podle Uzlové tzv. „stát ve státě“. Třídní učitel komunikuje se začleněným žákem výjimečně, kooperace se spolužáky je téměř vzácná, jsou naprosto odděleni od zbytku třídy. Opět tedy narážíme na fakt, že stanovení očekávání jednotlivých aktérů vzhledem k jejich kompetencím a přesné stanovení jejich pracovních povinností ještě před začátkem spolupráce může usnadnit celkovou spolupráci a lze tak předejít mnoha neshodám.

Jak bylo již zmíněno, kompetence jednotlivých druhů asistence jsou částečně odlišné. Podle serveru [asistentpedagoga.cz](http://www.asistentpedagoga.cz)²⁷, který je zřizován Novou školou o.p.s. a vytváří

²⁵ KOSTELECKÁ, Yvona. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 9788072906307. S.64

²⁶ UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073677640. S.43

²⁷ Server dostupný na <http://www.asistentpedagoga.cz>

nástroje nástroj upevňující rovné příležitosti dětí se liší zejména tím, že vyjma faktu, že osobní asistent není zaměstnancem školy a jeho úkol je pracovat primárně s daným žákem, avšak asistent pedagoga je sice přidělován do tříd, ve kterých jsou přítomni žáci, jejich potřeby jsou speciální, měl by ale asistovat učitelům v širším spektru jeho činností, což učitelům umožní, aby i on sám dokázal lépe rozložit časovou dotaci a pozornost podpořit těm žákům, kteří to nejvíce potřebují.

Morávková a kol.²⁸ v tomto kontextu připomíná, že jednoznačně stanovit ideální kvalifikaci a osobnostní profil, který by byl platný pro všechny asistenty je téměř nemožné. Pro jednotlivé žáky se bude lišit podle potřeb jejich a potřeb pedagogů na místě přítomných a činností, které jsou ve třídě vykonávány.

Nutnost vytyčení pole působnosti, jeho vymezení a specifika přístupu k žákovi s OMJ mají obě povolání stejné, dále je tedy v textu nerozlišují.

Co je vůbec posláním neboli základní náplní práce asistenta? Hrdá²⁹ nabízí pojetí asistence v podstatě jako „...*umožnění lidem s postižením* (či jiným znevýhodněním) *žít jako jejich vrstevníci*.“ Primárně jsou to pak složky běžného života, ke kterým asistence pomáhá, a možnost zapojit se do společnosti a být schopen učit se v jazyce členů této společnosti rozhodně mezi tyto složky patří.

Hrdá³⁰ pokračuje tím, že jednou z nejdůležitějších zásad práce s takovýmto žákem je dostatek prostoru a prioritizace naplnění žákových osobních cílů a možnost, aby projevil naplno svoji osobnost. Obzvláště pak, jedná-li se o žáka cizince, kterému jazyková bariéra brání vyjádřit i ty nejzákladnější potřeby.

²⁸ MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 9788024447223. S.16

²⁹ HRDÁ, Jana. *Osobní asistence: příručka postupů a rad pro osobní asistenty*. Praha: Pražská organizace vozíčkářů, 2006. Dostupné z: https://www.apoa.cz/media/dokumenty/brozury/pro_klienty.doc S.17

³⁰ HRDÁ, Jana. *Osobní asistence: příručka postupů a rad pro osobní asistenty*. Praha: Pražská organizace vozíčkářů, 2006. Dostupné z: https://www.apoa.cz/media/dokumenty/brozury/pro_klienty.doc S.17

Morávková a kol.³¹ stanovuje základní body, které by se vždy měli v rámci náplně práce asistenta objevovat a dodržovat. Je to následující výběr:

- 1) Podpora žáka/žáků přímo během vyučování. Do této kategorie spadá veškerá podpora počínaje přípravou na hodinu, ale i práce během hodiny jako například jiná forma výkladu instrukcí.
- 2) Individuální podpora mimo třídu. Tato forma podpory je autory doporučována pouze výjimečně a mělo by k ní docházet pouze v případech kdy nelze situaci řešit. Týká se to například žáků s poruchami chování. Je zásadní, aby v takovém případě měl vyučující učitel přehled o přesných aktivitách, které takovýmto způsobem mimo třídu probíhají.
- 3) Příprava společně s třídním učitelem. Tato forma je zásadní částí nepřímé pedagogické činnosti, kterou asistent vykonává. O její důležitosti se zmiňují v kapitole o zásadách dobré spolupráce mezi učitelem a asistentem.
- 4) Doučování. Ať už individuální či skupinové pomáhá rozvíjet pedagogické kompetence nejen žáka, ale probíhá-li v rodině dítěte, tak i jeho rodičů.
- 5) Komunikace s rodiči. Komunikace asistenta s rodiči zlepšuje vztah nejen mezi účastníky procesu, ale také celkový vztah rodičů ke škole. Důležitosti tomuto tématu jsem věnovala celou kapitolu.
- 6) Spolupráce s poradenskými pracovníky školy. Školní speciální pedagog, školní psycholog, školní poradenské centrum.

V souvislosti s náplní práce a vymezením jednotlivých kompetencí učitele a asistenta jsem v této práci často čerpala z knihy I. Uzlové³² která na toto téma zdůrazňuje několik zásad. Jednou z nich je fakt, že práce a jednotlivé úkony asistenta by měly zásadně

³¹ MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 9788024447223. S.16

³² UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073677640. S.43

probíhat podle instrukcí učitele, a to z hlediska nedostatečného pedagogického vzdělání ve smyslu obsahu výuky. Dále by měl asistent počítat s tím, že se na rozdíl od výkladu nové látky mezi jeho práci řadí kontrola domácí práce a procvičování a opakování probrané látky. Přednost by pak měla dostat práce asistenta s žákem se speciálními potřebami přímo ve třídě, kde jsou ve stejnou dobu vzděláván zbytek třídy. Práce v oddělené místnosti či učebně by měla přijít v úvahu pouze tehdy, pokud je konkrétní případ odůvodnitelný ve smyslu například pokud je žák vyučován podle individuálního vzdělávacího plánu a dá se předpokládat, že by výuka mohla skutečně rušit zbytek třídy, nacházející se v učivu na velmi rozdílném místě.

Ráda bych v této podkapitole představila výstup projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR³³, který za podpory organizace Člověk v tísni, o.p.s.³⁴ vytvořila Univerzita Palackého s cílem poskytnou školám ucelený vhled do problematiky, které tato profese čelí a náplň práce asistenta detailně vymezuje.

Konkrétně pak například rozděluje úrovně asistenta pedagoga podle míry jeho odpovědnosti na výchovně-vzdělávacím procesu. To činí s ohledem na výši jeho dosaženého vzdělání, dosavadní praxi a další.

Standardy práce také nabízí návrhy systémové podpory ve smyslu metodického vedení a supervize, které je zásadním nástrojem v rozvoji asistentových kompetencí. Příručka je dostupná a volně ke stažení elektronicky.³⁵

4.1. Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga

Být schopen takové empatie, aby pomohl asistent žákovi jeho potřeby uskutečnit, je za potřebí mnoha asistentových osobnostních kvalit a lze tak s jistotou říci, že tuto nelehkou

³³ Projekt dostupný na: <http://www.inkluze.upol.cz/portal/>

³⁴ Více informací o organizaci dostupné na: <https://www.clouekvtisni.cz/cs>

³⁵ MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika. Standard práce asistenta pedagoga. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 9788024447223. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/standard-pap/standard-pap.pdf>

profesi může vykonávat pouze člověk této práci oddaný, člověk splňující náročná povahová kritéria a také někdo, kdo je ochoten celoživotně se vzdělávat. Jaká ta konkrétní kritéria a hodnoty jsou popisují s pomocí několika zdrojů v této kapitole.

Němec³⁶ například podnikl výzkum, jehož respondenti byli jak ředitelé a učitelé jednotlivých škol, ale i žáci a právě asistenti. Jako výsledek výzkumu byly označeny čtyři základní kvality, které každý asistent musí pro jeho práci mít. Je to odpovídající vzdělání, dobrý vztah k žákům, empatie a trpělivost. Pochopitelně výzkum prokázal fakt, že podle speciálních vzdělávacích potřeb se odvíjí preferovaný charakter asistenta. V případě asistenta pro žáka s odlišným mateřským jazykem je to pak primárně výše zmíněný kladný vztah k žákům.

Předpokladům pro kvalifikaci asistenta se v zahraničí zabývali Groom a Rose³⁷ a došli k zajímavým závěrům, když kladli otázky 94 různým školám a jejich zaměstnancům. Nejen, že je pro většinu škol podle jejich odpovědí důležité vzdělání asistentů, tak ale i předpoklady jako schopnost pracovat v týmu, ochota adaptovat, dovednost učit se, smysl pro spravedlnost, dovednosti vychovatele a jeho trpělivost, umění naslouchat, dovednost pracovat pod tlakem, samostatnost, porozumění žakovým potřebám.

V mnohém se s nimi shoduje Valenta³⁸, když ve své publikaci uvádí, že nutnou podmínkou, kterou musí asistent splňovat je schopnost flexibilně reagovat na vzniklé problémové situace a zároveň přijal plnou zodpovědnost za svou práci ve třídě. Do svého rozhodování by vždy měl začlenit názory ostatních a nikdy nezapomínat, že je stejně jako učitelem pro žáky ve své kmenové třídě vzorem.

³⁶ NĚMEC, ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, HÁJKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 9788072907120.

³⁷ GROOM, ROSE. *Supporting the inclusion of pupils with social emotional and behavioral difficulties in the primary school: the role of teaching assistants*. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Volume 5, Number 1, 2005. S.21-27 Dostupný z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1471-3802.2005.00035.x/abstract>

³⁸ VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 8024406985. S.57

I. Uzlová³⁹, která sama formuluje ideální osobnost asistenta mimo jiné slovy: „...*zkrátka pozitivní a vyrovnaná osobnost*,“ problematiku zároveň formuluje z opačného konce. Z pohledu chyb a nedopatření, kterým by se asistent měl vyhnout. Vybírám některé z těch nejčastějších chyb.

- Často se asistentem rozhodnou stát takoví uchazeči, kteří neuspěli v předchozím zaměstnání a nemají tak dostatečnou motivaci k jejímu vykonávání.
- Nedávají žákovi dostatečný prostor k tomu, aby se vyjádřilo pomocí vlastních sil, a to dokonce i v případech, kdy je žádoucí, aby dítě vyjádřilo vlastní potřeby.
- Škodí rozvoji samostatnosti žáka tím, že dělají žákovu práci za něj.
- V přirozeném strachu z vnějšího světa pečují o žáka takovým způsobem, že mu neumožní poznat nic nového.
- Nejsou schopni přizpůsobit svůj styl komunikace a typ chování věku a mentálnímu úrovni dítěte.
- Dochází k přemíře fixace na žáka.
- Mají na žáky přehnané nároky s vidinou úspěchu žáka.
- Korunují sami sebe za experta na žákovo chování a dopouštějí se kritiky výchovy a přístupu jak u učitele, tak u rodiny.
- Řeší si práci asistenta svoje osobní neúspěchy a problémy.

Uzlová už závěrem pouze doplňuje, že jedním z největších úkolů asistenta je hledání rovnováhy. Rovnováhy mezi vztahy mezi jím samým a učitelem, žákem se speciální potřebou, ostatními spolužáky a rodiči. Pokusit se najít správnou hranici mezi submisivním a dominantním postavením právě v těchto vztazích. Výsledky dotazníkového šetření L. Drotárové⁴⁰ dále potvrzují zajímavou skutečnost, že na rozdíl

³⁹ UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073677640. S.39

⁴⁰ DROTÁROVÁ, Lucia. *Asistent pedagoga - stav v ČR 2006*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 8086856224. S.76

od samotných asistentů učitelé s nimi spolupracující považují za důležitou vlastnost asistenta jeho kreativitu a důslednost. Asistenti označují jako své nejdůležitější vlastnosti ochotu pomoci, snahu o trpělivost a dovednost empatie.

Na základě praktických zkušeností v terénu, server⁴¹ vytvořený sdružením Nová škola o.p.s. uvádí, že je nespornou výhodou příslušnost asistenta k dané minoritě jako žák, kterému asistuje. Zdaleka ale nejen kvůli společné znalosti jazyka. Hlavní výhodou je možnost zprostředkování informací kulturního rázu a o sociálním životě dané národnosti. Mimo to může přispět k žákovu začlenění a být mu vzorem úspěšného a pracujícího člověka vycházejícího z podobných podmínek s totožným handicapem.

4.2. Vztah mezi žákem s OMJ a asistentem

„V průběhu studia se asistent stává pro dítě starším kamarádem, provází ho českým prostředím, pomáhá mu s češtinou, stává se jeho důvěrníkem.“ Kostecká a kol.⁴²

Jestliže chceme pojmenovat základní vztahy se kterými asistent v běžných hodinách pracuje, nutně musíme zmínit vztah žák-asistent. Jelikož jsem se tohoto tématu dotkla v minulé podkapitole v rámci chyb, kterých se asistent nejčastěji (právě ve vztahu k žákovi) dopouští, pokusím se navázat jen velmi krátkým shrnutím.

Důležitou zásadu uvádí L. Podešva⁴³ a to tu, že asistent smí fungovat jako prostředník v sociálním uskupení třídy jen tehdy, není-li integrovaný žák schopen překonat komunikační bariéru mezi jím samým a jeho spolužáky důsledkem svých specifických

⁴¹ Server dostupný na asistentpedagoga.cz

⁴² KOSTECKÁ, Yvona. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 9788072906307. S.64

⁴³ LIBOR PODEŠVA A KOLEKTIV. *Integrace je když--, zkušenosti jedné školy: sborník příspěvků projektu programu Phare Access 99 Integrace jako standardní řešení vzdělávání a výchovy*. Vsetín: [s.n., 2003. ISBN 9788023903393. S.17

potřeb. V opačném případě asistent přímo narušuje přirozené sociální klima třídy a znesnadňuje úlohu všem zúčastněným.

Organizace Meta, o.p.s. ve svém praktickém sborníku zkušeností s asistenty *Hledá se dvojjazyčný asistent*⁴⁴ navazuje připomínkou, že v případě žáků cizinců je tato problematika ještě zásadnější. Jelikož se právě tito žáci ocitnou v prostředí, kde se nejen mluví jiným jazykem, ale i společenské normy a očekávání jsou zcela odlišné než to, na co je žák ze své původní země zvyklý, je správně nastavený vztah mezi ním a asistentem o to důležitější. Asistent totiž žákovi umožňuje zprostředkování vzájemného porozumění, zejména vysvětlením daného chování a jednání obou stran. Jak žáka s OMJ tak jeho spolužáků. Tímto způsobem lze předejít mnoha nesrovnalostem a nedorozuměním, které pravidelně při střetu dvou kultur nastávají.

Opět bych ráda doplnila popis o výstižnou formulaci I. Uzlové⁴⁵, která ale přestože popisuje prohřešky ve vztahu asistent-žák obecně, bezpečně platí pro vztah žák cizinec – asistent.

- Nevytyčení jasných pravidel vztahu jasně vede k nulové autoritě a možnému nezvládnutí žáka. Doporučuje se najít hranici mezi autoritativním a kamarádským přístupem.
- Neúspěch žáka nerovná se neúspěch asistenta. To může vést k přetěžování žáka nebo naopak plnění žákových povinností místo něj. Dlouhodobě může takové přejímání odpovědnosti dojít i k psychickému vyhoření.
- Přesprávné snižování úrovně daných úkolů neumožní dítěti posun.
- V touze pomoci často přejímají asistenti žákovo myšlení i mluvení a komunikují pak za něj. „Janička tím chtěla naznačit, že...“
- Asistenti umožní dítěti přílišnou fixaci na ně samotné

⁴⁴ Sborník dostupný na:

http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/hleda_se_dvojjazycny_asistent_web.pdf S.19

⁴⁵ UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073677640. S.52

5. Žák s odlišným mateřským jazykem a jeho potřeby v edukačním procesu

Žáci, se kterými se ve třídách setkáváme jsou podle Jurisové a Pánové⁴⁶ trojí. Budoucí žáci, kteří jsou v Čechách čerstvě. Tedy děti, které nemají s českým jazykem žádnou zkušenost. Cizinci, kteří se účastní školního procesu již několik měsíců, stále ale nejsou schopni jazyku rozumět ani ho smysluplně produkovat. A třetí, často velmi rizikovou skupinou jsou žáci, kteří na první poslech češtinu ovládají bez problémů, rozumí. Čechy jsou často jejich rodná země. Chybí jim ale často základy, neboť přicházejí z domácího prostředí, kde se čeština nevyskytuje. To může způsobit, že zpráve, která jim má být předána nerozumí nebo ji zamění, aniž by si toho kdokoliv všiml. Žáci, o kterých učitel ani netuší, že u nich dochází k hlubokému nepochopení. Na některé ze základních rozdílů a zásad práce mezi nimi a žáky s češtinou jako mateřským jazykem se zaměřím v následujících podkapitolách.

5.1. Rozdíly mezi potřebami žáků s OMJ a s českým mateřským jazykem

Nejen, že je zásadní uvědomovat si různorodost těchto skupin, musíme v roli učitele či asistenta myslet i na to, že žáci mohou procházet určitým kulturním šokem či adaptačními komplikacemi. Jelikož často rodiče žáků nemluví českým jazykem, oproti řešení problémů s jinými žáky s žáky cizinci často musíme pracovat primárně na vztahu žák – asistent, žák – učitel.

Nejenže se žák cizinec potýká s odlišným vyučovacím a komunikačním jazykem, je to i rozdílnost školního systému, který znal ze své země, na co si musí zvykat. Jako asistent i jako učitel máme významnou roli v ovlivnění prvních momentů, kdy se tyto děti setkají

⁴⁶ JAURISOVÁ, PÁNOVÁ. *Prázdninová škola češtiny*, Národní institut pro další vzdělávání, 2016. ISBN 978-80-86956-94-7 S. 2

s českým jazykem ve škole a můžeme tak ovlivnit jejich budoucí vztah nejen ke vzdělání, ale k integraci celkově.

Při práci s žákem cizincem je dále důležité si uvědomit, že jeho znevýhodnění se řadí mezi sociální, neboť nejen že znevýhodňuje žáka v rámci školního vyučování, ale i mimo něj v reálném životě, při jeho pokusech zapojení se do české společnosti. V té chvíli vstupuje do situace učitel či asistent a jejich úkolem je podle romistky Šebové⁴⁷ pomoci žákovi, aby tuto bariéru překonal a dokázal tak najít chuť pro kontinuální vzdělávání. Upozorňuje dále na to, že u romských žáků jejichž mateřským jazykem je romský etnolekt jsou navíc znevýhodněni tím, že přestože při vstupu do školy česky plyně mluví, jejich jazykový kód je výrazně jiný než jazykový kód žáka, jehož rodný jazyk je čeština. Významnou roli v této problematice hraje právě nízká sociální a ekonomická úroveň života těchto žáků. Na tuto problematiku jako asistentka narážím velmi často u různých národností. Více se tématu věnuji v kapitole pojmové vyučování.

Dále Šindelářová se Škodovou⁴⁸ upozorňují, že právě kultura, ze které žáci pocházejí může razantně ovlivnit jejich zapojení v kolektivu třídy.

Zajímavý výzkum pak prováděla Pospíšilová⁴⁹, která zkoumala názory žáků samotných na rozdíly mezi nimi a spolužáky z cizích zemí. Kromě toho, že žáci nejčastěji uváděli, své přesvědčení, že si převažující část společnosti dává za úkol od cizinců udržet dostatečný odstup. Míra tohoto odstupů se různí podle stupně odlišnosti fyzické. To znamená především posazení očí a barvu pleti. Následkem toho, se žáci setkávají hned při prvotním setkání s komplikacemi, které z této odlišnosti pro ně mohou plynout. Tyto prvotní dojmy vznikají také často na základě předsudků a generalizací, ke kterým se vrátím v následující kapitole. I proto je zásadní, aby v těchto situacích byl nablízku ideálně asistent pedagoga, který již s daným žákem prošel prvním seznamovacím

⁴⁷ Mají na to! Dostupné z: <http://www.majinato.cz/vice-o-autorech.php>

⁴⁸ ŠINDELÁŘOVÁ, ŠKODOVÁ. *Metodika práce s žáky cizinci v základní škole*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodika-prace-s-zaky-cizinci-na-zakladnich-skolach>

⁴⁹ POSPÍŠILOVÁ, A. *Multikulturalita očima dětí*. Praha, 2007.

kontaktem a může tak při prvotním vstupu do třídy zprostředkovávat porozumění mezi ním a jeho spolužáky. Pospíšilová ve stejném výzkumu pokračuje že první asociace ke slovu *cizinec* je pro žáky z většiny případu ekvivalent *jiný, odlišný*. Když k těmto nesnázím přidáme i neznalost jazykového kódu, je pro cizince bez vhodné pomoci téměř nemožné se do společnosti úspěšně začlenit.

Společnost pro začlenění mladých migrantů Meta o.p.s. doporučuje⁵⁰, jak právě s problémy s neznalostí jazykového kódu naložit. Jak sdělení přizpůsobit, aby bylo jasné lehce srozumitelné. Zásadní je, si v moment, kdy komunikujeme s takovýmto žákem uvědomit, že se na český jazyk dívá jako na jazyk cizí, tím pádem se musíme pokusit zprávu co nejvíce zjednodušit, ale samotný jazyk při ní nedeformovat. Některým ze základních rad jsou tedy následující body:

- Neustále prověřujeme, zdali žák rozumí informacím, které mu postupně, v krátkých sekvencích předáváme.
- Zásadní je konkrétnost a přesnost (čas, místo, datum)
- Jakékoliv názvy či jména předáváme zásadně v 1.pádě.
- Alespoň ze začátku písemně informace předáváme v heslech a bodech.

5.2. Předsudky, stereotypy a generalizace

Začátkem této podkapitoly bych se ráda uvedla definicím těchto pojmů. Hartl⁵¹ definuje předsudek jako úsudek, který je emocionálně vypjatý a nerozhodný a plyne z něj postoj, která přijímá jedinec či skupina. Nestaví na porozumění. Zatímco stereotyp je způsob jednání, který se neustále opakuje. Návyk, který je automaticky používán buď

⁵⁰ Dostuné z:

http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/hleda_se_dvojjazycny_asistent_web.pdf

⁵¹ HARTL, HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. S.464

v myšlenkách, mluvně nebo i pohybově. Jeho změna je velmi náročná a doprovází ji množství negativních emocí.

Proč se k nim tedy nejen žáci, ale i dospělí (kteří své potomky často k takovým závěrům vedou), přestože jde podle definic víceméně o negativní postoje? Šišková⁵² vysvětluje, že díky předsudkům a stereotypům se nám mnohem jednodušeji komunikuje s osobami jiných národností. Protože díky tomu, že se s takovými názory člověk nebo dítě často setkává, má už v podvědomí vytvořenou vlastní představu, odkud cizinec přichází. Jaký je kulturní kontext, který si s sebou přináší. To že nám tyto postoje umožňují lépe se ve vyznat ve změti informací, se kterými se v každodenním světě setkáváme ale podle Šiškové způsobuje, že často zapomeneme, že tyto přesvědčení jsou často nepravdivé a hlavně, že je nelze zobecnit. Základním pravidlem pro úspěšné vyhnutí se generalizaci přitom podle Jaurisové a Pánové⁵³ není tak těžké. Stačí znát specifika jednotlivých kultur, snažit se tak vnímat žáka individuálně. To znamená mimo jiné i pečlivě se připravit na příchod takového žáka do třídy.

Role učitele a jeho úspěšná spolupráce s asistentem na 1. stupni základní školy je naprosto nezastupitelná, jelikož mají velkou šanci zapůsobit pedagogicko-psychologicky na žáky, kteří jsou díky svému mladému věku často ještě neovlivněni předsudky a stereotypy určenými společností. Tento fakt dokazuje kontrast dvou následujících výzkumů. Sociolog Gabal⁵⁴ zjistil, že postoj Čechů k cizincům je celkově negativní. Češi mají strach z mnoha faktorů, které podle nich s sebou imigranti přináší. Lidé se domnívají že příchod cizinců přináší i nárůst kriminality, ubývání pracovních míst a celkové zhoršení jak hospodářské, tak ekonomickou situaci celé země. Bittnerová a Moravcová⁵⁵ komentují,

⁵² ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Menšiny a migranti v České republice: [my a oni v multikulturní společnosti 21. století]*. Praha: Portál, 2001. ISBN 8071786489. S.71

⁵³ JAURISOVÁ, PÁNOVÁ. *Prázdninová škola češtiny*, Národní institut pro další vzdělávání, 2016. ISBN 978-80-86956-94-7 S. 2

⁵⁴ PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova*. 1. vyd. Praha: ISV, 2001. 211 s. ISBN 80-85866-72-2. S.57

⁵⁵ BITTNEROVÁ, MORAVCOVÁ. *Etnické komunity. Elity, instituce, stát*. ISBN 978-80-87398-03-6. S. 48

že žáci v mladém věku nejsou tak natolik citliví, aby byli schopni vnímat jednotlivě každého člověka s odlišným etnickým původem jako cizince. Operují s daleko větším množstvím posuzovacích kritérií a to, odkud člověk přichází pro ně nehraje tak zásadní roli. Vše se ale změní v moment, kdy se dozví, či jinak usoudí, že člověk cizinec je. V tu chvíli začínají pracovat se stereotypy, které jsou jim společností a velmi často také rodinným zázemím předkládány. Jak bylo zmíněno výše, stereotypy se zakládají zejména na nevědomosti, tudíž i ti z žáků, kteří zastávají tyto názory jsou často ti samí, kteří s danou problematikou nemají v reálném životě téměř žádné zkušenosti. Učiteli i asistentovi se tak nabízí jedinečná příležitost, jak vědění žáků v tomto směru ovlivnit.

Ideálními pomocníky jsou to ve vyučovacím procesu multikulturní a protipředsudkové aktivity. Jak ve své publikaci vysvětluje Průcha⁵⁶ multikulturní výchova si cílí zejména sbližování a spolupráci mezi etniky, národy, rasami a kulturami. A jak dál připomíná současný český vzdělávací systém je pro realizaci výuky s touto tematikou připraven. Speciální učebnice, témata v těch klasických, i samotné výstupy v Rámcovém vzdělávacím plánu pro základní vzdělávání. Cílem takovéto výuky by pak především mělo být několik základních koncepcí:

- Kulturní diferenciacce – bez ohledu na kulturní původ jsou všichni lidé odlišní, a právě tato odlišnost tvoří celkovou rozmanitost.
- Koncepce lidských vztahů – všichni lidé mají své právo na život a společnou práci. Žáci se učí vzájemné mezikulturní toleranci.
- Koncepce etnika – každý z nás pochází z určitého etnika.
- Koncepce multikulturality – různé etnické skupiny by měly být podporovány stejnou měrou bez rozdílu.
- Koncepce sociálně-konstruktivistická – žáci by měli být vedeni k tomu, aby se autonomně začali snažit podporovat tyto jednotlivé skupiny. Připravit žáky pro

⁵⁶ PRŮCHA, Jan. Multikulturní výchova: teorie, praxe, výzkum. Praha: ISV, 2001. Pedagogika (Prague, Czech Republic). ISBN 9788085866728. S.211

budoucnost tak, aby se mohli do společnosti začlenit jako občané, kteří budou zodpovědní za odstraňování diskriminace.

5.3. Žák s odlišným mateřským jazykem a specifickými poruchami učení

Pro tuto diplomovou práci jsem sama sobě dala za úkol zjistit co nejvíce o tématu kombinace specifických poruch učení, protože to je těžkost, se kterou se jako asistent pedagoga setkávám velmi často. Kde je hranice mezi neznalostí jazyka a obtížemi, způsobilými poruchami učení? Vždyť, jak poukazuje například Krejčová⁵⁷, prvními varovnými signály jsou právě obtíže s rozpoznáváním prvních a posledních hlásek, problém s rozkladem slova, zaměňování písmen, nevnímání detailů, sluchově nerozlišuje a podobně. Stejně tak, jako to přirozeně dělá žák s odlišným mateřským jazykem. Bohužel v současné době neexistuje zdroj, věnující se tomuto tématu. Žáci-cizinci, tak možná potřebují podporu v úplně odlišné oblasti, než ji ve skutečnosti dostávají. Nabízí se tedy řešení dvojí.

- a) testovat žáky-cizince na specifické poruchy učení v moment, kdy jejich jazyk dosáhne optimální jazykové kompetence, tzn. Žák dokáže slovně vyjádřit základní komunikační záměry.
- b) Přístupovat k žákům-cizincům preventivně opatřeními stejnými, jako platí pro žáky s poruchami učení.

K druhému bodu se krátce vrátím výčtem základních pravidel pro úlevu práce s žáky s SPU podle Kucharské⁵⁸:

- Učitel má pozitivní přístup
- Učitel se na problém dokáže podívat očima žáka

⁵⁷ Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie. Brno: Edika, 2014. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 9788026606000.

⁵⁸ KUCHARSKÁ, Anna, ed. Specifické poruchy učení a chování: sborník 2000. Praha: Portál, 2000. ISBN 8071783897. S.84

- Učitel využívá stimulačního hodnocení
- Učitel musí plně naslouchat potřebám právě takového žáka (i jeho spolužáků)

Pro testování takových poruch jsou pak samozřejmě takzvané kulturně neztížené testy, ke kterým se detailněji vrátím v následujících kapitolách.

6. Vhodné metody a formy práce s žákem s odlišným mateřským jazykem

Vzhledem ke stále narůstajícímu počtu žáků přicházejících z cizojazyčných prostředí je zásadní také nastavit školní prostředí, zahrnující dané formy a metody práce tak, aby bylo možné tyto žáky zapojit a připravit je pro plnohodnotnou komunikaci v rámci českého kulturního zázemí. Jak v této souvislosti uvádí Karolína Ranglová, česká lektorka pro metody pojmového vyučování v jednom ze svých rozhovorů, běžnými metodami není v současné době možné nastavit vyrovnání znevýhodnění dětí a žáků, přicházejících ze sociokulturně nepodnětného prostředí, které zahrnuje i žáky cizince, jinak než právě velmi specifickou prací.

6.1. Kulturně nezatížené metody

Sociokulturně nezatížené vzdělávací metody nebo také culture-free methods, jsou takové metody, kdy učitel neočekává a nepředpokládá, že si žák z domova nese znalosti či dovednosti, které by mělo je zásadní nejen pro současný trend inkluze, ale měl by se stát samozřejmým náhledem každého učitele v běžné třídě.

Každé dítě se podle Sonnesyna⁵⁹ rodí do daného kulturního kontextu. Soužití s rodiči nebo s jedním z nich je prvotním prostředím pro rozvoj znalostí a dovedností. To, jakým způsobem se v tomto prostředí zachází s řečí jako komunikačním prostředkem je zásadní v budoucím dětském vývoji. Všechny tyto děti se pak stanou žáky ve společném školně vzdělávacím prostředí, kde jsou tyto rozdíly na první pohled znatelné. Jedině vzdělávací metoda, která nestaví na předpokladu, že by všichni žáci měli ke školní docházce nastoupit se stejnými znalostmi má možnost nabídnout plnohodnotné vzdělání pro všechny. S nastavením společného dovednostního základu současný vzdělávací systém pracuje formou předškolního vzdělávání – mateřských školek a předškolních klubů. To ale v případě příchozího žáka cizince často neplatí.

⁵⁹ SØNNESYN, Gunvor. Metodologie Grunnlaget: model pojmového vyučování. Praha: Člověk v tísni, 2013. ISBN 9788087456.

Do prvních ročníků se tak často dostanou žáci z cizojazyčných prostředí, kteří nejenže nedokáží kvůli svému komunikačnímu handicapu označit například správnou barvu, ale zatím ani nechápou co je kvalitou *barva předmětu* míněno. Jak doplňuje server⁶⁰ žákům tak chybí nezbytný základ pro další vzdělávání. Často se tak stane, že nemají další dovednosti na čem stavět a základní neznalosti si nesou do vyšších ročníků.

Pekárková⁶¹ se ve svém výzkumu například soustředila na analýzu diagnostického testu SON-R, který je téměř jako jediný v Čechách považován za kulturně nezatížený. I pro tento test ale došla k závěru, že primárně sociálně znevýhodnění žáci v testu selhávají, ne ale z důvodů slabšího mentálního úsilí, ale právě pro odlišné startovací podmínky – tedy jiný charakter výchovy. Opět tedy dokazuje, že jsou-li učitelé odhodláni nastavit všem svým žákům stejně kvalitní podmínky pro vzdělání, jsou kulturně nezatížené metody zásadní ať už v práci se skupinou, tak při individuální výuce.

Kulturně nezatížené metody vylučují jakýkoliv etnicky podmíněný pohled na žáky. Zíková⁶² ve svém bedekru pro učitele základních škol uvádí, že existují dva základní druhy takového pohledu na žáky, o kterých by měl mít učitel povědomí a mohl se jim tak vyhnout a k žákovi přistupovat neutrálně. Obě tyto varianty mají společné jedno. Situace daného žáka je vnímána jako něco, co je předurčeno biologicky. Jsou to dispozice, které jsou vrozené, a tedy i neměnné. Učitel se tak dopouští zásadně stereotypního uvažování a lehce tak přisuzuje žákovi další vlastnosti i vzorce chování „typické“ pro jeho národnost. Toto vnímání žáka je podle Zíkové principiálně chybné, ale hlavně slouží jako takzvaná „univerzální omluva“ pro volbu naprosto nevhodných prostředků pro podporu žáka, ale i pro volbu metod jeho individuální výuky.

⁶⁰ Článek dostupný z: <http://romove.radio.cz/cz/clanek/23813>

⁶¹ PEKÁRKOVÁ, Simona. *Nemoc bezmocných: lehká mentální retardace: analýza inteligenčního testu SON-R*. [Praha: Člověk v tísni, 2010]. ISBN 9788087456057.

⁶² ZÍKOVÁ, Tereza. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy*. V Plzni: Západočeská univerzita, 2011. ISBN 9788026100539.

6.1.1. Metody konceptuálního učení

Cílem předchozí kapitoly bylo dovést čtenáře k uvědomění, že každý si do prostředí, ve kterém se nachází přináší svou osobní kulturu. Stejně tak je to i v prostředí školním. Pro efektivní komunikaci je bezpodmínečně nutné, abychom tento komunikativní jazyk sjednotili. Jelikož každý z nás využívá svůj osobní jazyk specificky, za každým slovem vnímá lehce odlišný obsah. Jedna z kulturně nezatížených metod výuky, metoda konceptuálního učení umožňuje, stanovit si s žáky společně jazykový nástroj a na jeho základě v žácích rozvíjet další znalosti. Jedině tak si totiž můžeme být jisti, že žák pochopí to, co mu sdělujeme tak, jak potřebujeme.

Jak uvádí česká lektorka metody Ranglová, výhodou metody konceptuálního neboli také pojmového vyučování je fakt, že k ní není potřeba více než pedagoga a žáka.

Samotným cílem konceptuální výuky je podle Soennsyna⁶³ v mysli žáka položit základy podporující celou řadu mentálních procesů. Jsou mezi nimi paměť, cílená pozornost, kódování a vybavování. Všechny jsou zásadní pro žákovo budoucí objevování školního i reálného světa, ale i žákovo přemýšlení o sobě samotném.

Pojmové učení rozlišuje dvě základní funkce slova. Nominativní a významovou. Dítě či žáka pak vedeme na cestě od jednoho k druhému. Nominativní funkci slova dítě pojme hned na začátku, je to objektivní vztah k jednotlivému předmětu. Hledáním spojitosti mezi stejným druhem předmětu v dalších mnoha situacích, dovednost zařadit předměty do stejné skupiny a všimnout si jejich odlišností i podobností je chápání funkce významové neboli obecné. Je to další krok na cestě chápání významu slov a jejich řazení do pomyslného lexikonu představ a následné generalizace.

6.2. Vhodné formy pro práci s žáky s omj

⁶³ SØNNESYN, Gunvor. Metodologie Grunnlaget: model pojmového vyučování. Praha: Člověk v tísni, 2013. ISBN 9788087456.

Kromě speciálních výukových metod má učitel i asistent možnost nastavit také formu práce tak, aby se vyvaroval možného etnického zatížení ve svém úsudku či jednání se žáky.

Podle Zíkové⁶⁴ je takovou vhodnou formou mimo jiné i hodnocení. Učitel by nikdy neměl sklouznout k moralizování či jinak emotivně zatíženému komentáři. Jeho cílem by měl být popis proběhlé hodiny a jeho očekávání do příštích. Vždy by se měl dále snažit mluvit pouze ze svého hlediska – *já potřebuji, slyším, chci* na místo *každý rozumný člověk by se zachoval tak a tak*. V přílohách nabízím jednu z forem hodnocení, které kombinuje manipulaci, která je žákům cizincům velmi blízká a sebehodnocení, které v nich buduje autonomii a práci s budoucími studijními cíli. Žáci postupují kolíčky na prádlo po zalaminované tabulce a hodnotí tak svůj posun a snažení v hodině, v druhé tabulce regulují zapojení učitele (asistenta) a jeho asistence při zadaných úlohách stejným způsobem. (**příloha č.1**). Důležité je také snažit se možným konfliktům předcházet, a to umožňuje například předem známá struktura hodiny. Žáci mají tušení, jak bude hodina probíhat a jelikož tak i vědí, co se od nich očekává, jejich nejistota je mnohonásobně snížena a nechtěné chování je tak minimalizováno. V mnoha případech ale konfliktu nebo nevhodnému chování předejít nelze a v tom případě má pedagog hned několik možností:

- Popsat situaci
- Položit otevřenou otázku
- Vyjádřit vlastní pocity z nastalé situace
- Pokusit se najít prostor pro porozumění

Neměli bychom jako učitelé či asistenti zapomínat na to, že slova, která si žáci cizinci fixují přicházejí právě v konkrétních situacích, ve zkušenostech žáka. Nejsou to abstraktní, ale konkrétní situace, ze kterých žáci navazují svými osobními zkušenostmi.

⁶⁴ ZÍKOVÁ, Tereza. Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy. V Plzni: Západočeská univerzita, 2011. ISBN 9788026100539.

úNaším úkolem by ve vyučovací jednotce mělo být takové možnosti pravidelně žákům poskytovat. K tomu pomáhají i pomocné výukové materiály.

6.2.1. Tvorba pomocných výukových materiálů

To, jaké materiály pro práci s žáky cizinci používáme či jakým způsobem je upravujeme je přímo úměrné jejich školnímu úspěchu. V tomto směru lze v učebním procesu využít spolupráce učitele a asistenta jakožto ideální kombinace zkušeností a úspory času a efektivního rozložení společné práce. Učitel například sestaví plán hodiny včetně materiálů za asistence asistenta nebo bez ní a ten pak může vzniklé materiály upravit tak, aby měli integrovaní žáci co nejlepší studijní pozici. V současné době máme to štěstí, že se objevuje čím dál více již připravených materiálů, které je možno podle potřeby upravovat. Ať už je to adaptovaná četba, cvičební učebnice, poslechové materiály či elektronické portály. Za rok mé praxe se podařilo sestavit seznam takových zdrojů a já jej nabízím v přílohách (**příloha č.2**).

V této kapitole čerpám ale nejen ze své zkušenosti asistentské práce, ale zejména z ročního kurzu *Principy práce se žáky s odlišným mateřským jazykem v hodinách*⁶⁵ od společnosti Meta o. p s., která se zabývá integrací mladých cizinců do společnosti. Anotací tohoto kurzu bylo vybavit účastníky praktickými dovednostmi pro práci s touto skupinou žáků tak, aby byli schopni čelit úskalím konkrétních oblastí, ve kterých se tito žáci nacházejí. Ráda bych v této podkapitole seznámila čtenáře s výstupy, které jednoduchým, a přesto efektivním způsobem práci učitele a asistenta v hodině napomáhají formovat. Spolu s velmi stručnými popisy těchto výstupů představuji možnou realizaci konkrétních materiálů, které zmíněné formy a metody práce ilustrují.

- První z výstupů je *propojování jazyka a obsahu*. Jistě velká část učitelů ví, že nejde pouze o obsah učiva, tedy o to, co učíme, ale i to, jaký zvolíme jazyk, abychom žákům látku

⁶⁵ Anotace kurzu dostupná z: http://www.metaops.cz/sites/default/files/principy_prace_s_zaky_s_omj_8h.pdf

předali.⁶⁶ Jakým jazykovým kódem je vybavíme, aby zvládli výuku v daném tématu. V této souvislosti mluvíme o jazyku akademickém. To, že mají žáci rovný přístup ke kurikulu zajistíme právě tak, že jazykové cíle implementujeme do naší běžné výuky. Tímto způsobem budou žáci s odlišným mateřským jazykem vhodné úrovni jazyka neustále vystaveni. Jazykové cíle jsou benefitující nejen pro žáky cizince, ale i pro jejich spolužáky, neboť umožňují jasnou formulaci zadání jednotlivých úloh, ale také cílů hodiny. Jazykové cíle se týkají jazykové funkce spojené s tématem hodiny, slovní zásoby pro zapojení do výuky a v neposlední řadě strategie k výuce jazyka pomáhající v pochopení tématu. Níže uvádím ilustraci toho, jak by takové stanovení cílů mohlo vypadat pro hodinu hudební výchovy.

Téma: *Hudební dílo Bedřicha Smetany – Vltava*

Obsahový cíl: *Žáci ví, kdo je to Bedřich Smetana, aktivně poslouchají hudební skladbu*

Jazykový cíl: *Žáci umí popsat některé z hudebních výrazových prostředků použitých ve skladbě*

Jazykové prostředky: Konkrétní jazykové prostředky, které dopomohou žákovi k vyjádření obsahu (např. začátky vět, slovesa, jazykové vazby, pojmy):

Jazykový cíl	Jazykové struktury	Slovní zásoba	Jak cíle dosáhnou
<i>Žák popíše vlastními slovy, jak se skladba mění ve svém průběhu. Popíše, jakých si všiml zajímavostí.</i>	<i>Teď uslyšíte... Porovnejte... Zkuste porovnat... Čeho jste si všimli? Co bylo důležité? Zaposlouchejte se...</i>	<i>Zrychlování Opakování Zesilování Zpomalování Hudební nástroje Smyčcové nástroje Housle, flétna, Změna Pramen</i>	<i>Žák při poslechu zaznamená zajímavosti, učitel je dokazuje opětovným poslechem</i>

⁶⁶ HIMMEL, J. *Language objectives*. Dostupný z: <http://www.colorincolorado.org/article/language-objectives-key-effective-content-area-instruction-english-learners>

- Dalším z výstupů je *aktivace předchozích zkušeností* žáků. Ten se opírá o pedagogický konstruktivismus, který počáteční evokaci a propojení s tématem hodiny označuje jako zásadní způsob, jak zapojit maximum žáků. **!!cite** Vycházejíc z předpokladu, že chceme zapojit žákovy předchozí zkušenosti, aby si zapamatoval nové poznatky, které mu chceme předat, je nutné si uvědomit, že někteří z našich žáků nejsou tak jazykově vybaveni, aby se s námi o zkušenosti mohli podělit⁶⁷. Precizně naplánovaná aktivizace těmto žákům vychází vstříc a nabízí jim možnost sdílet a podpořit tak cíl hodiny. Opět nabízím příklad takové aktivizace, tentokrát pro předmět svět kolem nás.

Předmět: Svět kolem nás

Téma hodiny: Vodstvo v Čechách

Cíl hodiny: Žák umí vysvětlit důležitost vody na Zemi

Žák umí popsat různé druhy vodstva na území ČR

Cíl aktivace: Aktivovat schémata všech žáků

Zopakovat základní pojmy týkající se vodstva

Sdílení zkušeností

Sedíme na koberci a na interaktivní tabuli si promítáme model Země. Poté pokládám do prostoru otázky. „Co vidíte? Čeho je na planetě nejvíce? Jak důležité množství vody je? Dokážete odhadnout kolik vody na je na Zemi?“

Vedeme společnou diskuzi, všichni žáci vyjadřují svoje tipy.

Poté rozdělím žáky do skupinek po třech. Dostanou za úkol sdílet odpovědi na otázky, které jsou napsané na tabuli. „Znáte nějaké známé vodní toky? Byli jste někdy u moře nebo u oceánu? Je nebo byl nějaký vodní tok v místě vašeho bydliště?“

⁶⁷ W. Montgomery : Creating Culturally Responsive, Inclusive Classrooms, 2001. Dostupné z: http://www.learndesign.org/teachspcied/modules/ocada7083_norm2/23/24_2/xmedia/reading_c8m3L2a2.pdf

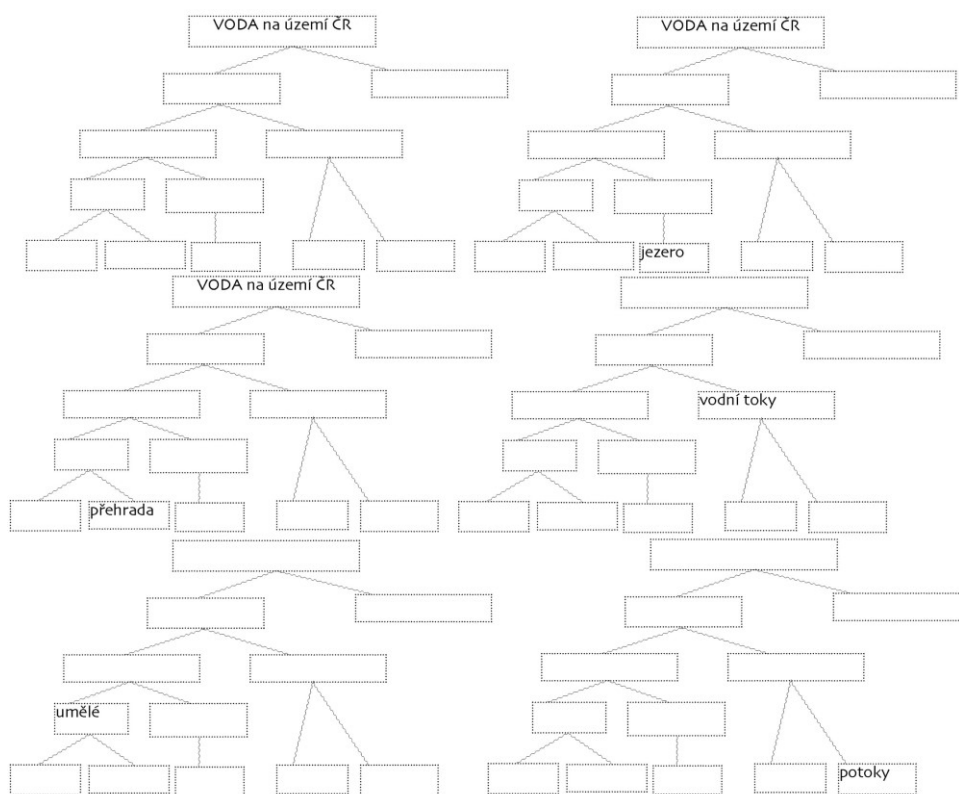
Odpovědi na otázky potom společně sdílíme. Kdo chce, může moře, oceán či vodní tok který zná a zvolil ukázat i na mapě světa. Porovnááme společně situaci u nás a v jiných zemích. Sdílíme zkušenosti.

V následující aktivitě navážeme dělením českých vodstva do podskupin.

- *Grafická vizualizace je další z účinných nástrojů, který usnadňuje zapojení se žáka cizince do průběhu hodiny a zároveň tak umožní učiteli svoji pozornost rozprostřít v prostoru třídy. Mohan⁶⁸ a kolektiv dalších autorů tvrdí, že jakékoliv téma, které se učíme je zasazeno do šesti vědomostních struktur. Toho se snaží využít v rámci konkrétní metody, jak zprostředkovat jazykově náročnější texty, teorie, výklad žákům, kteří zatím neovládají jazyk v dostatečné míře. Stojí na tom, že máme možnost jako učitelé úlohy žákům s odlišným mateřským jazykem předpřipravit do takové grafické formy, která jim usnadní práci pochopit v případě, že zatím nejsou jazykově dostatečně vybaveni. Uvádím příklad aktivity, která svým charakterem žákovi usnadní pochopení a propojení souvislostí, které se v rámci hodiny dozvěděl.*

- 1) *Jako klíčový vizuál pro shrnutí tématu (vodstvo v ČR) slouží v poslední části hodiny tabulky, které dostane každý žák. Je na nich graf vztahů v rámci vodstva ČR. Každý žák má doplněnou jinou část. Žáci se pohybují po třídě a doplňují si vzájemnou pomocí grafy. Lístek si po doplnění vlepí do sešitu.*

⁶⁸ Bernard. A. Mohan: LEP Students and the integration of language and content: Knowledge Structures and Tasks, 1990. Dostupné z: inkluzivniskola.cz



- Prostor pro komunikaci je také zásadním faktorem, který ovlivňuje začlenění žáka cizince. Myslí se jím nejen otevřené otázky a dostatek skupinové práce, ale ve spojitosti s integrovanými žáky i na propojení s vhodným a srozumitelným akademickým jazykem.⁶⁹ Jen v tom případě zajistíme dostatečné zapojení všech žáků, ale zároveň srozumitelnost zadání. Role učitele se při této formě práce samozřejmě mění a stává se z něj více pozorovatel či moderátor diskuse. Přikládám jako inspirační materiál aktivitu, která jednak svým charakterem podporuje práci ve skupině, ale zároveň pracuje s klíčovými vizuály i akademickým jazykem a podporuje třídní komunikaci.

⁶⁹ GIBBONS, Pauline. Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom. Portsmouth, NH: Heinemann, c2002. ISBN 9780325003665. S.4

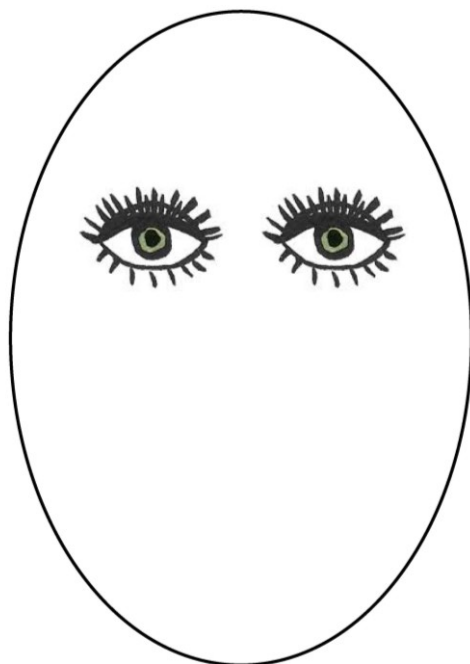
- 1) Nejprve si žáci do okýnek poznamenávají slova z rozděleného textu, která jim nejsou jasná nebo se jim zdají zajímavá. Společně pak ve skupinách odкрývají svá polička a doplňují si navzájem informace.

Jsme na konci 14. století.		Začal lidem v kostele předávat pravdu. Radil lidem, ať církvi nevěří a řídí se vlastním myšlením.	
Církev měla tehdy velmi důležitou úlohu v životech lidí.		Církvi se Husovo šíření pravdy nelíbilo. Bez prodeje odpustků by přišla o velké bohatství.	
Říkala lidem, aby žili ve skromnosti a chudobě. Jen tak se mohou dostat blíže k Bohu.		S pomocí Zikmunda Lucemburského nastražili na Husa past a pozvali ho do Kostnice aby obhájlil své myšlenky.	
Bohužel ale neplatila pravidla pro všechny stejně.		V Kostnici však Husa nutili pouze odvolat všechno co prohlásil dřív.	
A hlavně ne pro církev a její kněží, kteří pravidla určovali.		Hus se rozhodl stát si za svou pravdou a neodvolal. Církev se ho rozhodla potrestat.	
Kněží prodávali odpustky, kterými mohli lidé vykoupit své hříchy. Církev na nich vydělávala.		Husa odvezli na hranici.	
Jan Hus, který v té době žil byl významný kněz a pedagog, který se vždy snažil šířit pravdu.		Naposledy ho nechali, aby svá tvrzení odvolal. Hus ale stále trval na své pravdě. Zikmund a církev tomu nemohli uvěřit.	
Prodávání odpustků se mu zdálo od církve nesprávné a proti všemu, čemu věřil.		Na hranici tak zapálili oheň.	
Přemýšlel, jak proti tomu bojovat a rozhodl se, že se chování církve postaví.		Jan hus zemřel 6. Července 1415 za pravdu, které věřil.	

- V neposlední řadě je důležitým principem *práce s texty*. V zásadě sleduje pravidla Čtení a psaní pro kritické myšlení⁷⁰, ze kterého vychází dvě základní funkce čtenářských aktivit. Pomocí čtenářům porozumět konkrétnímu textu a rozvinout jejich čtenářské strategie. Dále aktivity rozděluje na před, při a po čtení. Tato rozdělení jsou důležitá pro všechny žáky a budování jejich čtenářské identity o to víc však ještě pro žáky s odlišným mateřským jazykem, neboť dovednost porozumět psanému textu u nich determinuje velkou část nejenom školního, ale i životního úspěchu (minimálně rychlost, jakou si tuto dovednost osvojí). Ilustruji dvěma krátkými aktivitami, snažice se opět propojit i klíčové vizuály a dopřát žákům dostatečný prostor pro vzájemnou komunikaci.

⁷⁰ Více o vzdělávacím programu na: http://www.kritickemysleni.cz/facelift_index.php

- 1) *Ve dvojici se spolužákem dokreslete zakaboněný obličej. Co asi prožívá člověk, který se takto tváří? Při kreslení sdílejte své názory.*



- 2) *Z textu, který jsi dostal si znovu přečti věty, ve kterých jsou podtržená slova. Můžeš z významu vět odhadnout, co podtržená slova znamenají? Poradte se společně v hnízdě. Ke každému výrazu pak vymyslete novou větu.*

Nakvašeně odejít

být do něčeho zabrán

něco je rozbředlé

něco někomu vrtá hlavou

7. Závěr teoretické části

Práce na teoretické části této diplomové práci pro mne byla nesmírně obohacující. Jak její téma, tak její navazující konkrétní části vyšly z aktuální potřeby řešit nastalou situaci, hledat odpovědi a pokusit se najít univerzální řešení pro spolupráci dospělých lidí v rámci jednoho třídního celku. To se podařilo, díky množství odborné literatury, která je na toto téma publikovaná. Vznikl tak soubor prakticky orientovaných tipů a možných řešení situací, které v takovém vztahu učitel-asistent-žák cizinec mohou nastat. Dozvěděla jsem se touto cestou mnoho cenných informací, které jsem mohla ihned aplikovat do praxe, což bylo velmi zadostiučňující a mohla jsem si tak zpětně ověřit, nakolik tyto teoretické poznatky ovlivňují praxi.

Moje poznatky, které si odnáším bych rozdělila do několika částí.

Studiem pro kapitoly *spolupráce třídního učitele a asistenta pedagoga* neboli také jednotlivé role ve vyučovacím procesu jsem získala odpovědi na nejpálčivější otázky z praxe, na které jsem narážela jako asistentka dnes a denně. Jasným výstupem této kapitoly pak bude rada pro kohokoliv, kdo vstupuje do zmíněného pracovního vztahu učitel-asistent. Hned na počátku vymezit konkrétní role jednotlivých aktérů, jejich kompetence v učebním procesu, od počátku stanovit pravidelná setkávání pro sdílení zkušeností a plánování budoucích akcí. S tím přímo souvisí vymezení osobnostních předpokladů asistenta, které vyšlo najevo v kapitole *osobnostní předpoklady asistenta pedagoga*. Ukázaly se jimi být empatie, schopnost flexibilně reagovat v nastalé situaci a asistentovo odhodlání a nadšení do práce, která by měla být zároveň jeho přesvědčením, a nikoliv až jako poslední volbou.

A v neposlední řadě žák cizinec a možnosti jeho podpory skrze asistenta. Z tohoto tématu jsem vybrala skutečně jen z konkrétního úhlu, neboť pro tuto problematiku existuje mnoho rozdílných zdrojů a úhlů pohledu. Zaměřila jsem se zejména na předsudky a stereotypy, se kterými se nejen žáci setkávají ve třídách, ale celkově v jakékoliv zemi, která není jejich domovská. Nejpřekvapivějším zjištěním pro mne byl fakt, že lidé, a tedy i děti ke stereotypům uchylují často s pozitivním úmyslem – mít téma, na kterém lze vystavět konverzace s člověkem jemu do té chvíle neznámým. V kapitole také nabízím praktikovatelné řešení těchto situací. Dostatečná míra multikulturní výchovy v rámci

školních hodin a pak také samozřejmě předávání dovednosti zajímat se o svět našim žákům.

Mimo jiné jsem pak dále hledala jsem metodu, ale i formu výuky, která by se stala stěžejní pro výuku těchto dětí. Našla jsem ji v kulturně nezátížené formě výuky, na kterou volně navazuje můj výzkum. Díky studiu pro tuto kapitolu si odnáším podstatnost využívání kulturně nezátíženého přístupu nejen při práci s žáky cizinci, ale s žáky napříč všemi spektry. Doplnila jsem tato zjištění stručnými popisem principů s těmito žáky a s potěšením tak rozšířila znalosti, které jsem nabyla v ročním kurzu od společnosti Meta, o.p.s.

Mé cíle k teoretické části této diplomové práce se v průběhu studia jednotlivých témat lehce měnily a byly také ovlivněny zkušenostmi, které jsem v danou chvíli prožívala na poli mého zaměstnání asistentky. V jejím závěru je ale hodnotím jako naplněné. Přeji si, aby čtenáře informovaly a poučily o nelehké, přesto velmi naplňující práci asistenta a jeho vztahu k učiteli i žákovi cizincovi.

8. Výzkumná část

8.1. Úvod

Při roční práci na základní škole v Kunraticích na pozici asistentka pro žáky s odlišným mateřským jazykem jsem se dlouhodobě spolu s učiteli setkávala s opakujícími s neúspěchy spojené se stagnací rozvoje dovedností těchto žáků cizinců v konkrétních oblastech. Spolu s učiteli jsme se v první řadě potýkali se sjednocením našich cílů. Jak výukových, tak organizačních. Po měsíčních úsilích se nám podařilo organizační stránku naší spolupráce vyřešit, za pomoci výše zmíněných doporučení jako vymezení kompetencí a další. Nadále jsme se ale setkávali s neměnnými výkony žáků cizinců, kteří ač byli intelektově v průměrném až nadprůměrném pásmu, v určitých oblastech jejich výkony stagnovaly. V kooperaci s kolegy asistenty jsme vyzkoušely různé strategie podpory a značně naše snažení ulehčily znalosti, které jsem si odnesla z výše zmíněného kurzu od společnosti Meta. U některých žáků se však stále nedostavoval jakýkoliv progres, a tak jsem se cítila povinna hledat jiné, k možnému úspěchu vedoucí cesty.

V průběhu roku jsem se zúčastnila pro mne i ostatní účastníky nesmírně benefitujícího kurzu pod vedením Karolíny Ranglové, který významně změnil můj náhled na práci s integrovanými žáky a na porozumění jejich jazykové situace. Metoda pojmového učení, která nabízí šanci výuky všem žákům neohledně na kulturní zázemí, ze kterého pocházejí se jmenuje Grunnlaget. Tuto jedinečnou metodu, která se k nám dostala z Norska bych ráda přiblížila v metodické části této práce.

Primárním cílem mého několika měsíčního snažení bylo nejen vyrovnat možnosti konkrétních žáků cizinců s možnostmi a startovními podmínkami se jejich spolužáky s českým rodilým zázemím, ale i z pozice asistenta podpořit a usnadnit výuku učitelů tak, že se mu bude dařit mnohem efektivněji zapojovat kulturním kontextem znevýhodněné žáky. Konkrétní cíle svého výzkumu pak stanovuji inspirovaná Švaříčkem a Šed'ovou⁷¹.

⁷¹ ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026206446.

9. Metologie výzkumného šetření

9.1. Plán výzkumu

Vzhledem k tomu, že se budu ve svém výzkumu zabývat detailním studiem pouze tří případů a budu se pokoušet porozumět sociálním jevům, které je budou provázet, zvolila jsem typ kvalitativního výzkumu, a to mnohopřípadovou studii. V této podkapitole a při celkové přípravě mého výzkumu jsem vycházela ze Švaříčka, Šed'ové⁷² a Gavory⁷³.

Vzhledem k faktu, že případová studie je empirickým designem, zásadní v mém výzkumu bude charakteristika a popis objektů výzkumu, pro který jako sběr dat posloužil pedagogicko-diagnostický pozorovací arch. Na následujících stránkách jsem mu věnovala celou podkapitolu.

Jako integrovaný systém si výzkum vyžaduje vymezené hranice, které jsou v případě mého experimentu čas 119 dní, při četnosti 3 individuální sezení týdně po jedné vyučovací hodině, tj. 45 minut. Co se týče prostorového vymezení experiment se bude odehrávat v prostorech školního kabinetu, s možností podpory školní knihovny ve vedlejší místnosti. Zkoumání vlivů na sociální jevy pak bude probíhat v reálném kontextu třídy jednotlivých žáků, které budu zaznamenávat jakožto asistent pedagoga, které je zásadní, neboť v něm bude možné pozorovat autentické interakce mezi objekty výzkumu a jejich okolím.

Zprostředkování prožitku a poznání metody se čtenáři pokusím přiblížit přímým svědectvím, a to přepisem akce s žáky při výukových rozhovorech. Tzv. *plochému vhledu*⁷⁴ se pokusím zabránit nejen vlastním sběrem informací z hodin v kmenové třídě,

⁷² ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026206446.

⁷³ GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1996. 130 s. ISBN 808593115

⁷⁴ ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026206446. S. 99

ale i sběrem dat pomocí pre-testů a post-testů, které s doplňujícím komentářem ilustrují výkony objektů výzkumu.

Studie bude kombinací deskriptivního a explorativního typu, neboť nejen že popisují výstupy formou narativní zprávy, ale očekávám takové výsledky výzkumu, které by se mohly stát jakýmsi pomyslným odrazovým můstkem pro další studium vlivu zkoumané metody na různé typy žáků se specifickým kulturním znevýhodněním.

Stěžejní pro výzkum bude samozřejmě volba výzkumné otázky a dalších podotázek a stanovení cílů výzkumu, který jsem zvolila na třech úrovních a rozvíjím je v následující podkapitole.

9.2. Určení výzkumného tématu a definování otázek bádání

Osobně mě naplňuje radostí, že stanovení cílů pro tento výzkum vedly potřeby, které vplynuly ze skutečných učebních situací. Situací, které se v určitý moment pro učitele žáků cizinců jevíly neřešitelné a bylo tak na místě pátrat po nových řešeních či strategiích, které by ulevily nejen žákům s odlišným mateřským jazykem od stresu, který pro ně vybrané učební oblasti představovaly, ale také jejich učitelům, kteří se vyskytovali v nelehké situaci. Na jedné straně touha inkriminovaným žákům co nejvíce pomoci, na straně druhé tlak rozdělit jejich pozornost spravedlivě všem žákům. Moje úloha jako asistenta a možnost využít metodu pojmového učení s cílem posílit autonomii žáků a úspěšně je tak integrovat do kolektivu jejich tříd tak učitelé uvítali.

Konkrétní cíle jsem pak stanovovala za pomoci dělení podle Švaříčka a Šed'ové⁷⁵, které nejvíce vycházely vstříc mým potřebám, ale i představám toho, co bych považovala za ideální výstup z výzkumu. Uvádím je v náhodném pořadí s krátkým komentářem.

⁷⁵ ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026206446.

9.2.1. Cíle výzkumu

- Intelektuální: *Rošířit metologii pojmového vyučování o důkaz pozitivního vlivu metody Grunnlaget na děti s odlišným vyučovacím jazykem v hodině*

Metoda pojmového učení již řadu let dokládá pozitivní vliv na rozvoj učebních dovedností u žáků pocházejících ze sociálně potažmo kulturně odlišného prostředí. V praxi tato metoda funguje zejména v předškolních klubech, kam se dostávají děti přicházející z pro výchovu nevyhovujícího prostředí. Děti, které přicházejí z jakkoliv sociálně znevýhodňujícího prostředí, jako jsou rodiny s nízkým socioekonomickým statusem, častý výskyt dítěte v kriminogenním prostředí, ale i v prostředí kulturně odlišném.⁷⁶ Vzhledem k faktu, že kulturní znevýhodnění má velmi blízká jako ostatní sociální znevýhodnění, metodologie Grunnlaget nabízí i využití této metody do praxe s žáky cizinci. Ve skutečných učebních situacích vliv této metody v tomto kontextu není přímo doložen, a tak jsem po konzultaci s její českou lektorkou Mgr. Karolínou Ranglovou zvolila tuto příležitost jako vhodnou pro zkoumání dosahu této metody v prostředí české školy.

- praktický: *Zefektnění práce asistenta a jeho spolupráci s učitelem nabídnutím funkční metody vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem.*

Povšečným cílem této diplomové práce bylo a je hledat způsoby pro ideální spolupráci těchto dvou aktérů a potažmo vytvořit v rámci jejich kontaktu ve třídě prostředí, kde je výukový čas maximálně efektivně využit. Po stanovení vymezujících pravidel pro spolupráci a jejich naplňování jsem hledala další cesty, jak z tohoto vztahu učitel-asistent vytěžit ještě více. Jak mohu svou přítomností ve třídě i mimo ni ovlivnit výkonnost integrovaných žáků a potažmo jejich sebejistotu, a tak i jejich vtažení se zbytkem kolektivu, učitelem a celkově cílit podporující atmosféru ve třídě? Po usilovném hledání způsobu, jak tyto představy naplnit jsem si přiznala, že je na místě speciální podpora mimo třídu. Vybavit žáka dovednostmi, které usnadní celý vyučovací proces a výrazně tak vylepší žákům obraz sama sebe.

⁷⁶ Bedekr CEROP, Cesta k rovným příležitostem – možnosti a limity vzdělávání sociokulturně znevýhodněných osob. dostupný z: <http://www.cerop.cz/cs/aktivita-5/zs/zch2>

- personální: *Jako asistent učitele hledám cesty pro pomoc konkrétním žákům a jejich učitelům*

Jak bylo nastíněno výše, celý výzkum vyšel z potřeby vyřešit nastalý problém v prostředí, kde jsem byla zaměstnána jako asistentka přidělena k těmto žákům a měla jsem tak z první řady možnost pozorovat, jakou podporu nejvíc vyžadují daní žáci i jejich učitelé. Výzkum byla moje cesta najít ideální metodu která by jejich prosby v učebním procesu vyslyšela. Mým dalším praktickým cílem bylo zajištění funkčního pokračování nabízení této metody v rámci speciálně-pedagogického pracoviště školy.

9.2.2. Výzkumná otázka

Jaký vliv má metoda Grunlaget na snižování vzdělanostních nerovností u dětí s odlišným mateřským jazykem?

O tom, že metoda má pozitivní vliv na zapojení a sebevědomí dětí přicházejících z kulturně-sociálně znevýhodněného prostředí již existují výzkumy, které tento fakt dokládají. Konkretizovat povahu tohoto vlivu u žáků cizinců bude cílem výzkumné otázky, kterou si pro tuto diplomovou práci kladu. Otázku doplňuji následujícími okruhy.

- *Jakým způsobem ovlivňuje metoda jednotlivé vzdělávací oblasti?*

Vzhledem k faktu, že žáci pocházejí z jiných tříd a oblasti jejich potíží se velmi liší, budu se zajímat o to, jaký vliv má metoda na konkrétní žákovy dovednosti. Ty chystám identifikovat podle konkretizace jednotlivých výukových cílů revidované Bloomovy taxonomie.

- *Jakou roli hraje věk a žákovy předchozí znalosti?*

Jelikož jsou i úrovně u žáků účastných výzkumu různé, předpokládám, že i takové budou i jejich výsledné posuny. Žáci jsou také věkově odlišní, taktéž jejich domácí podpora se diametrálně liší. To vše budou faktory, které můj výzkum ovlivní. Ráda bych například také odlišila, zdali má zásadnější vliv i původ těchto žáků.

- *Jaká je minimální časová dotace pro zpozorování vlivu na studijní výsledky?*

Protože pracuji jako asistent u všech žáků, kteří se výzkumu účastní, mám možnost jejich progres či pokračující stagnaci pozorovat přímo v hodinách, kde mají autenticky možnost se zapojit. Zahrnuje to přístup k jejich domácí přípravě, testů diktátů a podobně. Chystám se tedy pečlivě zaznamenávat jaký časový interval je potřeba k tomu, aby se dostavily první výsledky tréninku pojmového vyučování, v případě, že se nějaké dostaví.

· *Jakým způsobem se pravidelná práce s metodou projevuje v běžné vyučovací hodině?*

Konečně, jakým konkrétním způsobem dlouhodobé vyučování matematickým představám ovlivňuje žákovy výkony v kýžených oblastech? Toto je otázka, ke které bych ráda vedla celý výzkum. Projeví-li se naše společné snažení, jak? Kromě porovnávání testů, domácích příprav a zapojení v hodině žákům před začátkem a na konci našich opakovaných sezení předložím test zaměřující jejich nejslabší znalosti a dovednosti v konkrétním předmětu.

9.3. Teoretický kontext

Grunnlaget slovo v překladu z norského originálu označující *základ*. Základ je také to, čím by ráda metoda přispěla k rozvoji žákova jazyka, myšlení a učení. V této podkapitole bych se chtěla pokusit její metodologii interpretovat, jak to ve svých pracích činí její autoři Sonnesyn⁷⁷ a Hem⁷⁸.

Metoda Grunnlaget si dala za cíl vytvořit prostředí, které přímo vybízí k práci s konkrétními pojmy, sbíráním zkušeností a popisnému jazyku, díky kterému si děti a žáci osvojí rozdíly a podobnosti mezi objekty i lingvisticky. Odnášejí si tyto dovednosti i pro chápání jazyka jako takového a jsou pak schopni je aplikovat na různých úrovních gramatických operací. V jedné větě, metoda věří, že propojení mluvené řeči a zkušenosti

⁷⁷ SØNNESYN, Gunvor. Metodologie Grunnlaget: model pojmového vyučování. Praha: Člověk v tísni, 2013. ISBN 9788087456.

⁷⁸ SONNESYN, HEM. Grunnlaget, *praktický základ vzdělávání*. BeMa – forlag, Norwa, 1999. ISBN 82-90980-06-9.

s konkrétními předměty můžeme žákům předat základy pro matematické myšlení, které je základem pro další předměty.

Metoda pracuje na třech úrovních procesů. I já ve svém výzkumu budu v těchto fázích postupovat. Těmito procesy jsou *selektivní asociace*, *selektivní rozlišování* a *objevování podobností*. Tyto procesy jsou zásadní pro ukotvení pojmů, které nám pomáhají vybudovat si schopnost kódování, které je zásadní pro použití jazyka celkově. Pojmy k žákům přicházejí skrze *výukové rozhovory*, pro které je specifická skutečnost, že učitel je ten, kdo nabízí první zkušenost s danými pojmy. Oproti současným zásadám konstruktivistického učebního rozhovoru, kdy je žák zdrojem vědění a objevování, v rozhovoru metody Grunlaget učitel pojmy nabízí a žák je opakuje, vybavuje a postupně začíná používat spontánně. S pomocí učitele tak dohání tak pomyslné nesrovnalosti pocházející z jeho sociálně-kulturního znevýhodnění.

Proces selektivní asociace pomáhá v první řadě rozvinout spojení mezi jmenovaným příkladem a zbylými příklady z příslušné kategorie. Jeden výraz asociujeme s co nejvíce různými předměty.

Selektivní rozlišování dál učí žáky, co do daných kategorií patří a co nikoliv. Žáky učíme rozlišovat nejen na souřadné úrovni (*např. barva od barvy*), ale i napříč kvalitami (*barvu od ostatních kvalit*), tento proces najdeme v odborných příručkách metodologie Grunlaget označen jako *abstrakce*. Prakticky začínáme s předměty, které jsou si velmi podobné a postupem času se dostáváme až k těm, které mají minimum společného.

Závěrečným procesem je objevování a slovní vyjádření částečných podobností. Metoda tvrdí, že „Objevování podobností je základním prvkem učení a možná se jedná o jeden z nejzákladnějších procesů v lidské mysli.“⁷⁹ Když si děti uvědomují podobnosti v konkrétních situacích s konkrétními předměty, jsou pak daleko lépe schopni aplikovat tuto dovednost do dalšího učení. Využít tedy podobnost jako obecný pojem. Metoda ilustruje důležitost této dovednosti na každodenních situacích jako například střet s obyčejným předmětem, kterou je například židle. Vidíme-li ji poprvé v životě, nesnažíme se ji identifikovat na základě toho, že je úplně stejná jako všechny ostatní

⁷⁹ SÖNNESYN, Gunvor. Metodologie Grunlaget: model pojmového vyučování. Praha: Člověk v tísni, 2013. ISBN 9788087456. S.44

židle, které jsme kdy viděli, ale díky jejím rysům a funkcím, které ji spojují se všemi ostatními židlemi.

9.4. Výzkumné prostředí

Ráda bych v této podkapitole čtenářům přiblížila prostředí, ve kterém se odehrával můj několika měsíční výzkum. Jsem přesvědčená, že pouze na místě, které je otevřené novým přístupům a dále otvírá svým učitelům možnosti seberealizace a dalšího sebevzdělávání takový výzkum mohl proběhnout. Kontakt se ZŠ Kunratice jsem započala hned v prvním ročníku na dvoutýdenní praxi pořádané fakultou a už tehdy na mě škola dýchla svou jedinečnou atmosférou. Když jsem si v rámci svého studia na fakultě hledala pracovní pozici abych si doplnila a zároveň ověřila znalosti, které jsem nabyla studiem, ZŠ Kunratice pro mě byla jedna z prvních voleb. Ráda bych pak zejména poukázala na skutečnosti, které usnadnily můj výzkum, ale jsou i celkově podporující pro úspěšnou integraci žáků cizinců.

Od jejího založení uběhlo již přes 270 let, a tak se tato základní škola může pyšnit dlouholetou tradicí. Díky tomu si škola dokázala vybudovat svou stabilní filozofii, kterou obohatila o moderní formy výuky, a tak vytvořila inspirativní klima, které je na současné pedagogické „scéně“ mezi rodiči i pedagogy velmi žádané.

Škola se opírá o několik základních pilířů. Jedním z nich je organizované plánování. Podle slov ředitele v plánování věří, protože podle nich se samotným plánováním přímo souvisí předávání kompetencí, vybízí ke spolupráci v týmu, na všech úrovních podporuje sebehodnocení. Jak žáků, tak i učitelů. U učitelů formou například tzv. popru (*plán osobního pedagogického rozvoje*) a u žáků prací s týdenními plány do šesté třídy, na který navazuje tvorba žakovského diáře. Organizované plánování je něco, co i žákům z odlišných kulturních prostředí napomáhá sjednotit a ujasnit si své cíle s jejich třídou a v neposlední řadě tyto cíle zvizualizovat a aktivně tak podpořit jejich snažení.

Osobně na škole oceňuji přístup, s jakým předává již ve velmi brzkém věku žákům kompetence. Ve formě například ekologického senátu a dalších prožívají žáci pocit, kdy je jejich hlas vyslyšen na celoškolské úrovni.

Součástí školy je i Středisko volného času, kde mají žáci možnost zapojit se do širokého výběru aktivit, což přímo vybízí pro zapojení žáků s odlišného jazykového prostředí a jejich úspěšné přijetí do kolektivu.

Co je mi ale z přístupů školy a potažmo jejího ředitele Mgr. Ing. Vítka Berana nejsympatičtější je svoboda, kterou učitelé dostávají, mají-li zájem v edukačních experimentech a zapojení se do nových, pro třídu benefitujících programů. Byla jsem sama svědkem situace, kdy jedna z vyučujících projevila zájem vést svou třídu programem Začít spolu⁸⁰, navzdory faktu, že by tak učinila jako jediná z celé školy a čelila tak sama úskalí počáteční náročnosti při zavádění této metody k životu. Poněvadž si tento svůj postoj obhájila a předložila dostatek kvalitních argumentů pro jeho zavedení, škola pod záštitou pana ředitele jí poskytla maximální podporu a program tak úspěšně zavedla a těží z mnoha jeho benefitů. I tento přístup mě naplňuje nadějí, že veškerí žáci, vyžadující speciální podporu na tomto místě naleznou, co hledají. To mimo jiné zajišťuje nejen školní psycholog ale i školní centrum speciální pedagogiky.

Za kvalitu školy mluví i fakt, že je zapojena do nespočtu programů, které jí pomáhají následovat trendy moderního pedagogického přístupu. Jsou mezi nimi Pomáháme školám k úspěchu⁸¹, Cesta ke kvalitě⁸², Ekoškola⁸³, Škola podporující zdraví⁸⁴, Vzděláváme se pro budoucnost⁸⁵ a v neposlední řadě Kolegiální podpora formou párové výuky⁸⁶, která přímo napomáhá integrovat všechny žáky, jejichž potřeby jsou specifické, protože se jim dostává dostatečné pozornosti zapříčiněné působením více přítomných pedagogů v jedné hodině.

⁸⁰ Více o programu na: <http://sbscr.cz>

⁸¹ Více o nadaci na: <https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu>

⁸² Více o národním projektu MŠMT na: <http://www.nuov.cz/ae>

⁸³ Více o mezinárodním programu na: <https://ekoskola.cz/cz>

⁸⁴ Více o programu Státního zdravotního ústavu na: <http://www.szu.cz/program-skola-podporujici-zdravi>

⁸⁵ Více o projektu na: http://www.nuv.cz/uploads/Souhrnna_zprava_Vzdelavame_pro_budoucnost.pdf

⁸⁶ Sborník příspěvků metody na: http://www.zskunratice.cz/files/items/7864/files/cba-sbornik-kolegialni_podpora_formou_parove_vyuky-fin.pdf

Z pohledu zaměstnance a také vztyčné osoby poskytující podporu žákům se specifickými potřebami samozřejmě shledávám i prostory pro další směřování školy. Vidím tento fakt ale jako pozitivní skutečnost, neboť jen když máme neustálou možnost a chuť zlepšovat naše úsilí, daří se nám tvořit idylické prostředí pro naše žáky. Tolik zmíněných projektů vytváří na učitele určitý tlak udržet kvalitu vzdělávání na vysoké úrovni a zároveň projektům vyčlenit velké množství jejich volného času. Existuje tedy hrozba, že po delším časovém úseku může u těchto učitelů dojít k vyčerpání a kvalita jejich výkonů tak přímo úměrně klesne. Zároveň vidím rezervy v hodnocení žáků, a to pak zejména u těch se specifickými potřebami. Pro tyto žáky se ukazuje být benefitujícím hodnocení slovní a s tím se (konkrétně u žáků cizinců) na základní škole v Kunraticích nesetkáváme. Jistá úskalí pak samozřejmě nabízí úvaha o velikosti školy a množství žáků a učitelů, kteří ji navštěvují. Není překvapivé, že cílit na rodinné klima v takovém množství vizí a lidských přístupů je vyloženou výzvou.

Popis této školy a zároveň prostředí mého výzkumu bych ráda zakončila citátem, jímž škola charakterizuje sama sebe. „*Když si vybereš tuto školu, setkáš se s příjemným, téměř rodinným prostředím, individuálním přístupem a neobyčejným pochopením učitelů. Školní program je orientovaný na tebe, respektuje tvé osobní maximum a individuální potřeby. Můžeš se vzdělávat s pomocí nejmodernějšího vybavení a účastnit se nejrůznějších aktivit.*“⁸⁷

Co se týče podmínek, za jakých výzkum probíhá, učitelé jednotlivých tříd ke mně byli maximálně vstřícní a poskytli mi volnou ruku při výběru metod a způsobu našeho doučování. Za pravidelných konzultací měli největší zájem na rozvoji autonomie u těchto žáků a zlepšení jejich výkonu v daných oblastech. Výzkum probíhal u každého ze tří žáků po hodinu dvakrát týdně po dobu 4 měsíců.

9.5. Výzkumné objekty

⁸⁷ Citace dostupná z: <http://www.zskunratice.cz/skola/o-skole>

Pro popis objektů mého experimentu jsem si vybrala formu pedagogické diagnostiky, a to ve formě formuláře. Inspirací pro tento druh kazuistiky mi byl opět roční kurz práce s žáky s odlišným mateřským jazykem v hodině od společnosti Meta, o.p.s., který mi tuto formu představil. Formulář zahrnuje body rozdělené do konkrétních oblastí žákova vzdělávání a chování v rámci kolektivu třídy. Zvolila jsem si tento typ, neboť pro mne představuje soubor autenticky mířených bodů, které umožňují žákovu situaci popsat popisným jazykem, a tedy dostatečně objektivně a jako výstup podává soubor informací, ze kterých lze situaci žáků snadno vyčíst.

Níže tedy popisuji situace tří vybraných žáků se kterými jsem měla možnost pracovat jeden školní rok převážně jako asistentka pedagoga. Jejich personální údaje jsou z etického hlediska upraveny.

Žák č.1

Básim je žákem 2. ročníku a kromě obtíží vycházející z jeho odlišného kulturního zázemí se potýká také se specifickými poruchami učení a poruchou pozornosti. V průběhu roku pro něj byl sestaven individuální vzdělávací plán, jehož naplňování je pro všechny zapojené strany velkou výzvou. Spolupráce s jeho rodiči je i přes snahu obou stran nedostačující a Básimova situace se tak zdá být jen velmi obtížně řešitelná. V současné době se pohybuje na pomezí nepostoupení do dalšího ročníku základní školy.

Silné stránky, zájmy a možnosti podpory

zájmy, koníčky (dříve/nyní):

Básim rád sportuje, často mluví o fotbale o svých oblíbených hráčích, je to pro něj nejsilnější motivace. Jako svoji oblíbenou aktivitu sám formuluje „Hraní na babu s kamarády.“ O přestávkách ale sama zjišťuji, že se rád pouští do jakékoliv aktivity, která přislíbujíc oblíbenost nebo zapadnutí do kolektivu. Například hrací karty apod.

školní úspěchy, oblíbené předměty:

Na poli školních úspěchů se Básim moc nepohybuje, jak je mu bohužel často paní učitelkou připomínáno. Jako oblíbený předmět označuje tělocvik. Tam jsou jeho

schopnosti srovnatelné s ostatními, což mu vyhovuje. Většinu školních aktivit narušuje jeho horkokrevnost a často ztráta motivace. Silně reaguje na sebemenší úspěch či pochvalu. Rád se tedy vrhá do aktivit, které jsou nad jeho schopnosti, aby byl případně oceněn.

budoucí plány žáka i jeho rodiny:

Básim se narodil v Čechách, jeho sourozenci chodí do stejné školy, dostávají stejnou podporu jako on, nicméně Básim na ní reaguje nejméně ze všech. Rodina zde má dobré postavení, plánují tu zůstat, rodnou vlast navštěvují pravidelně. Rodina je silně nábožensky založena a lpí na dodržování všech tradic.

podpora mimo školu (kurzy ČDJ, doučování):

Básim má podporu hned z několika zdrojů. Asistent pro žáka s OMJ 4 hodiny týdně ve třídě i individuálně, speciální pedagog hodinu týdně individuálně, domácí doučování, nově i asistent pro Básim pravidelně v hodině. Probíraná látka se mu přímo kříží se studiem arabštiny, kterou také musí pravidelně absolvovat.

Jazykové dovednosti

mluvení

Komunikačně je na tom Básim výborně, vykomunikuje si naprostou většinu svých potřeb. Příležitostně špatně skloňuje a zaměňuje krátké skupiny za dlouhé.

poslech

Instrukcím rozumí bez problému, většina z nich musí být opakována hned několikrát, aby je naplnil.

čtení

Čte srozumitelně. Problémy mu dělají samohlásky, jelikož v rodném jazyce se nevyskytují. Zaměňuje podobně vypadající písmena. Krátký text dokáže číst s porozuměním, příběhy si ale často domýšlí. Často chybí znalost významu základních slov.

psaní

Psaní zvládá s problémy, nejčastěji chybějí samohlásky, jelikož v rodném jazyce se nevyskytují. Chybí základní návyky jako je zpětná kontrola napsaného, úhel psaní, držení pera. Motivován je pouze chvíli, následně ztrácí vůli a odmítá pokračovat.

zvládnuté gramatické jevy

Časování zvládá obstojně, problémy má v oblasti předložek a tvarů pro ženský a mužský rod.

slovní zásoba

Slovní zásobu ovládá v komunikačním rozsahu, cokoliv potřebuje říct, řekne. Při bližším zkoumání vychází najevo, že chybí základní významy slov z různých oblastí. Nejčastěji se projevuje v předmětech člověk a jeho svět a dílna čtení. Oblasti jinak zpřesnit nelze, jsou to často pravidelně užívaná česká slova, viz. pohádka, pole, farmář, hladový...

Znalosti a dovednosti v předmětech

analýza dostupných materiálů

Básim se narodil v České republice, nemá zkušenosti s jiným než českým školstvím. Pravidelně dochází do „arabské školy“, materiály ovšem nejsou k nahlédnutí.

porozumění odbornému textu

Nulové.

samostatný projev v akademickém jazyce

Není schopen. Má problémy přeříkat jakýkoliv text, sebemíň odborný text je pro něj nemyslitelná překážka.

Fungování v hodinách a v kolektivu

zapojení do hodin

Zapojuje se poměrně špatně, s třídní učitelkou jsou často v konfliktu. Je u něj podezření na poruchu pozornosti, jelikož je pro něj opravdu náročné vydržet u jakékoliv aktivity déle než minimální čas. Instrukce k práci velice pravidelně neposlouchá, testy učiva, které

zná, nedokončuje a uprostřed časového limitu odchází od stolu a jde si hrát. Chybí u něj návyky péče o sebe samého, je znát, že je zvyklý na značnou asistenci z domova. Jeho rodina tak také působí při výskytu ve škole, většinu jeho povinností za něj plní. Básim se v hodině zapojuje pouze tehdy, pokud je u něj celou hodinu přítomný asistent a několikrát mu opakuje učitelovy instrukce. Osobně mám pocit, že se mu věnuje až moc různých lidí, omezení jejich počtu při zachování časové dotace by podle mého názoru určitě pomohlo. Konflikt s třídní učitelkou přichází často, jelikož má pocit, že Básim neprokazuje dostatek snahy na to, kolik má podpory.

fungování v kolektivu

Básim se často pere, hádá se. Je temperamentní povahy a často tak na sebe upozorňuje. Pravidelně upozorňuje na chyby spolužáků, často žaluje. V třídním kolektivu není oblíbený. Spolužáci často přejímají jazyk paní učitelky a kárají ho. Přesto všechno je očividné, že by Básim rád našel ve třídě své místo a spolužákům se snaží zalíbit různými způsoby.

pokroky, orientace

Básim se výrazně nezlepšuje. Jako úspěch vidím fakt, že si zvyká na naše pravidelné schůzky, kde se věnujeme rozšiřování slovní zásoby a jiným cvičením, kde se snažíme pracovat s jeho handicapem. S výraznější podporou se jeho výsledky ve škole dokonce zhoršily a nyní bez asistence není schopen zapojit se do normálního vyučování. Pracujeme na tom, abychom Básim dokázali nastavit podporu tak, aby mu skutečně byla k užítku. V jeho případě nejde o problémy s intelektem.

Žák č. 2

Anh je žačkou 4. třídy vietnamského původu, kam za ní pravidelně jako asistentka docházím. Ve třídě se učí formou Začít spolu⁸⁸, což její situaci z pohledu učitele i asistenta usnadňuje, neboť nabízí mnoho příležitostí, kdy se Anh věnovat individuálně. I tak narážíme na drobné obtíže ve specifických oblastech a třídní učitelka tak uvažuje o testech intelektové úrovně. Velmi ambiciózní rodinné zázemí vytváří na Anh tlak, který

⁸⁸ Alternativní pedagogický přístup. Více o programu na <http://sbscr.cz>

determinuje její snažení na jedné straně, ale i notnou dávku stresu a vyčerpání na straně druhé.

Silné stránky, zájmy a možnosti podpory

zájmy, koníčky (dříve/nyní):

Anh velmi ráda čte, o přestávce ji často nacházím u oblíbené knížky, zpravidla s tematikou zvířat. Mimo to se podle svých slov ráda věnuje kolektivnímu sportu. Často ji vidím, že maluje obrázky bez předlohy, dle své fantazie a jako dárek je věnuje někomu ze spolužáků či učitelce s věnováním.

školní úspěchy, oblíbené předměty:

Anh se daří v předmětu svět kolem nás a také ve výtvarných dílnách. Tam se projevuje její záliba v kreativní práci a je v ní také často ceněna, což ji motivuje do dalších činností. Anh je zařazena do třídy s výborným klimatem, která je vedena formou Začít spolu. Díky tomu a práci v hnízdech ji spolužáci nabízejí ochotně pomoc a školních úspěchů se jí tak dostává častěji. Přesto v předmětech český jazyk a matematika silně zaostává a konkrétně v českém jazyce její výkony výrazně zaostávají za průměrem třídy.

budoucí plány žáka i jeho rodiny:

Anh se narodila v Čechách, nicméně se v jejím domácím prostředí používá výhradně vietnamština, a to i v konverzaci se sourozenci, kteří navštěvují české školy. Anh popisuje složitý vztah s otcem, který těžce její školní neúspěchy, vzdělání má vysoké postavení na jejich žebříčku hodnot. Jeho reakce jsou pro Anh podle jejích slov motivací pro usilovnější práci v předmětech. Jejich budoucí plány jsou prozatím pokračovat v podnikání v Čechách a pro Anh se rodiče přiklánějí ke gymnáziu se zaměřením na německý jazyk.

podpora mimo školu:

Anh má podporu v asistenci v hodině dvakrát týdně na 2 hodiny a individuální doučování jedenkrát týdně po škole. V rámci individuální asistence dostává Anh podporu při vypracování domácích úkolů a přípravy pro školní vyučování.

Jazykové dovednosti

mluvení

Komunikačně je na tom Anh výborně, vykomunikuje si veškeré potřeby. Příležitostně špatně skloňuje. Slovní zásobu, kterou nemá zdatně obchází využitím slov, která ovládá.

poslech

Instrukcím rozumí bez problému, tréninkem se postupně naučila zasignalizovat neporozumění.

čtení

Anh čte velmi dobře, přisuzuji to její zálibě ve čtení ve volném čase. V obsáhlejších textu se ztrácí a má drobné problémy s porozuměním.

psaní

Psaní z hlediska gramotnosti bez problémů, dokáže psaným projevem sdělit vše, co potřebuje. Nedostatky se projevují, má-li Anh zapojit analýzu a aplikaci a využít při ní znalosti z gramatiky českého jazyka často není schopná zadání splnit.

zvládnuté gramatické jevy

Anh se bezpečně pohybuje v oblastech měkkých a tvrdých souhlásek, správně identifikuje skupiny s ě, memorovaná pravidla například pro vyjmenovaná slova dokáže použít ve větě. Krátké a dlouhé skupiny zvládá částečně, s oporou.

slovní zásoba

Slovní zásobu ovládá v komunikačním rozsahu, cokoliv potřebuje říct, řekne. Dokáže v komunikaci využít vhodné strategie tak, aby se dorozuměla. Chybí porozumění slovům z různých oblastí, často základních, ale v komunikaci s vrstevníky tato skutečnost Anh nijak neovlivňuje.

Znalosti a dovednosti v předmětech

analýza dostupných materiálů

Anh se narodila v České republice a navštěvovala tady jak mateřskou, tak navazující základní školu. Ve volných dnech jí rodiče zprostředkovali doučování ve vietnamské komunitě, kde se dovzdělává s mnohem staršími žáky, což komplikuje její pozici v rámci učebního procesu na základní škole.

porozumění odbornému textu/akademickému jazyku

Minimální

samostatný projev v akademickém jazyce

Dokáže shrnout vlastními slovy určený text, popsat obrázek k tématu. Není schopná následovat psané instrukce jako zadání k psanému úkolu – pouze s asistencí.

Fungování v hodinách a v kolektivu

zapojení do hodin

Anh se téměř bez výjimky snaží být takzvaně *neviditelná*, a jejím záměrem se tak zdá být to, aby ji učitel, pokud možno nevyvolával a neprojevila se tak její neznalost či neporozumění zadání. Třídní učitelka využívá mnoho strategií pro rovnoměrné vyvolávání po třídě, což tento problém částečně řeší. Často ale dochází k tomu, že se Anh tímto způsobem ověření porozumění skutečně vyhne a tato skutečnost učitelce zcela unikne. Spolupráce s učitelkou jinak probíhá bezproblémově, paní učitelka vidí v problémech Anh intelektovou slabost v porovnání s průměrem třídy.

fungování v kolektivu

Anh se do kolektivu zapojuje úspěšně o postavení v něm očividně má zájem. Ze slov třídní učitelky vychází najevo, že se u Anh příležitostně projevují zlomyslně vypadající záměry v rámci ostatních skupin ve třídě. Oblíbenost u spolužáků, kteří mají ve třídě silné postavení je značnou motivací pro její chování mimo i v hodinách. Zároveň se pohybuje stabilně v jedné skupině spolužáků.

pokroky, orientace

Anh v předmětech postupuje sníženým tempem, nicméně ve většině oblastech její výkony nestagnují. V oblastech aplikace náročnějších gramatických pravidel do

souvislých úkolů, jako je například vyvozování správné koncovky v podstatných jménech skloňovaných podle vzorů, její výkon se začátkem roku nepohybuje žádným směrem. Jeví se, že látka je absolutně nad její možnosti.

Žák č. 3

Ban je žákem 2. třídy s vietnamskými kořeny. Svoji pozici ve třídě upevňuje svým odhodláním zazářit v některých z předmětů a nabýváním vztahů v rámci volnočasových aktivit se spolužáky. Alarmující nedostatky v oblastech porozumění textu vytvářejí mezi ním a jeho učitelkou propast, jelikož důsledkem nedostatků těchto dovedností Ban přestává jakkoliv na učitelku reagovat. Ta sama situaci hodnotí jako bezvýchodnou a s rodiči, kteří bez tlumočnicka nejsou schopni s učitelkou jakkoliv komunikovat odmítá situaci řešit.

Silné stránky, zájmy a možnosti podpory

zájmy, koníčky (dříve/nyní):

Ban se ve volných chvílích věnuje sportovním a jinak tématickým kartám a jejich směňování s ostatními spolužáky. S sebou do školy je vždy vybaven knihou s tematikou tanků a válek, o kterých rád diskutuje. Počítačové hry, kterým se věnuje mimo školu jsou taktéž nejčastěji s touto tematikou.

školní úspěchy, oblíbené předměty:

Z předmětů jako svůj oblíbený označuje matematiku, ve které pravidelně dosahuje vysoké úspěšnosti. Ve třídě, kam Ban dochází se vyučuje matematika metodou profesora Hejného, což se ukazuje jako významným činitelem jeho narůstající oblíbenosti tohoto předmětu. Vzhledem k množství manipulace se totiž Ban má možnost pravidelně zapojovat. Celkově nevyhledává pohybové aktivity a zejména předměty spojené s výukou počáteční gramotnosti.

budoucí plány žáka i jeho rodiny:

Ban se narodil v Čechách, jeho rodilé zázemí je vietnamské bez jakéhokoliv výskytu českého jazyka. Jeho rodiče nejsou schopni bez tlumočnicka komunikovat ani na základní úrovni. Ban nemá ani žádné sourozence, kteří by s ním český jazyk procvičovali, či by ho jinak podpořili v domácí přípravě. Rodina podle všech informací plánuje zůstat v Čechách.

podpora mimo školu (kurzy ČDJ, doučování):

Ban dostává pravidelnou podporu dvakrát v týdnu od asistenta pro žáky cizince v hodině po čtyřech vyučovacích hodinách týdně, a navíc dvě hodiny individuální podpory po škole, kde se mu dostává pomoci zejména v oblasti zpracování domácích úkolů a přípravy na další školní den.

Jazykové dovednosti

mluvení

Ban je schopen vykomunikovat si veškeré potřeby, tuto dovednost je ale ochoten používat výhradně se svými vrstevníky. Na Učitelovy otázky a výzvy většinou neodpovídá. Reagovat je ochoten pouze v případě, že má možnost odpověď předvést manipulací.

poslech

Instrukcím rozumí až po jejich několikanásobném opakování. A až v ten moment na ně reaguje. V několika případech pomoc odmítá kompletně a s úkolem se snaží vypořádat bez asistence.

čtení

Čtení ve smyslu znalosti písma bez problémů, čte plynule, v pásmu vrstevníků až nadprůměrně. V oblasti porozumění textu chybí základní dovednosti, není schopen převyprávět krátký text, ale ani větu a vysvětlit její význam. Problém mu dělají také spojené slovní výrazy, přestože jednotlivá slova a jejich význam bezpečně ovládá.

psaní

Psaní zvládá Ban bez problémů a bez zaváhání. Zejména pak pokud je úkol pro psaní zadán ústně a není spojen s dalšími úlohami. Zvládá i aplikaci základních gramatických pravidel, zatímco píše.

zvládnuté gramatické jevy

Bez obtíží zvládá tvrdé a měkké skupiny, stejně jako ostatním žákům z vietnamského zázemí mu dělá problém rozlišit dlouhé a krátké samohlásky a odlišnost ženského a mužského rodu.

slovní zásoba

V komunikačním rozsahu s vrstevníky dokáže využít strategií, aby vždy vyjádřil své potřeby. V komunikačním procesu tedy nejsou znát jakékoliv Banovi nejistoty. Při doplňování slov do textu již narážíme na nedostatky, často ale není možné takový úkol zadat, neboť Ban nedokáže v první řadě ani rozklíčovat význam věty a hledané slovo tak nemůže doplnit.

Znalosti a dovednosti v předmětech

analýza dostupných materiálů

Ban vzhledem k tomu, že se narodil v Čechách nemá zkušenost s žádným jiným typem školství.

porozumění odbornému textu

Nulové.

samostatný projev v akademickém jazyce

Ban dokáže popsat vlastními slovy obrázků, napsat vlastní tématický příběh. Míra odborného jazyka v tomto smyslu znamená zadaný kontext, do kterého se Ben prací snaží zapadnout.

Fungování v hodinách a v kolektivu

zapojení do hodin

Jak bylo popsáno výše, Ban ve spolupráci s učitelem často odmítá reagovat na výzvy a odpovídat na položené dotazy. Prozatím se nedaří rozklíčovat příčina tohoto jednání. Není z jeho chování patrné, jestli jde o neporozumění kladené otázce či má Ban jiný, osobní důvod. Často tak dochází ke konfliktům mezi ním a paní učitelkou, která v počtu celé třídy sama problém označuje jako časově náročný a řeší jej nelibými komentáři. V hodinách dílny čtení se osvědčila individuální práce mimo třídu, kde má Ban možnost doptávat se kde se jeho reakce ukázaly být mnohem adekvátnější.

fungování v kolektivu

Ban má stabilní skupinu spolužáků, se kterými tráví přestávky, stejně tak tráví i čas v družině. Čas typicky tráví směřováním hracích karet či stavbou z hracích kostek. Jeho zapojení se zdá z pohledu pozorovatele adekvátní a absolutně se liší od jeho chování v hodinách, kde se snaží co nejvíce nevybočovat oproti učitelkou podporovanému průměru. Vztah se snaží uplatňovat nejčastěji s žáky, kteří jsou třídou oblíbeni a mají tak v kolektivu stabilní pozice.

pokroky, orientace

Ban v průběhu roku se ve většině předmětů stabilně zlepšuje, zejména pak ve zmíněné matematice. Co se týče dílny čtení a čtení s porozuměním celkově, tam jeho výkon stagnuje a způsobuje tak mnoho obtíží v mnoha dalších oblastech, jelikož Ban si není schopen bez asistence přeložit jednoduchá zadání k daným úlohám.

10. Experiment

10.1. Příprava a průběh experimentu

Při tvorbě testovacích úloh, pro které jsem se rozhodla ve formě pretestu a posttestu jsem byla postavena před fakt, že zajistit takové testovací podmínky, kde by byla dostatečně zastoupena reliabilita i validita testu, bude velmi náročné. Pokud pretest a posttest budou v dostatečné časové vzdálenosti tak, aby bylo skutečně možností zachytit vliv dlouhodobého působení metody Grunnlaget na jejich studijní výsledky, lze zajistit, aby se rozlišila působení metody a působení klasického výukového prostředí ve třídě a standardní posun žáků v látce?

Vzhledem k faktu, že jsem se svým výzkumem rozhodla řešit nastalou problémovou situaci, kdy výkon žáků v určitých oblastech stagnoval, nehledě na snahu učitele při hodině i asistenta v individuální výuce, bylo očividné, že jakýkoliv posun žáků v dané oblasti bude úspěch. Nehledě na nespornou výhodu mé neustálé přítomnosti ve výuce, kterou vede učitel, kde jsem dostala jedinečnou možnost zaznamenávat reakce žáků a jejich měnící se reakce v závislosti na intenzitě naší společné specifické práce.

Pretesty jsem tedy sestavila tak, aby cílily v první řadě konkrétní oblasti, ve kterých se žáci nejsou schopni již delší dobu posunout a v závislosti na kterých jejich třídní učitelé hovoří jako o problémové situaci, narušující začlenění žáka do daného předmětu. V druhé řadě jsem se pak zaměřila na konkrétní myšlenkové procesy, které metoda podle svých slov podporuje a které jsou pro dané výukové oblasti zásadní. Primárně jsou to aplikace a analýza. Ve formě posttestu jsem pak úlohy ze stejné vzdělávací oblasti pouze gradovala, aby byl jasně znatelný případný posun.

Ráda bych však výsledky našeho několika měsíčního snažení neposuzovala pouze podle výsledků testů, ráda bych aby ty sloužily primárně čtenáři pro doložení objektivního posunu. Jak si metoda sama vytyčuje za cíl i mým primárním snažením bude skrze nabyté znalosti a dovednosti podpořit autonomii a školní sebevědomí těchto žáků tak, aby se z nich stali sebejistí účastníci vyučovacího procesu, kteří jsou schopni rozhodovat za své studijní volby.

Přikládám mnou vytvořené pracovní listy pro tři zmíněné žáky, sloužící jako pretest. Komentuji je stručně, neboť slouží jako doplnění charakteristiky subjektu a detailní popis oblastí působící obtíže jsou u jednotlivých žáků popsány právě v ní. V ideálním případě by vyplněné pracovní listy měly vypovídat samy za sebe. Zvolila jsem kombinaci úloh cílící látku, která dělá konkrétním žákům největší obtíže. Pracovní list se skládá ze cvičení, které žáci už v některých fázích ve škole jednou či vícekrát absolvovali. Ráda bych na něm ilustrovala i (ne)vhodnost takových úloh, kdy žák cizinec často nemá možnost prokázat, zdali myšlenkový proces umí aplikovat, a to kvůli neporozumění textu či jeho částem. Slova, která žáci označili za nová jsou vyznačena modře. Pro funkci pracovního listu jako pretestové položky neznalost slov význam neměl. Pracovní listy popisují následovným způsobem.

Modrá barva zahrnuje slova, se kterými se žák podle svých slov ještě nesešel a nezná jejich význam.

Fialová barva označuje chyby na řádcích. Jako chybu označuji pouze tu látku, na kterou je zaměřené dané cvičení.

Růžová barva je barva, kterou používají žáci. Ať už pro záznam sebehodnocení, či v rámci jakéhokoliv cvičení.

Žák č. 1

U Básima se, jak jsem již dříve zmiňovala, ukazují být největším problémem potíže s udržení pozornosti, motivací k práci, pracovní morálkou celkově, ale pak i základní aplikace či analýza je pro něj nepřekonatelnou překážkou. V příloženém pracovním listě si čtenář navíc může všimnout, jak byly jeho možnosti některý z myšlenkových procesů omezeny neznalostí množstvím nových slov. Během práce jsem žákům poskytovala pouze základní podporu v ohledu významu jednotlivých slov.

Pro upřesnění uvádím, že se časově Básim pohyboval ve třetím pololetí základní školy. To znamená, že s výrazy jako slova *nadřazená*, *souřadná* a *protikladná* se Básim setkává v rámci vyučovacích hodin již přes rok. Pravidelně jsou také zařazována cvičení s nimi na v první fázi hodiny. To, že Básim nezná ani jejich význam, natož aby byl schopen aplikovat jejich funkci v kontextu bylo velmi překvapivé.

Básim byl při vyplňování pracovního listu neklidný, často odbíhal a měnil téma. I z jeho písma je patrné, že se nesoustředil.

Ze zařazeného pracovního listu je dále patrné, že Básim má problémy i s počáteční gramotností, to přisuzuji mimo jiné i pravidelným docházením do arabské školy, kde je Básima vyučují v mnoha ohledech zcela opačné strategie, než tomu je v českém jazyce.

Básim vykazuje i obtíže hned v nejnižším myšlenkovém procesu, tedy v reprodukci či rozeznání dříve naučené informace. Cílem výzkumného tréninku tedy u něj bude posílení paměti, dovednosti aplikace, přiblížení se k dovednosti analýzy a celkově podpořit Básimovu autonomii k učení.

Pracovní list význam slov

1. Zakroužkuj slova jednoznačná a slova mnohoznačná použij podle významu ve větách.
 sestra policie vítava klíč příslovce angína

2. Zapiš, zda jde o slova citově zbarvená (lichotná = L, hanlivá = H), citově nezabarvená = N.

kůzlátko - barabizna - H topení - křáp - N zebra - N jazýček - N

3. Napiš slova významem:

a) nadřazená:
 jahoda, meloun, jablko - ovoce
kladivo, pila, šroubovák - nářadí

b) podřazená:
dopravní prostředek
 strom - stromeček, šumka, tráva

4. Zeleně vyznač slova, která jsou významem souřadná, a zapiš jejich slovo nadřazené.

židle, stůl, bazén, skříň, telefon, polička, květináč, sklenička sedět

5. Do křížovky doplň slova protikladná (opačná).

světlo	1.				
muž	2.				
mluvit 3.					
chytrý	4.				
den	5.				
pomalý	6.				
velký	7.				
lež	8.				

5. NOC
 6. RYCHLÍ
 7. MAKÍ

Tajenka: Slovům protikladným říkáme v cizím jazyce : antonyma

Umím rozlišit slova jednoznačná a mnohoznačná	☺	☺	☺	☺	☺
Umím vytvořit slova protikladná a souřadná	☺	☺	☺	☺	☺
Rozpoznám slova citově zbarvená a citově nezabarvená	☺	☺	☺	☺	☺
Umím rozlišit slova významem nadřazená podřazená a souřadná	☺	☺	☺	☺	☺

2.3.2017

Žák č. 2

Anh opakovaně při našich cvičeních prokazovala neznalost základní slovní zásoby o které před naší spoluprací nikdo nevěděl. Dostávala pravidelně takové úlohy, kdy tato neznalost buď nevyšla najevo nebo byla přisouzena sníženému intelektu. Stejná neznalost významů byla prokázána i při vyplňování pretestového pracovního listu.

Anh se pohybovala taktéž na začátku druhého pololetí čtvrtého ročníku. V té době pracovali se vzory podstatných jmen rodu ženského již téměř půl roku. Jak se ukázalo, Anh bohužel do té doby nedokázala přijmout princip, jak takové gramatické pravidlo aplikovat, přestože jsme se tomu tématu věnoval asistent i učitel dohromady v rámci individuálního doučování. Mám za to, že k takovému úkonu je třeba ovládat celou kombinaci procesů a to znalost, aplikaci a analýzu. Ve třetím cvičení dále neprokázala ani čtení s porozuměním a praktikovala domýšlení jednotlivých jevů improvizací.

Anh se do pracovního listu dala s odhodláním, velmi rychle začala být frustrována svým výkonem a několikrát navrhla, že práci vzdá.

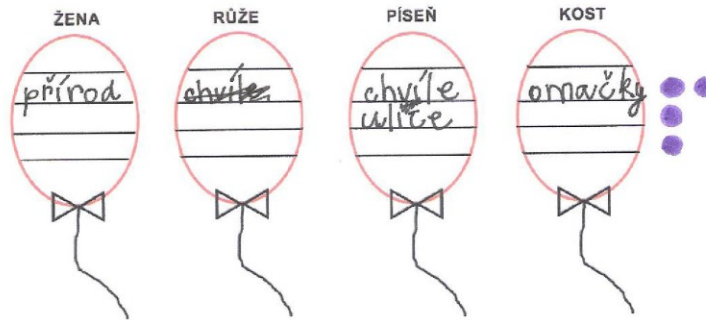
U Anh se tak stane cílem našeho společného experimentu posílit zejména nižší myšlenkové procesy, aby se mohly stát pomyslnými stavebními kameny pro ty vyšší. Jak je vidět i v krátkém sebehodnocení, které je zařazeno na závěr pracovního listu, Anh ze všech zkoumaných žáků trpí nejnižším studijním sebevědomím. To se tak stalo mým druhým osobním cílem pro experiment s ní. Charakter výzkumné metody totiž nabízí pravidelné příležitosti pro zažívání úspěchu a zdolávání drobných výzev, očekávám tedy, že Anh v rámci tohoto výzkumu svou sebejistotu znatelně nabyde.

Pracovní list vzory podst. jmen

Žák č. 2

1. Zařaď podstatná jména rodu ženského k jednotlivým vzorům.

CHVÍLE MAST ZÁVĚJ BLEDULE STRÁŇ OMÁČKA
 ULICE KOROPTEV MYŠ KŮRA SMĚS
 STUHA PŘÍRODA BOHYNĚ LÁHEV



2. Urči, podle kterého vzoru se skloňují podstatná jména v prvním sloupci. Políčko se správným řešením vybarvi.

ZÁPLATA	ŽENA	RŮŽE	PÍSEŇ	KOST
MYŠ	ŽENA	RŮŽE	PÍSEŇ	KOST
STUHA	ŽENA	RŮŽE	PÍSEŇ	KOST
PAST	ŽENA	RŮŽE	PÍSEŇ	KOST
CHALUPA	ŽENA	RŮŽE	PÍSEŇ	KOST
LAMPA	ŽENA	RŮŽE	PÍSEŇ	KOST
KOŠILE	ŽENA	RŮŽE	PÍSEŇ	KOST
MAST	ŽENA	RŮŽE	PÍSEŇ	KOST
POSTEL	ŽENA	RŮŽE	PÍSEŇ	KOST

3. Slova v závorce dej do správného tvaru

(Bříza) mají bílý kmen. V (aleji) rozkvétají (lípa). Pilné (včela) poletují z květu na květ. Louka (hýří) (barva). Po (zem) lezou brouci. Na (mez) se pasou (koza). Z (koruna) stromů se ozývají (pěnkava). Na břehu (řeka) rostou (vrba). Pod (hráz) pozorujeme (žába) a (ryba). Po dešti vylezly (žížala).

Břízy mají bílý kmen. V aleji rozkvétají lípa. Pilné včely poletují z květu na květ. Po zemi lezou brouci. Kozy, koruny, řeky, hráze, žáby, ryby, žížaly.

Umím vyjmenovat všechny vzory podst. jmen rodu ženského	☺	☺	☺	☺	☺
Umím určit vzor podstatného jména	☺	☺	☺	☺	☺
Rozpoznám od sebe jednotlivá slova skloňující se podle různých vzorů	☺	☺	☺	☺	☺
Dokážu podle daného vzoru napsat správnou koncovku ve slově	☺	☺	☺	☺	☺

3.3.2017

Žák č. 3

Banův pracovní list podává velice výmluvnou zprávu o tom, jaké jsou jeho slabiny, které ale nemá šanci bez podpory a specifické péče zdolat. Ban prokázal, že nezvládá ani na základní bázi čtení s porozuměním, a to ani u velice krátkých částí textu počínaje souslovím. Odhaduji, že za tím stojí absence dovednosti využití základních myšlenkových procesů v kontextu.

V moment, kdy jsem Bana nechala pretestem projít byl v třetím pololetí a se čtením s porozuměním ze slov paní učitelky neměl žádné problémy. Což byl pravý opak toho, co pretest prokázal.

S Banem bylo v rámci tohoto pracovního listu navíc velmi těžké komunikovat a rozklíčovat tak, jestli odpověď na otázku nezná či se mnou nechce komunikovat z jiného například osobního důvodu.

Přesto Ban prokázal poměrně vysokou znalost výrazů oproti zbylým dvěma studentům. O to překvapivější je pak porovnání jeho znalostí se schopností vyvodit z jejich spojitosti význam.

Dalším překvapením byl fakt, že Ban umí své síly a studijní výkony poměrně trefně ohodnotit, což je často dovednost, která žákům chybí.

Naším společným tréninkem si u Bana cílím zejména posílení jeho komunikačních dovedností nastavením opakované splnitelné výzvy a prožitku častého úspěchu, posílení dovednosti využít aktivně myšlenkové procesy v zadané úloze a celkově posílit jeho studijní hlas.

Malíři

"Kájo, zítra přijedou malíři, musíme se připravit," říká táta a jde shánět něco, čím přikryje nábytek. I Kája se připravuje. Ze šuplíku vyndá štětce, tužky, pastelky, voskovky, vodovky, tempery i křídly. Přinese ještě čtvrtky, barevné papíry a kelímky na vodu. "Můžou přijet, jsem připravený," volá na tatínka. Jen maminka kroutí hlavou. "Kájo, nejsou malíři jako malíři!"

O ČEM TO JE?

Příběh je o

tesařích	malířích	umělcích
----------	----------	----------



Co myslíš, budou malíři potřebovat to, co Kája přichystal? Proč (ne)?

Jaké výtvarné potřeby Kája připravil?

Napiš do rámečku:

Proč chce tatínek přikrýt nábytek?

Která slova v textu začínají na PŘI-?

přijedou přines připravený

Co myslíš? Proč maminka říká, že nejsou malíři jako malíři? Co se u Káji doma bude malovat? Co potřebují malíři pokojů? A co malíři, kteří malují obrazy?

Dokážu číst plynule a srozumitelně	☹	😊	☹	☹	☹
Po přečtení krátkého textu dokážu říct o čem byl	☹	😊	☹	☹	☹
Když nerozumím některému ze slov, vím, jak na jeho význam přijít	☹	😊	☹	☹	☹

3.3.2017

Tréningu metodou Grunlaget jsme se s žáky věnovali čtyři měsíce. Každý týden tři sezení po jedné vyučovací hodině. Pojmové systémy a jejich konkrétní pojmy budou postupně přidávat podle návrhu metodiky Grunlaget. Do následující pojmové roviny se přesunu vždy až v moment, kdy žáci prokážou bezpečnou znalost předchozí pojmové roviny. Postup pojmů je následující.

Barvy

- Červená
- Černá
- Modrá

Tvary

- Kulatý tvar
- Tvar oblouku
- Tvar rovné čáry
- Čtyřstranný tvar
- Trojúhelníkový tvar

Poloha

- Vodorovná poloha
- Svislá poloha
- Šikmá poloha

Velikost

- Větší velikost v porovnání s...
- Větší výška v porovnání s

Umístění

- Umístěný na
- Umístěný na pravé straně od něčeho
- Postavený jako první v řadě

Skupina

- Skupina

Počty ve skupině

- Počet prvků ve skupině
- Větší počet prvků v jedné skupině ve vztahu ke skupině druhé
- Změna počtu prvků ve skupině
- Zvýšení počtu prvků ve skupině přičítáním
- Snížení počtu prvků ve skupině odčítáním

Čísla

- Sedm
- Osm
- Počet jednotek
- Počet desítek

10.2. Ukázky konkrétních úloh a popis situací

Nespornou výhodou metody Grunnlaget je, že čeští lektori metody nabízejí i příručku⁸⁹ v českém jazyce, který nabízí řadu ukázkových výukových rozhovorů, které je možné při práci se žákem následovat. V následující části bych tak ráda pro ilustraci doložila přepisem rozhovory, které jsem s žáky vedla tak, aby měl čtenář představu, jak při práci s touto metodou postupovat.

Uvádím rozhovor s každým žákem zvlášť, v každé sekci dva rozhovory, neboť vzhledem k tomu, že jsou jejich vzdělávací potřeby zcela odlišné i komunikace musela probíhat odlišným způsobem. Dále jsem rozhovory rozřadila do oddílů podle učené znalosti a v každém oddílu podle procesů, které museli žáci při rozhovoru využívat.

⁸⁹ SONNESYN, HEM. Grunnlaget, *praktický základ vzdělávání*. BeMa – forlag, Norwa, 1999. ISBN 82-90980-06-9.

BARVA

<i>fáze</i>	<i>pomůcky</i>	<i>Přepis komunikace</i>
<p>Proces: <i>Výběrová asociace- Selektivní asociace</i></p> <p>Pojmový systém: <i>barva</i></p> <p>Pojem: <i>červený</i></p>	<p>Kousek modelíny, autíčko, svorka na papír, víčko od lahve, dortová svíčka, pastelka.</p> <p><i>Všechny předměty mají červenou barvu.</i></p>	<p>Bási, vyber z předmětů pastelku a vezmi si ji do ruky. Řekni mi, jakou má ta pastelka barvu.</p> <p>Červená.</p> <p>Červenou, správně. Teď si vezmi do ruky autíčko. Jakou barvu má to autíčko? Tohle?</p> <p>Ano, to je autíčko.</p> <p>Červenou barvu má.</p> <p>Ano, to autíčko má červenou barvu.</p>
<i>komentář</i>	<p>Básim z počátku cvičení protestoval. Měl pocit, že je cvičení příliš lehké. Postupem času mým neustálým doptáváním začal zjišťovat, že v jeho jazyce jsou stále nepřesnosti, které je nutné vyjasnit. Básim je rád úspěšný, v tomto cvičení úspěch zažíval stále dokola, bavilo ho tedy.</p>	

<i>fáze</i>	<i>pomůcky</i>	<i>Přepis komunikace</i>
<p>Proces: <i>Sledování rozdílů výběrové rozlišování – selektivní diskriminace</i></p> <p>Pojmový systém: <i>barva</i></p> <p>Pojem: <i>červený</i></p>	<p>Blok na kreslení, 4 barevné pastelky.</p>	<p>Bane, vezmi si pastelky a nakresli na papír z tohoto bloku tank.</p> <p>Můžu jaký chci?</p> <p>Ano, je to na tobě.</p> <p>Hotovo.</p> <p>Bane, jaké barvy jsi použil?</p>

		<p>Červenou, modrou a ještě zelená, tady.</p> <p>Je pravda, že pás toho tanku má červenou barvu?</p> <p>Ne.</p> <p>Ano, nemá.</p>
<i>komentář</i>	<p>Využila jsem faktu, že Ban má zálibu v tancích a jejich kreslení. V mnoha ohledech mu chybí základní slova, nicméně slovní zásobu jako je korba, pásy, tankodrom, otočná věž ovládá bezpečně.</p>	

<i>fáze</i>	<i>pomůcky</i>	<i>Přepis komunikace</i>
<p>Proces: <i>Odhalování podobností</i></p> <p><i>Selektivní generalizace – výběrové zevšeobecňování</i></p> <p>Pojmový systém: <i>barva</i></p> <p>Pojem: <i>červený</i></p>	<p>2 červené sponky do vlasů</p> <p>2 modré sponky do vlasů</p> <p>1 černá sponka do vlasů</p>	<p>Anh, podej mi sponky do vlasů, které jsou si podobné tím, že mají červenou barvu. Teď mi řekni, čím jsou si ty sponky, které jsi mi podala, podobné.</p> <p>No, že jsou červený.</p> <p>Dobře, zkusíš mi to říct celou větou? Sponky jsou si podobné tím, že...</p> <p>Sponky jsou si podobný tím, že jsou červený.</p> <p>Že mají červenou barvu.</p> <p>Sponky jsou si podobný tím, že mají červenou barvu.</p>
<i>komentář</i>	<p>Anh dbá na svůj zevnějšek a sponky byly její. Znění odpovědi je velmi zásadní v tom, že musí zaznít pojem barva a podobnost v jedné větě, proto jsem Anh vedla k přesnému znění.</p>	

TVARY

<i>fáze</i>	<i>pomůcky</i>	<i>Přepis komunikace</i>
<p>Proces: <i>Výběrová asociace- Selektivní asociace</i></p> <p>Pojmový systém: <i>tvar</i></p> <p>Pojem: <i>kulatý</i></p>	<p>Mince, kolečko od autíčka, víčko od plastové lahve, víčko od skleněné lahve.</p>	<p>Bási, vyber si předmět, který chceš. Teď polož prst na okraj toho tvaru a jed' prstem pořád dokola. Je něco, kvůli čemu by se ti prst zastavil?</p> <p>Jako jak?</p> <p>Když takhle jezdíš prstem dokola, narazíš na něco, co by ti ten prst zastavilo?</p> <p>No, ne.</p> <p>Víš, jak takovému tvaru říkáme?</p> <p>Koule?</p> <p>Ne, ale jsi blízko. Říkáme tomu kulatý tvar. Teď si to procvičíme. Zkus sám říct, jaký tvar má to víčko.</p> <p>Kulatý.</p> <p>Ano, víčko má kulatý tvar.</p> <p>Má kulatý tvar.</p>
<i>komentář</i>	<p>Barvy byly pro Básima poměrně snadné, výrazům označujících jednotlivé z nich bezpečně rozuměl. Tvary pro něj byly o stupeň náročnější, ale cítil v látce výzvu, která ho motivovala do lepších výkonů.</p>	

<i>fáze</i>	<i>pomůcky</i>	<i>Přepis komunikace</i>
Proces: <i>Sledování rozdílů</i>	Pohlednice,	Bane, řekni mi, co všechno tady leží na stole.

<p><i>výběrové rozlišování – selektivní diskriminace</i></p> <p>Pojmový systém: <i>tvar</i></p> <p>Pojem: <i>čtyřstranný</i></p>	<p>guma na gumování, pravítko.</p>	<p>Guma, dopis a pravítko.</p> <p>Správně, až tady na tuhle věc. Dopis je papír v obálce, tohle, co tady mám je pohled nebo pohlednice.</p> <p>Jo.</p> <p>Řekneš mi, v čem jsou si ty předměty podobné?</p> <p>Jsou si podobné, že mají čtyřstěnný tvar.</p> <p>Správně.</p>
<p><i>komentář</i></p>	<p>Zkušenosti založené na identickém přeřikávání instrukcí z příručky ukazují, že ne vždy obsahuje dostatečně popisné instrukce. V některých cvičeních tedy nahrazují podle potřeby drobnými úpravami. Pro ilustraci: Řekni mi, co všechno tady mám / <i>Řekni mi, co všechno leží na stole.</i></p> <p>Pojem čtyřstěnný byl pro Bana náročný, a to i jeho samotné zasazení do věty.</p>	

<i>fáze</i>	<i>pomůcky</i>	<i>Přepis komunikace</i>
<p>Proces: <i>Odhalování podobností</i></p> <p><i>Selektivní generalizace – výběrové zevšeobecnování</i></p> <p>Pojmový systém: <i>tvar</i></p> <p>Pojem: <i>rovná čára</i></p>	<p>Číslice 5 a 7 napsané na papíře</p>	<p>Anh, tady jsou napsané číslice. Přečti je.</p> <p>Pět a sedm.</p> <p>Správně. Teď ukaž na ty části písmen, které jsou si podobné tím, že mají tvar rovné čáry.</p> <p>(ukazuje)</p> <p>Správně! A řekni mi ještě jednou, proč jsi ukázala na tyhle části?</p>

		<p>Protože mají rovný tvar.</p> <p>Ano, jsou si podobné tím, že mají tvar rovné čáry.</p>
<i>komentář</i>	<p>Příručka připomíná, že je potřeba žáky často chválit. Což se samozřejmě snažím praktikovat štedře. Navrhuje ale také jazyk, který se mi osobně nezdál nejvhodnější. Lehce jsem ho tedy upravila: Řekl jsi to přímo báječně!/ <i>Řekl jsi to správně! Dobrá práce, úkol jsi splnil, Oceňuji tvoje snažení, apod.</i></p>	

VELIKOST

<i>fáze</i>	<i>pomůcky</i>	<i>Přepis komunikace</i>
<p>Proces: <i>Výběrová asociace- Selektivní asociace</i></p> <p>Pojmový systém: <i>velikost</i></p> <p>Pojem: <i>větší</i></p>	2 pravítka	<p>Básíme, podívej se, jak držím to pravítko. Teď si vezmu do druhé ruky druhé pravítko. Pokus se ukázat, které z pravítek je vyšší velikosti ve srovnání s druhým pravítkem.</p> <p>Jako který je větší? Nebo jak jako.</p> <p>Poslouchej pozorně. Ukaž na takové, které má vyšší velikost v porovnání s druhým pravítkem. Které má větší velikost.</p> <p>Takže větší. (ukazuje)</p> <p>Ukázal jsi to správně. Dobrá práce. Všimni si, že jsem ti neporadila, jen jsem otázku zopakovala. Teď mi řekni, proč že jsi to ukázal na tohle pravítko?</p> <p>No, protože je větší.</p>

		Zkusíme to zase celou větou, aby tam zaznělo všechno důležité. (opakuje) Má větší velikost v porovnání s druhým pravítkem.
<i>komentář</i>	Velikost si u Básima vyžádala hodně času. Po předchozím tvaru a barvě už ale pochopil, jakým způsobem rozhovory fungují a co chci slyšet, tedy celou větu obsahující všechny důležité výrazy.	

<i>fáze</i>	<i>pomůcky</i>	<i>Přepis komunikace</i>
<p>Proces: <i>Sledování rozdílů</i> <i>výběrové rozlišování</i> – <i>selektivní diskriminace</i></p> <p>Pojmový systém: <i>velikost</i></p> <p>Pojem: <i>vyšší</i></p>	<p>Blok na kreslení, fixa, písmena a, b, c, d napsaná na papíře.</p>	<p>Bane, prohlídni si nejdřív ta písmena, co jsou napsaná na tomhle papíře. Teď se pokus vybarvit ta, která jsou stejná tím, že jsou vyšší velikosti ve srovnání s ostatními.</p> <p>(vybarvuje)</p> <p>Vybarvil jsi to správně. Řekni mi teď, čím že jsou si podobná ta písmena, která jsi vybarvil?</p> <p>Jsou podobná, protože maj vyšší velikost než ty ostatní písmena.</p> <p>Ano, správně. Jsou si podobná tím, že mají vyšší velikost ve srovnání s ostatními písmeny.</p>
<i>komentář</i>	Ban jako první z žáků pochopil princip rozhovoru a poměrně rychle odpovídal tím, co jsem po něm jako vedoucí rozhovoru požadovala.	

<i>fáze</i>	<i>pomůcky</i>	<i>Přepis komunikace</i>
<p>Proces: <i>Odhalování podobnosti</i></p> <p><i>Selektivní generalizace – výběrové zevšeobecňování</i></p> <p>Pojmový systém: <i>velikost</i></p> <p>Pojem: <i>vyšší</i></p>	<p>Velká tužka, malá tužka, velké pravítko, malé pravítko, tyčka 10 cm, krychle o hraně 1 cm,</p> <p><i>3 skupiny každá se stejnými předměty různé velikosti</i></p>	<p>Anh, jsou tady položeny předměty. Vypadají stejně?</p> <p>To nevypadaj.</p> <p>Správně. Anh, teď ukaž na ty předměty, které jsou větší velikosti ve srovnání s druhými předměty.</p> <p>(ukazuje)</p> <p>Správně. Teď mi zkus říct v čem jsou si podobné ty předměty, na které jsi ukázala.</p> <p>Že jsou větší než ty druhý menší vždycky.</p> <p>Správně, Jsou si podobné tím, že jsou větší velikosti ve srovnání s druhými předměty.</p> <p>Jsou si podobný, protože mají větší velikost než ty druhý předměty.</p>
<i>komentář</i>	<p>Velikost byla celkově pro všechny žáky náročná. V rozhovorech o ní se objevovalo mnoho nových výrazů, které pro ně byly do té doby neznámé.</p>	

POČTY VE SKUPINĚ

<i>fáze</i>	<i>pomůcky</i>	<i>Přepis komunikace</i>
<p>Proces: <i>Výběrová asociace</i></p> <p><i>Selektivní asociace</i></p>	<p>7 plastových postaviček zvířátek, list papíru.</p>	<p>Bási, vidíš tady postavičky zvířátek? Teď z nich společně vytvoříme skupinu a spočítáme, kolik jich je.</p>

<p>Pojmový systém: <i>počet</i></p> <p>Pojem: <i>počet prvků ve skupině</i></p>		<p>Dávej jednu postavičku po druhé na list papíru a nahlas počítej.</p> <p>(nahlas počítá do sedmi)</p> <p>Počítáním jsme zjistili počet. Ted' už vím, že počet této skupiny je sedm. Kolik že je počet této skupiny?</p> <p>Sedm?</p> <p>Ano, správně! Spočítali jsme je, a tak zjistili jejich počet. Mohl bys to zopakovat, prosím?</p> <p>Spočítali jsme zvířátka a dozvěděli jsme se počet.</p> <p>Přesně tak.</p>
<p><i>komentář</i></p>	<p>Básim nemá dobrý vztah k matematice celkově a v moment, kdy zjistil, že budeme nějakou dobu operovat s čísly, bránil se. Tím, že byla od začátku do rozhovorů zapojena z velké části manipulace celý průběh velmi usnadnilo.</p>	

<i>fáze</i>	<i>pomůcky</i>	<i>Přepis komunikace</i>
<p>Proces: <i>Sledování rozdílů</i></p> <p><i>výběrové rozlišování – selektivní diskriminace</i></p> <p>Pojmový systém: <i>počet</i></p> <p>Pojem: <i>změna počtu prvků ve skupině</i></p>	<p>List papíru, autíčka, fixy.</p>	<p>Bane, vytvoř jednu skupinu z fix a jednu z autíček.</p> <p>(tvoří dvě skupiny)</p> <p>Zadání jsi splnil správně. (přidávám další dvě fixy ke skupině fix)</p> <p>Můžeš ukázat na skupinu, u které jsem změnila počet?</p> <p>(ukazuje)</p> <p>Ano, máš pravdu. Zkusíš mi říct, co že jsem to udělala?</p>

		<p>Změnili jste počet u autíčkové skupiny.</p> <p>Ano, změnila jsem počet ve skupině.</p>
<i>komentář</i>	<p>Ban, který je v matematice velmi cílevědomý, byl úlohami, které se na první pohled jevily jako matematické nadšený. Jeho motivace tím byla silně ovlivněná. Rozhovory orientované na počty ve skupinách a jejich změny mu tak šly velmi dobře.</p>	

<i>fáze</i>	<i>pomůcky</i>	<i>Přepis komunikace</i>
<p><i>Proces: Odhalování podobností</i></p> <p><i>Selektivní generalizace – výběrové zveřejňování</i></p> <p>Pojmový systém: <i>počet</i></p> <p>Pojem: <i>zvýšení počtu prvků přičítáním</i></p>	<p>Pastelky, kuličky z modelíny, list papíru, kolečka od autíčka, plastové lžičky, špejle</p>	<p>Anh, chci teď, abys udělala jednu skupinu z pastelek a položila je na papír, skupinu z plastových lžiček, které zapícháš do modelíny a skupinu z koleček od autíček, které navlíkneš na špejli.</p> <p>(plní úkol)</p> <p>Jsou stejné ty skupiny, které jsi vytvořila?</p> <p>No, to nejsou. V každý jsou jiné věci.</p> <p>Tady máš další předměty. Do každé skupiny jeden přidej.</p> <p>(přidává jedno kolečko, dvě lžičky a jednu pastelku)</p> <p>Získaly ty skupiny nějakou vlastnost, díky které jsou si podobné?</p> <p>Jako, že je v každý víc teď?</p>

		<p>Přesně tak, jsou si podobné tím, že jsme zvýšily jejich počet. Zkus to prosím sama říct.</p> <p>Jsou si podobné, jak to bylo?</p> <p>Jsou si podobné tím, že jsme zvýšily jejich počet.</p> <p>Jsou si podobné tím, že jsme zvýšily jejich počet.</p>
<i>komentář</i>	<p>Téměř vždy jsem bojovala s tím, že jsou-li úlohy sestaveny pro předškolní děti, budou pro mé žáky příliš snadné. Vzhledem k tomu, že se v úlohách objevovaly pro žáky zcela nové výrazy, shledali myslím, že snadná manipulativní práce je něco, na čem jazyku doopravdy porozumí.</p>	

ČÍSLA

<i>fáze</i>	<i>pomůcky</i>	<i>Přepis komunikace</i>
<p>Proces: <i>Výběrová asociace- Selektivní asociace</i></p> <p>Pojmový systém: <i>počet</i></p> <p>Pojem: <i>čtyři</i></p>	<p>Pěnové krychle</p>	<p>Bási, postav na sebe tři kostky. Postavil jsi takovou malou věž, vid'?</p> <p>Jaký je počet těch krychlí v té věži?</p> <p>Tři.</p> <p>Přesně tak. Přidej nahoru ještě jednu kostku. Jaký je počet teď?</p> <p>No, čtyři.</p> <p>Ano! Měl jsi počet krychlí tři a počet vzrostl o jednu a dostal jsi počet čtyři. Zkusíš to teď říct sám?</p> <p>Jako to samý?</p>

		<p>Ano, to samé. Popis toho, co jsi udělal.</p> <p>Měl jsem tři kostky a přidal jsem jednu a pak jsem měl čtyři. Počet čtyři.</p> <p>Výborně.</p>
<i>Básim</i>	<p>Básim zná práci s krychlovými stavbami velmi důvěrně z matematického prostředí krychlových staveb prof. Hejného, kterému se ve třídě pravidelně věnují. Povídali jsme si o tom, jak znalosti z našich rozhovorů bude moci uplatňovat v hodinách a postupně jsme pracovali i s pojmy podlaží, plán a podobně.</p>	

<i>fáze</i>	<i>pomůcky</i>	<i>Přepis komunikace</i>
<p>Proces: <i>Sledování rozdílů</i> <i>výběrové rozlišování</i> – <i>selektivní diskriminace</i></p> <p>Pojmový systém: <i>počet</i></p> <p>Pojem: <i>jednotky</i></p>	<p>Dřevěné tyčky spojené po deseti gumičkou. Dvě z tyček jsou navíc vedle samostatná.</p>	<p>Bane, před tebou leží několik tyček a některé z nich jsou v jednotkách. Ukaž teď na ty z nich, které jsou jednotlivě.</p> <p>(ukazuje na dvě tyčky, které jsou zvlášť)</p> <p>Řekni mi, proč jsi ukázal na tyhle dvě, a ne na ty ostatní?</p> <p>No, protože ty jsou jako samy. Jako ne dohromady.</p> <p>Ano, chápu, jak to myslíš. Jsou to jednotky. Tak teď zkus říct, proč jsi ukázal na ty dvě?</p> <p>Protože jsou to jednotky.</p> <p>Řekl jsi to správně, dobrá práce!</p>

<i>komentář</i>	Pojem jednotky byl pro Bana i ostatní žáky velmi náročný a museli jsme společně oproti ostatním pojmům značně prodloužit fázi asociace, abychom měli jistotu, že jsou si žáci pojmem jednotky jistí.	
<i>fáze</i>	<i>pomůcky</i>	<i>Přepis komunikace</i>
<p>Proces: <i>Odhalování podobnosti</i></p> <p><i>Selektivní generalizace – výběrové zevšeobecňování</i></p> <p>Pojmový systém: <i>počet</i></p> <p>Pojem: <i>desítky</i></p>	11 dřevěných tyček, gumička, pěnové krychle se stranou 1 cm, špejle 10 cm.	<p>Anh, vytvoř z tyček desítku. Tyčky jsou desítkami a centimetry jednotkami. Můžeš mi říct, v čem jsou si podobné deset tyček a 10 cm?</p> <p>To nechápu. (opakuji zadání)</p> <p>Aha. Takže jako že jsou to ty desítky.</p> <p>Výborně Anh, přesně tak.</p>
<i>komentář</i>	Desítky byly pro žáky nejsložitější ale tím, že byly zařazeny gradačně až na závěr, žáci byli připraveni na typ komunikace, který jsme pravidelně procvičovali a dokázali se plně orientovat v tom, co jsem po nich žádala.	

11. Výzkumná zpráva

11.1. Nasbíraná data a jejich evaluace

V následujících sekcích uvádím stejné pracovní listy, které žáci vyplňovali před čtyřmi měsíci. Zadala jsem jim totožný pracovní list, neboť jen tak jsem byla schopná přímo porovnat jejich posun. Zároveň si ale uvědomuji, že fakt, že se žáci mohli v rámci zmíněných čtyř měsíců učinit určitý pokrok nezávisle na metodě (přestože jsem vycházela z předpokladu, že testuji žáky v oblastech, ve kterých jejich výkony stagnují již několik měsíců v řadě bez výrazných změn a neexistoval tedy očekávání budoucího zlepšení) a tak abych zvýšila validitu, připojuji další a náročnější posttest.

Tento posttest zahrnuje nejen náročnější myšlenkové procesy pro jednotlivé žáky, ale také jeho forma sleduje vhodné principy práce se žáky cizinci. To znamená dostatek klíčových vizuálů, zjednodušená slovní zásoba, aby mohl pracovní list testovat to co má a také více popisný jazyk. To vše oproti původnímu pretestu, který byl sestaven z úloh ve třídách již použitých třídními učiteli.

Žák č.1

Básim svým výkonem potvrdil pokrok hned v několika oblastech.

V první řadě se v jeho práci změnilo soustředění, které bylo mnohem zaujatější než při první zkušenosti s pracovním listem. Básim ani jednou od práce neodešel, což považuji za výrazný posun.

Změnilo se taktéž množství slov, které Básim označil jako nová a u slov která neznal projevil zájem jejich význam odvodit (například *šroubovák – šroub*)

Zaznamenala jsem také, že na rozdíl od prvního pokusu Básim byl odhodlaný úlohu vyřešit, a tak i v případech, že neznal řešení, pokoušel se nějaké doplnit. V prvním případě cvičení rovnou vynechával.

V počtu chyb v oblasti významy slov – *slova souřadná, podřazená, nadřazená, souznačná, jednoznačná, synonyma a antonyma* Básim udělal o 13 chyb méně než při prvním pokusu, bez toho, aniž bychom cíleně látku procvičovali. Spojuji si jeho markantní zlepšení ve využití myšlenkových operacích, které jsme metodou posilovali. Konkrétně paměť, porozumění, analýza i aplikace.

Žák č. 1

Pracovní list Význam slov

1. Zakroužkuj slova **jednoznačná** a slova **mnohoznačná** použij podle významu ve větách.
 sestra policie hlava klíč přítelovce angína

2. Zapiš, zda jde o slova citově zabarvená (lichotná = L, hanlivá = H), citově nezabarvená = N.
 kůzlátko - L barabizna - H topení - N kráp - N zebra - N jazýček - L

3. Napiš slova významem:
 a) nadřazené: jahoda, meloun, jablko - ovoce
 kládivo, pila, šroubovák - stromeček
 b) podřazené: dopravní prostředek
 strom - jablko, borovice

4. Zeleně vyznač slova, která jsou významem **souřadná**, a zapiš jejich slovo **nadřazené**.
židle, stůl, bazén, skříň, telefon, polička, květináč, sklenička stůl

5. Do křížovky doplň slova protikladná (opačná).
 světlo
 muž
 mluvit
 chytrý
 den
 pomalý
 velký
 lež

Tajenka: Slovům protikladným říkáme v cizím jazyce: antonyma

Umíš rozlišit slova jednoznačná a mnohoznačná	☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺
Umíš vysvětlit slova protikladná a souřadná	☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺
Rozumíš slova citově zabarvená a citově nezabarvená	☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺
Umíš rozlišit slova významem nadřazená, podřazená a souřadná	☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺

2.3.2017

Žák č.1

Pracovní list Význam slov

1. Zakroužkuj slova **jednoznačná** a slova **mnohoznačná** použij podle významu ve větách.
 sestra policie hlava klíč přítelovce angína

2. Zapiš, zda jde o slova citově zabarvená (lichotná = L, hanlivá = H), citově nezabarvená = N.
 kůzlátko - L barabizna - H topení - N kráp - N zebra - N jazýček - L

3. Napiš slova významem:
 a) nadřazené: jahoda, meloun, jablko - ovoce
 kládivo, pila, šroubovák - stromeček
 b) podřazené: dopravní prostředek
 strom - jablko, borovice

4. Zeleně vyznač slova, která jsou významem **souřadná**, a zapiš jejich slovo **nadřazené**.
 Židle, stůl, bazén, skříň, telefon, polička, květináč, sklenička stůl

5. Do křížovky doplň slova protikladná (opačná).
 světlo
 muž
 mluvit
 chytrý
 den
 pomalý
 velký
 lež

Tajenka: Slovům protikladným říkáme v cizím jazyce: antonyma

Umíš rozlišit slova jednoznačná a mnohoznačná	☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺
Umíš vysvětlit slova protikladná a souřadná	☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺
Rozumíš slova citově zabarvená a citově nezabarvená	☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺
Umíš rozlišit slova významem nadřazená, podřazená a souřadná	☺☺☺☺☺☺☺☺☺☺

21.6.2017

Pro další, potvrzující pracovní list jsem úlohy gradovala s cílem zapojit zejména myšlenkové procesy vyšší úrovně, ale i ověřit stabilitu těch nižších. Jedna úloha z pracovního listu je inspirovaná prací Antošové⁹⁰, zbytek pracuje s původními úlohami, které jsou gradované, ale zároveň přiměřené náročnosti z hlediska kulturně jazykové odlišnosti.

Významným momentem se pak stalo zjištění, že Básim předvedl výborný výkon i v gradovaném pracovním listě a prokázal tak skutečné porozumění látce.

Zároveň se ale projevil i slabiny, na kterých by bylo třeba s Básim pokračovat. Básim často vynechává samohlásky, předpokládám, že je to z důvodu zásadní odlišnosti jeho mateřského jazyka, arabštiny. Na tento fakt metoda neměla zásadnější vliv.

Závěrem bych chtěla poukázat na Básimovo sebehodnocení, které kromě toho, že odpovídá skutečnosti, je veskrze pozitivní, což byl jeden z mých hlavních cílů.

⁹⁰ Cvičení do PL pro Básima: ANTOŠOVÁ, Blažena. Putování se sluníčkem: pracovní písanka pro chytré hlavy pro 1. ročník (2. pololetí) a 2. ročník. 2. vyd. Brno: Nová škola, 2011. ISBN 978-80-7289-317-1.

Pro ilustraci nabízím původní pracovní list vyplněný po 112 dnech práce s metodou Grunnlaget, jeho porovnání s pracovním listem ve formě pretestu a také gradovaný pracovní list, který do kresluje dosažené výkony.

Žák č. 1

Pracovní list význam slov

1. Zakroužkuj slova jednoznačná a slova mnohoznačná použij podle významu ve větách.

sestra (zakroužkováno) policie (zakroužkováno) vltava (zakroužkováno) klíč (zakroužkováno) příslovce (zakroužkováno) angína (zakroužkováno)

*Kámek je na konci.
Klíč je u má kámek.*

2. Zapiš, zda jde o slova citově zabarvená (lichotná = L, hanlivá = H), citově nezabarvená = N.

kůzlátko - L barabizna - H topení - N křáp - N zebra - N jazýček - L

3. Napiš slova významem:

a) nadřazená:

jahoda, meloun, jablko - *ovoce*
kladivo, pila, šroubovák -

b) podřazená:

dopravní prostředek - *auto*, *loď*, *klimatická*
strom - *kaštan*, *betula*, *smek*

4. Zeleně vyznač slova, která jsou významem souřadná, a zapiš jejich slovo nadřazené.

židle, stůl, bazén, skříň, telefon, polička, květináč, sklenička - *nábytek*

5. Do křížovky doplň slova protikladná (opačná).

světlo	1.	T	M	A	
muž	2.	Z	E	N	A
mluvit 3.		T	I	S	Č
chytrý	4.				
den	5.	V	Ď	Ď	
pomalý	6.	R	C	H	E
velký	7.	N	A	L	
lež	8.				

Tajenka: Slovům protikladným říkáme v cizím jazyce : *antonyma*

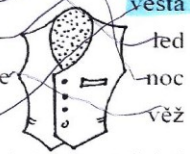
Umím rozlišit slova jednoznačná a mnohoznačná	😊	😊	😊	😊	😊
Umím vytvořit slova protikladná a souznačná	😊	😊	😊	😊	😊
Rozpoznám slova citově zabarvená a citově nezabarvená	😊	😊	😊	😊	😊
Umím rozlišit slova významem nadřazená, podřazená a souřadná	😊	😊	😊	😊	😊

21.6.2017

pracovní list význam slov

1, Čarou spoj větu tak, aby dávala smysl. Vysvětli, proč jsi tak jednal.

Den je světlý, tmavá je — eesta
 Oheň je horký, studený je — slon
 Pěšinka je úzká, široká je — **vesta**
 Myška je malá, velký je — led
 Domek je nízký, vysoká je — noc
 Kabát je dlouhý, krátká je — věž



2, Do krabic rozděl slova, podle toho, jestli jsou lichotivá, citově neutrální a hanlivá:

maminka, ruka, barák, mluvit, babizna, koťátko, domeček, škola, myšička, dům, kebuše, hlavička, děťátko, kecat, botička, oko, kamínek, kámen, **prstík**, čokol, kočka, hovořit, sklo



3, Ke slovům vymysli vždy jedno souznačná a jedno protikladné slovo.

krásný
 vysoký
 běžet
 rovně
syťý

souznačná
 hezký
 klavír

protikladná
 malinký
 ležet
 káňrov
 ma Road

4, Pojmenuj, co je na obrázcích. Na řádky pod obrázky pak přiřiš 4 slova souřadná nebo podřazená.



skla
 kytara
 ryba
 rostlina

skla
 housle
 ryba
 květina

skla
 housle
 ryba
 květina

Umím vytvořit slova protikladná a souznačná	☺☺☺	☺☺☺	☺☺☺	☺☺☺	☺☺☺
Rozpoznám slova citově zbarvená a citově nezbarvená	☺☺☺	☺☺☺	☺☺☺	☺☺☺	☺☺☺
Umím rozlišit slova významem nadřazená, podřazená a souřadná	☺☺☺	☺☺☺	☺☺☺	☺☺☺	☺☺☺

21.6.2017

Žák č. 2

Anh prokázala svým výkonem posun zejména v procesu odhalování významu slov, a to nejen v rámci našeho *testování*. Nejzásadnější změnu, kterou jsem v tomto směru u ní vyzorovala byla její aktivita ve zjišťování těchto významů. V rámci hodin se sebevědomě ptala co znamená který výraz a bez studu přiznala, když zadání či některému ze slov neporozuměla. Což je u Anh zásadní posun směrem k její autonomii celkově. Co se pak týče konkrétního testování a porovnávání dvou pracovních listů, Anh udělala počítatelný posun, tj. po 112 dnech o 13 chyb méně ve stejných cvičeních.

Pracovní list vzory podst. jmen Žák č. 2

1. Zafarď podstatná jména rodu ženského k jednotlivým vzorům.

CHVÍLE MAST ZÁVĚJ BLEDLULE STRÁŇ OMÁČKA
ULICE KOKOPLETV MYS KŮRA SMĚS
STUHA PŘÍRODA BOHYNĚ LÁHEV

ZENA RŮŽE PÍSEŇ KOST

přiroda, oluště, chvíle ulice, ornáčky

2. Urči, podle kterého vzoru se skládají podstatná jména v prvním sloupci. Políčko se správným řešením vybarvi.

ZÁPLATA	ZENA	RŮŽE	PÍSEŇ	KOST
MYS	ZENA	RŮŽE	PÍSEŇ	KOST
STUHA	ZENA	RŮŽE	PÍSEŇ	KOST
PAST	ZENA	RŮŽE	PÍSEŇ	KOST
CHALUPA	ZENA	RŮŽE	PÍSEŇ	KOST
LAMPA	ZENA	RŮŽE	PÍSEŇ	KOST
KOŠILE	ZENA	RŮŽE	PÍSEŇ	KOST
MAST	ZENA	RŮŽE	PÍSEŇ	KOST
POSTEL	ZENA	RŮŽE	PÍSEŇ	KOST

3. Slova v závorce dej do správného tvaru

(Bříza) mají bílý kmen. V alcei rozkvetají (lípa). Plíne (věcla) poletují z květu na květ. Louka (hří) (barva). Po (zem) lezu brouci. Na (mes) se pasou (koza). Z (koruna) stromů se ozývají (pěrlava). Na břehu (řeka) rostou (vrba). Pod (trata) pozorujeme (šaha) a (ryba). Po dešti vyhled (žizala).

Bříza má bílý kmen. V alcei rozkvetají lípa. Plíne věcla poletují z květu na květ. Louka hří (barva). Po (zem) lezu brouci. Na (mes) se pasou (koza). Z (koruna) stromů se ozývají (pěrlava). Na břehu (řeka) rostou (vrba). Pod (trata) pozorujeme (šaha) a (ryba). Po dešti vyhled (žizala).

Učiní významově všechny vzory podst. jmen rodu ženského
Učiní učí vzor podstatného jména
Rozpoznám od sebe jednotlivá slova skládající se podle různých vzorů
Dokážu podle daného vzoru naplnit správnou koncovku ve slově

3.3.2017

Pracovní list vzory podst. jmen Žák č. 2

1. Zafarď podstatná jména rodu ženského k jednotlivým vzorům.

CHVÍLE MAST ZÁVĚJ BLEDLULE STRÁŇ OMÁČKA
ULICE KOKOPLETV MYS KŮRA SMĚS
STUHA PŘÍRODA BOHYNĚ LÁHEV

ZENA RŮŽE PÍSEŇ KOST

Kůra, chvíle, stůň, závěj, směs, láhev

2. Urči, podle kterého vzoru se skládají podstatná jména v prvním sloupci. Políčko se správným řešením vybarvi.

ZÁPLATA	ZENA	RŮŽE	PÍSEŇ	KOST
MYS	ZENA	RŮŽE	PÍSEŇ	KOST
STUHA	ZENA	RŮŽE	PÍSEŇ	KOST
PAST	ZENA	RŮŽE	PÍSEŇ	KOST
CHALUPA	ZENA	RŮŽE	PÍSEŇ	KOST
LAMPA	ZENA	RŮŽE	PÍSEŇ	KOST
KOŠILE	ZENA	RŮŽE	PÍSEŇ	KOST
MAST	ZENA	RŮŽE	PÍSEŇ	KOST
POSTEL	ZENA	RŮŽE	PÍSEŇ	KOST

3. Slova v závorce dej do správného tvaru

(Bříza) mají bílý kmen. V alcei rozkvetají (lípa). Plíne (věcla) poletují z květu na květ. Louka hří (barva). Po (zem) lezu brouci. Na (mes) se pasou (koza). Z (koruna) stromů se ozývají (pěrlava). Na břehu (řeka) rostou (vrba). Pod (trata) pozorujeme (šaha) a (ryba). Po dešti vyhled (žizala).

Bříza má bílý kmen. V alcei rozkvetají lípa. Plíne věcla poletují z květu na květ. Louka hří (barva). Po (zem) lezu brouci. Na (mes) se pasou (koza). Z (koruna) stromů se ozývají (pěrlava). Na břehu (řeka) rostou (vrba). Pod (trata) pozorujeme (šaha) a (ryba). Po dešti vyhled (žizala).

Učiní významově všechny vzory podst. jmen rodu ženského
Učiní učí vzor podstatného jména
Rozpoznám od sebe jednotlivá slova skládající se podle různých vzorů
Dokážu podle daného vzoru naplnit správnou koncovku ve slově

Z porovnání obou pracovních listů je na první pohled zřejmé, že se změnilo zásadně její porozumění danému textu, jak jsem zmiňovala výše. Dále sleduji, že chyby, které ve kterých Anh nadále pokračuje, již ale je schopná opravit, na rozdíl od první zkušenosti, kdy nebyla schopna danou chybu v textu ani najít. Anh nyní systematicky procházela každou zaznamenanou větu a revidovala svou práci.

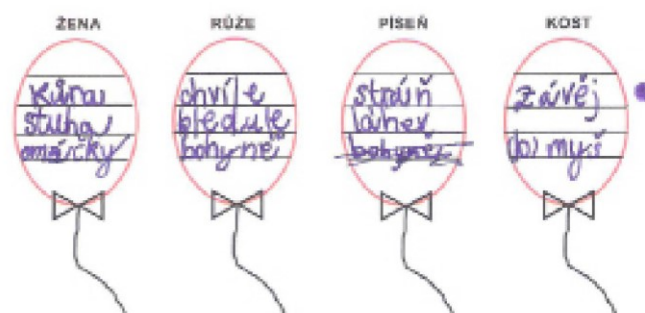
Pro práci s Anh byly stanoveny cíle ve dvou rovinách. V té první zaměřené na myšlenkové procesy jsme si stanovily jako cíl posílit myšlenkový proces aplikace a analýzy, aby byla schopna postoupit v oblasti uplatňování gramatických pravidel.

Žák č. 2

Pracovní list vzory podst. jmen

1. Zařaď podstatná jména rodu ženského k jednotlivým vzorům.

CHVÍLE MAST ZÁVĚJ BLEDULE STRÁŇ OMÁČKA
 ULICE **KOROPTYL** MYŠ KŮRA **SMĚS**
 STUHA PŘÍRODA BOHYNĚ LÁHEV



2. Urči, podle kterého vzoru se skládají podstatná jména v prvním sloupci. Políčko se správným řešením vybarvi.

ZÁPLATA	ŽENA	RŮŽE	PÍSEŇ	KOST
MYŠ	ŽENA	RŮŽE	PÍSEŇ	KOST
STUHA	ŽENA	RŮŽE	PÍSEŇ	KOST
PAST	ŽENA	RŮŽE	PÍSEŇ	KOST
CHALUPA	ŽENA	RŮŽE	PÍSEŇ	KOST
LAMPA	ŽENA	RŮŽE	PÍSEŇ	KOST
KOŠILE	ŽENA	RŮŽE	PÍSEŇ	KOST
MAST	ŽENA	RŮŽE	PÍSEŇ	KOST
POSTEL	ŽENA	RŮŽE	PÍSEŇ	KOST

3. Slova v závorce dej do správného tvaru

(Břiza) mají bílý kmen. V aleji rozkvétají (lípa). Pilné (včela) poletují z květu na květ. Louka hýří (barva). Po (zem) lezou brouci. Na (mez) se pasou (koza). Z (koruna) stromů se ozývají (pěnkava). Na břehu (řeka) rostou (vrba). Poč (hráz) pozorujeme (žába) a (ryba). Po dešti vylezly (žížala).
Břizy mají bílý kmen. V aleji rozkvétají lípy. Pilné včely poletují s květu na květ. Po zemi lezou brouci. Z koruny stromů se ozývají pěnkavy. Na břehu řeky rostou vrby. Po dešti vylezly žížaly.

Umím vyjmenovat všechny vzory podst. jmen rodu ženského	☺	☹	☺	☹	☺
Umím určit vzor podstatného jména	☺	☹	☺	☹	☺
Rozeznám od sebe jednotlivá slova skládající se podle různých vzorů	☺	☹	☺	☹	☺
Dokážu podle daného vzoru napsat správnou koncovku ve slově	☺	☹	☺	☹	☺

Průkazným jevem dosažení tohoto cíle je stabilita jejího výkonu a bezpečného vyvolání použití pravidla pro vyvozování vzorů podstatných jmen, které dokázala v obou pracovních listech. Své výkony potom ohodnotila na sebehodnotící škále nadměru kladně, což je druhá zmíněná rovina našeho stanoveného cíle. Posílit její studijní i lidské sebevědomí kontinuální prací se podle jejího zápalu a odhodlání v testových pracovních listech podařilo nadměru úspěšně.

pracovní list vzory podst. jmen

1, Rozděľ slova do pytlů podle jejich rodu.

DŘEVO, CHALUPA, KÁMEN, RYBA, STROM, PIVO, KOLO, VOLANT, BOUŘKA, KŮRA

2, Jsou všechny věty bez chyb? Jestli nějakou najdeš, oprav ji!

Automobil^y s pytl^y brambor vyjely ze dvora. Lesy se střídaly s hlubokými močál^y.
 Na dvoře stojí bouda pro ps^y.
 Pestrobarevné motýly září jako drahokami. Nad les^y kroužili jestřábi nebo sokol^y. Strýčkovy se podařilo být v cíl^y první. Přijďte k nám se svými přátel^y.
 Zavaž stužku na dva uzl^y.

3, Rozhodni, který zápis je zapsán správně a zakřížkuj políčko.

Zakřížkuj	ano	ne
1. dlouhé vlasy, natahovat provazy, zavolat Honzovi	✓	
2. lžička soly, konec bitvy, vzácné obrazy		X
3. nákladní vozy, dívat se na televizi, buchtys povidly	✓	
4. na březích, s hravými opicemi, světlo lampy,	✓	
5. zralé obilí, s letadly, s lidovými pořekadli	X	X
6. voňavými mýdly, na Labi, chobotnice s chapadly	✓	
7. nížina v Polabí, sloni s velkými kly, rychlími tempy		
8. čerti s řetězy, dej to souseďovi, krabice se šrouby	✓	

4, Dopň do slov správné koncovky. V některých větách chybí celé slovo, zkus ho doplnit!

V amítu... je nutné se připoutat záchrannými pás^y. Obloha byla pokryta hvězdám^y. Prodejci navázali spolupráci s nakladatel^y a vydavatel^y. V konv^y byla voda. Chodil^y se hadn... dotýkal rozpáleného pisku. Ránu mu zajapil. obvaz^y. Na podzim bývají sleč^y letní obuv^y. Dodržujte bezpečnou vzdálenost mezi vozidl^y. Za zdm kláštera se ukrývá nějaké tajemstv^y. Kolumbus se v Americe setkal s původními obyvatel^y. Brzy dojdeš k cíl^y.

Umím vyjmenovat všechny vzory podst. jmen	☺	☺	☺	☺	☺
Umím určit vzor podstatného jména	☺	☺	☺	☺	☺
Rozpoznám od sebe jednotlivá slova sloňující se podle různých vzorů	☺	☺	☺	☺	☺
Dokážu podle daného vzoru napsat správnou koncovku ve slově	☺	☺	☺	☺	☺

21.6.2017

Žák č. 3

Banova účast na experimentu byla velmi specifická, neboť se dlouho projevoval stejnými pracovními obtížemi, jako ve své kmenové třídě a to diskomunikací. Dlouhé týdny nereagoval na většinu mých zadání či výzev. Postupně jsem výzvy snižovala a stejně tak i jazykovou úroveň, kterou jsem pro komunikaci s ním používala. Postupem času se Ban začal zapojovat a s prvními úspěchy u úloh se sníženou náročností začal doslova kvést. Zmiňuji tento fakt, neboť výsledky Banových testů se mi v porovnání s informacemi výše jeví téměř paradoxně. Banovi cesta ke zlepšení trvala zdaleka nejdéle, nicméně dosáhl markantního zlepšení, jak je očividné z pouhého porovnání jeho pretestu a posttestu.

Pracovní list čtení s porozuměním Žák č. 3

Malíři
"Kájo, zítra přijedou malíři, musíme se připravit," říká táta a jde shánět něco, čím přikryje nábytek. I Kája se připravuje. Ze šuplíku vyndá štětce, tužky, pastelky, voskovky, vodovky, tempery i křídly. Přinese ještě čtvrtky, barevné papíry a kelímky na vodu. "Můžou přijet, jsem připravený," volá na tatínka. Jen maminka kroutí hlavou. "Kájo, nejsou malíři jako malíři!"

O ČEM TO JE?

Příběh je o
 tesařích malířích umělcích

Co myslíš, budou malíři potřebovat to, co Kája přichystal? Proč (ne)?

Jaké výtvarné potřeby Kája připravil? Proč chce tatínek přikrýt nábytek?
Napiš do rámečku:

Která slova v textu začínají na PR-?
přijedou přinesl
připravený

Co myslíš? Proč maminka říká, že nejsou malíři jako malíři? Co se u Káji doma bude malovat? Co potřebují malíři pokojů? A co malíři, kteří malují obrazy?

Dokážu číst plynule a srozumitelně
Po přečtení krátkého textu dokážu říct, o čem byl
Když nerozumím některému ze slov, vím, jak na jeho význam přijít

3.3.2017

Pracovní list čtení s porozuměním Žák č. 3

Malíři
"Kájo, zítra přijedou malíři, musíme se připravit," říká táta a jde shánět něco, čím přikryje nábytek. I Kája se připravuje. Ze šuplíku vyndá štětce, tužky, pastelky, voskovky, vodovky, tempery i křídly. Přinese ještě čtvrtky, barevné papíry a kelímky na vodu. "Můžou přijet, jsem připravený," volá na tatínka. Jen maminka kroutí hlavou. "Kájo, nejsou malíři jako malíři!"

O ČEM TO JE?

Příběh je omalířích.....
 tesařích malířích umělcích

Co myslíš, budou malíři potřebovat to, co Kája přichystal? Proč (ne)?

Jaké výtvarné potřeby Kája připravil? Proč chce tatínek přikrýt nábytek?
Napiš do rámečku:

Která slova v textu začínají na PR-?
připravený
přinesl
přijet
připravený

Co myslíš? Proč maminka říká, že nejsou malíři jako malíři? Co se u Káji doma bude malovat? Co potřebují malíři pokojů? A co malíři, kteří malují obrazy?

Dokážu číst plynule a srozumitelně
Po přečtení krátkého textu dokážu říct, o čem byl
Když nerozumím některému ze slov, vím, jak na jeho význam přijít

21.6.2017

Banovo porozumění souvislému textu se zlepšilo zásadním způsobem. Z mého pohledu pozorovatele to souvisí s charakterem metody a tím, jakým způsobem pracuje s pojmy jako takovými. Po velmi krátkých sekcích představuje dané znalosti a postupně je na sebe

nabaluje. Stejně tak začal Ban přistupovat ke čtení, což jsem vyzorovala u vyplňování posttestu. Velmi lituji, že jsem svou nepozorností neupozornila Bana na vyplnění zpětné vazby, která by pro mne při hodnocení jeho práce byla velmi cenná.

Pracovní list čtení s porozuměním

Žák č. 3

Malíři

"Kájo, zítra přijedou malíři, musíme se připravit," říká táta a jde shánět něco, čím přikryje nábytek. I Kája se připravuje. Ze šuplíku vyndá štětce, tužky, pastelky, voskovky, vodovky, tempery i křídly. Přinese ještě čtvrtky, barevné papíry a kelímky na vodu. "Můžou přijet, jsem připravený," volá na tatínka. Jen maminka kroutí hlavou. "Kájo, nejsou malíři jako malíři!"

O ČEM TO JE?

Příběh je omalířích.....

tesařích	malířích	umělcích
----------	----------	----------



Co myslíš, budou malíři potřebovat to, co Kája přichystal? Proč (ne)?

Jaké výtvarné potřeby Kája připravil?

Napiš do rámečku:

štetce tužky pastelky voskovky
vodovky tempery křídly

Proč chce tatínek přikrýt nábytek?

aby nebyli špinaví

Která slova v textu začínají na PŘI-?

připravený
přines
přijet
prijedou
připravil

Co myslíš? Proč maminka říká, že nejsou malíři jako malíři? Co se u Káji doma bude malovat? Co potřebují malíři pokojů? A co malíři, kteří malují obrazy?


Dokážu číst plynule a srozumitelně	☺	☺	☺	☺	☺
Po přečtení krátkého textu dokážu říct o čem byl	☺	☺	☺	☺	☺
Když nerozumím některému ze slov, vím, jak na jeho význam přijít	☺	☺	☺	☺	☺

21.6.2017

U gradovaného testu jsem vycházela z metod *Čtení a psaní ke kritickému myšlení* a inspirovala jsem se aktivitami z nabídky serveru Systémové podpory inkluzivního vzdělávání v ČR⁹¹, o kterém jsem se již v této práci zmiňovala.

pracovní list čtení s porozuměním

1, Vybarvi obrázek, na kterém je nakreslený parašutista.




2, O čem by mohl být příběh, který má název Zapomětlivý parašutista?

Zapoměl vyskočit ven

3, Přečti si pozorně příběh

Daniel Hevier
Zapomětlivý parašutista
 Jednomu parašutistovi se stalo to nejhorší, co se může parašutistovi stát: zapomněl si padák. A víte, kdy na to přišel? Ve vzduchu – právě když vyskočil z letadla a **velikananánskou** rychlostí se řítil dolů k zemi. Naštěstí měl u sebe žvýkačku. Nafoukl ji, až z ní byla obrovská bublina, a ta rostla, až z ní byl obrovský **balón**, na kterém se zapomnětlivý parašutista pomaloučku snášel k zemi. OJOJOJ, JEN ABY MI DO NĚJ NEKLOVNUL NĚJAKÝ NEVYCHOVANÝ PTÁK, STRACHOVAL SE. TO BY MŮJ ŽVÝKAČKOVÝ BALÓN PRASKL A DOPADLO BY TO SE MNOU ŠPATNĚ. K zemi mu scházelo naštěstí už jen pár metrů, když kolem náhodou letěl jeden takový nevychovaný pták. Zobákem propíchl balón ze žvýkačky a parašutista **žbluňkl** do jezera. Prázdninový hosté, kteří se opalovali u jezera na pláži, se náramně vylekali, když se z vody vynořil nějaký divný muž v kombinéze a z plna hrdla vykřikl: SLÁVA! AŤ ŽIJE ŽVÝKAČKA!

4, S pomocí rybky popiš, co se v příběhu odehrálo.



5, Pokus se odpovědět na otázky.
 Chtěl bys někdy skákat padákem? Jaké může mít skok s padákem výhody a nevýhody?

Dokážu číst plynule a srozumitelně	☹	☺	☹	☹	☹
Po přečtení krátkého textu dokážu říct o čem byl	☹	☺	☹	☹	☹
Když nerozumím některému ze slov, vím, jak na jeho význam přijít	☹	☺	☹	☹	☹

21.6.2017

⁹¹ RUTOVÁ, NĚMCOVÁ, DOLEŽALOVÁ. Práce s třídním kolektivem ve společném vzdělávání. Dostupný z: http://inkluzie.upol.cz/ebooks/pracovni_listy_2/pracovni_listy_02.pdf

Největší posun jsem při práci s gradovaným pracovním listem viděla v Banově přístupu k úlohám. V konverzaci, kterou se mnou byl ochotný nad vyvstalými otázkami vést. To vše doplňuje jeho zpětná vazba, který zásadně shrnuje naše společné snažení.

11.2. Vyhodnocení experimentu a další předpokládaný vývoj

Ráda bych v této podkapitole stručně shrnula odpovědi na body, které jsem si před svým výzkumem stanovila pro výzkumnou otázku. Odpovědi vycházejí z kontrolního testu, ale i ze sledování změn v chování žáků po dobu experimentu a jejich chování v „domácím“ prostředí třídy.

Jaký vliv má metoda Grunlaget na snižování vzdělanostních nerovností u dětí s odlišným mateřským jazykem?

· *Jakým způsobem ovlivňuje metoda jednotlivé vzdělávací oblasti?*

Přestože výchozí potřeby třech různých žáků byly zcela odlišné, ukázalo se, že metoda má vliv na všechny z nich. Konkrétně tedy práce s významy slov, čtení s porozuměním ale i práci se vzory podstatných jmen. Přisuzuji to tomu faktu, že metoda plošně podporuje nižší úroveň myšlenkových procesů, které se pro žáky stanou pomyslným stavebním kamenem pro řešení úloh cílící myšlenkové procesy vyšší úrovně. Metoda dále tvrdí, že hledání podobností mezi objekty, což je základní dovednost, ke které vede, je základem pro všechny ostatní dovednosti. V našem případě pokusu na omezených studijních výsledcích se ukázalo, že hledání podobnosti je zásadním faktorem úspěchu i pro žáky cizince.

· *Jakou roli hraje věk a žákovy předchozí znalosti?*

Podmínky, ze kterých žáci vycházeli byly diametrálně odlišné. V počátcích se tak jejich pracovní morálka a nasazení také lišilo. Z nejtěžší startovní pozice začínal Básim, který přestože dostává maximum podpory z mnoha zdrojů, a to i mimoškolních, potřeboval téměř dvojnásobek času pro plné soustředění na úkol. Přisuzuji to také jeho poruše pozornosti. O to více mě těší, že po skončení našeho experimentu žák, který byl odsouzen

k opakování ročníku postupuje sebevědomě do ročníku následujícího a bezpečně v nasazení plnění společných úloh dohnal i zbytek svojí studijní skupiny. Když jsem se pokoušela pro sebe analyzovat příčinu tohoto úspěchu, došla jsem k závěru, že původcem je úspěch, který žáci pravidelně při cvičeních prožívají. U Básima konkrétně to byla jedna z prvních zkušeností s takovýmto typem výuky a pozitivní motivace. Díky tomu jeho osobní motivace rostla do takové míry, že nebyl problém dostihnout v míře posunu i starší žákyni Anh. Pokud bych se pokusila shrnout moje zjištění v této oblasti, Vyšší věk a větší množství předchozích zkušeností je pro první měsíce práce benefitující. Není však determinantem závěrečného posunu žáků ani jejich úspěchu.

· *Jaká je minimální časová dotace pro zpozorování vlivu na studijní výsledky?*

Podle předpokladu se ukázalo, že každý pro každého ze žáků je třeba jiná časová dotace pro zjištění efektů aplikace metody. Odhaduji, že to mimo jiné souvisí i s předchozími zkušenostmi žáka, jeho věkem a jeho mimoškolním zázemím a podporou. Minimální časová dotace pro zpozorování prvních výsledků u nejpomaleji postupujícího žáka se ukázalo 34 dní. Po zhruba měsíci, při sezení třikrát týdně po jedné vyučovací hodině. Teprve po takové době žák začal prokazovat odlišný přístup nejen v rámci našeho doučování, ale první změny nastaly i v běžné výuce, kdy se žák začal pravidelně zapojovat do aktivit, o které dříve nejevili zájem, a navíc se začal prokazovat pozitivní vliv na jeho pracovní morálku v rámci přípravy na hodinu.

· *Jakým způsobem se pravidelná práce s metodou projevuje v běžné vyučovací hodině?*

Jak jsem zmínila výše, od výzkumu jsem si slibovala primárně pozitivní výsledky v konkrétních výukových oblastech. Dříve než výkony v daných předmětech jsem zaznamenala změny v přístupu žáků ke vzdělávání celkově. Tyto změny se začaly projevovat v běžných hodinách u každého žáka jinak specifickým chováním, ale nezjistila jsem žádný jiný vliv, který by mohl být průvodcem tohoto chování než metoda, na které jsme společně pracovali. Jak jsem již zmiňovala Básim razantně změnil své chování, co se týče vlastní autonomie a zapojení do organizačního dění třídy. Ban, k překvapení třídní učitelky začal signalizovat v moment, kdy neporozuměl zadání úlohy a Anh se dobrovolně přihlásila k třídnictví v kmenové třídě. Zpozorovala jsem tak všeobecnou míru sebevědomí, které žáci díky specifické práci nabyli. Jistotu, kterou

získali pravidelnou práci, při které zažívali notnou dávku úspěchů a zároveň se potýkali s množstvím výzev, které se jim opakovaním dařilo časem překonat.

- *Intelektuální cíl: Rošířit metologii pojmového vyučování o důkaz pozitivního vlivu metody Grunnlaget na děti s odlišným vyučovacím jazykem v hodině*

Podle povšechných výsledků mého experimentu se ukázala, že metoda Grunnlaget podporuje lepší učení u žáků cizinců. Charakter metody také přispěl k rozvoji autonomie a sebevědomí žáků, kteří se na základě těchto skutečností zdárněji zapojili do vyučovacích hodin. Pro specifikaci vlivu metody na žáky cizince celkově by přispěl výzkum s větším počtem subjektů výzkumu.

- *Praktický cíl: Zefektnění práce asistenta a jeho spolupráci s učitelem nabídnutím funkční metody vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem.*

Dalším z mých cílů bylo ovlivnit mou spolupráci z pohledu asistenta s učitelem kmenových tříd žáků, se kterými jsem spolupracovala. Troufám si říct, že se naše spolupráce opravdu zlepšila, zavádějícím faktem ale je, že jsme celkově byli situací nuceni komunikovat mnohem více, a to mohlo být jednou z příčin. Učitelé celkově ocenili přínos naší společné práce, ačkoliv to pravděpodobně nutně nespojovali přímo s metodou Grunnlaget. Pokud bych popsala moji výslednou zkušenost, to, že žáci začali vykazovat ve vzdělávacím procesu lepší výsledky, mělo pozitivní vliv na učitele, kteří přestali cítit tlak ze zodpovědnosti za neúspěchy žáků, a to mělo samozřejmě i pozitivní vliv na celou spolupráci mezi nimi a jejich asistentem.

- *Personální cíl: Jako asistent učitele hledám cesty pro pomoc konkrétním žákům a jejich učitelům*

U všech tří konkrétních žáků přinesla soustavná spolupráce výsledky a potažmo se tak upravila i spolupráce s jejich třídními učiteli. U každého z žáků měla metoda vliv na odlišnou část jeho vzdělávacích výsledků. Vzhledem k tomu, že každý z nich má (stejně tak jako všichni členové vzdělávacího procesu) jiné potřeby, nehodnotím tuto skutečnost negativně. Dále odhaduji, že u nejstarší z žáků by byl benefitující delší časový úsek, pokračování v práci s metodou, neboť musela své doposavadní znalosti, kterých měla ze všech žáků nejvíce, přestavět.

Moje očekávání pro tento výzkum byla vysoká, a ne všechna byla naplněna. Doufala jsem v zásadnější změnu na poli studijních výsledků. Nicméně takto dlouhá individuální spolupráce byla myslím pro všechny strany velice přínosná. Faktorem, který bych do příští práce s touto metodou doporučila je skupinová práce, která je metodologicky označována jako v tomto směru nejefektivnější, bohužel se nám ale nepodařilo organizačně takovou studijní skupinu utvořit. Věřím, že benefity kooperace nad jednotlivými úlohami by přinesly ještě mnohem znatelnější výsledky.

Co se týče dalšího vývoje žáků, nabízí se otázka, jaký vliv na jejich budoucí studijní výkony budou mít letní prázdniny, které naši spolupráci přerušily. Metoda Grunlaget si cílí předat dovednost hledání podobnosti natolik zvnitřněné, že by na jejím základě měl žák stavět své budoucí poznatky zbytek života. Pro své žáky bych si nepřála nic jiného. Tuším ale, že by i tak bylo třeba s žáky po prázdninách navázat. Obzvláště dá-li se spolehnout na to, že jejich rodinné zázemí jim nebude schopné nastavit v tomto směru dostatečnou podporu.

12. Závěr

Výzkumnou část této diplomové práce vnímám jako zásadní, neboť to byla nejen moje první zkušenost s touto metodou, ale i s kulturně nezatíženými metodami jako takovými. Vzhledem k narůstajícímu počtu žáků cizinců, ale i výskytu žáků ze sociálně slabších poměrů vnímám znalost kulturně nezatížených metod jako naprosto nezbytnou pro učitele 21. století. V případě, že je naším cílem individuální přístup a celkově úspěšná integrace, hrají tyto metody nezastupitelnou roli.

Osobně jsem se potýkala zejména s problémem nedostatku literatury v souvislosti s metodou Grunlaget. V současné době existuje pouze jedna, ačkoliv prakticky orientovaná a plná zajímavých teoretických poznatků, metodická příručka a jedna příručka s konkrétními příklady úloh. Proto jsem se ve výzkumné části snažila opravdu čerpat z reálných zkušeností a maximální dosažené výsledky podkládat informacemi z metodologie příruček. V každém případě by to bylo něco, co by rozhodně můj výzkum usnadnilo.

Shledávám také, že výzkumná forma vícepřípadové studie může být velmi výmluvná, bylo pro mne obtížné případy hodnotit dostatečně objektivně a při příští zkušenosti bych se snažila ještě více systematicky pracovat na sběru dat, abych měla své výsledky možnost podepřít co nejstabilněji.

Zohledňující pak sebraná data, tj. porovnání pretestů a postestů a zaznamenávání změn chování přístupu žáků k učení podařilo se z mého pohledu prokázat nemalý pokrok všech tří žáků. U žáků 1 a 3 zejména v používání vyššího myšlenkového procesu, u žákyně 2 pak ovládnutí mechanismu konkrétní gramatické oblasti, u které její výkon stagnoval do té doby 5 měsíců.

Konkrétně pak na základě porovnání těchto testů vychází najevo, že má metoda přímý vliv na myšlenkové procesy aplikace a analýzy, čímž zásadně ovlivňuje nejen rychlejší učení se jazyku, ale i konkrétní výukové oblasti jako je čtení s porozuměním, aplikace gramatických pravidel určování vzoru podstatných jmen a práci s významy slov. Dále se potvrdilo předpoklad, že nezáleží na věku žáka při aplikaci této metody, pouze tento fakt

přímou úměrností prodlužuje dobu potřebnou k osvojení orientování se v metodě. Na výsledky jako takové věk vliv nemá.

Z výzkumné části si odnáším nejsilnější pocit z žakovského posunu vzhledem k žákům samotným. „*Vnímám se jako někdo, kdo je schopen zapojit se úspěšně do vzdělávacího procesu.*“ Skutečnost, že žáci, kterým jejich kulturní znevýhodnění způsobovalo obtíže natolik velké, že nebyli schopni začlenit se efektivně do ani kolektivu třídy se stali během několika měsíců aktivními účastníky učebního procesu, kteří se například nebojí říct, že látce nerozumí. Jsem přesvědčená, že to byl jeden z největších přínosů tohoto výzkumu. Tedy nastavení takové specifické podpory, že se z žáků stali autonomní jedinci, kteří si osvojili dovednost naslouchat svému studijnímu hlasu.

Ocenila bych, kdyby si čtenář z této diplomové práce odnesl nejen povědomí o soužití učitele, asistenta a žáka s odlišným mateřským jazykem ve třídě i mimo ni, ale i přesvědčení, že existuje mnoho metod, které dokáží s výzvami zápasícím žákům nabídnout pomocnou ruku a nastavení kýžené podpory v situacích, které se mohou zdát neřešitelné. Učitel tak ulehčí nejen jim, ale v dlouhodobém měřítku i sobě a své práci.

Ráda bych zakončila svoji diplomovou práci citací z knihy *Respektovat a být respektován*, která mé celoroční snažení provázela.

„Potřeba identity je propojena s potřebou sebeúcty: potřebuje-me věřit, že jsme někdo, kdo je odlišný od všech ostatních, že máme svou důstojnost, schopnost zvládat svůj život, svou lidskou hodnotu, a že se nám dostává přijetí a uznání od ostatních.“⁹²

⁹² KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 9788090403000. S.202

13. Seznam informačních zdrojů

Použité zdroje

ANTOŠOVÁ, Blažena. *Putování se sluníčkem: pracovní písanka pro chytré hlavy pro 1. ročník (2. pololetí) a 2. ročník*. 2. vyd. Brno: Nová škola, 2011. ISBN 978-80-7289-317-1.

BARTOŇOVÁ, VÍTKOVÁ. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II.: Education of pupils with special educational needs II.* Brno: Paido, 2008. ISBN 9788073151706.

DROTÁROVÁ, L. *Asistent pedagoga - stav v ČR 2006*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 8086856224.

EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION. *Inclusive education and classroom practices: summary report*. 2016. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education, 2003. ISBN 8791350239.

FLORIAN, Lani. *The SAGE handbook of special education*. Second edition. ISBN 9781446210536.

GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1996. Edice pedagogické literatury. ISBN 808593115x.

GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996.

GIBBONS, Pauline. *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann, c2002. ISBN 9780325003665.

HARTL, HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026208730.

HORÁČKOVÁ, I. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění: střední školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 9788024445021.

JAURISOVÁ, PÁNOVÁ. *Prázdninová škola češtiny*, Národní institut pro další vzdělávání, 2016. ISBN 978-80-86956-94-7

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 9788090403000.

KOSTELECKÁ, Y. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 9788072906307.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 9788021065277.

KREJČOVÁ, L. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Brno: Edika, 2014. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 9788026606000.

KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování: sborník 2000*. Praha: Portál, 2000. ISBN 8071783897.

LEBEER, Jo, ed. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 8073671034.

LIBOR PODEŠVA A KOLEKTIV. *Integrace je když--, zkušenosti jedné školy: sborník příspěvků projektu programu Phare Access 99 Integrace jako standardní řešení vzdělávání a výchovy*. Vsetín: s.n, 2003. ISBN 9788023903393.

MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, M. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 9788024447223.

NĚMEC, ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a HÁJKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 9788072907120.

PEKÁRKOVÁ, S. *Nemoc bezmocných: lehká mentální retardace: analýza inteligenčního testu SON-R*. [Praha: Člověk v tísni, 2010]. ISBN 9788087456057.

PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: teorie, praxe, výzkum*. Praha: ISV, 2001. Pedagogika (Prague, Czech Republic). ISBN 9788085866728.

SØNNESYN, G. *Metodologie Grunnlaget: model pojmového vyučování*. Praha: Člověk v tísni, 2013. ISBN 9788087456.

SONNESYN, HEM. *Grunnlaget, praktický základ vzdělávání*. BeMa – forlag, Norwa, 1999. ISBN 82-90980-06-9.

ŠÍŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Menšiny a migranti v České republice: [my a oni v multikulturní společnosti 21. století]*. Praha: Portál, 2001. ISBN 8071786489.

ŠVARŤÍČEK, ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026206446.

TEPLÁ, Marta a Hana ŠMEJKALOVÁ. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2007. ISBN 9788086856353.

UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073677640.

VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 8024406985.

WEBSTER, R., BLATCHFORD, P., BASSET, P., BROWN, P., MARTIN, C., RUSSELL, A. 2010. Double standards and first principles: framing teaching assistant support for pupils with special education needs. In: *European Journal of Special Needs Education*. 4/2010 ISSN 0885-6257. S. 319

ZÍKOVÁ, Tereza. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy*. V Plzni: Západočeská univerzita, 2011. ISBN 9788026100539.

Elektronické zdroje

BERNARD, MOHEN. *Let Students asd the integration of langure and content: Knowledge Structures and Tasks*, 1990. Dostupné z: inkluzivniskola.cz

GROOM, ROSE. *Supporting the inclusion of pupils with social emotional and behavioral difficulties in the primary school: the role of teaching assistans*. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Volume 5, Number 1, 2005. S.21-27 Dostupný z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1471-3802.2005.00035.x/abstract>

HIMMEL,J. *Language objectives*. Dostupný z:

<http://www.colorincolorado.org/article/language-objectives-key-effective-content-area-instruction-english-learners>

HRDÁ, J. *Osobní asistence: příručka postupů a rad pro osobní asistenty*. Praha: Pražská organizace vozíčkářů, 2006. Dostupné z: https://www.apoa.cz/media/dokumenty/brozury/pro_klienty.doc

Kolektiv autorů. *Příručka o práci asistenta pedagoga*. Skuteč, 2014 Dostupné z: https://www.klickevzdelani.cz/Portals/0/Dokumenty/Prirucka_o_praci_asistenta_pedagoga.pdf

LEE, H., *Collaboration: A Must for Teachers in Inclusive Educational Settings*, 2007. Dostupné z: http://meds611621.medsviu.com/uploads/2/2/8/0/22805758/_collaboration_overview.pdf.

MONTGOMERY, W. : *Creating Culturally Responsive, Inclusive Classrooms*, 2001. Dostupné z: http://www.elearndesign.org/teachspecialed/modules/ocada7083_norm2/23/24_2/xmedia/reading_c8m3L2a_2.pdf

MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, M. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 9788024447223. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/standard-pap/standard-pap.pdf>

RUTOVÁ, NĚMCOVÁ, DOLEŽALOVÁ. *Práce s třídním kolektivem ve společném vzdělávání*. Dostupný z: http://inkluzi.upol.cz/ebooks/pracovni_listy_2/pracovni_listy_02.pdf

ŠINDELÁŘOVÁ, ŠKODOVÁ. *Metodika práce s žáky cizinci v základní škole*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodika-prace-s-zaky-cizinci-na-zakladnich-skolach>

Tisková zpráva. *Nemoc bezmocných: lehká mozková retardace*, 2011. Dostupný z: <http://romove.radio.cz/cz/clanek/23813>

Odkazy na v práci zmíněné projekty a organizace

Bedekr CEROP, *Cesta k rovným příležitostem – možnosti a limity vzdělávání sociokulturně znevýhodněných osob*. dostupný z: <http://www.cerop.cz/cs/aktivita-5/zs/zch2>

Mezinárodní program *Ekoškola*: <https://ekoskola.cz/cz>

Nadace *Pomáháme školám k úspěchu*: <https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu>

Nezisková organizace *Meta, o.p.s.*: www.meta-ops.cz/

Server *Asistent pedagoga*: asistentpedagoga.cz

Organizace *Člověk v tísni*: <https://www.clovekvtisni.cz/cs>

Program Státního zdravotního ústavu *Škola podporující zdraví*:

<http://www.szu.cz/program-skola-podporujici-zdravi>

Program *Vzděláváme pro budoucnost*:

[http://www.nuv.cz/uploads/Souhrnna_zprava_Vzdelavame_pro_budoucnost.pdf]

Příručka s tipy na práci s dětmi s kulturně-sociálním znevýhodněním *Mají na to!*:

<http://www.majinato.cz>

Příručka o vzdělání asistenta pedagoga:

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

Program *Začít spolu*: <http://sbscr.cz>

Standard práce asistenta pedagoga: <http://www.inkluze.upol.cz/portal/>

14. Přílohy

Příloha č.1 – semafor, sebehodnotící pomůcka



Pracoval(a) jsem s nasazením. Snažil(a) jsem se na maximum porozumět úlohám a řešit je. Dařilo se mi!

100%



Snažil(a) jsem se pracovat nejlépe jak to šlo, občas byla práce výzva, ale nevzdával(a) jsem to.

75 %



Práce byla náročná a tak jsem se u ní zapotil(a). Některé úlohy se dařily, jiné ne.

50 %



Chvilími jsem se ztrácel (a), úlohy se mi zdály velmi náročné. Něco málo se mi ale i přesto podařilo.

25 %



Pracovalo se mi těžko, úlohy byly až moc náročné. Práce mne nebavila a netěšila.

10%

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				