

**ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI**

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ  
KATEDRA PEDAGOGIKY**

**ROLE ASISTENTA PEDAGOGA V OBLASTI PODPORY  
A VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM NA  
1. STUPNI ZŠ**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Anežka Fránová**

*Speciální pedagogika*

Vedoucí práce: PhDr. Markéta Zachová, Ph.D.

**Plzeň 2023**

## **ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Role asistenta pedagoga v oblasti podpory a vzdělávání žáků s OMJ na 1. stupni ZŠ zpracovala samostatně s použitím uvedených zdrojů.

V Klatovech dne 19. 4. 2023

.....

Anežka Fránová

## **PODĚKOVÁNÍ**

Mé poděkování patří PhDr. Markétě Zachové, Ph.D. za ochotu, flexibilitu, trpělivost, cenné a odborné rady, které mi při vedení bakalářské práce věnovala.

Dále děkuji vedení školy za umožnění realizace výzkumného šetření a všem respondentům za spolupráci při získávání dat pro zpracování výzkumné části práce.

# OBSAH

ANOTACE .....	2
SEZNAM ZKRATEK .....	4
ÚVOD .....	5
1 CHARAKTERISTIKA A VYMEZENÍ ASISTENTA PEDAGOGA .....	6
1.1 ASISTENT PEDAGOGA.....	6
1.2 KVALIFIKACE ASISTENTA PEDAGOGA .....	7
1.3 NÁPLŇ PRÁCE A KOMPETENCE ASISTENTA PEDAGOGA .....	8
1.4 SPOLUPRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA S UČITELEM.....	9
1.5 MOŽNÁ RIZIKA PROFESE .....	11
1.6 PODPORA ASISTENTA PEDAGOGA ZE STRANY VEDENÍ.....	12
2 ŽÁK S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM A JEHO PODPORA.....	14
2.1 TERMINOLOGIE .....	14
2.2 LEGISLATIVA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S POTŘEBOU PODPORY VE VZDĚLÁVÁNÍ Z DŮVODU OMJ .....	14
2.2.1 Zákon Lex Ukrajina.....	15
2.3 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ.....	16
2.3.1 Druhý a třetí stupeň podpůrných opatření .....	17
2.3.2 Jazyková příprava .....	19
2.3.3 Další podpora pro žáky s OMJ .....	20
2.4 SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY .....	21
2.4.1 Možné problémy v interkulturní komunikaci mezi rodičem a školou.....	21
3 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	23
3.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE PRÁCE .....	23
3.2 VÝZKUMNÁ STRATEGIE A VÝZKUMNÝ DESIGN .....	24
3.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	24
3.3.1 Charakteristika výzkumného souboru.....	25
3.4 PROSTŘEDÍ SBĚRU DAT.....	28
3.4.1 Charakteristika vybrané základní školy .....	28
3.5 METODY A TECHNIKY SBĚRU DAT .....	29
3.5.1 Polostrukturovaný rozhovor.....	30
3.5.2 Zúčastněné pozorování .....	30
3.6 ZPŮSOB VYHODNOCOVÁNÍ DAT .....	32
4 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	33
4.1 ANALÝZA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	33
4.1.1 Kompetence AP ve vzdělávání žáků s OMJ.....	33
4.1.2 Spolupráce AP s učitelem ve vzdělávání žáků s OMJ.....	37
4.1.3 Podpora AP ze strany školního poradenského pracoviště a vedení školy v oblasti vzdělávání žáků s OMJ.....	39
4.2 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ A ZÁVĚRY Z VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	41
4.2.1 Doporučení do pedagogické praxe.....	44
ZÁVĚR.....	45
RESUMÉ .....	47
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	49
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ .....	51
PŘÍLOHY .....	I

**ANOTACE**

Bakalářská práce pojednává o podpoře žáků s odlišným mateřským jazykem v oblasti vzdělávání na prvním stupni základní školy v podobě asistenta pedagoga. V teoretické části se zaměřujeme na dva základní prvky, které jsou podstatou celé práce. Jedním je asistent pedagoga, jeho legislativní ukotvení, náplň práce, kompetence a podpora asistenta pedagoga. Druhým prvkem je žák s odlišným mateřským jazykem. Opět je uveden přehled legislativy a podpůrná opatření, která se vztahují k cílové skupině. Teoretická část je zakončena spoluprací a komunikací rodiny žáka s odlišným mateřským jazykem a školou. Výzkumná část zkoumá právě podporu žáků s odlišným mateřským jazykem, která je poskytována ze strany asistenta pedagoga ve spolupráci s učitelem. Analyzuje a popisuje kompetence asistentů pedagoga, ale i naopak, posuzuje a vyhodnocuje podporu v profesním rozvoji ze strany vedení školy a oporu školního poradenského pracoviště.

**KLÍČOVÁ SLOVA**

Asistent pedagoga, žák s odlišným mateřským jazykem, žák-cizinec, spolupráce, pedagog, učitel, podpora.

**ANNOTATION**

The bachelor thesis deals with the support of pupils with a different mother tongue in the field of education at the first level of primary school in the form of a teaching assistant. The theoretical part focuses on two basic elements that are the essence of the whole thesis. One element is the teaching assistant, its legislative anchorage, the job description, the competences, and the teaching assistant's support. The second element is the pupil with a different mother tongue. Again, the overview of the legislation and support measures that apply to the target group are given. The theoretical part ends with the cooperation and communication between the family of the pupil with a different mother tongue and the school. The research part examines specifically the support for pupils with a different mother tongue that is provided by the teaching assistant in cooperation with the teacher. It analyses and describes the competences of teaching assistants, but also, conversely, it assesses and evaluates the support in professional development provided by the school management and the support of the school counselling centre.

**KEYWORDS**

Teacher assistant, pupils with different mother tongue, alien, collaboration, teacher, support.

## **SEZNAM ZKRATEK**

AP – asistent pedagoga

IVP – individuální vzdělávací plán

MŠMT – ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OA – osobní asistent

OMJ – odlišný mateřský jazyk

PLPP – plán pedagogické podpory

PO – podpůrná opatření

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠD – školní družina

ŠPP – školní poradenské pracoviště

ŠPZ – školské poradenské zařízení

ZŠ – základní škola

## Úvod

Žáků s odlišným mateřským jazykem v českých školách stále přibývá a asistenti pedagoga jsou čím dál více neodmyslitelnou součástí vzdělávání dětí, žáků a studentů. Začlenění žáků z odlišného jazykového prostředí a jejich adaptace na nový školní systém, odlišný vyučovací jazyk, než který je žákům vlastní, je náročný proces. Obzvláště v raném školním věku jsou žáci velmi zranitelní a alespoň v prvních měsících adaptace na nové školní prostředí je podpora velmi důležitá. Proto jsme zvolili téma: *Role asistenta pedagoga ve vzdělávání a v podpoře žáků s odlišným mateřským jazykem na prvním stupni ZŠ*. V bakalářské práci se bude často vyskytovat zkratka OMJ (odlišný mateřský jazyk) a AP (asistent pedagoga).

Migrace obyvatelstva je přirozený jev, lidé se nejčastěji přemísťují z důvodů ekonomických, náboženských nebo politických. Reagujeme na současné, velmi aktuální téma, migraci ukrajinských občanů v důsledku válečné situace na Ukrajině. Příchod tamních žáků do českých škol je enormní a často jsou zařazovány právě do tříd, kde již AP působí. Proto cílem práce je analyzovat a vyhodnotit roli asistenta pedagoga ve vzdělávání a v podpoře žáků s OMJ.

První část je orientovaná na teoretická východiska, která se vztahují k asistentovi pedagoga a k žákovi s OMJ. Naším cílem je vymezit termíny asistent pedagoga a žák s OMJ, jaké mají obě skupiny ukotvení v legislativě, jaké jsou kompetence asistenta pedagoga a jaká podpora se vztahuje k žákovi s OMJ. Možná rizika profese, ale i interkulturní komunikace mezi rodinou a školou.

Druhá část je výzkumná, kde realizujeme, analyzujeme a následně vyhodnocujeme studii na vybrané základní škole. Škola byla zvolena na základě mého tamního čtyřletého působení v pozici asistenta pedagoga na prvním stupni. Výzkumným souborem jsou asistenti pedagoga na prvním stupni se zkušeností podpory ve vzdělávání žáků s OMJ. Pro sběr dat v kvalitativním výzkumu jsou zvoleny polostrukturovaný rozhovor a zúčastněné pozorování. Ze získaných dat bude vyhodnocena role asistenta pedagoga ve vzdělávání žáků s OMJ a následné doporučení do praxe.

## 1 CHARAKTERISTIKA A VYMEZENÍ ASISTENTA PEDAGOGA

V následující kapitole předkládáme základní teoretická východiska, která jsou důležitá pro realizaci výzkumného šetření. Charakterizujeme pozici asistenta pedagoga, tj. potřebné odborné kompetence, kvalifikační předpoklady v kontextu stávajícího legislativního rámce. Blíže se podíváme na jeho náplň práce a spolupráci s učitelem. Dále se zaměříme na specifika profese AP včetně případných problémů a na význam podpory ze strany vedení školy. Zmíníme i chystanou změnu ve financování pozice asistenta pedagoga.

### 1.1 ASISTENT PEDAGOGA

Pozice asistenta pedagoga (dále používáme i jen AP) prošla v českém vzdělávacím systému poměrně složitým vývojem, ať už se jednalo o odborné diskuse k náplni práce, stanovení oblastí jejich kompetence, nebo o počty, financování a roli AP v prostředí konkrétní školy. V roce 2004 proběhla novela školského zákona č. 561/2004 Sb. kde se profese asistenta pedagoga sjednotila a zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících pozici vymežil a upřesnil kompetence.

Asistent pedagoga je zaměstnancem školy a jeho funkce je zřizována ředitelem školy. Na základě vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků s SVP a žáků nadaných představuje jedno z podpůrných opatření a jeho výše úvazku je stanovena na základě doporučení školského poradenského zařízení.

Aktuálně probíhají z iniciativy MŠMT odborné diskuse ohledně změny v koncepci AP zejména co se týče jejich počtu a financování. Pokud dojde ke schválení, tak od 1. ledna 2024 by mohla vyjít v platnost změna v určování asistentů pedagoga, a především v jejich financování. Hlavním důvodem udává MŠMT nestabilitu pozice. Zmiňována je i finanční náročnost, kterou nyní má pozice asistenta pedagoga, protože je daná ŠPZ přímo na konkrétního žáka. V případě, že se žák odstěhuje, změní školu, asistent pedagoga přichází o práci. Dalším důvodem změny je správné vnímání pozice asistenta pedagoga (viz. kapitola Náplň práce a kompetence), která bývá často zaměňována s osobním asistentem. Nevylučuje ani důvod v úsporách financí, protože od roku 2016 (kdy vyšla v platnost vyhláška č. 27/2016 Sb.) došlo k nárůstu AP o 65 %. Novela bude určovat počet asistentů pedagoga *„na základě počtu běžných tříd v základní škole a jejich průměrné naplněnosti. Dále bude zohledňovat počet tříd 1. – 3. ročníků, podíl žáků se třetím stupněm*

*podpůrných opatření a počet tříd, v nichž se vzdělávají žáci se čtvrtým či pátým stupněm podpůrných opatření“ (Změna financování asistentů pedagoga, MŠMT ČR, 2022).*

Novela v poslední době představuje velké téma k diskusi, neboť pro menší školy by to znamenalo, že počet asistentů pedagoga na školu, oproti nynějšímu systému, by mohl klesnout. To by mohlo představovat mimo jiné i negativní dopad na potřebnou podporu žákům, protože asistent pedagoga by pak musel působit ve více třídách. Otázkou je, jaký dopad by případné změny měly na sledovanou cílovou skupinu, tj. žáky s OMJ.

## 1.2 KVALIFIKACE ASISTENTA PEDAGOGA

Asistent pedagoga je dle zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů řazen mezi pedagogické pracovníky. Musí splňovat určité obecné požadavky dle §3 tohoto zákona. Jedná se o trestní bezúhonnost, zdravotní způsobilost, prokázání znalosti českého jazyka, způsobilost k právním úkonům a odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost. Odbornou kvalifikaci AP upřesňuje §20 tohoto zákona, na základě kterého, mohou činnost vykonávat osoby se středoškolským vzděláním zakončeným maturitou doplněné o pedagogické vzdělání, např. v podobě akreditovaného kurzu pro asistenty pedagoga. Takto vzdělaní asistenti pedagoga mohou vykonávat přímou pedagogickou činnost ve třídě, kde jsou začleněni žáci s SVP. Má-li AP středoškolské vzdělání zakončené výučním listem nebo základní vzdělání, může po doplnění studia pro AP vykonávat pomocné výchovné práce (Kendíková, 2017).

Často se začíná objevovat pojem **dvojjazyčný asistent**, se kterým se setkáváme ve školách stále častěji, a to především díky válečné situaci na Ukrajině. S migrací ukrajinských občanů do ČR dochází k nárůstu ukrajinských žáků v českých školách. Požadavky na kvalifikaci dvojjazyčného AP jsou dány zákonem č. 563/2004 Sb. §20, navíc je u něj požadovaná znalost cizího jazyka na komunikativní úrovni a znalost českého jazyka dle zákona č. 563/2004 Sb. §4 Znalost českého jazyka. Dvojjazyčný asistent díky znalosti cizího jazyka, nebo dokonce ovládnutí mateřského jazyka daného žáka, přináší velkou podporu žákům s OMJ. Usnadňuje adaptaci na náš školní systém a začlenění do kolektivu, poskytuje žákům bezpečí, oporu. Žáci se s ním necítí tolik osamoceni v prostředí, kde nikomu nerozumí a naopak (Prokopová, 2022).

Nutno zmínit rozdíl mezi asistentem pedagoga a osobním asistentem, protože veřejností bývají tyto dvě pozice často zaměňovány. OA je legislativně ukotven v zákonu č. 108/2006

Sb. o sociálních službách. Je oprávněn doprovázet žáka do školy, poskytovat mu podporu ve formě dopomoci se sebeobslouhou apod. I přesto, že osobní asistent může vykonávat svoji činnost i ve školním prostředí, neřadí se mezi pedagogické pracovníky, protože jeho cílem není podpora ve vzdělávání, ale podpora žáka v běžných denních činnostech (Kendíková, 2017).

### 1.3 NÁPLŇ PRÁCE A KOMPETENCE ASISTENTA PEDAGOGA

Obecné kompetence AP vymezuje vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků s SVP a žáků nadaných §5 Asistent pedagoga. Hlavní náplní práce je zejména spolupráce s učitelem, žákem s SVP a třídním kolektivem, ve kterém AP působí. Činnost asistenta pedagoga je dělena na přímou pedagogickou činnost a nepřímou. Poměr přímé a nepřímé činnosti určuje ředitel v souladu s nařízením vlády č. 75/2005 Sb. na základě výše úvazku, který má asistent pedagoga daný nejčastěji ŠPZ (META o.p.s., 2021).

Z výzkumu Hájkové a kol. (2018) vychází, že velká část asistentů pedagoga není seznámena s časovou dotací nepřímé pedagogické činnosti a často ji vykonávají ve svém volném čase. Vzhledem k cíli a záměru naší bakalářské práce, vztahujeme pozici AP k sledované cílové skupině, tj. žákům s OMJ. Uvádíme proto náplň práce AP u žáků s OMJ, jak ji popisuje META o.p.s. (2021):

- Pomoc učiteli s plánováním výuky a přípravou – asistent pedagoga pomáhá učiteli s přípravou na výuku, upravují cíle pro žáky s OMJ, ale je nápomocen při tvorbě pracovních listů, tvorbu pomůcek a nejrůznějších podpůrných materiálů. Jako příklad uvedeme tvorbu doplňovacího cvičení, které nahradí diktát. AP pracuje pod metodickým vedením učitele.
- Podpora žáků v zapojení do výuky – podporu tohoto druhu poskytuje AP nejen žákům s SVP, ale celému třídnímu kolektivu. Sleduje, kdo podporu potřebuje, zjednodušuje zadání, využívá názorné podoby, pomáhá s prvním krokem úkolu, průběžně ověřuje porozumění.
- Individuální práce či práce se skupinou (i mimo třídu) – individuální práce nebo práce se skupinou, jeli v jedné třídě více žáků s OMJ, reaguje na aktuální potřeby žáků. Je vhodné využít možnost výuky mimo třídu, protože dochází ke vzájemnému rušení. V individuální práci je prostor pro modifikaci učiva tak, aby mu žáci snadněji porozuměli.

Zařazují se také nejrůznější cvičení na rozvoj oslabených schopností, např. zrakové, sluchové vnímání.

- Práce s celým třídním kolektivem – asistent pedagoga může pracovat i s celou třídou v případě, kdy se učitel věnuje žákům s SVP. Je to tzv. výměna rolí.
- Pomoc žákovi s přípravou na výuku – kromě pomoci či kontroly přípravy pomůcek na danou hodinu může AP žákovi pomoci i se zvládnutím domácího úkolu v případě, kdy jazyková bariéra rodičů neumožňuje dítěti poskytnout dostatečnou podporu. AP úkol individuálně vysvětlí, popřípadě mohou společně část úkolu splnit. V tomto bodě je důležitá vzájemná komunikace s rodinou a dohodnutí na postupu v obdobných případech.
- Pomoc v komunikaci s rodinou – především v kompetenci dvojjazyčného asistenta, měli-li znalost cizího jazyka, který je používán v rodinném prostředí. AP může pomoci ve zprostředkování tlumočnicka, nebo zajistit překlad důležitých informací. Více se tomuto tématu věnuje následující kapitola Žák s odlišným mateřským jazykem.
- Spolupráce s pedagogem při realizaci IVP, PLPP a jejich hodnocení – asistent pedagoga se může podílet na formulaci cílů, protože žáka velmi dobře zná a může lépe vnímat jeho dovednosti a schopnosti. Zodpovědnost za správnost zůstává na učiteli.
- Podílení se na hodnocení žáka a na evaluaci výuky – hodnocení druhého pedagoga je vždy cenným nástrojem, neboť více názorů nabývá na objektivitě. Může poskytnout zpětnou vazbu, jaké výukové metody jsou vhodné, jaké strategie žáci používají a jaké je nutno rozvíjet. Pro hodnocení pokroků žáků je ideální tvorba portfolia, které vede k motivaci, neboť žák sám vidí pokroky, které udělal.

### 1.4 SPOLUPRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA S UČITELEM

V předchozí části práce jsme si vymezili pomoc AP učiteli. Proto se v této podkapitole zaměříme na spolupráci s učitelem. Podle Morávkové Vejrochové (2015) je jedním z nejdůležitějších aspektů pro dosažení nejlepší podpory žáků s SVP týmová spolupráce, a právě asistent pedagoga je nezbytnou součástí toho týmu.

Pro týmovou spolupráci platí obecné zásady jako vzájemná inspirace, otevření různých pohledů a přístupů v řešení situace, vzájemná opora, motivace k lepším výkonům a týmová odpovědnost (Morávková Vejrochová, 2015).

Fungující tým musí mít stejný cíl. V případě vzdělávání žáků s SVP to znamená vytvořit takové podmínky, které reagují na potřeby žáka a podílejí se na vytvoření pozitivního sociálního klima v kolektivu. Toho lze dosáhnout komunikací mezi AP a učitelem – jasné a srozumitelné instrukce, čitelnost v chování a jednání, sebereflexe, důvěra, upřímnost. Možnost vyjádřit svůj názor, pohled a zkušenosti, vzájemný respekt. Vše vyjmenované podporuje týmovost a vede ke kvalitní spolupráci (Morávková Vejrochová, 2015).

Inkluzivniskola.cz (2022) zveřejnila Desatero spolupráce pedagoga s asistentem pedagoga. Hned v prvním bodu zmiňuje výběr AP pedagogem. V případě, kdy to lze, je to krok z nejdůležitějších, neboť právě vzájemné sympatie jsou základem pro budoucí spolupráci. Velký důraz v desateru je kladen opět na komunikaci, která, jak je vidno, představuje základ podpory. Je zde také zmíněn společný pozitivní pohled na inkluzi. V dalších bodech uvádí odpovědnost patřící pedagogovi. Dále je uvedeno rozvržení způsobu spolupráce, strategické umístění AP ve třídě a sjednání dorozumívání s žáky i s pedagogem v průběhu výuky, aby se předcházelo rušení, např. gesta. Není opomenuto ani seznámení s celým pedagogickým sborem, ostatními žáky ve třídě a seznámení s rodiči, protože je vhodné, aby byli informováni o působení dalšího pedagogického pracovníka ve třídě, na kterého se mohou kdykoliv obrátit. AP je pro celou třídu nejen pro jednoho žáka. Je zapojen do celého dění i mimo výuku – porady, pedagogické rady a podobně (Hrušková, Chmelíková, 2022).

Vzhledem k praxi v pozici asistenta pedagoga s desaterem plně souhlasíme. Základním kamenem pro spolupráci je právě komunikace. Dochází mezi učitelem a AP k problémům v komunikaci, nebo se vyskytuje až nezájem vzájemně komunikovat, podpora nemusí dosahovat takových kvalit, jako je tomu v případě opačném. Ze špatné komunikace vyplývají další následky. Příkladem může být negativní dopad na týmovou spolupráci, šíření negativního klima v kolektivu a v neposlední řadě i nevhodný vzor pro žáky. Bohužel ne vždy se setkáváme s dobře nastavenou a fungující vzájemnou spoluprací. Faktorů ovlivňující spolupráci učitele s asistentem pedagoga může být mnoho. Na základě načerpaných zkušeností se jedná právě o nenavození vzájemných sympatií, rozdílný pohled na inkluzi,

učitelovo chybné vnímání AP a jeho kompetencí, nebo i neznalost pravidel pro spolupráci s AP.

Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů se také věnuje spolupráci AP s pedagogem. Jako základní podmínku efektivní podpory uvádí funkční spolupráci mezi těmito subjekty. Je zde zařazen čas (asi 15 min denně nepřímé pedagogické činnosti) věnovaný společným přípravám na výuku a společné konzultace o zhodnocení práce daných žáků. Díky společným přípravám je asistent pedagoga připraven na hodinu a ví přesně jak s žáky pracovat. Pedagog si pak snadno může vyměnit s AP roli a více se věnovat žákům s SVP. Přítomnost AP by měla pedagogovi zajistit prostor pro pozornost žákům s SVP. Měl by se vyvarovat situacím, kde se žákům s SVP věnuje výhradně AP. Výklad nové látky je vždy v kompetenci učitele (Spolupráce s pedagogem, 2023).

### 1.5 MOŽNÁ RIZIKA PROFESE

V českém školství je role asistenta pedagoga stále poměrně nová a možná proto se střetává s různými nesnázemi. Navážeme-li na předchozí část, tak právě spolupráce s učitelem mnohdy může představovat problém. I přesto, že se objevuje asistentů pedagoga ve školách stále více, tak pro některé pedagogy mohou být místo pomoci zátěží. Nenaučili se s ním pracovat. Někteří učitelé naopak pomoci AP mohou využívat i k výkonům, které nenáleží do jeho kompetencí jako příklad lze uvést opravování prací a hodnocení (Kendíková, 2017).

Dalším problémem by mohla být nejistota pracovní pozice, na kterou reaguje chystaná změna ve financování AP, jak bylo již zmíněno. S tím také může být spojeno nízké finanční hodnocení, které je ovlivněno i tím, že větší část asistentů pedagoga pracuje na částečný úvazek.

Postoje a hodnocení AP veřejností se často řadí taktéž mezi určité nesnáze, jelikož tato profese ztrácí na prestižnosti. AP bývá spojován s inkluzí a část veřejnosti má k inkluzi negativní postoj. Částečné úvazky a nízké finanční ohodnocení na pozitivním vnímání společnosti nepřidá (Hájková, 2018).

Tento postoj se objevuje i mezi pedagogy, kdy asistenta pedagoga nevnímají jako rovnoprávného zaměstnance. Někteří pedagogové se domnívají, že AP nepotřebují a

zvládnou podporu žáků s SVP sami. Jiní zase asistenta pedagoga vnímají jako někoho, kdo je v hodinách kontroluje a následně „donášší“ vedení školy (Kendíková, 2017).

Na mnohých školách stále není zřízen systém pro metodickou podporu asistentů pedagoga a jejich odborné vedení. Ti se pak nemají na koho obrátit v případě, kdy si neví rady, nebo když se vyskytne problém a potřebují sami podporu (Kendíková, 2017).

Vzhledem k působení na ZŠ jako AP se s mnohými výsledky výzkumů zmíněných autorek ztotožňuji. Ač se jedná o práci mnohdy psychicky náročnou, obzvláště nyní se vzniklou válečnou situací na Ukrajině, kdy do škol stále přichází a noví a noví žáci s neznalostí vyučovacího jazyka. Profese je vnímána jako podřadná, určitý podíl viny lze přisoudit i médiím. Veřejnosti se často dostává pouze informací o tom, jakou představují AP zátěž pro rozpočty, nárůst počtu AP atd. Samozřejmě negativní pohled samotných učitelů na AP mediální názor pouze pozvedne.

Bohužel i v praxi jsme se setkali s tím, že učitel považuje asistenta pedagoga jako kontrolora své práce, nikoliv svého pracovního partnera. Někdy také dochází k mylným domněnkám, že nedostatky dále reflektuje u vedení školy. Nutno zmínit, že pedagog, který svoji práci odvádí poctivě a s čistým svědomím, se nemusí potýkat se zmíněnými obavami. Zde se opíráme o vlastní zkušenost, kterou pouze uvádíme jako příklad. Není naším cílem ji zobecňovat.

Souhlasíme i s nedostatkem metodického vedení a podpory asistentů pedagoga. Nedostatečně vedení AP mohou představovat pro pedagoga spíše zátěž než podporu ve výuce, a to samozřejmě i negativně ovlivní jeho názor na samotného asistenta pedagoga a na formu této podpory. Na kvalitu vedení AP začíná poukazovat i Česká školní inspekce a školy jsou na popud hloubkových inspekcí vyzývány k nápravám.

### 1.6 PODPORA ASISTENTA PEDAGOGA ZE STRANY VEDENÍ

Jak bylo už několikrát zmíněno, AP je pedagogický pracovník a je členem pedagogického týmu, proto by mu mělo vedení školy poskytnout podmínky práce srovnatelné s učiteli. Měl by být obeznámen se strukturou školy a s informacemi, které jsou spojeny se všemi akcemi jako např. porady, třídní schůzky, vzdělávací akce pro zaměstnance. Mělo by mu být umožněno se jich zúčastnit. Důležitým bodem podpory je seznámení s náplní práce asistenta pedagoga, všemi jeho kompetencemi a povinnostmi. AP by měl být obeznámen

s postupy řešení v případě stížností rodičů, žáka a také by měl znát způsob hodnocení své práce. Měl by mít své místo (ve sborovně, v kabinetu). Měl by být představen všem pracovníkům školy. Také má nárok využívat zaměstnanecké výhody v souladu s danou výší úvazku, možnost stravovat se ve školní jídelně, klíče od prostor, které při práci využívá (Morávková Vejrochová, 2015).

## 2 ŽÁK S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM A JEHO PODPORA

Následující kapitola charakterizuje cílovou skupinu žáků, kteří jsou předmětem naší práce ve vztahu k asistentovi pedagoga. Stručně vymezíme nejčastěji používané pojmy, tj. žák-cizinec, žák s OMJ a vícejazyčný žák. Uvedeme legislativu, klíčovou dokumentaci a podpůrná opatření vztahující se ke vzdělávání žáků s OMJ. Zaměříme se i na spolupráci rodiny žáka s OMJ a školy.

### 2.1 TERMINOLOGIE

V rámci práce se přikláníme k termínu žák s OMJ. Tento termín se již běžně používá v odborné pedagogicko-psychologické literatuře, odkazuje zejména na oblast jazykové kompetence, respektuje odlišnost mateřského jazyka, který může způsobovat obtíže v začleňování, výuce apod.

Pojem žák cizinec klade důraz na status cizince. Žák s OMJ je kromě cizinců i ten, který se narodil v ČR, má české občanství, ale rodiče se nedorozumívají česky. Žák nevyrostá v česky hovořícím prostředí, a tedy nemluví a nerozumí českému jazyku. Termín žák s OMJ klade důraz na rozdílnost v jazyce. Lépe vystihuje širokou skupinu dětí, které se vzdělávají v českých školách (Titěrová, Poeta, Prokopová, 2022).

META dokonce poukazuje i na možnou nesprávnost výrazu „mateřský jazyk“. Stále častěji začíná být trendem, že v rodinách se mluví dvěma ba dokonce i třemi jazyky. Ve vztahu k této skutečnosti by byl výstižnější termín vícejazyčné děti/žáci (Titěrová, Poeta, Prokopová, 2022).

### 2.2 LEGISLATIVA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S POTŘEBOU PODPORY VE VZDĚLÁVÁNÍ Z DŮVODU OMJ

Úvodem vyjmenujeme klíčové dokumenty v podpoře a vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem, na které budeme v následující části odkazovat a zaměřovat se na podstatné informace ve vztahu k tématu naší práce. Jedná se o školský zákon č. 561/2004 Sb., vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných, vyhláška č. 48/2005 Sb. o plnění povinné školní docházky a momentálně nejaktuálnější zákon č. 67/2022 o opatřeních v

oblasti školství v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaný invazí vojsk Ruské federace.

Dle Školského zákona č. 561/2004 Sb. §20 mají všichni cizinci pobývajcí na českém území přístup k vzdělávání v základních školách za podmínek totožných, jako občané České republiky, a to bez ohledu na zemi, ze které ať legálně či nelegálně přicházejí. V kompetenci školy není klást podmínky pro přijetí jako např. znalost českého jazyka. Škola je povinna žáka přijmout a zajistit mu rovný přístup ke vzdělávání. Naopak rodiče pobývajcí na území ČR déle než 90 dnů mají povinnost, dle §36 Plnění povinnosti školní docházky, děti od 6 do 17 let přihlásit ke vzdělávání, protože se na ně vztahuje povinnost školní docházky. Výjimka je vztahována k nově přicházejícím žákům z Ukrajiny, kteří jsou vzděláváni v souladu se zákonem Lex Ukrajina viz. níže.

Žáci s odlišným mateřským jazykem jsou zařazeni mezi žáky s SVP. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí ten, který potřebuje k naplnění vzdělávacích potřeb poskytnutí podpůrných opatření. U žáků s OMJ je to konkrétně znevýhodnění nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (českého jazyka).

### **2.2.1 ZÁKON LEX UKRAJINA**

Zákon č. 67/2022 o opatřeních v oblasti školství v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaný invazí vojsk Ruské federace (Lex Ukrajina) vyšel v platnost 21.3. 2022 a prozatím je platný do 31.8. 2023. Zákon prochází průběžnými změnami a doplněním v souvislosti s aktuální a vyvíjející se situací válečného konfliktu, reaguje na aktuální počty, potřeby těchto dětí apod. Vycházíme ze zákona Lex Ukrajina II., ale MŠMT reaguje na současnou situaci, stále je aktualizován a vychází nové verze.

Zákon obsahuje specifika pro žáky přicházející z Ukrajiny. Například výjimku v nástupu dětí s udělenou dočasnou ochranou do vzdělávacího systému. Tito žáci jsou povinni nastoupit do vzdělávání dle §2b Lhůta k zahájení povinné školní docházky „nejpozději do 90 dnů ode dne poskytnutí dočasné ochrany“ (Zákon č. 67/2022, §2b).

Dalším specifikem zákona je umožnění zajištění výchovy a vzdělávání ve třídách, kde jsou začlenění cizinci, pedagogickým pracovníkem ovládající ruský nebo ukrajinský jazyk na komunikační úrovni. Jejich znalost českého jazyka je dostačující na úrovni nezbytné pro

výkon práce. Je-li to možné, ředitelé mají doporučení zařadit žáky přednostně do heterogenních tříd, nejlépe do třídy mezi vrstevníky, podle věku.

### 2.3 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

Jak jsme již zmínili, žák s OMJ je také žák s SVP, a tedy žák s potřebou podpory ve vzdělávání formou podpůrných opatření. Podpůrná opatření zpřesňuje Školský zákon §16 a dále vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků s SVP a žáků nadaných. Podpůrná opatření jsou členěna do 5 stupňů. Škola je povinna PO bezodkladně žákovi poskytnout, a to zcela bezplatně. Ve vztahu k žákům s OMJ se podpůrná opatření vztahují zejména k jejich dovednostem v jazyce a odlišným životním podmínkám. Následně jednotlivá podpůrná opatření specifikujeme.

**První stupeň** podpůrných opatření (PO) obecně představuje minimální úpravy organizace, metod a hodnocení vzdělávání. Ve vztahu k žákům s OMJ se v případě 1. stupně PO jedná o žáky, u kterých pedagog shledá potřebu úpravy ve vzdělávání a zapojení do kolektivu. Tento stupeň podpory nepřináší škole finanční náročnost. Škola průběžně nastavení podpory vyhodnocuje, nejpozději za 3 měsíce od zahájení poskytování PO. V případě zjištění, že podpůrná opatření nevedou k naplnění cílů, navrhne pedagog žákovi (jeho zákonnému zástupci) využití pomoci školského poradenského zařízení. Do doby, než stanoví ŠPZ jinak, škola poskytuje první stupeň podpory (Školský zákon, §16).

S prvním stupněm podpory může škola také vypracovat plán pedagogické podpory (dále jen PLPP). PLPP zahrnuje obtíže, se kterými se žák potýká, speciální vzdělávací potřeby a podpůrná opatření, která stanoví ve vztahu ke stanoveným cílům. Využívá se i dokument PJP (plán jazykové podpory), může být přílohou PLPP, možná je i pedagogická intervence atd. Pravidelným vyhodnocováním je zajištěna kontrola, zda je podpora dostačující a vede k naplnění cílů (27/2016 Sb. §10).

Přiznání **druhého až pátého stupně PO** je pouze v kompetenci ŠPZ (PPP nebo SPC). V případě, že podpora stanovená školou nepostačuje k naplňování cílů, pedagog navrhne zákonným zástupcům nezletilého žáka jeho vyšetření v ŠPZ. Ve vztahu k žákům s odlišným mateřským jazykem doporučuje vyšetření v pedagogicko – psychologické poradně (PPP). Diagnostiku SVP zajišťuje speciální pedagog a psycholog ambulantně. Na základě závěrů z vyšetření vypracují do 30 dnů doporučení a zprávu. Doporučení obsahuje kromě osobních

údajů a závěrů z vyšetření i popis SVP, návrh podpůrných opatření a návrh postupu při jejich poskytování. Doporučení je určeno škole, kde se žák vzdělává. Zpráva obsahuje rodinnou anamnézu a je určena zákonným zástupcům žáka (Zákon 72/2005 Sb., §5).

Škola je povinna poskytnout žákovi s SVP podporu bezodkladně a pouze s písemným informovaným souhlasem zákonných zástupců žáka. Podle Školského zákona §16b mají zákonní zástupci i škola právo na podání revize a PPP je následně povinna celé šetření prověřit.

Obsah druhého až pátého stupně PO představuje rozsáhlejší úpravy obsahu, organizace, metod a hodnocení vzdělávání. Jednotlivě si popíšeme druhý a třetí stupeň, protože právě tyto stupně podpory jsou nejčastěji přiznávány žákům s OMJ. U PO 1. – 3. stupně může ŠPZ doporučit dle vyhlášky č. 27/2016 §3 vzdělávání na základě individuálního vzdělávacího plánu. Ten vypracovává škola ve spolupráci se zákonnými zástupci nezletilého žáka a s ŠPZ nejpozději do jednoho měsíce od obdržení doporučení. IVP je vyhodnocován jedenkrát ročně.

### **2.3.1 DRUHÝ A TŘETÍ STUPEŇ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ**

**Druhý stupeň** PO umožňuje úpravy v organizaci pracovního místa tak, aby žák mohl pracovat individuálně. Využíváme i práci úplně mimo třídní kolektiv, ale jen v ojedinělých případech. Činnost žáka s OMJ mimo výuky by měla být zaměřena především na rozvoj jazykových kompetencí, myšlenkových operací a trénink paměti. Dále umožňuje dotace výuky češtiny jako druhého jazyka nebo poskytování podpory v domácí přípravě (Felcmanová, Habrová, 2015).

Žáka podporujeme v aktivitách v kolektivu. Aplikujeme do výuky skupinové práce, kde je kladen důraz na zadání úkolu několika způsoby, např. graficky či piktogramy. Jasně uvedeme výstup práce ve skupině, aby žáci věděli, co je výsledkem a jaký je smysl úkolu. Zařazujeme nutnost mluvního projevu. Poskytujeme dostatek času na práci i následné vyhodnocení. Žák může aktivitu odmítnout a být v roli pozorovatele. Skupinové práce mají pozitivní vliv na podporu koncentrace, která může z nedostatku znalosti vyučovacího jazyka u žáků s OMJ kolísat (Felcmanová, Habrová, 2015).

Druhý stupeň PO také zahrnuje kontrolu pochopení osvojeného učiva, jak jsme již zmínili, využíváme zvýšeně vizuální podoby učiva, vymezujeme klíčové pojmy a definice. Tento

stupeň podpory také umožňuje úpravy obsahu a rozsahu vzdělávání. Cílem je osvojení alespoň základního podstatného učiva potřebného pro navazující učivo. V případě neznalosti učiva z předchozích ročníků, poskytneme prostor pro jeho osvojení a aktuální požadavky rozložíme na delší časové období (Felcmanová, Habrová, 2015).

Dále je kladen důraz na práci se třídou a na nastavení pozitivního klimatu třídního kolektivu, které vede k bezpečné komunikaci nejen mezi žáky, ale i učiteli. Pozitivní klima podporuje například tvorba pravidel, která jsou všemi zúčastněnými dodržována a jejich dodržování je pozorováno a hodnoceno. Ve výuce je vhodné omezit soutěživé aktivity a zařadit aktivity postavené na spolupráci. Pedagog by se měl zaměřit na emoce žáků a na budování kladných vztahů mezi žáky. Ve vztahu k tématu žáků s OMJ je doporučeno ovlivňovat postoje žáků v přijímání odlišností. Před příchodem nového žáka třídu na danou skutečnost připravit a následně žákovi s OMJ poskytnou prostor na adaptaci. Lze využít metodické podpory ze strany ŠPZ (Felcmanová, Habrová, 2015).

**Třetí stupeň PO** je klíčový ve vztahu k cíli a záměru práce, neboť právě tento stupeň podpory je hraniční pro přiznání personální podpory v podobě asistenta pedagoga. Žák s potřebou tohoto stupně potřebuje k dosažení stanovených cílů vyšší a intenzivnější podporu než v druhém stupni PO. Je vyžadována větší individuální podpora, a právě proto je přiřazován asistent pedagoga. Podpora se týká již zmíněných oblastí v druhém stupni, jen je prohloubena. Například v dotaci výuky češtiny jako druhého jazyka, v organizaci výuky si může asistent pedagoga vyměnit roli s učitelem, který individuálně pracuje s žákem s OMJ a AP pracuje se zbytkem třídy.

Zařazujeme intenzivně vizualizaci – obrázky, piktogramy, symboly, fotografie, schémata, myšlenkové mapy. Kontrola pochopení zadání, osvojeného učiva a podpora koncentrace je totožná jako ve druhém stupni PO (Felcmanová, Habrová, 2015).

Za zmínku také stojí hodnocení žáků s OMJ, kdy pedagog může využít neklasifikování žáka pro vysoké nedostatky osvojených vědomostí z důvodu neznalosti češtiny, ale pouze v prvním pololetí školní docházky v ČR. V následujícím pololetí je již klasifikace nutností (Felcmanová, Habrová, 2015).

Výše uvedené podpůrné metody Cummins (2022) „scaffolding“. Kanadský odborník pracuje na rozvoji gramotnosti a vývoji jazyka studentů anglického jazyka jako dalšího. Z jeho

výzkumů vychází, že dalším pozitivním aspektem je motivovat vícejazyčné žáky k aktivnímu čtení. Mnohé rodiny s OMJ jsou ze sociálně znevýhodněného prostředí a mají tak malý, nebo žádný přístup k tištěným médiím, a tedy i sníženou možnost rozvíjet gramotnost. Cummins (2022) doporučuje školám, aby vícejazyčné žáky podporovaly v aktivní četbě, např. zřízením dobře vybavených knihoven, vytvořením čtenářského kroužku ve třídě, aby mohli žáci o literatuře diskutovat a propojovat vlastní životní zkušenosti s myšlenkami z knih. Umožnit žákům psát texty v češtině, ale i jejich rodném jazyce. Poukazuje i na spolupráci s rodinou a motivovat rodiče s OMJ, aby žákům předčítali a vyprávěli příběhy.

### **2.3.2 JAZYKOVÁ PŘÍPRAVA**

Žákům s OMJ je poskytována bezplatná jazyková příprava. Jazyková příprava je výuka češtiny jako druhého jazyka. Podrobnosti upravuje § 10 a § 11b vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění vyhlášky č. 271/2021 Sb. Od září 2022 došlo ke zpřísnění podmínek pro možnost účasti ve skupině jazykové přípravy. Skupinu pro jazykovou přípravu může škola zřídit v případě, že je ve škole vzděláváno min. 5 žáků-cizinců. Zmíněná forma podpory je určena žákům, kteří jsou v ČR méně než 12 měsíců a nemají české občanství.

V praxi může systém jazykové podpory přestavovat určité obtíže v organizaci, protože žáci jsou uvolňováni z kmenových tříd, z běžného vyučování. Bere se ohled na to, z jakých hodin jsou žáci uvolňováni, aby jim nebyla zamezena účast na výuce, kde se mohou i s jazykovou bariérou prosadit, zažít úspěch, např. matematika. Dále ale musí vedení vybrat kompetentního učitele, který by měl být učitelem češtiny. Ve vztahu k našemu tématu, které je zaměřeno na první stupeň ZŠ jsou všichni pedagogové z 1. – 5. ročníku vhodnými vyučujícími, ale v době doučování nesmí mít svoji rozvrhovanou hodinu. To přináší další nesnáze, protože na prvním stupni ZŠ často vyučuje učitel většinu rozvrhovaných hodin ve své kmenové třídě.

Obsahem a cílem tohoto doučování je *„co nejdříve vyrovnat komunikační bariéru žáka s odlišným mateřským jazykem – podporou rychlého osvojení základů českého jazyka a usnadněním orientace v českém jazyce“* (Felcmanová, Habrová, 2015, s. 154).

### 2.3.3 DALŠÍ PODPORA PRO ŽÁKY S OMJ

Podporu žáků s OMJ, jejich rodinám a pedagogům zajišťuje řada dalších institucí, neziskových organizací apod. Nejvýznamnější organizací na podporu lidí, kteří přicházejí do ČR z ciziny je META o.p.s. META je i v bakalářské práci často zmiňována, protože poskytuje velkou podporu a mnoho informací dospělým osobám, dětem, žáků a studentům s OMJ, ale i pedagogům vzdělávající žáky s OMJ.

Mezi další neziskové organizace v plzeňském kraji řadíme např. Tady a teď, Ponton nebo Člověk v tísni, který působí na celém území ČR. Účelem těchto organizací je především poskytovat socializačně aktivizační programy a podpůrné vzdělávací programy pro lidi, kteří se nacházejí v nepříznivé životní situaci.

Jako poslední zmíníme Centrum LOCIKA, jehož cílem je nastavit zdravé vztahy v rodině, zmírnit dopady násilí a umožnit dětem vyrůstat v bezpečném a respektujícím rodinném prostředí. S přívalem migrantů z Ukrajiny představilo centrum „Ukrajinské balíčky“, které obsahují materiály s první pomocí při setkání s traumatem, jak hovořit s dětmi o válce, o smrti nebo jak pracovat s dítětem, které má úzkosti (více informací viz. [www.centrumlocika.cz](http://www.centrumlocika.cz)).

**Adaptační skupiny** jsou nově zřizovány jako podpora dětí od 3 do 18 let přicházejících z Ukrajiny v souvislosti s tamní válečnou situací. Tato akce je zaštitěna MŠMT ČR a je financována dotacemi. MŠMT ČR na svém webu zveřejnila článek, kde jsou přesně stanoveny podmínky pro zřízení skupiny. Cílem je podpořit adaptaci dětí cizinců na nové prostředí, jejich socializaci, rozvoj jazykových dovedností a podpořit duševní zdraví a pohodu dětí z Ukrajiny. Adaptační skupinu mohou děti využívat před nástupem do školy do uplynutí lhůty 90 dní, kdy jsou nejpozději povinny nastoupit do škol a školských zařízení (Výzva adaptační skupiny Ukrajina, 2022).

Integrační centrum MICT Plzeň je centrum, které zřídilo adaptační skupinu v Plzni. Dále poskytují terénní služby (spolupráce se školami), psychoterapii, doučování, připojení dětí k distanční výuce a další podporu migrujícím rodinám – hledání bydlení, vyřízení dokladů apod.

## 2.4 SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY

Začátkem této spolupráce je vhodné si s rodiči upřesnit pozici asistenta pedagoga, aby nedocházelo k záměně s osobním asistentem. Předejde se tím případným nadstandardním požadavkům ze strany rodičů. Problém by mohl nastat v případě, kdy žák s OMJ nastupuje do 1. třídy ZŠ a rodiče mají obavy o své dítě a díky tomu mohou požadovat od asistenta pedagoga jejich zastoupení ve školním prostředí.

Ač to není nikde písemně nařízeno, stává se to v praxi pravidlem, že právě asistent pedagoga komunikuje s rodiči žáka s OMJ. Asistent pedagoga tráví s žákem více času než třídní učitel, a tak je logické, že často sehrává roli prostředníka mezi školou a rodinou, zprostředkovává důležité informace, a to i v případě dlouhodobější absence. Je-li asistent pedagoga svolný a má patřičné dovednosti a znalosti, může žáka doučovat v domácím prostředí, ale není to v jeho popisu práce, je to záležitost dobrovolnosti (Morávková Vejrochová, 2015).

Asistent pedagoga také shromažďuje informace o domácím prostředí žáka, které se týkají předpokladu a podmínek školního výkonu. Zjišťuje, jak probíhá domácí příprava a způsob práce rodičů s dítětem. Rodiče mohou AP i pedagoga obvinít ze školního nezdaru. AP i pedagog v těchto situacích musí zachovat klid a přijmout výtku profesionálně, s nadhledem a neosobně (Morávková Vejrochová, 2015).

Spolupráce mezi asistentem pedagoga, učitelem a rodinou žáka s OMJ je nedílnou součástí vzdělávání žáka s OMJ. Proto je podstatné vyskytující se problémy řešit. Hledat společné řešení, pohlížet na záležitost ze všech možných perspektiv, a přitom nezapomenout jednat v nejlepším zájmu dítěte (žáka s OMJ). V případě dlouhotrvajících neshod je vhodné zapojit i nestrannou (nezaujatou) osobu, dalšího pedagogického pracovníka škola, požádat o pomoc v rámci školního poradenského pracoviště, např. výchovného poradce, školního psychologa, speciálního pedagoga apod.

### 2.4.1 MOŽNÉ PROBLÉMY V INTERKULTURNÍ KOMUNIKACI MEZI RODIČEM A ŠKOLOU

Interkulturní komunikace je druh komunikace, kdy účastníky jsou členové odlišných kultur. To znamená, že narážejí na odlišnosti v komunikačních stylech (včetně neverbálních projevů), na rozdílné chování a vnímání. Mohou se setkat až s komunikačními bloky na základě předpokládané podobnosti (Janebová, 2010).

Interkulturní komunikace nastává v případě, kdy pedagog musí komunikovat s rodičem cizincem. Případná nedorozumění mohou vyplývat nejen z neznalosti jazyků, ale i např. ze specifčnosti, odlišnosti v rámci formálních i neformálních pravidel. Problémy mohou způsobovat odlišné tradice, zvyklosti, hodnoty.

Při komunikaci s rodiči cizinci, ale i s žáky s OMJ je podstatné, aby pedagog projevili interkulturní senzitivitu a uměl se vcítit do jejich mentality. Často totiž dochází ke konfuzi neboli k zrcadlovému obrazu komunikace, která vzniká na základě ponechání příjemce v nejistotě, nepochopení a vede ke střetu, vzájemnému nedorozumění až ke konfliktu (Janebová, 2010).

Problémy v interkulturní komunikaci mají dopad i na adaptaci žáků s OMJ na nové prostředí, školu, jazyk apod. Přinášejí nesnáze, těžkosti žákům s OMJ a dobu adaptace prodlužují.

Zmíníme i kulturní šok, který řadíme do možných problémů interkulturní komunikace. Vnímáme ho i jako další ovlivňující faktor v adaptaci žáků s OMJ.

### 3 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Následující kapitolou navazujeme na teoretickou část práce a představujeme základní kategorie realizovaného výzkumného šetření. Nejprve jsme si stanovili výzkumný problém. V první podkapitole stanovíme hlavní cíl a specifikujeme dílčí výzkumné otázky. Následně zvolíme výzkumnou strategii a výzkumný design. Dále představíme výzkumný soubor, techniky a prostředí sběru dat.

Výzkumů, které jsou realizovány na téma asistent pedagoga je mnoho, ale sledujeme mírnou absenci ve výzkumech orientovaných na asistenty pedagoga a cílovou skupinu žák s OMJ. Výzkum s obdobným záměrem realizovala např. META o.p.s. ve spolupráci s Nová škola o.p.s. a Pedagogická fakulta UK.

#### 3.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE PRÁCE

Formulace výzkumného problému vychází z teoretického rámce bakalářské práce, kde byly popsány a vymezeny zásadní proměnné, které vstupují do sledované problematiky. Jedná se o pozici, roli AP v podpoře žáka s OMJ. Na základě výše uvedeného jsme stanovili formulaci výzkumného problému následovně: „*Role asistenta pedagoga ve vztahu k podpoře a vzdělávání žáků s OMJ*“.

Hlavním výzkumným cílem bylo „*provést analýzu a vyhodnocení práce asistentů pedagoga ve vztahu k žákům s OMJ*“.

Z hlavního výzkumného cíle jsme vyvodili následující dílčí cíle:

*Analyzovat kompetence AP v podpoře žáků s OMJ.*

*Analyzovat a vyhodnotit spolupráci AP a pedagogů ve vzdělávání žáků s OMJ.*

*Analyzovat a vyhodnotit podporu asistentů pedagoga ze strany školního poradenského pracoviště a vedení školy v oblasti vzdělávání žáků s OMJ.*

Na základě výše uvedeného cíle (dílčích cílů) se pokusíme stanovit doporučení do pedagogické praxe.

### 3.2 VÝZKUMNÁ STRATEGIE A VÝZKUMNÝ DESIGN

Pro tento výzkum byla zvolena kvalitativní výzkumná strategie. Pedagogický výzkum je spojován s empirickým zkoumáním, jehož předmětem jsou například žák, učitel, vzdělávací proces (Maňák a Švec, 2004).

Kvalitativní přístup se odlišuje od kvantitativního. Chrástka in Pelikán (2007) zmiňuje, že kvantitativní přístup se vyznačuje především stručností, systematickostí a přehledností. Maňák a Švec (2004) uvádí jako jeden z klíčových rysů kvantitativního výzkumu numerické, přesné měření specifických aspektů, opírá se o vymezení měřitelných hodnot. Kvalitativní strategie využívá pro sběr dat rozhovory, pozorování apod. Zkoumá daný problém podrobněji a více do hloubky. Naopak kvantitativní výzkumy shromažďují velká množství dat, např. dotazníky.

Kvalitativně orientovaný výzkum má i jistá rizika a rezervy, např. méně oslovených respondentů, menší výzkumný vzorek. Zjištěná data nemůžeme generalizovat a vyvodit z nich ucelené pravdy. Naším cílem je nahlédnout do dané problematiky hlouběji, popsat a vyhodnotit individuální zkušenosti sledovaných aktérů, tj. asistentů pedagoga. Ve vztahu k výzkumnému cíli a k pedagogické praxi jsme přistoupili na kvalitativní záměrný výzkum.

### 3.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Hlavním výzkumným souborem jsou asistenti pedagoga, kteří působí na 1. stupni vybrané základní školy, jedná se tedy o záměrný výzkumný vzorek. Hlavním kritériem byla zkušenost asistentů pedagoga s žáky s OMJ na 1. stupni základní školy. Pohlaví ani věk nebyl vymezen. Dané kritérium ovlivnilo počet respondentů, vyhovělo mu 8 asistentů pedagoga z vybrané základní školy.

Důvodem, proč jsme vybrali právě 1. stupeň základní školy je, že primární stupeň ZŠ sehrává pro integraci dítěte s OMJ klíčovou roli. Pro řadu dětí s odlišným mateřským jazykem představuje škola první instituci v novém kulturním, jazykovém prostředí a adaptace na ni může být zvláště náročná. Děti se mimo jiné vyrovnávají s učitelem a AP jako autoritou, začleňují se do kolektivu svých vrstevníků, vyrovnávají se s požadavky a nároky školy aj.

Dalším důvodem je enormní počet ukrajinských žáků a právě AP, který ve třídě působí a není přidělen k přicházejícímu žákovi s OMJ, zde sehrává velkou roli v adaptaci, v podpoře začlenění do kolektivu a v osvojení odlišného chodu školního vzdělávacího systému.

Poslední důvod je skutečnost, že pracuji v pozici AP na první stupni ZŠ 4. rokem, práce s žáky s OMJ je mi velmi blízká. Aktuálně je ve třídě, kde působím, 27 žáků, z toho 8 žáků s odlišným mateřským jazykem (Vietnam, Bulharsko, Ukrajina). Chtěla bych více prohloubit své znalosti ve vzdělávání žáků s OMJ a poukázat na možné rezervy, které jako asistenti pedagoga pociťujeme.

Druhým souborem studie je záměrný výzkumný vzorek pedagogů. Kritériem výběru ve vztahu ke stanovenému cíli byla spolupráce s asistentem pedagoga, který reprezentuje hlavní výzkumný vzorek. Vyhovělo mu 8 pedagogů.

Do výzkumného šetření jsme zahrnuli 2 soubory, které jsou označeny jako A (asistenti pedagoga) a U (učitelé). V příloze č. 6 je náhled souhlasu respondentů s uveřejněním informací v souladu s ochranou osobních dat.

### **3.3.1 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU**

Popis je sestaven dle kategorií, které nás u asistenta pedagoga zajímaly a vyhodnotili jsme je jako důležité. Kategorie jsou následující: vzdělání; délka praxe; ročník, v kterém působí; žák, ke kterému je přidělený nebo sdílený; počet žáků ve třídě; počet žáků s OMJ – z jakého jazykového prostředí a kdy přišli. Asistenty pedagoga jsme označili písmenem A a podle pořadí přiřadili číslo.

A1: žena, 49 let

Vzdělání středoškolské doplněné akreditovaným kurzem pro asistenty pedagoga. Na škole působí již 4. rokem v pozici AP a spolupracuje s jednou třídní učitelkou. Nyní je přidělena do 1. ročníku k žákyni v vývojovou dysfázií a jako sdílený AP pro žákyni s lehkým mentálním postižením, obě žákyně mají 3. stupeň PO. Žákyně jsou začleněny do kolektivu 23 žáků včetně, z toho jsou 3 žáci s OMJ – Bulharsko, Ukrajina, Vietnam. Všichni žáci s OMJ přišli do třídy v září 2022.

A2: žena, 40 let

Vzdělání středoškolské, obor předškolní a mimoškolní pedagogika. Na škole působí již 6. rokem v pozici AP a v odpoledních hodinách jako vychovatelka ve školní družině. Po celou

dobu spolupracuje s jednou třídní učitelkou. Nyní je v 2. ročníku u žákyně ze sociálně znevýhodněného prostředí a sníženým intelektem se 3. stupněm PO. Žákyně je začleněna do kolektivu 23 žáků včetně, a to od 1. třídy. Z toho jsou 2 žáci se specifickými poruchami učení (2. stupeň PO) a 4 žáci s OMJ – 3 žáci z Ukrajiny (přišli v průběhu podzimu 2022) a 1 žák z Vietnamu (od září 2021, od 1. třídy).

A3: žena, 31 let

Vzdělání magisterské, obor učitelství pro 1. stupeň. Na škole působí již 6 let a za tu dobu spolupracuje se 3. třídám učitelem. Nyní je od září 2022 přidělena do 2. ročníku k žákovi s lehkým mentálním postižením a jako sdílený AP k žákovi s ADHD. Oba žáci mají 3. stupeň PO. Žáci jsou začleněni do kolektivu 23 žáků včetně, a to od 1. třídy, z nichž jsou 2 žáci s OMJ – Ukrajina (přišli v průběhu podzimu 2022).

A4: žena, 46 let

Vzdělání středoškolské doplněné akreditovaným kurzem pro asistenty pedagoga. Na škole působí již 5. rokem v pozici AP a za tu dobu spolupracovala se 2 třídními učiteli. V odpoledních hodinách je i AP ve školní družině. Je přidělena do 3. ročníku k žákovi s poruchou autistického spektra, který je současně i žákem s OMJ a má 3. stupeň PO, přišel v září 2022. Žák je začleněn do kolektivu o 26 žácích včetně, z nichž žádný nemá SVP.

A5: žena, 22 let

Vzdělání středoškolské doplněné akreditovaným kurzem pro asistenty pedagoga, aktuálně studuje vysokoškolské bakalářské studium – předškolní a mimoškolní pedagogika. Na škole působí již 3. rokem v pozici AP a v odpoledních hodinách jako vychovatelka ve školní družině. Po celou dobu spolupracuje s jednou třídní učitelkou – aktuálně ve 4. ročníku. Je přidělena k žákovi s poruchou chování. Jako sdílený AP ke 2 žákům. Všichni 3 žáci mají 3. stupeň PO a jsou začleněni do kolektivu 27 žáků, z toho je 6 s OMJ – 4 žáci z Ukrajiny, žák z Turecka a žák z Vietnamu (přišli v průběhu podzimu 2022).

A6: žena, 50 let

Vzdělání magisterské, obor učitelství pro 2. stupeň (Anglický jazyk, Tělesná výchova). Ve škole působí 7 let jako AP, vzhledem ke svému vzdělání je v případě nedostatku pedagogů (např. z důvodu nemoci) využita jako suplující pedagog. Po celou dobu, co by AP spolupracuje s jednou třídní učitelkou. Je přidělena k žákovi s poruchou autistického

spektra. Jako sdílený AP pro 2 žáky – s poruchou pozornosti a sníženým intelektem; porucha pozornosti a dyspraxie. Všichni žáci mají 3. stupeň PO a jsou začleněni do třídy, kde je 27 žáků včetně, z toho 3 žáci s OMJ. Dva žáci z Ukrajiny a žákyně z Turecka, přišli během podzimu 2022.

A7: žena, 31 let

Vzdělání středoškolské doplněné akreditovaným kurzem pro asistenty pedagoga. Ve škole působí jako AP 4. rokem a v odpoledních hodinách jako asistent pedagoga ve školní družině. Po celou dobu spolupracuje s jednou třídní učitelkou – nyní v 5. ročníku. Od 2. třídy je přidělena k žákovi s OMJ z Vietnamu a jako sdílený AP pro 3 žáky se specifickými poruchami učení a chování. Všichni mají 3. stupeň PO. Ve třídě je 26 žáků včetně, z toho 3 žáci s OMJ z Ukrajiny, kteří přišli v průběhu podzimu 2022 a aktuálně jeden žák z Ukrajiny úplně nový (příchod 20. února 2023).

A8: žena, 45 let

Vzdělání středoškolské doplněné akreditovaným kurzem pro asistenty pedagoga. Ve škole působí jako AP prvním rokem v 4. ročníku. Je přidělena k žákovi s lehkým mentálním postižením a selektivním mutismem s 3. stupněm PO. Žák je vzděláván podle RVP pro ZŠ speciální. Ve třídě je 23 žáků a z toho 5 s OMJ. Žákyně z Vietnamu a Číny, které se vzdělávají v české škole od 1. třídy a 3 žáci z Ukrajiny, kteří přišli v červnu, září a v listopadu 2022.

Pro přehled uvádíme charakteristiku hlavních výzkumných vzorků i v podobě tabulky. U výše úvazků je zmíněna zkratka pro školní družinu, ŠD.

AP	Věk	Délka praxe	Ročník	Žáků ve tř.	Z toho OMJ	Přidělen k ž. s OMJ	Výše úvazku h/týdně
A1	49	4 roky	1.	23	3	X	25,5
A2	42	5 let	2.	23	4	X	20
A3	31	6 let	2.	21	2	X	17
A4	46	5 let	3.	26	1	1	25+15 ŠD
A5	22	3 roky	4.	27	6	X	25+10 ŠD
A6	50	7 let	5.	27	3	X	26
A7	31	4 roky	5.	26	4	1	25 + 1 nepřímé p.
A8	45	1 rok	5.	23	5	X	25,5

Tabulka 1– charakteristika asistentů pedagoga (zdroj vlastní).

U charakteristiky učitelů uvádíme jen stručně základní informace v podobě tabulky, protože nejsou hlavním výzkumným vzorkem. Systém označení je jako u AP. Učitelé jsou označeni písmenem U, ke kterému je přiřazené číslo podle asistenta, se kterým spolupracuje.

Učitel	Věk	Délka praxe	Ročník	Zkušenost spolupráce s AP
U1	56	35 let	1.	11 let
U2	58	33 let	2.	7 let
U3	60	31 let	2.	8 let
U4	48	25 let	3.	13 let
U5	60	37 let	4.	19 let
U6	37	6 let	4.	4 roky
U7	54	32 let	5.	15 let
U8	40	13 let	5.	13 let

Tabulka 2 – charakteristika učitelů spolupracujících s AP, kteří jsou hlavním cílem našeho zkoumání (zdroj vlastní).

Závěrem charakteristiky ještě zmíníme, že všechny dotazované osoby byly ženy. Pohlaví nebylo dáno kritériem, ale vyplynulo z daných skutečností.

### 3.4 PROSTŘEDÍ SBĚRU DAT

Pro sběr dat byla vybrána základní škola v Klatovech. Pozorování a rozhovory s AP se pro zajištění bezpečného prostředí odehrály ve zmíněné základní škole. Výzkum byl uskutečněn v souladu s etickými aspekty, se souhlasem vedení školy a souhlasem respondentů.

#### 3.4.1 CHARAKTERISTIKA VYBRANÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Níže uvádíme stručnou charakteristiku ZŠ. Pro zpracování byly poskytnuty vedením školy k nahlédnutí i interní informace školy. Ředitel školy souhlasil se zveřejněním informací a s uvedením svého jména.

ZŠ Plánická je jedna ze čtyř základních škol obce a nachází se v centru města Klatovy. Kronika datuje první zmínky v roce 1863 a už tehdy Farní národní školu, jak se ve své době nazývala pro svůj účel, navštěvovalo 841 žáků.

Zřizovatelem je město Klatovy a ředitelem Mgr. Karel Denk. Škola je rozdělena na hlavní budovu, kde je 2. stupeň. 2 odloučená pracoviště jsou v bezprostřední blízkosti, kde se nachází 1. stupeň (1. - 3. ročník jedna budova, 4. a 5. ročník druhá budova). Školu aktuálně

dle výroční zprávy 2021/22 navštěvuje 703 žáků. Speciální třídy v této škole nejsou, žáci s SVP jsou začleněni do běžných tříd. Na škole působí 45 učitelů a 18 asistentů pedagoga. Podle výroční zprávy z roku 2016/17 se počet pedagogických pracovníků za uplynulých 6 let zvýšil o 13.

Momentálně je v ZŠ Plánická začleněno přibližně 100 žáků-cizinců. Díky situaci na Ukrajině a migraci tamních občanů do ČR představují převážnou část žáci z Ukrajiny, jejichž počet stále narůstá. Další četné zastoupení mají žáci z Bulharska a Vietnamu. Menší zastoupení pak mají žáci z Rumunska, Moldávie, Makedonie a Turecka (*informace z evidence žáků v programu Bakaláři*).

Žáci jsou vzděláváni na základě ŠVP – Škola pro všechny (platné od 1.9.2017). Průběžně zařazuje do výuky mezipředmětové vztahy, průřezová témata a dbá na to, aby žáci dosahovali výstupů dle svých schopností (Základní škola Plánická Klatovy, 2022).

Škola úzce spolupracuje s PPP Klatovy. Do spolupráce je zahrnuta nejen diagnostika, ale i prevence negativních jevů ve třídách, a to i v případě aktuální potřeby, nebo např. profesní orientace (*Interní dokumentace ZŠ Plánická Klatovy, 2022*).

### 3.5 METODY A TECHNIKY SBĚRU DAT

Pro výzkum byl zvolen sběr dat pomocí následujících metod. Polostrukturovaný rozhovor s asistenty pedagoga, s učiteli (formulář v příloze) a pozorování učitelů, AP a žáků s OMJ ve třídě. Tato triáda metod sběru dat se nazývá triangulace. Poskytuje nám náhled na daný jev ze tří různých perspektiv a díky tomu prohlubuje získaná data (Švaříček, Šed'ová, 2014).

Pro získání kvalitních dat byl nejdříve realizován pilotní výzkum neboli „předvýzkum“. Uskutečnili jsme několik rozhovorů, abychom si ověřili, zda jsou obsahově dostačující. Na základě předvýzkumu jsme otázky do rozhovorů mírně upravili.

Nutno zmínit, že celý proces sběru dat mnohdy negativně ovlivnila vysoká míra nemocnosti, která se v období realizace výzkumného šetření, od prosince 2022 do února 2023, objevovala. Často jsme se potýkali se změnou termínu plánovaného pozorování i rozhovorů z důvodu nemoci. Ve třídách chyběli nejen žáci s OMJ, ale i asistent pedagoga, který když nebyl nemocný, tak suploval chybějící učitele. Lze konstatovat, že situace s personálním obsazením byla v tomto období kritická.

### 3.5.1 POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR

Rozhovor je nejpoužívanější technika v kvalitativním výzkumu. Polostrukturovaný rozhovor vychází z předem připravených témat a otázek. Otevřené otázky umožní badateli jiný pohled, bez omezení náhledu díky výběru z daných odpovědí. Naopak poskytuje autentické, přirozené odpovědi obsahující základní principy kvalitativního výzkumu (Švaříček, Šedřová, 2014).

Informace, které chceme získat, které jsou nosné v našem výzkumu, nazýváme validita informací (výpovědi). Pro zajištění validity je důležité vytvoření otevřené atmosféry probíhajícího rozhovoru a získat důvěru dotazovaného (Pelikán, 2007).

Cílem rozhovorů v tomto výzkumném šetření bylo zjistit potřebná data ve vztahu k cíli, která nám pomohou analyzovat roli AP ve vzdělávání žáků s OMJ. Do výzkumného šetření jsme zařadili rozhovory s asistenty pedagoga (8 rozhovorů) a s učiteli (8 rozhovorů), abychom získali komplexní vhled do role AP ve vzdělávání žáků s OMJ. Rozhovory nám poskytnou kritickou a ucelenou podobu problematiky – jak ji vnímá sám asistent pedagoga a jak je vnímána z pohledu učitele.

Rozhovory probíhaly na základě připravených otázek (vycházejí ze stanovených cílů BP), které tvořily pomyslnou osnovu interview. Pro ilustraci je doložen jeden rozhovor s AP a jeden rozhovor s učitelem v příloze č. 2 a 4. Rozhovory byly realizovány v bezpečném prostředí základní školy se souhlasem ředitele školy. Respondenty jsme seznámili s podstatou výzkumu. Na začátku byli informováni, že ve výzkumu budou dodrženy všechny etické aspekty, zůstanou v anonymitě a veškeré jejich výpovědi budou použity pouze za účelem zpracování bakalářské práce. Bohužel nikdo z dotazovaných učitelů, i přes předchozí prohlášení anonymity, nesouhlasil s nahráváním. Výpovědi jsme písemně zaznamenávali rovnou při rozhovoru. Délka rozhovoru se často hodně lišila, někteří odpovídali stručně a rozhovor byl dokončený za 20 min. S jinými probíhal rozhovor ve velmi přátelské atmosféře, rozpovídali se a trval i hodinu.

### 3.5.2 ZÚČASTNĚNÉ POZOROVÁNÍ

V literatuře o metodologii nacházíme mnoho druhů pozorování. Zvolili jsme zúčastněné pozorování. Zúčastněné pozorování je pozorování, ve kterém je pozorovatel přítomen

v pozorovaném prostředí, je v interakci s pozorovanými účastníky, ale nezasahuje do práce (výuky).

Mimo jiné rozlišujeme pozorování strukturované a nestrukturované. „*Zatímco při strukturovaném pozorování hledáme odpověď na předem vymezené a určené jevy, účelem nestrukturovaného pozorování je získat zhuštěný popis jednání, které nemáme dopředu přesně určené*“ (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 145). Na základě zmíněné charakteristiky pozorování, jsme zvolili kombinaci pozorování strukturovaného (jsou předem vymezeny sledované oblasti) a nestrukturovaného (prostor pro řadu dalších jevů, interakcí mezi AP, učitelem, žákem).

Pozorování se vždy odehrávalo přímo v prostředí třídy, kde působí asistent pedagoga, který je hlavním výzkumným souborem. Pozorování jsme realizovali jednu vyučovací hodinu u každého dotazovaného AP. Vstup do výuky byl bez problémů umožněn od všech vyučujících i asistentů pedagoga. Předem byli ujištěni, že záznamy z pozorování budou použity pouze k účelům výzkumu a všichni zúčastnění zůstanou v anonymitě. Dle doporučení pedagogů jsme zvolili strategické místo v zadní části třídy, protože jak sami oslovení učitelé sdělili „*zezadu je vidět i to, co zpředu nevidíme.*“ Pro ilustraci je doložen jeden záznam z pozorování v příloze č. 5.

Cílem pozorování bylo popsat a vyhodnotit jakým způsobem a jak často AP zapojuje žáka s OMJ do výuky. Jakým způsobem a jak často podporuje asistent pedagoga žáka v činnosti, jak reaguje na žákovy potřeby. Jak spolupracuje AP a učitel, zda zapojuje učitel AP do výuky (jak komunikuje, navazuje kontakt, deleguje úkoly a jak učitel umožňuje AP být součástí výuky). Pozorování probíhalo v každé třídě (1. – 5. třída) jednu vyučovací hodinu, konkrétně hodinu českého jazyka s výjimkou jedné matematiky. Český jazyk byl vybrán záměrně, protože je to pro žáky s OMJ stěžejní předmět. Učitelé byli v tomto ohledu velmi shovívaví a z důvodu realizace pozorování zařadili český jazyk i když nebyl v daném čase rozvrhován. Zprvu mělo být pozorování uskutečněno v ranních vyučovacích hodinách, kdy jsou žáci odpočatí, svěží, lépe pracují a soustředí se na práci. Vzhledem ke komplikacím, které jsme zmínili na začátku kapitoly, to nebylo možné. Pozorování probíhalo v rozmezí od 1. do 5. vyučovací hodiny.

Nemocnost mohla způsobit zkreslení výsledků pozorování, protože ve třídě chybělo i více jak polovina žáků a AP i učitel měli více prostoru pro práci žáky s OMJ.

### 3.6 ZPŮSOB VYHODNOCOVÁNÍ DAT

Pro vyhodnocení získaných dat jsme zvolili otevřené kódování. Švaříček a Šedřová (2014) vysvětlují kódování jako operaci rozebrání získaných dat a následné sestavení. Text je rozebrán na jednotky, které představují slovo, větu nebo odstavec, kterým jsou přisouzena nová pojmenování (kódy), ty následně seskupujeme do kategorií dle významu. V rámci kódování lze roztřídit jednotlivé výpovědi dle četnosti a podobnosti do obecnějších kategorií, vysledovat jejich vzájemné vztahy. Na základě toho pak můžeme naznačit hlavní tendence, přístupy v uvažování respondentů ve vztahu k sledovanému tématu.

Cílem vyhodnocování dat je z informací, které jsme posbírali na základě rozhovorů s AP, rozhovorů s učiteli a z pozorování, získat ucelená data, která se vztahují k dílčím cílům a ty následně směřují k hlavnímu výzkumnému cíli.

## 4 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V následující kapitole předkládáme analýzu získaných dat a následně interpretaci výsledků výzkumného šetření. Se souhlasem respondentů jsou použity i doslovné přepisy odpovědí, označeny uvozovkami a kurzívou.

### 4.1 ANALÝZA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Analýza získaných dat byla vyhodnocena metodou otevřeného kódování. Získaná data ze všech tří metod sběru dat byly rozebrány na jednotky, ty byly opatřeny kódem. Následně byly kódy na základě svého významu seskupovány a přiřazeny ke kategoriím vztahujícím se k dílčím výzkumným cílům, které následně směřují k hlavnímu výzkumnému cíli bakalářské práce. Na konci každé části je shrnutí toho, co z šetření v dané oblasti vychází, jaké výpovědi se objevovaly nejčastěji.

#### 4.1.1 KOMPETENCE AP VE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S OMJ

Dílčí cíl je zaměřen na kompetence AP ve vzdělávání žáků s OMJ. Ke kategorii jsme přiřadili kódy – plánování výuky, zapojení žáků s OMJ do výuky, individuální práce s žáky s OMJ, práce s kolektivem, komunikace s rodinou žáka s OMJ, hodnocení žáků s OMJ, podpora adaptace žáků s OMJ.

##### A1

Výuku A1 s U1 pravidelně neplánuje. Klasické přípravy dělá učitelka sama. „*Každé ráno si řekneme, co bude, a i v průběhu vyučování reaguji na aktuální potřeby žáků.*“ AP připravuje pracovní listy, číselné osy, tabulky s abecedou, psací písmena, slabiky s obrázky a další. A1 velmi intenzivně pracuje se všemi žáky, kontroluje, vysvětluje, názorně ukazuje, pomáhá s prvním krokem zadaného úkolu. Zároveň žáky s OMJ podporuje v samostatnosti a v koncentraci. U1 vtahuje A1 do dění ve třídě, probíhá mezi nimi interakce, deleguje úkoly podle vyhodnocení aktuální situace. Když dochází k únavě žáků, mají ve třídě relaxační zónu. „*Sedneme si na koberec a povídáme si. Jsem s nimi hodně i o přestávkách, komunikuji s nimi kdykoliv a o čemkoliv.*“ Asi 3x do týdne dochází k výměně rolí, kdy U1 intenzivně pracuje s žáky s OMJ a A1 pracuje se zbytkem třídy. Při skupinové práci dohlíží každá na polovinu žáků. U1 zde doslova zmínila: „*Každý pedagog by si měl vyzkoušet pohled zezadu, stojí to za to, je vidět to, co zpředu ne. Mám to ráda.*“ U1 často konzultuje hodnocení všech žáků s A1 „*velice ráda slyším i jiný názor.*“ Nemají jasně stanoveny, kdo má komunikovat

s rodiči. A1 zapisuje do notýsků různé informace pro rodiče všem žákům (1. třída – žáci zatím zápisy sami nezvládají).

## A2

A2 s U2 každý týden stanoví cíl, který by měli žáci, kterým se intenzivněji věnuje, splnit. A2 si následně sama rozvrhne práci. Když se objeví v průběhu týdne učivo, které je zapotřebí více procvičit, tak se domluví s U2 individuálně. Pomůcky A2 chystá dle potřeby, např. pracovní listy, nastříhaná písmenka, obrázky s pojmenováním. „*Mám děti, takže hodně toho přinesu i z domova, např. Pexetrio.*“ A2 se hodně ve výuce věnuje žákyni s LMP, ale zvládá i podporovat žáky s OMJ. Kontroluje, vysvětluje, pomáhá s orientací a s prvním krokem zadaného úkolu. Při pozorování kontrolovala A2 plnění úkolů u všech žáků, sama vyhodnotila potřebu podpory U2. A2 individuálně pracuje s žáky, kteří potřebují určité učivo více procvičit, a to v hodinách výchov. S žáky s OMJ komunikují v počátcích adaptace a následně dle potřeby. Ke komunikaci využívají s U2 kartičky s obrázky nebo překladač. V průběhu hodiny pracují obě se všemi žáky, ale role si nemění. U2 zmínila: „*Že bychom se prohodili ani nevím, že lze. To vyzkouším.*“ Pozitivem u A2 je, že je zároveň vychovatelka ve ŠD, kam žáci s OMJ dochází. Díky tomu je s rodiči v kontaktu při vyzvedávání žáků a má prostor na konzultaci a zpětnou vazbu. U2 se často radí a konzultuje s A2 hodnocení žáků s OMJ.

## A3

A3 výuku s U3 neplánují. A3 má každé ráno na lavici lísteček s úkoly pro dané žáky na určitý den. A3 postrádá vzájemnou komunikaci. Pomáhá U3 s přípravou na výtvarnou výchovu v podobě výroby šablon apod. Ostatní materiály a pomůcky má od U3 připravené, někdy pouze kopíruje. V hodině, kdy probíhalo pozorování, A3 pracovala výhradně s žáky, u kterých má v doporučení psanou asistenci. U3 následně uvedla: „*Cizinci už teď její podporu nepotřebují, v září s nimi hodně pracovala, ale teď už není třeba.*“ Na to, zda dochází k výměně rolí byla odpověď respondentek odlišná. A3 uvedla jednoznačně „*ne*“ a U3 „*občas.*“ S rodiči komunikuje výhradně U3 a žáky hodnotí sama bez názoru A3. Z pozorování bylo patrné, že větší část hodiny A3 opravovala pro U3 písemné práce.

## A4

Společná příprava na výuku neprobíhá, ale průběžně reagují na potřeby žáků v závislosti na náročnosti učiva. A4 pracuje s žákem velmi individuálně, vytváří pro něj především pracovní listy, aby měl práci v době, kdy ostatní žáci ještě pracují. A3 podporuje žáka v prvním kroku

zadaného úkolu, vysvětluje významy slov, zjednodušeně interpretuje zadání, dává mu instrukce, kontroluje správnost, podporuje ho v pozornosti. U žáka se vyskytují hlasové projevy, na které A4 reaguje, ztišuje ho a aktivuje žáka ke koncentraci a vytrvalosti. *„Někdy se nim jdu i projít na chodbu, aby si odpočinul a odreagoval se.“* A4 chodí s žákem mimo třídu číst, aby se s třídou vzájemně nerušili. Žák je velmi bystrý a učivo zvládá v tempu intaktního kolektivu. Výměna rolí zde není dle respondentek zapotřebí. V otázce komunikace s rodinou žáka je více angažovaná A4. Každý den předává žáka ze školní družiny mamince, která se zajímá o průběh dne. Ráno již chodí do třídy žák sám. Hodnocení žáka i nastavení podpory A4 intenzivně konzultuje s U4. A4 je zainteresovaná do adaptace žáka, vzhledem k jeho specifitě s ním v počátku trávila hodně času. Třída ho přijala bez problému. Žák sám jeví zájem o kontakt se spolužáky, chce si s nimi hrát, sdílet různé činnosti. Již zvládá být v kolektivu *„bez dozoru“* A4.

#### A5

Příprava na výuku probíhá zpravidla ráno, před vyučováním. U5 společné přípravy oceňuje hlavně ve smyslu kreativity ze strany A5 a vzájemného doplnění. A5 je nápaditá, vytváří různé pracovní listy na procvičování učiva pro žáky s OMJ, přehledové tabulky, písanky apod. Pozorování v této třídě bylo v hodině českého jazyka, kdy žáci měli skupinovou práci. A5 byla velmi aktivní, zapojovala všechny žáky ve skupince, podporovala žáky v práci, vysvětlovala. Byla podporou všech skupin bez ohledu na její složení. Role A5 a U5 se vzájemně prolínaly, práce s kolektivem byla vyrovnaná. Minimálně jednou týdně pracuje U5 s žáky s OMJ individuálně a A5 dohlíží na zbytek třídy při plnění úkolů, které jim U5 zadá. V případě schůzky rodičů s U5 je přítomna i A5. *„Rodiče to ocení, že se všichni dohromady nějak domluvíme.“* U5 zapojuje A5 i do hodnocení, *„stále konzultujeme, jestli plní cíle, povinnosti v hodinách, co udělat lépe, jinak, aby to bylo efektivní.“* Žáci (nejen s OMJ) mají oporu v A5 i v případě problémů, např. v důsledku jazykové bariéry *„hodně používáme s U5 překladač v mobilu.“*

#### A6

*„Ráno si řekneme, co bude.“* A6 pomůcky a materiály připravuje pouze formou kopírování. *„U6 většinou všechno má, za ta léta praxe toho má hodně nashromážděno.“* A6 v hodině s žáky aktivně pracuje, vysvětluje významy slov, pomáhá s prvním krokem, zjednodušeně interpretuje zadání, pomáhá s orientací v textu. U6 vtahuje A6 do výuky, probíhá mezi nimi interakce. V době našeho pozorování U6 zapojila A6 na konci hodiny i do jejího zhodnocení.

„Chci získat i jiný názor a pohled, hodnocení spolu konzultujeme, a to nejen u žáků s SVP.“  
Výměnu rolí nevyužívají, ale v případě nepřítomnosti U6 ji A6 supluje, protože má potřebné vzdělání. Komunikaci s rodinou mají rozdělenou. A6 má v kompetenci řešení běžných každodenní organizačních záležitostí prostřednictvím notýsku nebo telefonu.

#### **A7**

Přípravu dělá U7, ale každé ráno si sdělí základní informace a konzultují co bude zapotřebí procvičit s jakým žákem. U7 dodala: „Ráda bych s A7 dělala přípravy, ale není na to časový prostor.“ A7 připravuje pracovní listy na opakování učiva. A7 žákům pomáhá s prvním krokem úkolu, vysvětluje zadání a významy slov. Při pozorování prováděla kontrolu u všech žáků, ověřovala porozumění zadaného úkolu. Aktivovala žáky v pozornosti. Výměnu rolí dělají jen v případě nezbytné nutnosti, „A7 je taková éterická víla, na ty moje lumpy nestačí.“ S rodinou komunikuje pouze v případě, že přijdou do třídy. U7 je ráda za zpětnou vazbu na žáky, s kterými hodně pracuje. A7 hodnotí žáky slovně a navrhuje známku. A7 s žáky hodně komunikuje. „Oni ví, že se na mě mohou s čímkoliv obrátit.“

#### **A8**

I přesto, že se ve třídě vzdělává 5 žáků s OMJ, tak A8 pracuje výhradně s žákem s LMP. Výuku s U8 neplánuje, pomůcky nevytváří, někdy pouze kopíruje to, co ji U8 připraví. S kolektivem nepracuje. Nekomunikuje s rodinami žáků s OMJ a nepodílí se na jejich hodnocení, protože s nimi nepracuje.

#### **Shrnutí**

Zde uvádíme nejčastěji uváděné výpovědi, které se v analýze dat u respondentů objevovaly.

Na plánování výuky se téměř všechny AP, krom jedné výjimky, nepodílí. S přípravou pomůcek je situace lepší, většina dotazovaných AP sama vytváří pomůcky a různé materiály. Menší část alespoň připravuje, kopíruje učební materiály. Žáky s OMJ podporuje v hodině 6 pozorovaných asistentů pedagoga. Individuální práci s žáky s OMJ formou výměny rolí učitelé ve většině případů nevyužívají (6 z 8), s žáky s OMJ tedy výhradně pracují asistenti pedagoga. Většina AP je do spolupráce, komunikace s rodinou angažovaná (6 z 8). Stejně je tomu i u zapojení do hodnocení žáků s OMJ, kde 6 z 8 dotazovaných konzultuje hodnocení s učitelem. Vzhledem k tomu, že AP podporuje adaptaci na nové prostředí, jazyk apod., je do ní zapojena polovina respondentů.

#### 4.1.2 SPOLUPRÁCE AP S UČITELEM VE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S OMJ

Dílčí cíl se zaměřuje na problematiku spolupráce AP a učitele. Ke kategorii jsme přiřadili následující kódy – vzájemné sympatie, přístup k inkluzi (prosazování proinkluzivních principů, hodnocení inkluze), strategické místo AP ve třídě, zapojení AP do výuky, zapojení do sestavování a vyhodnocování IVP, PLPP.

##### A1

*„Spolupráce bez připomínek, jsme schopny si vzájemně vyhovět, máme společnou důvěru, fungujeme jako tandemový tým, jsme spolu spokojené.“* U1 vnímá A1 jako výraznou podporu ve výuce, *„je velmi empatická, dokáže odhadnout míru podpory.“* A1 má ve třídě svůj stůl a kancelářské křeslo, aby měla prostor na přípravy materiálů a pomůcek. Souběžně tím ale podporuje žáky v samostatnosti. U1 vnímá inkluzi jako velkou zátěž pro pedagoga, to může být jistým odůvodněním její kvality spolupráce s A1.

##### A2

*„Neskutečná pomoc, nedovedu si představit, že bych A2 neměla.“* U2 je inkluzi nakloněna, ale je toho názoru, že by se mělo více zvážit, jakému žákovi začlenění do běžné ZŠ pomůže a kterému nikoliv. A2 má své místo v zadní části třídy ve spojené lavici s žáky s OMJ a LMP, aby měla všechny žáky *„nadosah“*. Přesto se A2 pohybuje po celé třídě a dává podporu tam, kde je zapotřebí. Na tvorbě IVP ani PLPP se A2 nepodílí, ale výsledný dokument spolu konzultují. Z atmosféry při pozorování v hodině bylo patrné, že si A2 s U2 rozumí a v jejich spolupráci se nevyskytují problémy.

##### A3

Přesto, že U3 vnímá A3 v hodině jako podporu pro sebe i pro žáky a vzájemnou spolupráci jako výbornou, A3 se cítí ve třídě méněcenně a spolupráci označila jako *„omezenou, žádnou, uvítala bych větší respekt.“* V otázce inkluze je U3 přesvědčená o tom, že žáky s SVP zvládá i bez podpory asistenta pedagoga. Domnívá se, že mnohdy je AP přidělen zbytečně, jako *„suplování podpory rodiny.“* Z pozorování vyplynulo, že mezi U3 a A3 neprobíhá interakce ve výuce, A3 není zapojena do dění v hodině. Sedí s žákem v lavici, a to je i zároveň její celý *„soukromý“* prostor pro práci. IVP zpracovává a vyhodnocuje zásadně U3, stejně tak i hodnocení žáků má pouze ve své kompetenci.

**A4**

Spolupráce je zde považována oboustranně jako bezproblémová. U4 považuje za zásadní komunikaci, „*při hodině na sebe s A4 mrkneme, jestli je žák připravený na společnou práci, nebo ho necháme, aby si to udělal sám.*“ Na inkluzi U4 vadí nedodržování stanovených pravidel, např. počet žáků na třídu, max. počet cizinců na třídu atd. A4 sedí ve třídě s žákem v lavici, která je zároveň její zázemí. Hlavním důvodem je velmi omezený prostor v celé třídě. IVP žák v tomto případě má, ale A4 se nezapojuje do jeho vyhotovení ani do vyhodnocování.

**A5**

„*A5 je pomoc, podpora a parták mě i celé třídy.*“ U5 plně souzní s inkluzí, představuje pro ni příležitost pro žáky s SVP srovnat v průběhu 5 let své schopnosti a dovednosti s ostatními, „*jen by to chtělo menší kolektivy, tak 20 dětí.*“ A5 má ve třídě samostatný stůl v přední části třídy u katedry, zároveň dostatečný prostor pro přípravu pomůcek. Ve třídě nemají žádného žáka, který by se vzdělával na základě IVP, PLPP, takže k zhotovení nedochází, nemůže se podílet.

**A6**

„*Spolupráce je bezproblémová, co mi U6 řekne, to udělám.*“ U6 vnímá A6 jako rovnocenného partnera, pomocníka a kolegyni. Inkluze podle U6 poukazuje na základě jiného přístupu na jinakost a má negativní dopad na motivaci žáka s SVP, ale i jeho začlenění. A6 má své místo v lavici u žáka, více prostoru pro sebe ve třídě nemá. Jak bylo již zmíněno, U6 zapojuje A6 do výuky, oslovuje jí a žádá například o její názor. Vytváří společně ve třídě pozitivní klima. IVP a PLPP je plně v kompetenci U6.

**A7**

Spolupráce byla oboustranně hodnocena pozitivně. U7 dodala: „*Musely jsme si na sebe zvyknout, taky to ze začátku nebylo ono, ale teď už si to sedlo.*“ U7 je přesvědčená, že s tím, jaké mají ve třídě složení žáků, by to ani bez asistenta pedagoga nešlo. „*A7 je velmi vnímavá, tichá, neviditelná. Jako v hotelu, který funguje a personál není vidět.*“ U7 má vystudovanou mimo jiné i speciální pedagogiku, není spokojena s tím, jak se ve školství inkluze pojala, „*nedostatek materiálů, nedostatek personálu, jsem přesvědčená, že bych měla mít 2 asistenty pedagoga.*“ A7 má ve třídě vlastní stůl, kde má své zázemí a prostor na přípravu pomůcek, ale i na individuální práci s žákem. Při pozorování byla A7 plně součástí výuky, vzájemně s U7 navazovaly kontakt. IVP vyhodnocuje U7 společně s A7.

**A8**

A8 hodnotí spolupráci s U8 kladně. U8 zmínila nesnáze ve spolupráci a věří, že po nastavení pravidel bude směřovat spolupráce k lepšímu. U8 hodně kladla důraz na spolupráci s předchozí AP, která byla vystudovaná učitelka prvního stupně, kde také celý život působila. „*Spolupráce byla úplně jiná. Byla to AP pro všechny.*“ A8 sedí ve třídě s žákem, ke kterému je přiřazena v doporučení z PPP. Z pozorování bylo patrné, že A8 je s jedním žákem ve třídě samostatná jednotka a U8 se zbytkem třídy druhá.

**Shrnutí**

Zde uvádíme shrnutí oblasti spolupráce asistenta pedagoga a učitele. Komunikace, nastavení pravidel a postoj mezi asistentem pedagoga a učitelem je až na dvě výjimky bezproblémový. Mají k sobě vzájemný respekt a jsou rovnocennými partnery. Polovina dotazovaných AP má svůj osobní prostor ve třídě – psací stůl, židli, pořadač apod. Druhá polovina sdílí lavici s žákem. 6 učitelů z 8 dotazovaných zapojuje AP do výuky a působí jako jeden společný celek. Pouze jeden učitel zapojuje do zpracování a vyhodnocování IVP nebo PLPP i asistenta pedagoga. Ovlivňuje to i skutečnost, že mnoho žáků se nevzdělává na základě těchto dokumentů.

#### **4.1.3 PODPORA AP ZE STRANY ŠKOLNÍHO PORADENSKÉHO PRACOVISTĚ A VEDENÍ ŠKOLY V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S OMJ**

Dílčí cíl se zaměřuje na problematiku podpory AP ze strany školního poradenského pracoviště (ŠPP) a vedení školy v oblasti podpory ve vzdělávání žáků s OMJ. Ke kategorii jsme přiřadili následující kódy – školení a kurzy, role školního psychologa a výchovného poradce.

**A1**

Podporu od školního psychologa hodnotí A1 jako dostatečnou. Protože se jedná zároveň i o psychologa z místní PPP, informovala A1 a U1 s velkým předstihem o nástupu žákyně s LMP do 1. třídy, „*ale nikdo nám neřekne, jak máme pracovat s těmi cizinci, to bychom s U1 uvítaly.*“ Podporu od vedení školy příliš nepocituje. Dostává různé nabídky školení na mail, ale škola je nehradí.

**A2**

Podporu od školního psychologa A2 nepociťuje. „*Jednou za 14 dní se přijde zeptat, jestli je vše o. k.*“ Jedenkrát měla na hospitaci výchovného poradce. Školení žádné nevyužívá, ale v budoucnu by se ráda nějakého účastnila.

**A3**

„*Podpora ze strany vedení není žádná. Ale jsem si jista, že v případě problému mám dveře otevřené.*“ Nemá žádné informace o možnosti dalšího vzdělávání, organizační informace atd. Podpora ze strany ŠPP je jednoznačná: „*Výchovný poradce ani školní psycholog se mnou od září nemluvili.*“

**A4**

Podpora ze strany vedení není žádná. „*Přihlásila jsem se na školení, ale zatím se nic neděje.*“ Uvítala by více informací směrem k asistentům pedagoga už od nástupu. „*Škola nemá žádného koordinátora asistentů, chybí sebereflexe, nemáme žádné společné porady...*“ Školní psycholog i výchovný poradce v případě potřeby poradí.

**A5**

Podporu z ŠPP nepociťuje žádnou. Protože při práci ještě studuje, tak má podporu ze strany vedení velkou, ale nezbývá ji žádný čas na další profesní rozvoj více zaměřený na cílovou skupinu, se kterou pracuje. „*Často s U5 koukáme na různé weby, např. NPI, META, UPOL, OK EDU atd.*“

**A6**

Podporu ŠPP nehodnotí jako dostatečnou. „*Asi jednou týdně, nebo 1x za 14 dní přijde psychologka se zeptat, jestli je vše v pořádku. Ale to je vše...*“ Ze strany vedení postrádá podporu, uvítala by občasné předání informací vztahující se k práci asistenta pedagoga.

**A7**

Podporu v profesním rozvoji ze strany vedení A7 nepociťuje, sama si hledá na internetu různé články a studie. S ohledem na počet žáků s SVP by očekávala větší zájem ze strany ŠPP. „*Paní psychologku jsem viděla jednou za celý rok a výchovnou poradkyni taky.*“

**A8**

V otázce podpory se A8 odkázala na krátkou působnost v ZŠ. „*Jsem tu krátce, tak ani nevím, jestli škola něco nabízí.*“ Podporu ŠPP vztáhla A8 na žáka s LMP, protože s žáky s OMJ nepracuje.

## Shrnutí

V následujícím odstavci uvádíme shrnutí oblasti podpory AP ze strany vedení školy a ŠPP. Oblast podpory AP je na dané základní škole k zamyšlení. V otázce vzdělávání žáků s OMJ nevidí AP podporu žádnou s výjimkou odkazů na pomoc ze strany NPI ČR, Tvořivou školu, METU o.p.s. apod., které vedení školy posílá.

Podpora ze strany ŠPP na tom není lépe. V oblasti vzdělávání žáků s OMJ dotazovaní asistenti pedagoga podporu neshledávají, hodnotí ji jako nedostatečnou.

## 4.2 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ A ZÁVĚRY Z VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V následující kapitole shrneme výsledky výzkumného šetření. Hlavním výzkumným cílem bylo analyzovat a vyhodnotit roli asistenta pedagoga ve vztahu k žákům s OMJ na 1. stupni ZŠ.

Z výzkumného šetření je prokazatelná podpora ve výuce směrem k žákům s OMJ ze strany AP, i když nejsou k žákovi z PPP doporučení. AP pracují s žáky s OMJ, aktivují jejich pozornost, dávají jim okamžitou zpětnou vazbu na provedenou práci a velmi často jim pomáhají se zjednodušením a vysvětlením zadání, s prvním krokem v plnění úkolu. Připravují pro žáky s OMJ pracovní listy, někteří vyhledávají různé podpůrné materiály. Sestavují přehledové tabulky, tabulky s psacími písmeny, s gramatikou apod.

V případech, kde asistent pedagoga nepracuje s žáky s OMJ a svoji podporu soustředí pouze na žáka, ke kterému je přidělen, se objevily i nedostatky v komunikaci a ve spolupráci mezi učitelem a AP. Z tohoto důvodu jsme zvolili i metodu sběru dat pozorování, protože se v některých případech objevoval nesoulad a disproporce kompetencí. Například pozorovaná A3 v hodině pouze opravovala sešity. V rozhovoru uvedla, že v případě, kdy chtěla podpořit žáka s OMJ ji U3 vrátila zpět se slovy „*ted' prosím tě ne.*“ Následně v rozhovoru U3 uvedla, že asistenta pedagoga nepotřebuje, žáky zvládá i bez jeho podpory.

Z tohoto poznatku přecházíme k faktu, že i když spolu AP a učitel vycházejí dobře, rozumí si, mají vzájemné sympatie, nebo alespoň vzájemný respekt, tak učitelé neumí dostatečně a efektivně využít podporu asistenta pedagoga ve vzdělávání žáků s OMJ. Například neuplatňují možnost, kdy AP pracuje s intaktním kolektivem a učitel intenzivně pracuje s žáky s OMJ. To může mít i negativní dopad na další rozvíjení žáků s OMJ v oblasti školních dovedností. Asistent pedagoga nemá ve většině případů potřebné vzdělání, didaktické

dovednosti, schopnosti a ani kompetence k tomu, aby žákovi s OMJ vysvětloval nové učivo, nebo učivo na které žák s OMJ ještě nebyl přítomen v české škole a doplňuje si ho.

Pozitivní zjištění vyšla v otázce konzultace učitele s AP v hodnocení žáků s OMJ a nastavené podpory. Učitelé až na ojedinělé případy konferují hodnocení, mají zájem o názor asistenta pedagoga. Stejně je to i s nastavením komunikace s rodinou žáka s OMJ, kde AP komunikují s rodinou stejně jako učitelé (dle aktuální dostupnosti), nebo mají rozdělené kompetence v komunikaci dle závažnosti. Daný poznatek je zapříčiněn i tím, jak učitel AP vnímá – jako „*rovnocenného partnera, parťáka, obrovskou pomoc.*“ Mnozí učitelé by si momentální situaci ve škole (inkluze a nyní neobyčejně velký příchod žáků s OMJ z Ukrajiny) bez asistenta pedagoga nedovedli představit.

Kde se ve výzkumu vyskytly mírné nedostatky, je prostor (stůl a místo k sezení), který má asistent pedagoga pro své účely jako např. pro vyhledávání, vytváření a přípravu pomůcek a materiálů, uložení psacích potřeb, učebnic, pracovních listů apod. Tento prostor je důležitý nejen pro jistý komfort AP, ale vede i k samostatnosti práce žáků s OMJ, oproti tomu, když AP sedí v lavici přímo s žákem. Na základě pozorování můžeme oponovat nedostatkem místa ve třídách, kam se neustále přidávají lavice pro nově příchozí žáky z Ukrajiny a na vlastní stůl pro AP pak místo nezbývá.

Oblastí, která dle výzkumu v kompetencích AP absentuje, je zapojení AP do plánování výuky. Někteří učitelé by ocenili a uvítali společné plánování výuky, protože asistenty pedagoga považují za kreativní a nápavité. V této části ale narážíme na problematiku částečných úvazků. S tím je spojeno i nízké finanční ohodnocení asistentů pedagoga, které negativně posuzují i učitelé. Konkrétně U7 uvedla: „*Kdyby těm asistentům dali peníze, úvazky jako máme my učitelé, přímá a nepřímá pedagogická činnost, bylo by to taky o něčem jiném, ale když mi v půl druhé po skončení výuky utíká do družiny, tak kdy máme spolu dělat přípravy...*“

Někteří AP po vyučování působí jako vychovatelé nebo AP ve školní družině, protože plat AP k finanční nezávislosti není dostačující. Jiní pracují i mimo obor školství na další částečný úvazek, aby se jejich finanční příjem navýšil. AP po skončení výuky pokračuje do odpolední družiny, nebo do dalšího zaměstnání a nezbývá časový prostor nejen na společné přípravy, modifikace jednotlivých učebních úloh pro žáky s OMJ, přípravy materiálů a pomůcek, ale i na podporu žáků s OMJ v domácí přípravě na výuku, pomoc s vypracováním domácích

úkolů apod. Obzvláště v námi zkoumané cílové skupině (žák s OMJ) by byla, z důvodu odlišnosti jazyka v domácím prostředí žáka, podpora od AP formou aktivity mimo výuku, namísto.

V námi sledované škole jsme shledali výrazné rezervy v podpoře asistentů pedagoga ze strany vedení školy a školního poradenského pracoviště, které je obsazeno výchovným poradcem a školním psychologem.

Asistenti pedagoga při nástupu do zaměstnání postrádali základní informace v oblasti vymezení jejich kompetencí. Zmiňovali pracovní povinnosti, které jako AP mají a seznámení s chodem školy. Jedna AP poznamenala: *„Jste hozená do vody a vše se dozvídáte v lepším případě za pochodu od kolegů. V horším případě, že máte problém, protože jste něco neodevzdala, včas nenahlásila...“*

V otázce podpory ve vzdělávání, v dalším profesním rozvoji absentovala opět informovanost o možnostech dalšího vzdělávání. Řada AP by se chtěli vzdělávat v oblasti, která se vztahuje k cílové skupině žáků, s níž nemají zkušenosti, nebo která je jim v rámci práce blízká. Někteří ale ani o další profesní rozvoj zájem nejeví.

Naopak by AP i učitelé uvítali větší podporu ze strany ŠPP. Dle slov učitelů je školní psycholog souběžně i psychologem v místní PPP, což usnadňuje komunikaci s PPP. Ale postrádají zájem, systematické a průběžné sledování žáků s OMJ (návštěvy v hodinách), metodickou podporu, doporučení do praxe, na práci s žáky s OMJ od školního psychologa i výchovného poradce. U1 uvedla: *„Víte, nám sem jen přidávají další a další nové žáky cizince, ale nikdo neřekne, jak s nimi máme pracovat, aby to bylo co nejvíce efektivní apod. Nějakou podporu bych uvítala, protože situace je neúnosná, náročná, máme toho s AP až nad hlavu. Nikoho to nezajímá a nikdo neporadí.“*

Shrneme-li výsledky našeho výzkumného šetření, tak asistent pedagoga zastupuje ve vzdělávání žáků s OMJ velmi významnou roli – oporu všech žáků, velkou pomoc a podporu nejen žáků s OMJ, ale i učitelů, prostředníka v komunikaci mezi školou a rodinou žáků s OMJ, rovnocenného kolegu učitele. Jisté rezervy se vyskytují v oblasti efektivního využití práce AP s ohledem na jeho kompetence a v oblasti podpory žáků s OMJ mimo výuku.

Jak jsme již zmínili, META o.p.s. v roce 2022 realizovala ve spolupráci s dalšími organizacemi dotazníkové šetření zaměřené na práci asistentů pedagoga v podpoře vzdělávání žáků

s OMJ v českých školách. Při porovnání výsledků našeho výzkumu a dotazníkového šetření jsme získali obdobná data. Například se shodovaly rezervy v podpoře žáků s OMJ mimo výuku, v práci AP, která je soustředěna převážně až výhradně na žáky s OMJ. Dále v podpoře AP v dalším vzdělávání a v nízkých úvazcích. Naopak pozitivní výsledky byly totožné ve spolupráci AP a učitele.

#### **4.2.1 DOPORUČENÍ DO PEDAGOGICKÉ PRAXE**

V následující části práce uvedeme tři oblasti doporučení pro praxi, které z výzkumu vyplývají. Doporučení je směřováno především škole, na které bylo hloubkové šetření realizováno. První okruh doporučení, kde jsme shledali velké nedostatky, je podpora AP ze strany ŠPP v otázkách podpory a vzdělávání žáků s OMJ. Tato oblast vyšla v šetření jednoznačně nedostatečná, asistenti pedagoga ji hodnotí jako žádanou a potřebnou. AP hledají nejrůznější informace na internetu, ale to nepovažujeme dostatečně profesionální. Chybí rada odborníka v praxi, předání vlastních vyzkoušených a účinných metod a forem.

Druhou oblastí je podpora AP ze strany vedení školy. Zde bychom doporučili vypracovat souhrnný manuál, který dostane každý nově přicházející asistent pedagoga. Obsahem manuálu by měly být informace, které dlouholetí zaměstnanci považují za jasné a automatické, ale pro nové AP je to nezvyklé, např. klíčové termíny, vedení docházky, pravidla nahlášení nepřítomnosti, povinnosti při pedagogickém dohledu a další. Každá škola má svůj systém, proto je žádoucí, aby s ním byl každý AP hned při nástupu seznámen a měl ho při ruce k nahlédnutí. Vedení tak získá ujištění o tom, že asistentovi pedagoga bylo vše důležité sděleno a zajistí tak, že za následné neplnění povinností zodpovídá přímo AP.

Jako třetí okruh doporučujeme zlepšit podporu učitelů směrem k efektivnímu využití asistenta pedagoga. Navrhovali bychom například seminář na toto téma, nebo inspirativní návštěvu ve škole, kde je efektivní využití AP na vysoké úrovni.

Závěrem doporučení do praxe je nutno zmínit potřebu změny v nastavení výše úvazků AP a jejich finanční ohodnocení. Jsme si vědomi, že tato změna není v kompetenci školy, ale pro budoucí zlepšení začleňování a vzdělávání žáků s OMJ (a nejen s OMJ) je nezbytná.

## ZÁVĚR

Počet asistentů pedagoga v českém školství stále narůstá. Představují ve vzdělávání žáků s OMJ velmi důležitou roli – podporu žáka, ale i učitele, prostředníka v komunikaci, parťáka učitele, kamaráda, ale zároveň autoritu pro žáky, a to i přesto, že dnes už ve většině případů nejsou k žákům s OMJ napsáni v doporučení z PPP a ve třídě jsou primárně podporou žáka s jinými SVP.

V teoretické části jsme vymezili základní pojmy, se kterými jsme dále pracovali. Na základě nastudované literatury, odborných článků, a i webových portálů, např. Meta o.p.s, jsme popsali náplň práce a kompetence asistenta pedagoga. Jaká podpora se vztahuje k žákům s OMJ. Následně jsme tyto teoretická východiska analyzovali. Cílem bylo je v praxi potvrdit, či vyvrátit.

Abychom dosáhli stanoveného výzkumného cíle „*provést analýzu a vyhodnocení práce asistentů pedagoga ve vztahu k žákům s OMJ*“ použili jsme výzkumnou metodu zúčastněné pozorování a polostrukturovaný rozhovor. Získaná data jsme rozdělili do tří oblastí, které se vztahují k roli AP v oblasti podpory ve vzdělávání žáků s OMJ. Studie poukazuje na určité nedostatky, které se nacházejí především v nastavení práce. Asistent pedagoga je chybně primárně podporou pro žáky s SVP, tedy pro žáky s OMJ. Velké rezervy jsou v podpoře a možnostech vzdělávání i v dalším profesním rozvoji asistentů pedagoga na téma a cílovou skupinu žák s OMJ. Kde naopak byly výsledky šetření kladné byla spolupráce asistenta pedagoga a učitele. Učitelé považují AP za nedílnou součást inkluzivního vzdělávání.

Tato práce bude mít využití větší, než bylo mé očekávání. Teoretická východiska by chtělo vedení školy, kde bylo realizováno výzkumné šetření, využít pro asistenty pedagoga i učitele za účelem vymezení a ujasnění kompetencí AP a pravidel jejich vzájemné spolupráce.

Za hlavní přínos považuji výzkumné šetření, o které také projevilo vedení školy zájem, protože si uvědomují určité rezervy v podpoře a v práci s asistenty pedagoga. Zároveň výsledky šetření vnímají jako příležitost k nahlédnutí „za oponu.“ Na to, jak to ve třídách funguje či naopak. Potvrzení/vyvrácení kvality odvedené práce AP a spolupráce s učitelem, jejich vzájemné nastavení práce apod. Pevně věřím, že poskytnutí studie povede ke zkvalitnění podpory, k informovanosti asistentů pedagoga a ke zlepšení metodického vedení a nastavení podpory AP od výchovného poradce a školního psychologa.

Vzhledem k mé zkušenosti s podporou žáků s OMJ z pozice asistenta pedagoga bylo zpracování bakalářské práce velmi zajímavé, obohacující, přineslo mi mnoho nových poznatků a další podněty pro zlepšení podpory žáků s OMJ.

## RESUMÉ

Bakalářská práce se zabývala tématem asistenta pedagoga a jeho podporou žáků s odlišným mateřským jazykem na 1. stupni základní školy. Cílem práce bylo analyzovat a vyhodnotit roli asistenta pedagoga, kterou sehrává v podpoře žáků s odlišným mateřským jazykem. Bylo osloveno osm asistentů pedagoga, kteří mají zkušenost s touto cílovou skupinou a zároveň i osm pedagogů, se kterými asistenti pedagoga spolupracují na podpoře žáků. Pro získání komplexního vhledu do problematiky bylo zařazeno i pozorování dotazovaných asistentů pedagoga při činnosti v hodinách.

V první části byla předložena teoretická východiska, o která se následně opírá výzkumná část. Vymezení pojmů a legislativní ukotvení týkající se asistenta pedagoga a žáka s odlišným mateřským jazykem, ale také podpůrná opatření, která se k těmto žákům vztahují a náplň práce asistenta pedagoga. Druhá část bakalářské práce se orientovala na výzkumné šetření, kde byla nejdříve charakterizována metodologie studie. Na základě výzkumných metod byla získána data, která vedla k analýze role asistenta pedagoga ve vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. Data byla shrnuta a následně zrekapitulována v kapitole Interpretace výsledků a závěry výzkumného šetření, součástí kapitoly je i doporučení do pedagogické praxe.

## Resume

The bachelor thesis dealt with the topic of the teaching assistant and his support for pupils with a different mother tongue at the first level of primary school. The aim of the thesis was to analyse and evaluate the role of the teaching assistant in supporting pupils with a different mother tongue. Eight teaching assistants who have experience with this target group were approached, as well as eight teachers with whom teaching assistants work to support pupils. To gain a comprehensive insight into the issue, observation of the respondent teaching assistants at work in the classroom was included.

The first part presented the theoretical background on which the research part is subsequently based. The definition of terms and legislative anchoring concerning the teaching assistant and the pupil with a different mother tongue, but also the support measures that apply to these pupils and the job description of the teaching assistant. The

second part of the bachelor thesis was focused on the research investigation, where the methodology of the study was first characterised. Based on the research methods, the data were obtained which led to the analysis of the role of the teaching assistant in the education of pupils with a different mother tongue. The data were summarised and then recapitulated in the chapter Interpretation of the results and conclusions of the research investigation the chapter also includes recommendations for the pedagogical practice.

**SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ**

1. CUMMINS, Jim, 2020. *Vzdělávání vícejazyčných žáků* [online]. [cit. 2023-01-21]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/j-cummins-vzdelavani-vicejazycnych-zaku>.
2. CUMMINS, Jim, 2021. *Rethinking the Education of Multilingual Learners*. Bristol: Multilingual Matters. ISBN 9781800413573.
3. FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ, 2015. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4655-4.
4. HÁJKOVÁ, Vanda, a spol., 2018. *Asistent pedagoga. Profese utvářená v dialogu*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-7603-009-1.
5. HRUŠKOVÁ Zuzana, Kristýna CHMELÍKOVÁ, 2022. *Předpoklady dobré spolupráce – Desatero spolupráce pedagoga s asistentem* [online]. [cit. 20.11.2022]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/predpoklady-dobre-spoluprace>.
6. JANEBOVÁ, Eva, 2010. *Interkulturní komunikace ve škole*. Praha: Fortuna. ISBN 978-80-7373-063-5.
7. KENDÍKOVÁ, Jitka, 2017. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-349-0.
8. Kolektiv autorů META, o. p. s, 2021. *Náplň práce asistenta pedagoga* [online]. [cit. 18.11.2022]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/napln-prace-asistenta-pedagoga>.
9. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2004. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-078-6.
10. MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika, 2015. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4722-3.
11. MŠMT ČR, 2022. *Změna financování asistentů pedagoga* [online]. Copyright © 2013. [cit. 19.11.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/zmena-financovani-asistentu-pedagoga?highlightWords=financov%C3%A1n%C3%AD+asistenta+pedagoga>.
12. MŠMT ČR, 2022. *Výzva adaptační skupiny Ukrajina* [online]. Copyright © 2013. [cit. 2023-01-21]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mladez/vyzva-adaptacni-skupiny-pro-deti-cizince-migrujici-z>.

13. NĚMEC, Zbyněk, Hana VÍZNEROVÁ a Barbora ŠEBOVÁ. *Výzkumná zpráva: Práce asistentek a asistentů pedagoga s žáky s odlišným mateřským jazykem* [online]. 2023 [cit. 2023-03-19]. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/aktuality/zobrazit/jak-pracuji-asistenti-pedagoga-s-detmi-s-odlisnym-materskym-jazykem-podivejte-se-na-vysledky-unikatniho-vyzkumu>.
14. PELIKÁN, Jiří, 1998. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-7184-569-0.
15. PROKOPOVÁ, Zuzana, 2022. *Dvojjazyčný asistent – podpora dětí s OMJ a pedagoga* [online]. [cit. 18.11.2022]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/dvojjazycny-asistent-podpora-deti-s-omj-pedagoga>.
16. Spolupráce s pedagogem. *Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů* [online]. Praha: Nová škola. [cit. 2023-01-12]. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/prace-asidenta/spoluprace-s-pedagogem>.
17. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ et al., 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
18. TITĚROVÁ, Kristýna, Milena POETA a Zuzana PROKOPOVÁ, (Ed.), 2022. *Asistujeme u dětí s odlišným mateřským jazykem: praktická příručka pro asistenty a asistentky pedagoga v ZŠ* (1st ed.). Praha: META. ISBN 978-80-88171-34-8.
19. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>.
20. Základní škola Plánická Klatovy. Základní škola Plánická Klatovy [online]. Copyright © 2022 Základní škola Plánická Klatovy [cit. 22.10.2022]. Dostupné z: [www.zsklatovyplanicka.cz](http://www.zsklatovyplanicka.cz).
21. Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.
22. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.

**SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ**

Tabulka 1 – <i>charakteristika asistentů pedagoga (zdroj vlastní)</i> . .....	27
Tabulka 2 – <i>charakteristika učitelů spolupracujících s AP, kteří jsou hlavním cílem našeho zkoumání (zdroj vlastní)</i> . .....	28

**PŘÍLOHY**

## Příloha č. 1 – Otázky v rozhovoru s AP

1. Jakým způsobem se jako AP podílíte na tvorbě IVP nebo PLPP, PJP? Na jeho vyhodnocování?
2. Kolik hodin máte úvazek přímé pedagogické činnosti a kolik nepřímé? Máte i asistenci v družině?
3. Máte nějaké zázemí – ve škole, ve třídě? (pracovní koutek, místo, atd)
4. Jaká je podpora ze strany pedagoga, spolupráce s ním? Je něco, co by se dalo na vaši spolupráci vylepšit?
5. Dostává se Vám metodického vedení, podpory z poradenského pracoviště školy? (výchovný poradce, školní psycholog...)
6. Spolupracujete s učitelem na přípravě/plánování výuky? Pokud ano, jakým způsobem, jak často během týdne...
7. Vyhodnocujete společně s učitelem nastavenou podporu? Pokud ano, jak často, jakým způsobem...
8. Vytváříte pro žáky s OMJ speciální pomůcky, výukové materiály. Pokud ano, jaké? Podílíte se např. na tvorbě pracovních listů aj.?
9. Dochází ve výuce k výměně a střídání rolí AP a učitele? (Učitel se věnuje žákovi s OMJ a Vy přibíráte výuku se zbytkem třídy.) Pokud ano, tak při jakých předmětech nejčastěji? Jak často?
10. Jakou formou probíhá hodnocení žáků s OMJ? Jak průběžné, tak i čtvrtletní, pololetní? Podílíte se na něm jako AP?
11. Jak máte nastavenou komunikaci s rodiči žáků s OMJ?
12. Podporujete žáky s OMJ v lepším začlenění do kolektivu třídy? V adaptaci? Aby se cítili ve třídě dobře. Pokud ano, jakým způsobem?
13. Jste nějakým způsobem zapojena do podpory žáků s OMJ i mimo výuku? (pomoc s přípravou na vyuč. – doučování, DÚ...)
14. Jak komunikujete s žáky s OMJ? Využíváte třeba nějaký překladač apod.
15. Využíváte možnosti dalšího vzdělávání AP (např. i v otázce podpory žáků s OMJ)? Podporuje Vás vedení školy v profesním rozvoji, pokud ano, jakým způsobem. Absolvovala jste např. školení na téma podpory a vzdělávání žáků s OMJ? Pokud ano, vyhodnoťte přínos.

## Příloha č. 2 - Ilustrace rozhovoru s AP

**Rozhovor s AP**

Pohlaví: žena  
 Věk: 50  
 Ročník: 5.  
 Počet žáků ve třídě: 27  
 Je přidělen žákovi s PAS  
 Sdílený AP? 2x –poruchou pozornosti a IQ pod průměr + dyspraxie s poruchou pozornosti  
 Délka praxe: 7 let  
 Vzdělání: Mgr. - Učitelství pro 2.stupeň  
 z toho s OMJ: 3 1.st PO - ČJD, AP, pomůcky  
 Stupeň PO: 3  
 Stupeň PO: 3. stupeň oba

- Jakým způsobem se jako AP podílíte na tvorbě IVP nebo PLPP, PJP? Na jeho vyhodnocování?**  
*„Tohle si řeší učitelka sama. Na tvorbě ani vyhodnocování se nepodílím.“*
- Kolik hodin máte úvazek přímé pedagogické činnosti a kolik nepřímé? Máte i asistenci v družině?**  
*„26h a že bych teda měla nějakou nepřímou o tom nevím.“*
- Máte nějaké zázemí – ve škole, ve třídě? (pracovní koutek, místo, atd)**  
*„Tak máme kabinet, kde si můžeme zamknout osobní věci a přestávky trávíme ve sborovně.“ Ve třídě sedím u žaka v lavici, protože sedí sám. Jinak ve třídě nemám nějaké vyložené svoje zázemí, v té lavici mám nějaké psací potřeby a tak. Ale vlastní sadu učebnic nemam, to asi ani není zapotřebí.“*
- Jaká je podpora ze strany pedagoga, spolupráce s ním? Je něco, co by se dalo na vaši spolupráci vylepšit?**  
*„Spolupráce je bezproblémová, pracuje se nám spolu velmi dobře, jsme spolu už 4 roky. Já reaguji na učitelky podněty. Co mi řekne, to udělám.“*
- Dostává se Vám metodického vedení od poradenských pracovišť školy? Výchovný poradce, školní psycholog....**  
*„Asi jednou týdně, nebo 1x za 14 dní přijde psycholožka se zeptat, jestli je vše v pořádku. Ale to je vše.“*
- Spolupracujete s učitelem na přípravě/plánování výuky? Pokud ano, jakým způsobem, jak často během týdne...**  
*„Tak asi vždycky ráno si řekneme co bude, co je třeba nakopírovat, děláme různé doplňovačky pro ty co nezvládají tak dobře psát, jak pro cizince, tak i pro toho s PAS, protože on zase nezvládá psací písma, ale zase tím že jsem učitelka a i proto, že už jsme spolu s učitelkou 4 roky, tak nepotřebujeme přílišné přípravy na jednotlivé hodiny.“*
- Vyhodnocujete společně s učitelem nastavenou podporu? Pokud ano, jak často, jakým způsobem...**  
*„Dá se říct, že po každé proběhlé hodině si řekneme jak jim to šlo, kam se posunuli a co je třeba zlepšit.“*
- Vytváříte pro žáky s OMJ speciální pomůcky, výukové materiály. Pokud ano, jaké? Podílíte se např. na tvorbě pracovních listů aj.? Na popud vyučujícího nebo z vlastní iniciativy?**  
*„Na popud učitelky asi spíš jen kopíruju, uč. většinou všechno má za ta léta praxe toho má hodně nashromážděno. Různé přehledové tabulky a tak.“*
- Dochází ve výuce k výměně a střídání rolí AP a učitele? (Učitel se věnuje žákovi s SVP a ty přibíráš výuku se zbytkem třídy.) Pokud ano, tak při jakých předmětech nejčastěji? Jak často?**  
*„Výjimečně, když je potřeba. Ale když uč. chybí, tak mě vždycky vedení po společně domluvě dá k nám do třídy jako učitelku. Ale když je učitelka ve škole tak někdy při čtení, když je zapotřebí těm cizincům něco vysvětlit opakovaně. Většinou se jedná o matematiku.“*
- Jakou formou probíhá hodnocení žáků s OMJ? Mám namysli jak průběžně tak i čtvrtletní, pololetní? Podílíte se na něm jako AP?**  
*„Když si učitelka není jistá, nebo chce získat i jiný pohled, názor, tak to spolu řešíme. A to spolu takhle řešíme jakéhokoliv žáka, bez ohledu na to jestli je to cizinec, nebo jiný žák s SVP, nebo kdokoliv jiný.“*
- Jak máte nastavenou komunikaci s rodiči žáků s OMJ?**  
*„Já komunikuju po telefonu nebo přes notýsek, takové ty běžné každodenní věci, záležitosti, aktuální informace nebo problémy, které řešíme akutně, ihned. A učitelka zase řeší takové ty osobnější věci.“*
- Jste nějakým způsobem zapojena do podpory žáků s OMJ i mimo výuku? (pomoc s přípravou na vyuč. – doučování, DÚ...)**  
*„Ne.“*
- Jak komunikujete s žáky s OMJ? Využíváte třeba nějaký překladač apod.?**  
*„Když přijde někdo, kdo vůbec nerozumí, tak použijeme i překladač, ale snažíme se vysvětlovat jednoduchými větami, zkoušela jsem i aj, ale většinou neumí tak dobře, abychom se domluvili.“*
- Podporujete žáky s OMJ v lepším začlenění do kolektivu třídy? V adaptaci? Aby se cítili ve třídě dobře. Pokud ano, jakým způsobem?**  
*„Nevím, asi ne.“*
- Využíváte možnosti dalšího vzdělávání AP (např. i v otázce podpory žáků s OMJ)? Podporuje Vás vedení školy v profesním rozvoji, pokud ano, jakým způsobem. Absolvovala jste např. školení na téma podpory a vzdělávání žáků s OMJ? Pokud ano, vyhodnoťte přínos.**  
*„Tak podpora není skoro žádná. Nemáme žádné rady, shromáždění s ostatními asistenty atd. Asi bych uvítala nějaká pravidelná shromáždění jednou za čas, aby nám předali základní důležité informace k naší práci. Nějaká nabídka školení tady vždycky je, ale abych pravdu řekla, tak ani nevím, jak se na ně přihlašuje. Nikdy jsem na žádném nebyla a asi po tom ani nijak zvlášť netoužím.“*

## Příloha č. 3 – Otázky v rozhovoru s učitelem

1. Co pro Vás představuje inkluze? Jaký máte názor na její zavedení.
2. Máte ve třídě žáky, kteří se vzdělávají na základě IVP nebo mají PLPP, PJP? Spolupracujete s AP na jeho tvorbě, vyhodnocování...
3. Jak dlouho spolupracujete s AP ve třídě?
4. Co pro Vás AP ve třídě znamená?
5. Spolupracujete s AP na přípravě na výuku? Pokud ano, jakým způsobem, jak často? Seznámení, jak bude hodina probíhat, co očekáváte od AP, co má dělat s žáky s OMJ, jaký je jejich cíl práce...
6. Jaká je spolupráce s AP? Je něco, co byste chtěla změnit?
7. Vyhodnocujete s AP nastavenou podporu? Pokud ano, jak často, jakým způsobem...
8. Využíváte ve výuce výměnu rolí s AP? On pracuje s intaktními žáky a Vy se věnujete žákům s OMJ. (Jak často, po předchozí domluvě, nebo když tato potřeba vyplyne z kontextu.)
9. Zapojujete AP do hodnocení žáků s OMJ?

Příloha č. 4 – Ilustrace rozhovoru s učitelem

## **Rozhovor s pedagogem**

**Délka praxe:** 37let

**Věk:** 60 let

**1. Co pro Vás představuje inkluze? Jaký máte názor na její zavedení.**

*„Bez přípravy, myslím si, že díky jinému přístupu poukazujeme na jinakost a negativně to ovlivňuje jeho motivaci, ale i jeho začlenění.“*

**2. Máte ve třídě žáky, kteří se vzdělávají na základě IVP nebo mají PLPP, PJP? Spolupracujete s AP na jeho tvorbě, vyhodnocování..**

*„Máme, ale já ho vypracovávám a vyhodnocuji sama. PLPP a PJP nemáme, to už by bych dělala jen samé papíry.“*

**3. Jak dlouho spolupracujete s AP ve třídě?**

*„19 let“*

**4. Co pro Vás AP ve třídě znamená?**

*„Z počátku jsem byla nervózní, měla jsem AP s 30letou praxí, měla jsem z ní respekt, každou hodinu jsem si připravovala na minuty, ale zase jako AP přesně věděla, co má s žáky dělat. Nyní AP vnímám jako pomocníka, rovnocenného partnera, kolegyni.“*

**5. Spolupracujete s AP na přípravě na výuku? Pokud ano, jakým způsobem, jak často? Seznámení, jak bude hodina probíhat, co očekáváte od AP, co má dělat s žáky s OMJ, jaký je jejich cíl práce...**

*„Přípravy jako takové spolu neděláme, ráno si řekneme si, co a jak, dam ji nakopírovat co bude zapotřebí a řeknu jí, jaké části úkolů by měli žáci s OMJ zvládnout a splnit, aby jim bylo umožněno zažít školní úspěch.“*

**6. Jaká je spolupráce s AP? Je něco, co byste chtěla změnit?**

*„S AP jsme velmi spokojená, ke spolupráci nemám co dodat. Spolupracuje se mi s AP velmi dobře, jsme spolu už 4 roky.“*

**7. Vyhodnocujete s AP nastavenou podporu? Pokud ano, jak často, jakým způsobem...**

*„Vyhodnocujeme stále, po každé hodině si řekneme, co zvládali, kde třeba ubrat, kde můžeme přidat.“*

**8. Využíváte ve výuce výměnu rolí s AP? On pracuje s intaktními žáky a Vy se věnujete žákům s OMJ. (Jak často, po předchozí domluvě, nebo když tato potřeba vyplyne z kontextu.)**

*„To moc nevyužíváme, AP je učitelka, ví, co a jak, myslím že to není zapotřebí.“*

**9. Zapojujete AP do hodnocení žáků s OMJ?**

*„Chci získat i jiný názor a pohled, hodnocení spolu konzultujeme, a to nejen u žáků s SVP.“*

Příloha č. 5 – Přepis záznamu z pozorování

**Třída:** 4.

**Jméno AP:** **AP k:** žákovi s ADHD, sdílená ke 2 žákům s SPUCH

**Den:** 8. 2. 2023 **vyučovací hodina:** 2.

**Složení třídy v době pozorování:** 24 žáků z toho 6 cizinců

**Téma hodiny:** ČJ – skupinová práce (projekt)

**skupina 1** – 4 žáci s OMJ, **skupina 2** – 2 žáci s ADHD, **skupina 3** – 2 žáci s OMJ, **skupina 4** – pouze intaktní žáci. V každé skupině je 6 žáků.

Před příchodem učitelky AP dělí žáky do skupin (skupiny jsou dané z předchozího dne, hodina navazuje) a kontroluje odevzdané mapy z předchozí hodiny.

Učitelka + AP rozdávají do skupin kelímky, které budou sloužit k zavolání o pomoc (zelený – OK; červený – pomoc).

AP pracuje se skupinkou kde nejsou žáci s SVP, učitelka používá slovní překladač pro žáky s OMJ ve skupině 1.

AP zapojuje všechny žáky ve skupince, je velmi aktivní, obchází a kontroluje i skupinky, které nemají nahoře červený kelímek – nepotřebují pomoc.

Po chvíli, kdy žáci do práce více zabředli začínají využívat červené kelímky. AP i učitelka mají velmi napilno. Role učitelky a AP jsou velmi vyrovnané, na první pohled není znát kdo je AP a kdo je učitel. AP intenzivně pracuje se skupinkou č. 3 – vysvětluje, pomáhá s prvním krokem. Skupinovou práci ve třídě ruší skupinka č. 2, AP se skupinkou moc nepracuje, učitelka se žáky snaží usměrnit. Učitelka intenzivně pracuje se skupinou žáků ž. 1.

AP se z větší části hodiny věnuje skupině č. 3. Učitelka žákům v 1. skupině fotí do překladače další část zadání práce, aby dobře pochopili, co mají dělat.

Skupina č. 4 mají skupinovou práci dokončenou a AP jim zadává další práci – dle domluvy s učitelkou.

AP pracuje se skupinou 2, která neprojevuje velký zájem o to práci splnit. Skupina 1 práci dokončuje, AP jim zadává další práci.

Skupina 2. zvedá červený kelímek, žáci vyžadují ihned pomoc, AP pracuje se skupinou 3. a učitelka vysvětluje práci v pracovním sešitě skupině 4.

Na konci hodiny učitelka hodnotí hodinu a informuje žáky, že k podrobnější zpětné vazbě se vrátí následující vyučovací hodinu.

## Příloha č. 6 – Informovaný souhlas

**Informovaný souhlas se zveřejněním informací z poskytnutého rozhovoru a pozorování**

Cílem rozhovoru a pozorování je získat data pro realizaci výzkumu v rámci bakalářské práce k tématu „*Role asistenta pedagoga v podpoře a vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem na 1. stupni základní školy*“ zpracovávané studentkou Anežkou Fránovou na FPE ZČU v Plzni.

**Způsob provedení rozhovoru a pozorování**

Rozhovor, který bude s pedagogickým pracovníkem realizovat student FPE ZČU proběhne v předem dohodnutém termínu v prostorách školy. Z rozhovoru bude pořízen digitální audiozáznam a následně jeho přepis. Pozorování asistenta pedagoga, které bude realizovat student FPE ZČU proběhne v předem dohodnutém termínu v prostorách školy. Z pozorování bude pořízen písemný záznam.

Získaný záznam, přepis, jakožto i všechny informace v rozhovoru a z pozorování budou použity výhradně v souvislosti s realizací uvedeného výzkumu, a to v souladu s etickými pravidly výzkumného šetření a s respektováním pravidel GDPR. Výzkumné šetření je anonymní, jméno respondenta ani žádné jiné osobní údaje nebudou nikde zveřejněny ani uschovány. Po přepsání rozhovoru bude nahrávka trvale odstraněna.

**Souhlas respondenta**

Já níže podepsaný, souhlasím s využitím poskytnutých informací při zpracování výzkumu v rámci výše uvedeného projektu. Porozuměl jsem tomu, že veškeré informace, které poskytuji, jsou anonymní a mé jméno nebude s tímto výzkumem nijak spojováno.

Svým podpisem zde souhlasím se svou účastí na tomto výzkumu.

V Klatovech dne

---

Jméno a podpis  
(respondent)

---

Jméno a podpis  
(výzkumník)