

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálně pedagogických studií

Bakalářská práce

Michaela Skřivánková

Práce asistenta pedagoga s žákem ze sociokulturně  
znevýhodněného prostředí

Olomouc 2016

Vedoucí práce: Mgr. Miluše Hutýrová, Ph.D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Práce asistenta pedagoga s žákem ze sociokulturně znevýhodněného prostředí vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 22.6.2016

Michaela Skřivánková

Děkuji Mgr. et Mgr. Ph.D. Miluši Hutýrové za podnětné připomínky a spolupráci při zpracování mé bakalářské práce.

Poděkování také patří Mateřské a Základní škole v Olomouci za podporu a pomoc. Největší dík náleží mému malému „*svěřenci*“ za to, že mi byl vždy velkou inspirací.

## Obsah

Úvod.....	6
I Teoretická část.....	7
1 Žák ze sociokulturně znevýhodněného prostředí .....	7
1.1 Žák s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění .....	7
1.2 Legislativa spojená se vzděláváním žáků s potřebou podpory ve vzdělání z důvodu sociálního znevýhodnění.....	8
1.3 Žák s odlišným mateřským jazykem.....	11
1.4 Vliv rodiny na žáka s odlišným mateřským jazykem .....	12
2 Asistent pedagoga v prostředí české školy.....	14
2.1 Historie a současnost asistentů ve vzdělávání ČR .....	14
2.2 Kvalifikační předpoklady .....	16
2.3 Osobnost asistenta pedagoga .....	17
2.4 Náplň práce asistenta pedagoga .....	17
2.5 Asistent pedagoga pro žáky s odlišným mateřským jazykem v českých školách .....	20
3 Inkluzivní postoje v českém vzdělávacím systému k žákům s odlišným mateřským jazykem .....	22
3.1 Proces vzdělávání u žáků s odlišným mateřským jazykem.....	23
3.2 Výukové programy.....	25
II Praktická část .....	27
4 Práce asistenta pedagoga s dítětem s odlišným mateřským jazykem .....	27
4.1 Cíle výzkumného šetření .....	27
4.2 Popis využitých metod výzkumného šetření .....	27
4.3 Charakteristika zkoumaného žáka.....	28
4.4 Charakteristika školního prostředí zkoumaného žáka.....	29
4.5 Deskripce případové studie.....	30
4.6 Rodinná anamnéza .....	41

5 Diskuze.....	43
Závěr praktické části.....	45
Závěr .....	49
Seznam použité literatury.....	50

## Úvod

Ve své práci se věnuji dětem a jejich rodinám, které pochází ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Snažím se objasnit jejich podmínky pro život a vzdělávání v České republice. Soustředím se především na oblast školství, konkrétně na práci asistentů pedagoga. Tedy jakým způsobem jejich přítomnost ve vyučování žáky ovlivňuje a jeli vzájemná kooperace přínosná a efektivní. Logicky se tedy zaměřuji na specifika práce asistentů s dětmi s odlišným mateřským jazykem (s dětmi s OMJ). Jak se například liší pracovní kompetence, náplň práce či přístup těchto pracovníků vzhledem k asistentům pedagoga pro žáky se zdravotním postižením. Zabývám se také otázkou rodiny, rodinného působení na dítě a důležitost vzájemné komunikace mezi školou a rodinou.

Téma se přímo dotýká mého profesního života, protože už třetím rokem pracuji s chlapcem vietnamské národnosti, který je individuálně integrován do základního vzdělávacího proudu právě za podpory asistenta pedagoga. Úroveň rozumových schopností chlapce se pohybuje v pásmu lehké mentální retardace. Tento případ je zajímavý, ale rozhodně ne ojedinělý. Avšak neexistují přesné statistiky, které by zaznamenaly počet cizinců s mentálním postižením v České republice. Z toho také vyplývá, že každé dítě je jiné a tak mě zajímalo, zda přístup jedné školy, jednoho asistenta pedagoga a samotná osobnost žáka se všemi jeho zvláštnostmi či specifiky mohou určovat směr pro ostatní děti s odlišným mateřským jazykem. Jde zobecnit zkušenost určitého asistenta pedagoga tak, aby byla platná pro všechny?

Počet cizinců v České republice neustále roste. Otázkou je, zda jsou školy, školská poradenská zařízení a celkově česká společnost připraveny na to přijímat děti cizí národnosti. Děti s jinými hodnotami, zvyky a kulturou tak, aby jejich zařazení bylo efektivní a úplné. Opravdu dokážeme vytvořit takové prostředí, kdy nebude záležet na barvě pleti nebo jazyku, jakým se hovoří, takovou společnost, která nabízí všem lidem stejné příležitosti bez rozdílu?

# I Teoretická část

## 1 Žák ze sociokulturně znevýhodněného prostředí

Za sociálně znevýhodněné jsou pokládáni žáci, kteří nemají stejné příležitosti ke vzdělávání jako většinová populace žáků a to hlavně v důsledku nepříznivých sociokulturních podmínek svých rodin nebo jiných prostředí, v nichž žijí (Průcha, 2009).

Žák se sociálním znevýhodněním byl do terminologie zařazen v roce 2014, já pro účely své bakalářské práce budu využívat termínu žák s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění.

Sociokulturně znevýhodnění žáci jsou ti, kteří pocházejí z kulturně a jazykově odlišného prostředí, tedy etnické menšiny a děti imigrantů. V České republice se ve školním roce 2014/2015 vzdělávalo na všech typech škol celkem 74 476 cizinců, což je z celkového počtu žáků a studentů 1 960 808 asi 3,8%. Nejčastější země původu jsou **Ukrajina** (8000 / 24%), **Slovensko** (7 149 / 21,5%), **Vietnam** (7 097 / 21,3%), **Rusko** (2 958, 8,9%) atd. (Cizinci v České republice, Český statistický úřad, 2015).

Nejedná se o nízká čísla a vzdělávání žáků jiné etnické příslušnosti je aktuální jev, zvláště v současné době zvýšené migrace.

### 1.1 Žák s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění

Žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů sociálního znevýhodnění jsou takový žáci, kteří selhávají v procesu vzdělávání a nemají žádné zdravotní postižení, nejsou dlouhodobě nemocní a není u nich prokázána žádná ze specifických poruch chování nebo učení. Sociální znevýhodnění je velmi široká kategorie, do které spadá velká škála příčin školní neúspěšnosti, která má základ v sociálním prostředí žáka (Felcmanová, Habrová a kol., 2015).

Za žáky se sociálním znevýhodněním se považují především ti, kterým není poskytnuta dostatečná podpora při vzdělávání v prostředí, ve kterém žijí, včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, žáci s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka a žáci žijící v prostředí sociálně vyloučených lokalit (Vyhláška č.73/2005 Sb., o

vzdělávání dětí žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů od roku 2011).

Škála jednotlivých příčin sociálního znevýhodnění a toho proč žáci ve škole selhávají, je velmi pestrá a dotýká se několika oblastí, které se vzájemně nevylučují, naopak spolu úzce souvisí nebo se prolínají. Hovoříme o aspektech týkajících se nejprve samotného jedince (např. jazyková odlišnost, zanedbaný zevnějšek), rodiny (týrání, zneužívání, odlišný životní styl, neúplná rodina), sociálního prostředí (prostředí sociálně vyloučené lokality) a o socio-ekonomickém statusu (chudoba, migrace, kulturní a náboženská odlišnost atd.). Je třeba si uvědomit, že tyto hlediska mohou být přechodné, situace se může měnit, proto je důležité všimnout si signálů, které žák vysílá, všech změn a adekvátně na ně reagovat (Felcmanová, Habrová a kol., 2015).

## **1.2 Legislativa spojená se vzděláváním žáků s potřebou podpory ve vzdělání z důvodu sociálního znevýhodnění**

Zásadním dokumentem stanovující práva všech dětí na světě bez rozdílu a to nejen v oblasti vzdělávání je Úmluva o právech dítěte přijatá Valným shromážděním OSN dne 20. listopadu 1989. Česká republika implementovala Úmluvu v roce 1991 na základě zákona č.3/1993 Sb. a je tak povinna dodržovat všechny její podmínky a vycházet z ní při tvorbě dalších zákonů. Článek č. 20 se přímo dotýká dětí pocházejících ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, totiž *„veškerá dětská práva dětem náleží bez ohledu na jejich původ, víru či schopnosti. Nezáleží na tom, kde žijí, jakým jazykem hovoří, co dělají jejich rodiče, zda jde o dívku nebo chlapce, z jakého kulturního zázemí pocházejí, kolik mají jejich rodiny peněz. Žádné dítě by nemělo být znevýhodněno.“* (META, 2016, s. 5).

Jedním z nejvýznamnějších dokumentů na cestě k inkluzi je The Salamanca Statement and Framework for Action and Special Needs Education – tzv. Salamanská deklarace z roku 1994. Dodnes je tento dokument UNESCO považován jako jeden z nejdůležitějších v oblasti speciálního vzdělávání (Ainscow, César, 2006).

Školský zákon č.561/2004 Sb. začleňuje děti se sociálním znevýhodněním mezi subjekty se speciálními vzdělávacími potřebami. V § 16 a 47 výše uvedeného zákona vymezuje sociální znevýhodnění takto:



- *rodinné prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením nebo ohrožení sociálně-patologickými jevy,*
- *nařízená ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova,*
- *postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území ČR.*

Legislativa dále uvádí některé typy znevýhodnění, ale toto vymezení není úplné. Míru sociálního znevýhodnění je možné doplnit o tyto konkrétní charakteristiky:

- *nízký stupeň vzdělání rodičů a rodinných příslušníků,*
- *neúplná rodina,*
- *nízký příjem jednoho člena rodiny,*
- *nízké profesní postavení členů rodiny, včetně nezaměstnanosti,*
- *nízká úroveň bydlení,*
- *menšinový původ (Průcha, 2009).*

Podle zákona č. 561/2004 Sb. existují dvě opatření, která by mohla sociokulturní oslabení dětí zmírnit:

- *přednost přijímání dětí do MŠ v posledním roce před zahájením školní docházky,*
- *zřizování přípravných tříd, které mají usnadnit přechod dětí do povinného základního vzdělávání (Průcha, 2009).*

Školský zákon dále v § 36 říká, že „*školní docházka je povinná po dobu devíti školních roků, v odůvodněných případech je možné prodloužit školní docházku až do 17 let. Povinnost se vztahuje na občany České republiky, občany Evropské unie, kteří na území České republiky pobývají déle než 90 dnů, na osoby oprávněné pobývat na území České republiky trvale nebo přechodně po dobu delší než 90 dnů, na účastníky řízení mezinárodní ochrany.*“ (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).

K velkému pokroku a změnám má dojít v oblasti tzv. inkluzivního a společného vzdělávání v souvislosti s novelou školského zákona, zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Vychází v platnost od 1. září 2016. Tento zákon umožní zavedení efektivního systému, který má zaručit přístup ke každému

na rovnoprávném základě za využití podpůrných opatření. Nová úprava školského zákona upravuje terminologii a základní principy poskytování podpůrných opatření žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, má přispět k vytváření rovných podmínek a příležitostí ve vzdělávání a tak napomoci sociální adaptaci člověka s různými typy vzdělávacích potřeb (MŠMT, 2016).

Podpůrná opatření jsou nástrojem směřujícím k vzdělávání většiny žáků v běžných třídách, vznikne tak koncept „školy pro všechny“. Podpůrná opatření jsou prostředkem pro překonávání překážek ve vzdělávání. Volí se tak, aby odpovídala žakovým potřebám, eliminovala nepříznivé důsledky zdravotního stavu, aktuálních životních podmínek nebo vlivu kulturního či sociálního prostředí na žáka. Nový školský zákon vymezuje podpůrná opatření v § 16 odst. 2 jako:

- *poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení,*
- *úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,*
- *úpravu podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,*
- *použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,*
- *úpravu očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,*
- *vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*
- *využití asistenta pedagoga,*
- *využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo*
- *poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.*

Významným prvkem nové právní úpravy je Přehled podpůrných opatření, který stanoví Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vyhláškou. Přehled kategorizuje podpůrná

opatření do pěti stupňů dle organizační, pedagogické a finanční náročnosti a zahrnuje jejich podrobný popis (MŠMT, 2016).

S novelizací školského zákona by ve školách mělo dojít k pozitivním změnám i v oblasti vzdělávání žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Školy budou mít mnohem větší prostor a možnosti podporovat žáky, kteří dostatečně nerozumí vyučovacím jazyku, podmínkou bude doporučení ze školského poradenského zařízení. Dítě poté bude mít právo například na hodiny českého jazyka navíc, možnost konzultace s psychologem, hodiny se speciálním pedagogem nebo na podporu asistenta pedagoga. Chystají se změny i v jazykové přípravě cizinců, v budoucnu by měli děti mít nárok na několik hodin češtiny jako druhého jazyka týdně (META, 2016).

### **1.3 Žák s odlišným mateřským jazykem**

Naprostá většina žáků, přicházejících z ciziny je hned po příchodu do České republiky zařazena do běžných škol a to i s žádnou nebo minimální znalostí českého jazyka, tedy i vyučovacím jazyku. Následkem toho dochází k vytváření komunikačních bariér. Všechny tyto rysy mají společné označení, žáci s odlišným mateřským jazykem (Hlavničková, 2011).

Je nutné si uvědomit, že vyučovací jazyk je pro tyto žáky zároveň jazykem cizím. To znamená, že vzniká situace, kdy se dítě cizí jazyk učí a zároveň se prostřednictvím tohoto cizího jazyka vzdělává (Brychnačová, Hlavničková a kol., 2011).

Odlišný mateřský jazyk nebo nedostatečná znalost vyučovacím jazyku je logicky překážkou ve vzdělávání žáka, která vyžaduje specifické metody práce (Felcmanová, Habrová a kol., 2015).

Žák s OMJ, stejně jako každý jiný má své emocionální, vzdělávací, ale i sociální potřeby. Jedná se zejména o potřebu jazykové podpory. Důležitá je také spolupráce s rodinou. Přestože počet dětí cizinců v českých školách roste, neexistuje žádný veřejně řízený systém jejich začleňování do výuky.

Obtíže, které se mohou ve vzdělávacím procesu žáků s OMJ projevit, nemusí být pouze důsledkem nedostatečného porozumění českému jazyku. Existuje další velká řada aspektů, které mohou vzdělávání těchto dětí výrazně ovlivňovat. Například odlišné vzory chování, vztah k hodnotám, normám a postoje týkající se vlastní kultury a náboženství (postavení muže a ženy, vztah k autoritám, apod.) nebo také jiný způsob stravování, oblékání, rituály atd. Následkem toho může docházet ke vzniku problémů

s různými tématy i činnostmi ve výuce. Rozdílná bude situace u žáka z muslimské rodiny nebo u rodiny s alternativním přístupem k výchově. Jinak se bude projevat žák, který nedávno přicestoval a naopak ten, jehož rodina v České republice žije již řadu let. Důležité je také přihlížet ke skutečnostem, za jakých žák svou původní zemi opustil (obzvláště u rodin, kde byl přidělen azyl, může docházet k následkům, jako jsou deprese, fobie, úzkostné stavy aj.) a také k faktu, že se dítě dostává do úplně cizího prostředí, kde spouště věcem a situacím nemusí rozumět. Jeho reakce tak mohou být různorodé - projevy agrese, odmítání komunikace, uzavření do sebe, izolace od kolektivu, neochota spolupracovat atd. (Felcmanová, Habrová a kol., 2015).

Výše uvedené vzorce chování považujeme za následky tzv. kulturního šoku. Kulturní šok vzniká jako reakce na ztrátu jistot. Na změnu kulturního prostředí reaguje každý jinak, nelze tedy generalizovat (Brychnačová, Hlavničová a kol., 2011).

## **1.4 Vliv rodiny na žáka s odlišným mateřským jazykem**

*„Rodina je společenská skupina spojená manželstvím nebo pokrevními vztahy a odpovědností a vzájemnou pomocí.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 512).*

Každá rodina má své zvyky, tradice a hodnoty, vzájemné rozdíly se ještě více prohlubují v případě jiných kultur a národností. Je důležité si uvědomit, že všude není pojetí rodiny stejné, například už jenom vnímání postavení muže a ženy nebo třeba v počtu členů a určování jejich významu. Zatímco v naší zemi se klade velký důraz na nejbližší rodinné členy, v jiných kulturách má široká rodina absolutní význam v přežití jednotlivce. Při setkávání kultur může docházet k nedorozuměním, jednou z nejčastějších příčin je jazyková bariéra, ale také skutečnost, že každý z nás pochází z jiného prostředí, kde si osvojujeme odlišné vzorce chování a návody na řešení běžných životních situací. Abychom tedy mohli s dítětem efektivně pracovat, musíme znát prostředí, ve kterém vyrůstá.

Pozitivní přístup rodiny má vliv i na vzdělání. V rodinách, které se zajímají o školní výsledky, navazují kontakty a spolupracují se školou, se žáci v neznámém prostředí české školy cítí daleko lépe a rychleji se adaptují.

Dle výše zmíněného staví rodiče své děti, ale i sami sebe při rozhodnutí o odchodu z vlastní země do nelehké situace. Příčiny k migraci mohou být rozdílné, velmi často je to víra a naděje v lepší budoucnost, zlepšení socioekonomického statusu rodiny či útěk z prostředí, kde dochází k šikaně z náboženských nebo jiných důvodů. Lidé

opouští něco, co znají, kde se orientují, rozumí řeči a vzdávají se léta vytvořených společenských vazeb. Přes všechny překážky a obtížnost situace je však migrace přirozený sociální jev, který je součástí lidských životů od nepaměti (Brychnáčová, Hlavničová a kol., 2011).

## **2 Asistent pedagoga v prostředí české školy**

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, jehož pracovní náplň vychází zejména ze školského zákona a zákona o pedagogických pracovnících.

Asistent pedagoga je zaměstnancem příslušné mateřské, základní nebo střední školy a působí ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (tj. žáci se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním). (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných).

V resortu MŠMT se setkáváme se třemi typy asistentů pedagoga. Asistent pedagoga pro:

- žáky se sociálním znevýhodněním,
- žáky se zdravotním postižením nebo znevýhodněním,
- žáky mimořádně nadané.

Asistenti pedagoga oficiálně působí v českých školách už deset let, přesto s sebou tato profese nese velkou řadu otázek, neexistují jednotná pravidla, ani metodika. Náplň práce a přidělené kompetence asistentů se liší, nemluvě o jejich pojetí v rámci pedagogického sboru či v životě škol nebo finančního ohodnocení. Je nesporné, že asistenti pedagoga hrají významnou roli při vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, v současné době se jejich počet neustále zvyšuje a potřeba ujasnit si všechna kritéria roste stejně tak rychle.

### **2.1 Historie a současnost asistentů ve vzdělávání ČR**

Profese asistenta existuje v České republice už několik desítek let, přesněji od 90. let 20. století. Náplň práce, zaměření, ale i samotné pojmenování se v průběhu času měnili. Rozdílnost postojů i názorů byla spatřována v předpokládaných kompetencích, terminologii a zejména ve způsobu financování. Objevovaly se pojmy jako osobní asistence, sociální asistence nebo třeba asistence školní.

V minulosti docházelo k dělení do dvou základních linií vzhledem k určení, v jaké ze dvou skupin bude asistent pracovat, tedy s jakými žáky. Buď šlo o osoby se

zdravotním postižením, nebo o osoby se sociálním znevýhodněním. Obě se od sebe vzájemně lišily ve většině aspektů.

Asistent u žáků se zdravotním postižením – tato pozice vznikla v roce 1997 přijetím vyhlášky č.127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách, která stanovila, že ve speciálních třídách pro žáky s poruchou autistického spektra, třídách pro žáky hluchoslepé, přípravných třídách a třídách pro žáky s více vadami budou zabezpečovat vzdělávací činnost dva pedagogičtí pracovníci. Zajímavostí však je, že nejprve bylo toto místo obsazováno členy tzv. civilní služby (jednalo se o náhradní plnění povinné vojenské služby). Prvními oficiálními asistenty tedy jsou muži, za svou práci byli odměňováni v rámci všech příjmů, které náleží vojákům, nesměli být zaměstnáni nikde jinde a to vše po dobu roku a půl. V porovnání se současností je zastoupení mužů a žen v této pracovní pozici absolutně odlišné. Dle získaných dat pracovalo ve školním roce 2012/2013 ve školství pouze 411 mužů a až 6 165 žen (statistiky MŠMT 2014).

Asistent u žáků se sociálním znevýhodněním – zprvu byl zaměřen výhradně na romskou etnickou příslušnost. Zřejmě vlivem té skutečnosti, že většina sociokulturně znevýhodněných dětí pochází právě z romských rodin. Nejprve byla pracovní pozice neoficiální, financovaná různými nestátními neziskovými organizacemi. Uzákoněna byla až v roce 1997 a poté i konečně dotovaná státem pod názvem „romský asistent“. Během let docházelo k různým změnám, například v letech 2000 – 2001 byl termín změněn na vychovatel – asistent učitele a změnila se i povaha, odklon od funkce asistenta, který pracoval výhradně s romskými žáky a jejich rodiči. Došlo k zavedení širšího pojetí asistence, jež byla určena všem sociálně znevýhodněným žákům bez ohledu na etnickou příslušnost, asistent měl pocházet z osob znajících prostředí, z něhož v převážná většina žáků pocházela, například asistent z prostředí romské komunity (MŠMT, 2001).

Nyní existuje jednotná profese asistent pedagoga pro žáky se zdravotním postižením i pro žáky se sociálním znevýhodněním, zavedena v roce 2004 – 2005, žáci jsou označováni jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.

Opět rozlišujeme dva druhy asistence, ale tentokrát na základě jiných parametrů. Jedná se o asistenta pedagoga a osobního asistenta. Diametrální rozdíl je spatřován zejména ve financování. Zatímco požadavky na mzdu asistentů pedagoga shromažďují a finanční prostředky rozdělují krajské úřady, osobní asistenti jsou odměňováni v rámci

sponzorských darů, ze zdrojů rodičů dětí nebo neziskovými organizacemi. Osobní asistent tedy není zaměstnancem školy.

Náplň práce asistenta pedagoga stanovuje ředitel školy na základě doporučení speciálně pedagogického centra (SPC) a potřeb žáka. Asistent pedagoga pracuje pod metodickým vedením třídního učitele nebo učitele odborných předmětů.

Asistent pedagoga je zařazen do platové třídy s ohledem na náročnost požadovaných činností a na jeho odbornou kvalifikaci ve smyslu nařízení vlády č. 222/2010 Sb., Katalog prací ve veřejných službách a správě, které nabylo účinnosti dnem 1. října 2010 (Palátová a kol., 2012).

Finanční ohodnocení asistentů je nízké, což je také důvodem, proč většina z nich opouští svá pracovní místa velmi brzy. Ačkoli nabyli cenných zkušeností, získali řadu znalostí, svým „*svěřencům*“ - žákům se speciálními vzdělávacími potřebami opravdu pomáhají a nachází ve své práci smysl, ze školství odchází z finančních důvodů.

Ve Sbírce zákonů pod č.82/2015 Sb. v novele školského zákona a souvisejících zákonů byl asistent pedagoga zařazen pod podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Novelizace zákona otevírá velkou otázku, týkající se zvýšení počtu těchto pracovníků, tedy jakým způsobem budou dále financováni, jaké je odpovídající vzdělání aj.

## 2.2 Kvalifikační předpoklady

Základní rámec v současnosti vymezuje zákon o pedagogických pracovnících (Zákon č.563/2004 Sb.). Zákon vymezuje obecné nároky platné pro všechny pedagogické pracovníky - zdravotní způsobilost, trestní bezúhonnost atd. (Morávková Vejrochová a kol., 2015).

V současné době rozlišujeme neoficiálně dva druhy asistenta pedagoga, dle jejich náplně práce a povinností, tomuto dělení odpovídají poté i kvalifikační předpoklady a požadavky na dosažené vzdělání:

- pro méně náročné činnosti dostačuje základní vzdělávání,
- pro náročnější je nutné střední vzdělání s maturitou nebo vzdělání vysokoškolské.

Předpokladem je minimální pedagogické vzdělání, tedy alespoň absolvování kvalifikačního kurzu pro asistenty pedagoga (Morávková Vejrochová a kol., 2015).



Kvalifikační kurzy nabízí velká řada společností. Liší se časovými dotacemi a jsou dostupné za různých finančních podmínek. V průměru se jedná o 120 hodin a částku zhruba kolem osmi tisíc korun českých. Kurzy poskytuje například Národní institut pro další vzdělávání, Rytmus, o. s. nebo Meta, o. s. a mnoho dalších.

Zajímavé je, že vzdělání asistentů pedagoga (pro žáky sociálně znevýhodněné) často dosahuje velmi nízké úrovně. Ve školním roce 2005/2006 mělo více jak padesát procent asistentů pouze základní vzdělání či střední vzdělání bez maturity. Z toho pouze 2,5% asistentů bylo absolventy vysokých škol (Drotárová, 2006).

Kvalifikační předpoklady, jak již z výše uvedeného vyplývá, jsou úzce spojeny s náplní práce asistenta pedagoga. Nelze tedy stanovit žádný vzor, který by vyhovoval všemu a všem. V praxi se tedy můžeme setkat i s asistenty, kteří mají nižší vzdělání, přesto však dokáží svou práci vykonávat dobře, například při komunikaci s rodinami, zejména pak s rodinami sociálně znevýhodněných žáků.

### **2.3 Osobnost asistenta pedagoga**

Osobnostní předpoklady můžeme chápat jako způsobilost k výkonu daného povolání. Během života každého člověka dochází k postupnému formování osobnosti a její struktury, vlivem sociálního okolí, věku a genetické výbavy.

Mezi základní vlastnosti asistenta by měla patřit empatie, sociální citění, ochota pomáhat, trpělivost. Osoba vykonávající tuto profesi musí přistupovat ke svému životu i práci aktivně a pozitivně, respektovat morální a společenské zásady. Nesmí chybět ani schopnost navodit přátelskou atmosféru, vybudovat důvěru, efektivně komunikovat, motivovat a ochotně spolupracovat a to nejen s žákem, ale i ostatními pedagogy či rodiči. Nemluvě o tvořivosti, samostatnosti a radosti z práce.

Neexistuje žádná přesná šablona, jaký by měl asistent pedagoga být. Jde o individualitu člověka a o využití vlastního potenciálu pro pomoc druhým.

### **2.4 Náplň práce asistenta pedagoga**

Jak už bylo v předešlých kapitolách zmíněno, náplň práce asistentů pedagoga určuje ředitel příslušné školy ve spolupráci s ostatními pedagogy a poradci či poradenskými zařízeními. Základní rámec poté vymezuje legislativa, respektive vyhláška č.73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími

potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (ve znění vyhlášky č.147/2011 Sb.), která v § 7 uvádí:

*„Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou:*

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

Je však logické, že náplň práce asistentů se liší škola od školy, vychází zejména z potřeb žáka, či dané třídy nebo školy. Pracovní náplň asistent pedagoga podepisuje vždy s nástupem do pracovního poměru (nejčastěji na začátku školního roku) společně s pracovní smlouvou.

Do pracovní náplně asistenta pedagoga spadá také:

- *Spolupráce s rodinou žáka*

Spolupráce s rodinou žáka spadá mezi základní kompetence asistenta pedagoga. Jednotné působení je nezbytným předpokladem pro dosažení úspěchu ve škole. Rodina ovlivňuje dítě téměř ve všech aspektech, utváří návyky, osobnost a sociální role.

Mezi asistentem a rodiči může vzniknout velmi úzký vztah, který často plyne z očekávání rodičů, kteří považují práci asistenta pedagoga za přínosnou a nezbytnou. Neexistuje žádný právní dokument, jenž by jasně stanovoval pravidla a zásady tohoto vztahu. Může docházet k překračování hranic či přesahování rámce náplně práce stanovené školou. Nebo naopak k harmonii a vzájemnému prospěchu obou stran.

Komunikace s rodiči, zvláště pak v případě žáků se sociálním znevýhodněním, může být nesnadná, je ale velmi důležitá. Tyto rodiny totiž školu upozadují a nepřikládají jí význam, protože řeší otázky, které jsou v mnohých případech mnohem závažnější. Často souvisí s finančními problémy - zajištění obživy, nejisté bydlení, dluhy. To všechno žáka a jeho školní výsledky ovlivňuje. Jiná situace nastává v případě, kdy škola není schopna komunikovat s žákem a rodiči v důsledku jazykové bariéry, za

takových okolností je pomoc asistenta, který zná příslušný jazyka a kulturní specifika rodiny, velkou pomocí (Kašparová, Hučín, 2010).

Pokud budeme mluvit o kontaktu asistenta pedagoga s rodinou žáka se zdravotním znevýhodněním, pak hovoříme zejména o výměně základních informací ohledně aktuálního zdravotního stavu, o probraném učivu a o potřebě jeho procvičování. I tento způsob spolupráce je pro školní úspěšnost žáka podstatný. Asistent pedagoga by se měl orientovat v prostředí, ve kterém žák vyrůstá a které ho ovlivňuje (Teplá, Smejkalová, 2007).

Nedoporučuje se, aby pozici asistenta pedagoga vykonával sám rodič daného dítěte, mísení rolí by mohlo v žákovi vzbudit zmatek a snížit jeho postavení v kolektivu.

- *Spolupráce s pedagogem*

Spolupráci asistenta pedagoga s učitelem rámcově popisuje Informace MŠMT k zabezpečení vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP s podporou asistence, č. j. 14453/2005-4 (Věstník MŠMT č. 10/2005): „*Doporučuje se, aby vzdělávací činnost řídil učitel vyučovacího předmětu, který koordinuje působení dalších spolupracovníků – dalšího učitele nebo vychovatele ve třídě a asistenta pedagoga tak, aby vzdělávání svěřených žáků včetně žáka/žáků se zdravotním postižením probíhalo co nejúčinněji.*“

Vztah mezi asistentem a pedagogem by měl být rovnocenný, založený na vzájemném respektu a akceptaci. V praxi se velmi často setkáváme s tím, že jsou asistenti využíváni pro činnosti, které náleží pouze pedagogům. Ti o asistentech omylně smýšlí jako o svých podřízených. Pravdou ale je, že práce asistenta není ani podřadná ani vedlejší, jednoduše je dalším pedagogickým pracovníkem ve třídě, který žáky zase vnímá z jiného úhlu pohledu (Morávková Vejrochová a kol., 2015).

Přítomnost asistenta ale také neznamená, že se pedagog nebude věnovat žákům se speciálními vzdělávacími potřebami! Jejich kompetence musí být vhodně rozděleny, může docházet i k výměně rolí, kdy se asistent stane na chvíli učitelem, vede hodinu a naopak, tento způsob práce se uplatňuje především na prvním stupni ZŠ. Vztah mezi asistentem pedagoga a učitelem je zásadním prvkem, který ovlivňuje úspěšnost vzdělávacího procesu, klima třídy a její atmosféru.

- *Spolupráce s ostatními odborníky*

Asistent pedagoga má právo, ba přímo povinnost spolupracovat se školským poradenským zařízením. Měl by respektovat doporučení speciálně pedagogického centra (SPC) nebo pedagogicko-psychologické poradny (PPP), má možnost využívat nabízených služeb, účastnit se konzultací či metodických setkání atd.

Další spolupráce by měla probíhat s poradenskými pracovníky přímo ve školách – výchovný poradce, metodik prevence, školní psycholog nebo školní speciální pedagog. Zde by mělo docházet k výměně potřebných a užitečných informací ku prospěchu žáka.

## **2.5 Asistent pedagoga pro žáky s odlišným mateřským jazykem v českých školách**

Nárok na asistenta pedagoga mají i žáci se sociálním znevýhodněním, konkrétně azylanti nebo žadatelé o mezinárodní ochranu. Pro ostatní žáky s odlišným mateřským jazykem není jednoduché pozici asistenta pedagoga zřídit.

Rozdělujeme dva druhy asistentů pro žáky s odlišným mateřským jazykem, kteří by měli zabezpečovat potřeby dítěte a snažit se o co možná nejhladší začátek, ale i průběh školní docházky (Hlavničková, 2011).

V prvním případě se jedná o asistenta pedagoga, který nemá s žákem shodný jazyk. Tento typ na českých školách převažuje. Najít společný komunikační prostředek je obtížné a někdy je tedy komplikované se efektivně domluvit i o běžných věcech. Zpočátku se hodně kreslí, využívá se neverbální komunikace. Asistent musí být kreativní, empatický a trpělivý. Výhodou je, že se orientuje v prostředí české školy, v jejím chodu a rozumí učivu, které poté dokáže lépe zprostředkovat (Němec a kol., 2014).

Druhý typ asistenta pedagoga je potom ten, který pochází ze stejné země nebo má s žákem společný jazyk. Tzv. dvojjazyční asistenti jsou ve školách zaměstnáváni zejména díky různým společnostem a jejich projektům, nejznámější v této oblasti je například Sdružení pro příležitosti mladých migrantů META. Tito asistenti nejsou častým jevem, využívají se především na školách, kde je zařazen větší počet cizinců jedné národnosti, hlavně ve velkých městech. Jejich přínos je ovšem nesporný. Znají původní prostředí žáka a společný jazyk, přístup k výuce v prvotní zemi včetně specifických způsobů zadávání a vysvětlování, snadněji komunikují s rodiči atd.

Nevýhodou může být, že oni sami nemuseli projít českým vzděláváním a tak v mnohých případech může být situace složitá i pro ně samotné, například horší porozumění učivu vázanému na specifické české prostředí (Horáčková, Titěrová, 2014).

Kompetence asistenta pedagoga pro žáky s odlišným mateřským jazykem:

- plánování a vytváření přípravy na hodinu společně s učitelem,
- asistence přímo při výuce,
- poskytování individuální výuky a doučování,
- výuka češtiny jako cizího jazyka,
- pomoc při tvorbě, realizaci a revizi individuálního vzdělávacího plánu,
- pomoc při zajištění komunikace s rodiči (asistent si udržuje přehled o institucích podporujících integraci cizinců a schopných pomoci rodinám a školám v případě potřeby, např. poskytující odborné sociální poradenství, tlumočnické služby, doučování nebo výuku češtiny jako cizího jazyka.) (Hlavničková, 2011).

V Ústavu pro informace ve vzdělávání Kašparová a Hučín (2010) poukazují na to, že: „*Celkem 78 % ze škol, do kterých dochází alespoň jeden žák-cizinec, uvedlo, že by uvítalo pomoc asistenta. Tyto školy nejčastěji uváděly, že by ocenily jeho působení v běžné výuce (79 %) a v komunikaci s rodinami těchto dětí (69 %).*“

### **3 Inkluzivní postoje v českém vzdělávacím systému k žákům s odlišným mateřským jazykem**

Inkluze neboli inkluzivní škola je takové prostředí, ve kterém se děti mohou vzdělávat bez rozdílu, uplatňovat svůj potenciál a rozvíjet svou osobnost.

Samotný pojem inkluze vychází z anglického *inclusion*, což znamená zahrnutí, začlenění. V širším pojetí příslušnost k celku. Inkluze není pouze rozšířenou a obměněnou integrací (integrace = rovnocenná a rovnoprávná účast na společné, nevylučující a nevydělující se kultuře). Jde o celistvý koncept, podle kterého by všichni žáci měli navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, vzdělávat se dohromady, bez ohledu na stupeň postižení či znevýhodnění (Hájková, Strnadová 2010).

Nejdůležitější je nabytí jistoty, že běžné vzdělávání je pro dané dítě tou správnou volbou, že dokáže převzít roli žáka a zvládnout nároky, které jsou na něj kladeny.

Postoj společnosti k inkluzivnímu vzdělávání se neustále mění a v současné době se jedná o velmi diskutované téma, vlivem novelizace školského zákona. Klíčovou roli hraje především postoj pedagogů. Role pedagoga je pro budování pozitivního třídního klimatu nezbytná (Hájková, Strnadová 2010). Většina učitelů se zatím ke společnému vzdělávání staví negativně. Podle všeho inkluze v českém školství už několik let probíhá. Již skoro 80% dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je zařazeno do běžného školního vzdělávání. Změna současného školského zákona by měla rodičům i pedagogům přinést skutečnou podporu, nejen odbornou ale i finanční.

Pokud vezmeme v úvahu postoj českého národa vůči cizincům, kteří k inkluzi a společnému vzdělávání neodmyslitelně patří, pak je na místě říci, že se vztah Čechů vůči příslušníkům jiné národnosti dle neziskového ústavu STEM zhoršil. Situace je výrazně odlišná před a po uprchlické krizi, která má na výsledky evidentní vliv. Průzkum byl prováděn v březnu roku 2016 a zúčastnilo se ho 1050 respondentů starších 18 let. Třičtvrtinová většina Čechů nesouhlasí s tím, že by etnické menšiny měly mít možnost žít na našem území podle vlastních tradic a zvyků, dokonce 71% lidí spatřuje v cizích státních příslušnících velké riziko. Tato data se příliš netýkají postoje Čechů k Angličanům, Francouzům, Ukrajincům, Vietnamcům, atd. Nižší míra tolerance se týká především Arabů, Afghánců, Egyptanů, Syřanů, Turků a Čečenců (STEM, Trendy 2005-2016).

Je logické, že vztah k cizincům ovlivňuje proces vzdělávání. Přitom důležitost úspěšného začlenění žáků cizinců má klíčový význam pro jejich budoucí fungování

v systému České republiky. Je faktem, že vyrovnání se s jejich odlišnostmi a pozitivní přístup k těmto dětem ve školách, je odrazem postoje celé naší společnosti k migrantům. S jejich vzděláváním totiž nesouvisí jen předávání jazykových znalostí nebo vědomostí, ale také jisté vštěpování názorů, vzorců chování, rovnosti přístupu a předávání české kultury. Přístup pedagogů a spolužáků tedy bude v budoucnu zrcadlit postoje a chování žáků s odlišným mateřským jazykem vůči naší zemi, našim hodnotám a pravidlům.

### **3.1 Proces vzdělávání u žáků s odlišným mateřským jazykem**

Každé dítě v České republice má právo na vzdělání, ba přímo povinnost po dobu devíti let plnit školní docházku. Nevylučuje děti pocházejících z kulturně odlišného prostředí. Podle školského zákona mají všichni cizinci přístup ke vzdělávání za stejných podmínek jako občané České republiky. K přijetí do základní školy nemusejí od roku 2008 předkládat oprávnění k pobytu na našem území. V současné legislativě se setkáváme zejména s termínem žák cizinec a to i u dětí, které již získaly české občanství. Z hlediska vzdělávání je mnohem důležitější fakt, že tyto děti nemluví a nerozumí česky, tedy nedokáží komunikovat prostřednictvím vyučovacího jazyka. Jedná se o žáky s odlišným mateřským jazykem. Většina z nich spadá do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, existují ale i případy, kde není poskytován speciálně-pedagogický přístup, ačkoli by to bylo žádoucí (Brychnačová, Hlavničová a kol., 2011).

K začleňování dětí cizinců do povinné školní docházky se přistupuje odlišně, v závislosti na tom z jaké země příslušný žák pochází. Rozdělujeme tři kategorie - děti občanů ze států Evropské unie, děti žadatelů o azyl nebo děti azylantů a děti cizinců ze třetích zemí (Brychnačová, Hlavničová a kol., 2011).

Před přijetím dítěte k vzdělávání v českém školském zařízení se koná tzv. přijímací pohovor s rodiči. Ten je velmi důležitý, protože škola může získat velkou řadu důležitých informací (jak se jméno dítěte vyslovuje česky, jakým jazykem se v rodině mluví, datum příjezdu do ČR, zdali rodiče budou zajišťovat doučování českého jazyka atd.). Stejně tak to platí i opačně, kdy se rodina dovídá o všem potřebném jako je např. chod a organizace školy, zvolí si způsob komunikace se školou (verbální či psaný) tak, aby byl efektivní, protože při komunikaci s rodiči, kteří vůbec nemluví česky je mimo tlumočnicka dobré jim například posílat emaily, aby si vše mohli sami přeložit a nedocházelo k nepochopení. Právě tento pohovor může předcházet konfliktům. Také

je potřebné shrnout si společně povinnosti rodiny a žáka vůči škole (Brychnačová, Hlavničová a kol., 2011).

Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Zákonný zástupce je povinen přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce. Žák umístěný ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy nebo ve školském zařízení pro preventivní výchovnou péči plní povinnou školní docházku v základní škole zřízené při tomto školském zařízení nebo v základní škole zřízené obcí, v němž má sídlo příslušné školské zařízení. Ředitel spádové školy je povinen přednostně přijmout žáky s místem trvalého pobytu v příslušném školském obvodu, jedinou výjimkou je nedostatečná kapacita školy (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).

V případě, že dítě nastupuje do jiné než první třídy, rozhoduje o jeho zařazení ředitel školy a to především na základě vzdělávací historie a věku žáka. Rozhodnutí u žáků s odlišným mateřským jazykem je často komplikované zejména z důvodů jazykové bariéry. Ředitelé většinou volí možnost, kterou považují pro žáka za snadnější s vědomím, že mu pomáhají, tzn., že dítě navštěvuje nižší ročník, než je mu věkově určen. Opak je ale pravdou. Žák by měl být součástí kolektivu svých vrstevníků, i když to pro něj může být zpočátku těžké. Nedoporučuje se delší jak dvouletý věkový rozdíl mezi jednotlivými žáky (Kašparová, Hučín, 2010). Nevhodné je také kumulovat větší počet cizinců do jedné třídy. Maximální počet je 3-4 cizinci ve třídě. Lepší však je, když je dítě s OMJ v kolektivu samo, aby bylo nuceno komunikovat se svými českými spolužáky, popřípadě s tzv. mentorem, což může být například úspěšný český žák, který dítěti pomáhá s lepší adaptací (Brychnačová, Hlavničová a kol., 2011).

Důležitým bodem v oblasti vzdělávání cizinců je i fakt, že neznalost češtiny nemůže být důvodem k nepřijetí dítěte do školy! A to v jakémkoli stupni vzdělávání. V tomto případě je ale vhodné navštívit školské poradenské zařízení, které pro danou školu vypracuje doporučení, ve kterém se pojednává o speciálních potřebách, např. z důvodů zmíněné jazykové bariéry, které dítě vyžaduje. Žák má navíc právo na 70 hodin jazykové přípravy, kterou mu musí příslušná škola umožnit například v tzv. přípravné třídě. Přípravné třídy zřizuje škola, která je k tomuto pověřena krajským úřadem. Nejčastěji se vyskytují v blízkosti bytových a ubytovacích středisek, kde se nachází větší počet cizinců a žadatelů o mezinárodní ochranu (Kašparová, Hučín, 2010).



Vyhláška č. 73/2005 tj. Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných neuvádí nedostatečnou znalost vyučovacího jazyka jako speciální potřebu, tudíž žáci s odlišným mateřským jazykem nemají ani nárok na podpůrná opatření jako je např. individuální vzdělávací plán. Využívá se však jiných vhodných alternativ podpory - vyrovnávací plán, výuka češtiny jako druhého jazyka, zapojení asistenta pedagoga, zapojení spolužáků, komunikace s rodiči. Tato opatření musí škola poskytovat bezplatně a bezodkladně (Brychnáčová, Hlavničová a kol., 2011).

Na příchod žáka pocházejícího z jiné země je nutné připravit nejen podmínky ve škole, ale i pedagogický sbor a samotné žáky. Seznámit všechny se specifickými potřebami žáka, poskytnout dostatečnou podporu při řešení nestandardní situace, vytvořit odpovídající a vhodné klima otevřené odlišnostem.

### **3.2 Výukové programy**

Pomocnou rukou osvěty a lepšího chápání světa dětí z odlišného kulturního prostředí pro pedagogy, ale i pro ostatní děti ve třídě a samotnou společnost mohou být výukové programy, které organizuje velká řada různých neziskových organizací v České republice. Ničí předsudky a v prostředí společného vzdělávání mají své nezastupitelné místo.

Vybrané výukové programy:

- Jeden svět na školách – jeden ze vzdělávacích programů organizace Člověk v tísni, vznikl již v roce 2001. Prostřednictvím tohoto projektu, jeho výukových materiálů, zejména pak dokumentárních filmů, výukových aktivit a diskuse, se do škol dostávají témata a příběhy, které se věnují lidským právům. V rámci inkluze se jedná o velmi vzácný program, díky němuž mohou žáci a studenti lépe pochopit jiné kultury a rasové odlišnosti, co více, lépe porozumět třeba i svým spolužákům z odlišného kulturního prostředí. S materiály Jednoho světa pracují učitelé a žáci na více než 3 300 základních a středních školách v ČR. Přispívají ke tvoření společnosti mladých lidí bez předsudků, otevřeným pro všechny odlišnosti, chápavým a tolerujícím. Pro pedagogy mimo jiné poskytují i vzdělávací kurzy akreditované MŠMT, zaměřené na to, jak pomocí dokumentárních filmů vzdělávat žáky,

- Varianty – zahajují svou činnost v roce 2001, program je opět pod záštitou organizace Člověk v tísni. Poskytují informační a metodickou podporu, vzdělávací kurzy, didaktické materiály a asistenci školám v oblasti inkluzivního a interkulturního vzdělávání. Mimo jiné se intenzivně zabývají osvětou společnosti v oblasti migrace, jejich cílem je přispět k objektivnímu informování médií o cizincích. Projekt nabízí velkou řadu konceptů pro školy například *Persona Dolls – panenky s osobností* nebo *Global schools: svět ve výuce*,
- Kampaň Hellou Czech Republic – cílenou skupinou jsou zejména pedagogičtí pracovníci základních a středních škol, kteří prostřednictvím metodiky, komiksu a filmu mohou ve třídách pracovat s tématy uprchlictví, migrace, integrace, identity, stereotypů či bezpečného prostředí školy. „Cílem kampaně je prostřednictvím příběhů dětí uprchlíků a na ně navázaných aktivit otevřít mezi žáky diskuzi o odlišnostech, uprchlictví a předsudcích.“ (Procházková, Titěrová, 2015). Kampaň realizuje společnost META, o.p.s., projekt je upraven pro české poměry ze švédského originálu zpracovaného organizací Friends,
- Rozlety – jeden z mnoha projektů v rukou Nové školy, o.p.s., jedná se o dlouhodobý program, který vznikl už v roce 2003. V podstatě jde o skupinové doučování dětí v prostorách Nové školy, v současné době nově i individuální přístup a mentoring (navázání přátelského vztahu, který umožňuje sdílení potíží i radostí). Péče je věnovaná dětem z romské komunity, ale také dětem cizinců a dětem pocházejícím z rodinného prostředí, kde se jim z různých důvodů dostatečně nevěnují, což způsobuje jejich neúspěch ve škole. Hlavním cílem je zvýšení šancí těchto dětí pro jejich další život, vzdělání a trh práce. Program Rozlety nabízí jednou měsíčně i volnočasové aktivity (návštěva ZOO, vyrábění draků, ...), které dětem vytváří zážitky a umožňují smysluplné využití volného času.

## II Praktická část

### 4 Práce asistenta pedagoga s dítětem s odlišným mateřským jazykem

Funkce asistenta pedagoga je podpůrné a vyrovnávací opatření určené dětem a žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Jejich cílem je poskytnout dětem a žákům skutečnou pomoc a podporu zaměřenou na školní úspěšnost v běžném vzdělávacím proudu. V případě žáků s odlišným mateřským jazykem mimo vše výše uvedené navíc pomáhají rychlejší adaptaci v prostředí české školy.

#### 4.1 Cíle výzkumného šetření

Ve výzkumném šetření se zabývám především prací asistenta pedagoga s žákem s odlišným mateřským jazykem. Opírám se o reálná fakta a situace. Popisuji působení žáka vietnamského původu v českých školách od předškolního vzdělávání, až po druhou třídu základní školy a zejména jeho vztah k asistentovi. Cílem výzkumného šetření je zjistit v jakých oblastech je asistent pro žáka důležitý, kdy se stává jeho práce opravdu efektivní a co všechno je potřeba k tomu, aby dítě dosahovalo požadovaných výsledků. Každý žák je sám osobě osobnost, stejně tak jako každý asistent je jiný. Zajímalo mě tedy, zdali je možné využít praktické zkušenosti jednoho asistenta pedagoga pro práci těch ostatních. Neopomněla jsem ani vztah rodiny, rodičů se školou a jejich vzájemnou komunikaci.

Hlavní výzkumná otázka je:

- *Ve kterých oblastech spočívají specifika práce asistenta pedagoga s dětmi s odlišným mateřským jazykem?*

Dílčí výzkumná otázka je:

- *Lze zobecnit zkušenosti asistenta pedagoga týkající se práce s dítětem z řad vietnamské menšiny do příkladu dobré praxe?*

#### 4.2 Popis využitých metod výzkumného šetření

Praktická část bakalářské práce byla vytvořena za pomoci kvalitativního výzkumu. Kvalitativní výzkum vystihuje nazírání jednotlivce či skupiny na svět a

opravdový život. Zaměřuje se na pochopení daného subjektu a zjištění příčin vedoucích k určitému způsobu chování. Zabývá se také prostředím, jež člověka obklopuje a ve velké míře ovlivňuje. Informace se tedy získávají za přirozených podmínek a okolností. Rizikem je však možná subjektivita pozorovatele. Proto je tato forma výzkumu často kritizována. Bývá ji vyčítáno i nevyužití statistických metod a technik (Hendl, 2005; Švačirek a Šedřová, 2007, Chráska 2007).

Nejčastěji kvalitativní výzkum pracuje s metodou tzv. případových studií, také kazuistik. Jedná se o shrnutí všech dostupných a detailních informací týkajících se subjektu. Závěry vycházející ze studie jsou platné pouze pro toho, o něhož se jedná. Kazuistika je „*systematické zkoumání jednotlivce prostřednictvím pozorování a rozhovoru, umožňující detailní poznávání chování, vývoje a rozvoje jeho osobnosti. Získané poznatky nelze zobecnit (generalizovat).*“ (Musilová, 2003, s. 10).

Sběr dat tedy probíhá hlavně prostřednictvím metody pozorování, kdy se využívá také vizuálních a zvukových záznamů, ale i formou výše zmíněného rozhovoru či analýzy produktů činností nebo studií přístupných dokumentů. Prostudování jednoho případu, může být účinnou pomocí v řešení těch dalších (Hendl, 2005).

Pro účely tohoto výzkumného šetření jsem tedy využila metody dlouhodobého pozorování subjektu, rozhovoru s rodiči, učiteli a dalšími pedagogickými pracovníky, analýzy produktů – zejména školních výsledků pozorovaného a dokumentů vycházejících z několika vyšetřeních v poradenských zařízeních.

Výzkumné šetření bylo prováděno v přirozeném prostředí žáka. Údaje tedy nejsou zkresleny aktuálním rozpoštěním, jak samotného subjektu, tak ani pozorovatele. Výzkum probíhal dlouhou dobu (tři roky) a právě z tohoto důvodu (vytvoření jistého citového vztahu) mohou být některé uvedené informace subjektivně a emocionálně podloženy.

### **4.3 Charakteristika zkoumaného žáka**

Chlapec R. je vietnamské národnosti. V České republice se ale narodil a žije zde celý svůj dosavadní život. Logicky je tedy součástí českého školského systému. V současné době je vzděláván formou individuální integrace za podpory asistenta pedagoga v běžné základní škole, kde navštěvuje druhou třídu. Aktuální úroveň jeho rozumových schopností se pohybuje v pásmu lehké mentální retardace společně

s povrchní a krátkodobou koncentrací pozornosti a vytrvalostí. Jedná se tedy o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Během gravidity nedošlo k žádným obtížím, porod proběhl v termínu. Dítě dosud prodělalo běžné dětské nemoci a neutrpělo žádné významné úrazy, které by nějakým způsobem ovlivnily jeho vývoj.

Zpočátku bylo vlivem jazykové bariéry žáka i rodičů velmi komplikované stanovit diagnózu. V minulosti tedy došlo k diagnostikování v několika zařízeních s různým zaměřením – jako např. speciálně pedagogické centrum, pedagogicko-psychologická poradna, centrum pro integraci, atd. Zkoumaný subjekt momentálně spadá pod péči speciálně pedagogického centra (dále SPC). Na základě toho, dochází v pravidelných intervalech k vyšetřením, jak v přirozeném prostředí žáka (tedy v základní škole), tak i v prostorách poradenského zařízení.

#### **4.4 Charakteristika školního prostředí zkoumaného žáka**

Výzkumné šetření probíhalo ve dvou školských zařízeních – v mateřské a základní škole v Olomouci. Obě zmíněné instituce spadají pod stejné vedení a jsou rovněž financovány ze stejných zdrojů. Zřizovatelem je město Olomouc.

Příslušná mateřská škola se skládá ze dvou tříd, jedna je určena menším dětem a ve druhé třídě se vzdělávají děti předškolní. V době, kdy chlapec mateřskou školu navštěvoval, byl jejím jediným integrovaným žákem. V prvním roce své docházky neměl asistenta pedagoga a v dalším mu byl již přidělen. Mateřská škola praktikuje rodinný a individuální přístup ke každému z dětí. Menší počet žáčků dává inkluzivnímu přístupu dostatečný prostor. Vzhledem k finanční náročnosti však nebylo k dispozici příliš mnoho speciálních pomůcek, proto se velká část z nich vyráběla právě v prostředí mateřské školy. O to víc byly pomůcky nápaditější a určeny pro potřeby konkrétního dítěte.

Základní škola se skládá ze dvou budov, první část je určena pro děti 1. stupně, respektive pro první a druhou třídu. Vzájemná oddělenost je velkou výhodou pro děti, které se se školním prostředím teprve seznamují. Druhá budova je zázemím pro žáky od 3. do 9. třídy a pro oddělení školní družiny. Celkový počet žáků činí 328. Pedagogický sbor se skládá z 15 učitelů a 7 asistentů pedagoga.

Ve škole je v současné době integrováno sedm dětí a všem je přidělen asistent pedagoga. V prvních třídách paraplegik a chlapec s poruchou autistického spektra, ve

druhých třídách zmíněný chlapec vietnamského původu s lehkou mentální retardací, dívka s epilepsií a opět další žák s poruchou autistického spektra, ve čtvrté třídě chlapec s poruchou chování a emocí a projevy ADHD a v sedmé třídě žák s Aspergerovým syndromem.

Základní škola v maximální míře podporuje společné vzdělávání. Disponuje velkou řadou speciálních pomůcek a učebnic, zejména pak pro žáky s poruchou autistického spektra, kteří mají ve škole největší zastoupení. Pro potřeby žáků, rodičů i pedagogů je také k dispozici školní psycholog. V co nejvyšší možné míře se škola snaží vytvořit takové prostředí, které je otevřené odlišnostem a nabízí všem dětem bez rozdílu stejné podmínky pro vzdělávání.

#### *Charakteristika asistenta pedagoga u zkoumaného žáka*

Asistentem pedagoga u příslušného žáka je žena, věk 24 let, absolventka Střední pedagogické školy v Krnově a studentka speciální pedagogiky na Univerzitě Palackého v Olomouci. Jedná se o její první zkušenost s prací asistenta pedagoga. Na zmíněné pozici u zkoumaného žáka setrvává již třetím rokem, společně tedy prošli cestou od předškolního roku v mateřské škole, až doposud do druhé třídy školy základní.

Asistent se také poprvé blíže setkává s vietnamskou komunitou, ze které chlapec pochází. S rodinou žáka se asistent snaží být v pravidelném kontaktu, komunikace zvláště zpočátku nebyla lehká, vzhledem k jazykové bariéře, protože se jedná o asistenta pedagoga, který nemá s žákem ani rodinou shodný jazyk. Z důvodů špatných jazykových znalostí českého jazyka celé rodiny, asistent také velmi často pracuje nad rámcem svých pracovních povinností, kdy řeší i mimo školní záležitosti jako je třeba návštěva lékaře, logopeda aj.

Chlapec i asistent si společně vybuodovali vztah založený na důvěře a pocitu bezpečí.

## **4.5 Deskripce případové studie**

**Základní údaje:** chlapec vietnamské národnosti, 9 let, 2. třída základní školy

**Získ informací:** pozorování, rozhovor, analýza produktů činností, zprávy ze školských poradenských zařízení

Podrobně je popsán celý proces vzdělávání od mateřské školy až po již zmíněnou současnost. A také se věnovat porovnání celkové úrovně a stavu žáka v běžných školních, ale i mimo školních situacích za podpory či bez pomoci asistenta pedagoga.

- ŘEČ

#### **Mateřská škola**

R. navštěvoval mateřskou školu od čtyř a půl let. V oblasti komunikace byl zásadní problém, jazyková bariéra působila potíže jak samotnému chlapci, tak i pedagogům či dětem ve stejné třídě.

*Bez asistenta pedagoga MŠ:* R. měl výrazné potíže v porozumění významu slov, česky nemluvil, prakticky nemluvil vůbec, vydával jen zvuky nebo opakoval, co zrovna zaslechl. Nereagoval správně na většinu pokynů, přestože je denně paní učitelky opakovaly („zasuň si židličku“, „uklid’ si hračky.“) Často odhadoval, co se po něm vlastně žádá. Jednou z příčin nedostatečného osvojení českého jazyka jistě byla nízká úroveň rozumových předpokladů chlapce, ale také situace v rodině. Protože se doma mluvilo výhradně vietnamsky. Přestože rodičům v této době byla několikrát nabízena pomoc v Centru integrace na podporu cizinců v program pro rodinu s cílem osvojení jazyka, nikdy tuto možnost nevyužili.

*Po přidělení asistenta pedagoga MŠ:* Zpočátku byla spolupráce asistenta pedagoga s chlapcem složitá. Zvláště pak z důvodu zmíněné jazykové bariéry. Společná komunikace byla umožněna prostřednictvím obrázků, knih a slovníků. Různé pokyny či instrukce musely být předváděny, aby R. pochopil, co se po něm žádá. Pro oba (asistenta i chlapce) se stalo velkou motivací, když se naučil nějaké nové slovo a dovedl ho správně použít. Po půl roce společného úsilí byl R. vyšetřen ve speciálně pedagogickém centru, pod něhož i nadále spadá. Výsledkem byl velký posun, zlepšení slovní zásoby a celkově mluveného projevu, ale i nové povinnosti, impulsy k další práci. Chlapec stále nedodržel sociální distanc (nepoznal rozdíl mezi tykáním a vykáním), pokynům již rozuměl, ale problém mu dělaly složitější věty či několik pokynů současně. Mimo jiné byla u R. zjištěna vada výslovnosti (dyslálie), agramatismus,

artikulační neobratnost a byla doporučena logopedická péče. Přesto se potvrdilo, že v rozvoji komunikačních dovedností chlapci pomáhá individuální péče asistenta.

### **Základní škola**

Řeč se po vstupu do základní školy dále rozvíjela, přesto chlapec v současnosti stále není schopen souvislého vyprávění, má obtíže s porozuměním čteného textu a celkově s významem některých slov. Špatně časuje slovesa a chybně skloňuje slova. Úroveň verbálního projevu je nízká. Hodně zapojuje neverbální komunikační prostředky. V první třídě ještě rozdíly nebyly tolik patrné, ale s postupujícím časem začal v porovnání se spolužáky v oblasti učení a samostatného vyjadřování zaostávat. V kolektivu je R. adaptovaný. S dětmi komunikuje na dobré úrovni. O běžných věcech nebo o tom, co má rád, dokáže zřetelně hovořit. Zajímavé však je, že se daleko jistější cítí v anglickém jazyce. Patří k nejlepším žákům a je to předmět, ve kterém zažívá úspěch. Často používá anglické výrazy i v běžném českém mluveném projevu. Patrný je vliv televize. R. často sleduje pohádky či pořady na cizích televizních kanálech. Matka upřednostňuje při komunikaci výhradně angličtinu, česky nerozumí. Z rozhovoru s matkou vyplývá, že je pro ně anglický jazyk mnohem jednodušší, jak z hlediska gramatiky, tak i výslovnosti.

*Bez asistenta pedagoga ZŠ:* Chlapec je vzděláván bez asistenta pedagoga nepravidelně jeden den v týdnu. Proto je možné znatelně spatřit rozdíly v jeho chování, práci i vyjadřování, kdy vše závisí jen na něm samotném. R. se do výuky nezapojuje, o slovo se nikdy sám nepřihlásí, a pokud je tázán cítí se nejistě, před celou třídou nedokáže mluvit, přestože má s dětmi dobrý vztah. S paní učitelkou samostatně nenavazuje kontakt, neobrací se na ni s žádostmi, příčinou může být nedostatečná důvěra či strach.

*S asistentem pedagoga ZŠ:* Žák se vyjadřuje zprostředkovaně přes asistenta. Pracují většinou individuálně, tzn., že v průběhu vyučování komunikují především spolu. Často chce vysvětlit význam některých slov, sám si požádá a řekne, že něčemu nerozumí. Asistent opravuje nesprávné výrazy a R. se tímto



způsobem velmi rychle učí. Pomáhá také opětovné ukazování obrázků či fotografií, jako podpůrný prostředek pro dokreslení správných významů slov. Asistent pedagoga pobízí, aby se chlapec více hlásil a byl v kontaktu se třídou i paní učitelkou. Pokud daný žák cítí oporu, je mnohem odvážnější a komunikativnější. Naopak je negativem skutečnost, že R. dokáže efektivně spolupracovat pouze s jednou osobou, na které je v oblasti mluveného projevu závislý.

- VNÍMÁNÍ A MYŠLENÍ

#### **Mateřská škola**

*Bez asistenta pedagoga MŠ:* Chlapec se nedokázal dlouhodobě adaptovat. I když pro okolí to tak působit nemuselo. Při detailnějším pozorování bylo patrné, že si R. hraje sám, i když v kolektivu dětí a že musí vydávat velkou námahu, aby z něj nevyčnival. Měl problémy s dodržováním režimu, nedostatečné návyky, jak hygienické tak i pracovní. Orientace v čase byla nulová, nevěděl, co je za den (u dětí předškolního věku ale nic neobvyklého), měsíc ani roční období. Co však bylo horší, ani po téměř celém roce v mateřské škole si nedokázal uvědomit, že před svačinou se cvičí, před tím než se jde na zahradu, se převléká v šatně atd. Při řízené činnosti paní učitelku nevnímal, snad vlivem jazykové bariéry nebo neschopnosti se dlouhodobě soustředit. Ostatní ale nerušil, do aktivit se nějak nezapojoval. Zpočátku byl také problém s přijímáním potravy – snad z důvodů, že byl z domu vlivem jiné kultury zvyklý na odlišnou stravu, či se jednalo o reakci na stres nebo formu protestu. Celkově se dalo shrnout, že nároky MŠ byly pro chlapce příliš vysoké, z důvodů výrazných potíží s porozuměním souvislostí i s chápáním dílčích úkolů. Chyběly i základní znalosti předškoláka (poznávání barev, geometrických tvarů, ...).

*Po přidělení asistenta pedagoga MŠ:* R. potřeboval pomocnou ruku, která by ho vedla. Byla stanovena jasná pravidla a muselo se dbát na jejich striktní dodržování. Učitel má ve třídě několik dětí a svou pozornost musí rozdělovat. Asistent se mohl soustředit pouze na daného chlapce, kterému vyhovovalo individuální vedení a přístup. Aby ale nebyl z kolektivu dětí úplně vyloučen,

některých společných aktivit se za pomoci asistenta rád účastnil. Prožívání úspěchu ve třídě se pro něj stalo obrovskou motivací a v případě, že pracoval samostatně, dětem i paní učitelce poté rád prezentoval, co vytvořil nebo dokázal. Vyžadoval zvýšenou potřebu pocitu bezpečí a jistoty. R. ale stále ulpíval na svých oblíbených činnostech, kterým věnoval maximum své pozornosti a převáděl je i do ostatních oblastí. Například při výtvarném projevu stále využíval motivu automobilu nebo při porovnávání množství objektů (více, méně) lépe reagoval v situaci, kdy se pracovalo s dopravními prostředky. V otázce sebeobsluhy byl nutný dohled a dopomoc. Chlapci byla odložena školní docházka o jeden rok, dále byl veden v MŠ formou individuální integrace, dle individuálního vzdělávacího plánu, který vycházel z RVP, upraveného pro děti s lehkou mentální retardací.

### **Základní škola**

Po vstupu do základní školy byl R., co se týká prvotních znalostí školáka na podobné úrovni, jako jeho spolužáci. Dokázal se představit, pojmenovat barvy, geometrické tvary, orientovat se v řadě čísel, samostatná sebeobsluha apod. Odklad školní docházky měl tedy svůj smysl a chlapec udělal obrovský pokrok. Rozdíly byly spatřovány v oblasti verbální komunikace a orientaci v prostoru a čase. S přibývajícimi nároky a novými povinnostmi školáka došlo k opětovnému prohloubení nerovností mezi žáky a chlapcem.

*Bez asistenta pedagoga ZŠ:* R. se v současné době již dokáže orientovat ve vyučovacím režimu. Připraví si sám věci na následující hodinu, o přestávce dokáže ve třídě samostatně bez pomoci koexistovat. Klima třídy je uvolněné, otevřené odlišnostem. Domácí příprava je na velmi nízké úrovni, rodiče s chlapcem nedělají domácí úkoly, neučí se s ním a se školou nespolupracují. Jejich neustálou obhajobou je, že nerozumí českému jazyku, zadáním úkolů apod. R. bez asistenta ve vyučovací hodině nedokáže vnímat obsah učiva, nereaguje samostatně na pokyny učitele.

*S asistentem pedagoga ZŠ:* R. vyžaduje opakování zadání, připomínání důležitých kroků. Je třeba pracovat s problematickými vlastnostmi, jako

nesamostatnost, nejistota a hyperaktivita. Také se musí tolerovat pomalé pracovní tempo. Za jistou nevýhodu se dle mého dá opět považovat velmi nízká kooperace jak s učitelem, tak i žáky v průběhu vyučovací hodiny. Chlapec uniká do fantazie. Chybí mu logické a abstraktní myšlení i matematická představivost. Celkově je jeho myšlení nedůsledné a těžkopádné. Často se stává, že se při práci s textem soustředí na nepodstatné detaily, také nejprve uvažuje nad tím, jak určitý úkol splnit, než nad tím proč ho řešit, tedy nad smyslem. V usměrňování a hledání důležitých linií mu pomáhá právě asistent, který nastiňuje, co je důležité a co už méně. Žák je vzděláván dle individuálního vzdělávacího plánu, který vychází z RVP ZV – LMP v předmětu český jazyk, matematika, prvouka a dle RVP ZV v předmětu anglický jazyk, ostatní výchovy. Podpora asistenta pedagoga je dle speciálně pedagogického centra doporučena jako nutná. Při práci asistent využívá různých názorných a praktických pomůcek, grafomotorického procvičování, obrázkových knih atd.

- PAMĚT

#### **Mateřská škola a základní škola**

Subjekt má krátkodobou paměť. Nedokáže si zapamatovat domácí úkol, nebo že si musí na druhý den přinést pomůcku aj. Není schopný naučit se souvislý český text, jako např. básničku nebo písničku. Převládá u něj paměť vizuální např. při vybavování významu některých českých slov, pomáhalo využití pexesa nebo obrázkových knih. U osob s mentální retardací má převahu paměť mechanická před logickou. To znamená, že tito žáci nehledají souvislosti. Což je patrné u R., který se sice zvládne velmi obtížně a za neustálého opakování něco naučit, ale poté příslušnou definici či poučku nedokáže prakticky použít. Doporučuje se střídání činností, je nutné do vyučování zařazovat mnohem častěji i odpočinek a relaxaci. Z výše uvedeného je patrné, že chlapec vyžaduje daleko větší pozornost a čas pro upevňování paměťových stop. Opakování důležitých kroků a využívání názorných pomůcek. Právě proto je asistent pedagoga v jeho případě důležitý. Bez něj by se chlapci nedostávalo tolik potřebného prostoru. Jaká však bude situace ve vyšších ročnících, kdy je učivo zaměřeno hlavně na pamětním učení – jako například ve třetím ročníku práce s vyjmenovanými slovy či malou

násobilkou, tot' otázka. Také se říká, že s učením nového cizího jazyka se má začínat již v mládí, protože právě v tomto období je lidská paměť schopna pojmout velké množství informací založených na mechanickém učení. Děti si tedy osvojují cizí jazyk daleko snadněji než dospělí. U osob s lehkou mentální retardací je situace odlišná. Ve srovnání s intaktními dětmi vietnamského původu, které se narodily v České republice, jsou jazykové znalosti češtiny u zkoumaného subjektu na daleko horší úrovni.

- **POZORNOST**

**Mateřská škola**

*Bez asistenta pedagoga MŠ:* V začátcích docházky do mateřské školy se subjekt projevoval klidně, nerušil a opakoval, co viděl u dětí. Pozornost v kolektivu při řízené činnosti u něj byla neudržitelná, ale vše se přičítalo skutečnosti, že nerozumí tomu, co se říká. S narůstajícími neúspěchy se u chlapce začal projevovat značný psychomotorický neklid, zřejmě jako odpověď na neschopnost se vyjádřit a správně porozumět, značná impulzivita a později také agrese. Když už si chlapec nevěděl rady, jednoduše použil násilí, jednal pudově.

*Po přidělení asistenta pedagoga MŠ:* Navazování kontaktu a spolupráce bylo obtížné. Chlapec nebyl zvyklý na fakt, že se po něm vyžaduje dlouhodobé soustředění. Asistent pracoval se subjektem individuálně denně, přibližně hodinu, jednalo se tedy o čistý čas vyžadující plnou práci a nasazení. Chlapcova pozornost byla krátkodobá, vyžadoval střídání činností a vydržel jen u toho, co ho opravdu zajímalo (jako třeba dopravní prostředky, roboti, ...). Agrese se snížila na minimum a objevovala se jen v případě, kdy asistent věnoval zájem jinému dítěti. Jednalo se zřejmě o upozornění na vlastní osobu. Pozornost se zvyšovala na základě motivace (barevné obrázky, samolepky, ale i pochvala). Souhrnně řečeno se u subjektu projevovaly poruchy pozornosti, zvýšená hyperaktivita a psychomotorický neklid.

## **Základní škola**

*Bez asistenta pedagoga ZŠ:* Problémy spojené s pozorností se při vstupu do školy ukázaly jako mnohem závažnější. Tedy patrný a velmi výrazný psychomotorický neklid a nízká úroveň pozornosti. Ke konci vyučování již přichází značně viditelná únava. Speciálně pedagogické centrum dalo rodičům návrh na možné zvážení konzultace s pedopsychiatrem, z důvodů přítomných projevů ADHD. R. již ale dokáže u činnosti vydržet, neodbíhá. Přesto se snižování pozornosti projevuje zhoršením kvality jeho výkonu. V případě, že chlapci zadaný úkol nejde, reaguje nechutí v řešení pokračovat. Bez asistenta pedagoga není schopen svou pozornost sám korigovat. Paní učitelku, pokud mluví ke kolektivu, nedokáže vnímat, přestože smyslu a významu rozumí.

*S asistentem pedagoga ZŠ:* Asistent jednotlivé úkoly rozděluje do postupných kroků, zjednodušuje pokyny a instrukce, vícekrát připomíná zadání, maximálně využívá vizuální podpory. Při nepozornosti je třeba chlapce upozornit např. dotekem na rameno, očním kontaktem aj. Musí se dbát na střídání činností, zařazování odpočinku a relaxace. R. velmi rád maluje, když si tedy potřebuje oddechnout, využívá se právě kresby nebo činností jako rozdávání sešitů, mazání tabule atd. Asistent je však nucen subjekt pobízet, aby v zadané práci pokračoval. Žák má pomalé tempo a bez zmíněného podněcování by mu splnění úkolu zabralo dvojnásobný čas. Opakují se i důležité kroky před zahájením práce např. správné sezení, pořádek na lavici nebo příprava potřebných pomůcek („Vezmi si tužku, protože se nerýsuje perem.“ aj.). Asistent je také zprostředkovatelem mezi pedagogem a dítětem. Chlapec by se měl naučit přijímat informace i z jiných zdrojů. Hyperaktivita zde značně snižuje výkonnost a výsledky, proto je třeba ji různými způsoby korigovat. Pozornost je také závislá na motivaci.

- **VOLNÍ VLASTNOSTI**

### **Mateřská škola**

U dětí je charakteristické, že samy neumí rozhodnout, co je pro ně dobré, prospěšné nebo co by jim naopak mohlo ublížit. Když se tedy snaží dosáhnout

úspěchu, převážně to dělají pro jiné než pro sebe samotné. Aby měla maminka radost, aby mě paní učitelka pochválila atd. Zájem rodičů o R. ve školní oblasti byl vždy malý. Nechválili ho za díla, která vytvořil, nechodili na besídky či různá vystoupení v mateřské škole a nikdy se nepřišli zeptat na jeho výsledky. Což je pro vietnamskou rodinu, která podle tradice vždy drží při sobě a rodina je středem jejich života, poněkud atypické. Centrem chlapcova snažení se tak stala paní učitelka, která pro něj byla důležitá. Nosil ji ukazovat obrázky, které namaloval a snažil se jí vyhovět. Po přidělení asistenta se role vyměnily. Logicky, protože asistent a subjekt spolu trávili většinu času. Vůle tak byla závislá, zejména na tom, co si myslí okolí.

### **Základní škola**

Na základní škole se hlavním prvkem vůle stala motivace a pochvala. V současné době jsou největším motivačním faktorem známky. R. zpočátku školní docházky nepřikládal hodnocení žádnou váhu. Nyní dokáže pochopit, že jednička je nejlepší a pětka nejhorší a že o tom, jak bude známkován, rozhoduje hlavně on sám. Usiluje o to, aby stupeň jeho klasifikace byl co nejlepší. Často, když nějaký úkol splní, sám si o známku říká („A co jednička?“). Ve speciálně pedagogickém centru radili dítě hodnotit především slovně. V tomto případě by se slovní hodnocení míjelo účinkem. Pro R. by to rozhodně nebyla dostatečná motivace a znalost českého jazyka rodičů je tak nízká, že ani oni sami by nedokázali odhadnout, na jaké úrovni jejich syn vlastně je. Volní vlastnosti však stále nedosahují té míry, jako u dětí intaktních.

- **EMOCE**

### **Mateřská škola**

Adaptace dítěte v mateřské škole je složitý a dlouhodobý proces, který se týká celé rodiny. O průběhu hladkého přechodu rozhoduje velká řada podmínek. Závisí na zralosti, věku a celkové připravenosti na mateřskou školu. Jedná se o velkou zátěž pro dětskou psychiku. O to víc je vše komplikovanější, když mluvíme o dítěti se znevýhodněním. R. reagoval častým pláčem, schovával se pod stůl, nepřijímal potravu, nehrál si s dětmi a s nikým nekomunikoval. Situace

se postupně zlepšovala a subjekt si zvykal na režim i pravidla mateřské školy. Velmi špatně ale snášel neúspěch, to se projevovalo agresí. Ubližoval dětem kolem sebe, dělal jim naschvály (např. ujídal ostatním s talíře, aj.). S příchodem asistenta jeho projevy agrese vymizely. Subjekt si k asistentovi vytvořil citový vztah. Jako by neustále vyhledával lásku a fyzický kontakt. Matka se na nějaký čas odstěhovala do Vietnamu a on zůstal pouze s otcem. Zvláště v situacích, kdy ho něco trápilo, nebo byl nemocný, se chtěl chovat, když si byl nejistý, chytal se asistenta za ruku nebo se za něj schovával.

### **Základní škola**

Na začátku první třídy byla situace srovnatelná s nástupem do mateřské školy. Chlapci dělají změny prostředí velké problémy. Hodně plakal, ráno nechtěl chodit do školy, stěžoval si na bolesti břicha. Přestože většina jeho spolužáků vstupovala na základní školu společně s ním, stejně tak jako stejný asistent pedagoga. Postupem času se ale opět začalo vše vracet do normálu. Chlapec je velmi citlivý a vnímavý. V případě neúspěchu reaguje pláčem. U R. se nálady střídají každým dnem. Asistent musí přesně rozpoznat, jaká činnost je vzhledem k chlapcově rozpoložení vhodná a která by byla úplně zbytečná. Subjekt umí zřetelně projevovat radost i soucit. Zajímavostí jsou i některá kulturní specifika, např. když se Vietnamci cítí být nejistí nebo něčemu nerozumí, usmívají se. V některých částech Vietnamu berou pohazení po hlavě, jako urážku či ponížení, zatím co u nás je to projev náklonosti a podpory nebo se při rozhovoru často dívají do země a klopi zrak, což považují za skromné a slušné. Proto si každý asistent, ale i pedagogové při práci s dětmi z odlišného kulturní prostředí musí zjistit vše dostupné o kultuře a zvycích příslušného žáka.

- **GRAFOMOTORIKA**

#### **Mateřská škola**

*Bez asistenta pedagoga MŠ:* R. rád a často maloval. Byl to hlavní komunikační prostředek. Stále se však opakoval jeho oblíbený motiv – auta. Maloval je téměř vždy, když po něm někdo chtěl něco spontánně nakreslit. Kresba postavy byla na úrovni hlavonožce, bez detailů. Používal jen jednu barvu – červenou. Úchop

tužky třemi prsty, ale nesprávný. Dokázal napodobit jen kruh, nepřesně pak čtverec a obdélník, trojúhelník nerozpoznával vůbec. Grafomotorika byla celkově jen velmi málo rozvinutá, odpovídala fyziologickému věku tří let, i když chlapec měl biologicky již sedm let. Lateralita se ještě nevyhranila.

*S asistentem pedagoga MŠ:* Asistent společně s chlapcem museli zapracovat zejména na kresbě postavy, která byla jednou s požadavků pro zápis do základní školy. Používání a poznávání barev. Těsně před vstupem do ZŠ subjekt rozeznal všechny barvy, ale už nedokázal rozlišovat světlé a tmavé odstíny. Začínal upřednostňovat pravou ruku. Také se zlepšoval úchop tužky. Vše muselo být praktikováno nenásilně, aby chlapec nezískal k malování či psaní odpor.

### **Základní škola**

Nyní má žák správný úchop, uvolněnou ruku, pravák. Pomalé tempo psaní, ale grafémy jsou úhledné a dobře čitelné. R. píše velmi pěkně, zvládá přepis z tiskacího písma na psací. Dělá mu obtíže psát na základě diktování, opis je bez problémů. Rád a pěkně kreslí, zejména podle předlohy.

*Bez asistenta pedagoga:* V případě, že asistent není přítomen, nikdo nekoriguje chlapcovu pozornost, která značně ovlivňuje výkon. Poté je nesoustředěný, vynechává nejen písmena, ale i celá slova. Neumí si sám správně rozvrhnout text na stránku a řádky. Navíc když nemá přímé vedení, práce mu trvá dvojnásobně delší čas.

- **ŠKOLNÍ ZNALOSTI A VĚDOMOSTI**

Velmi nízká úroveň čtení, ale pozná celou abecedu. Nezná význam toho, co přečetl. Matematická představa je vytvořena do dvaceti (sčítání, odčítání pouze s praktickou pomůckou), obtíže mu dělají slovní úlohy. Poznává všechny barvy, pojmenuje geometrické tvary. Představí se, řekne kolik mu je let a kde bydlí. Nízká úroveň verbálního projevu, písemný projev je o poznání lepší. Rozumové schopnosti odpovídají pásmu lehké mentální retardace. Nejoblíbenější předmět ve škole je Anglický jazyk.



## 4.6 Rodinná anamnéza

Rodina se velkou měrou podílí na životě dítěte, ne jinak je tomu i v případě vietnamské menšiny. Vietnamci tvoří v České republice uzavřenou skupinu, která se příliš nezačleňuje do majoritní společnosti. Soustředí se především na podnikání, hlavní důvodem pro jejich migraci je ve většině případů zlepšení ekonomické úrovně – tedy vydělání peněz (Černík, 2006).

Obecně můžeme vietnamské rodiny, ať už ty žijící ve Vietnamu nebo v zahraničí charakterizovat následujícími typickými znaky – v rodině panuje pevný řád, děti jsou vychovávány k poslušnosti a vedeni k vzájemné pomoci a solidaritě ke svým blízkým včetně široké či vzdálené rodiny (Freidingerová, 2014).

Úroveň češtiny Vietnamců je značně omezená, zejména pak u starší generace. Jednak vlivem jejich soudržnosti, kdy většinu času tráví ve své komunitě a dalším důvodem je skutečnost, že existuje velká řada institucí, které poskytují překladatelské a tlumočnické služby. Situace je tak nenutí jazykové znalosti zlepšovat a česky se učit (Brouček, 2003).

Specifické je, že Vietnamci přicházejí s celými rodinami, popřípadě si u nás rodiny zakládají. Vietnamské děti se dostávají do mnohem těžší situace než jejich rodiče, chce se po nich, aby chodily do českých škol, aby se dnes a denně setkávaly s majoritní společností, byly schopni komunikovat česky a co víc, aby dosahovaly skvělých výsledků ve školách. Na základních školách je vzděláváno celkem 2 852 vietnamských žáků, zřejmě vlivem povinné školní docházky. Pokud budeme počítat i děti vietnamských rodičů, které již mají české občanství, celkový počet bude výrazně vyšší. Druhá nejpočetnější vzdělávaná skupina vietnamských dětí je na středních školách - 2 340. Na vysokých školách je zatím podíl Vietnamců poměrně nízký (Ústav pro informace ve vzdělávání, 2012).

Sociologové předpokládají, že nás brzy čeká generace vietnamských právníků, lékařů, učitelů atd., protože vietnamským dětem se na českých školách vede dobře, osvojují si nejen jazyk, ale i kulturu (Černík, 2006).

V rodině zkoumaného subjektu téměř vše funguje dle výše uvedených informací, rodiče jsou obchodníci, v České republice si založili rodinu a děti navštěvují české školy. Úroveň jejich jazykových znalostí, hovořím-li o češtině je nízká. Proto příliš nefunguje spolupráce rodiny se školou, která je při integraci velmi důležitá a má

nezastupitelnou roli. Velký problém je tedy v komunikaci, bariéry vytváří zejména rodiče. Protože ačkoli se chlapec snaží ve škole mluvit česky, doma se hovoří výhradně vietnamsky. Rodiče nejsou schopni efektivně komunikovat s pedagogy, se školou a co je ještě horší, nedokáží pomoci ani samotnému chlapci, třeba už jen s domácí přípravou - úkoly, protože jim sami nerozumí. Úsilí o vzájemnou spolupráci mezi rodinou a školou je v zájmu co nejkvalitnějšího a především jednotného působení na dítě.

## 5 Diskuze

Inkluze stejně jako migrace jsou v současné době velmi aktuální témata, která se brzy budou dotýkat téměř každé školy a každého z nás. Můj profesní život rozhodně už několik let ovlivňují. Proto jsem se v této oblasti chtěla orientovat i teoreticky a dovědět se co nejvíce možných informací, které bych poté mohla použít v praxi. Mateřská i základní škola, ve které výzkum probíhal, mi byly v mnoha ohledech velmi nápomocné. Stejně tak subjekt, jenž byl předmětem zkoumání. Chlapec, který mě o sobě a jemu podobných, hodně naučil.

Vedení školy, stejně tak rodiče žáka byli seznámeni se záměry a cíli mé bakalářské práce.

Každý člověk, který se ocitne v cizí zemi, se logicky musí cítit ztracený, v mnoha ohledech zmatený a někdy i sám. Stejně takové jsou dle mého i pocity žáka integrovaného z odlišného kulturního prostředí do běžného vzdělávání. V České republice má zařazování takových dětí do školského systému značné mezery a nedostatky. Například v oblasti jazykové podpory, metodických příruček, kurzů či školení, atd. Pomoc asistenta pedagoga je ale podle všeho velmi efektivní podpůrný prostředek.

Abych nějakým způsobem odůvodnila výše uvedené tvrzení, budu pracovat s výsledky svého výzkumu. Zkoumaný subjekt po přidělení asistenta dosáhl výrazného zlepšení téměř ve všech oblastech života. Individuální vedení, pomoc a důsledný přístup umožnili rozvoj chlapcovi osobnosti. Tedy v současné době dokáže srozumitelně komunikovat, obhájí si svůj názor a reaguje na podněty z okolí. Rozhodně tím nechci říci, že se jedná pouze o zásluhu asistenta pedagoga. Pravdou ale je, že to právě on s dítětem udržuje největší část komunikace, dbá na správnou výslovnost, objasňuje významy slov a obohacuje slovní zásobu. V tomto směru však spatřuji i jistá negativa např. R. využívá asistenta jako svého zprostředkovatele v oblasti mluveného projevu, v mnoha případech dokáže pochopit obsah zadání či úkolu pouze na základě vysvětlení asistenta, který používá přesně ta slova, jejichž význam chlapec zná. Poté mu činí potíže pracovat s pokyny ostatních pedagogů nebo jiných osob.

Důležitým úkolem asistenta pedagoga je mimo jiné korigovat žákovu pozornost. Nesoustředěnost záporným směrem ovlivňuje výkon a výsledky práce.

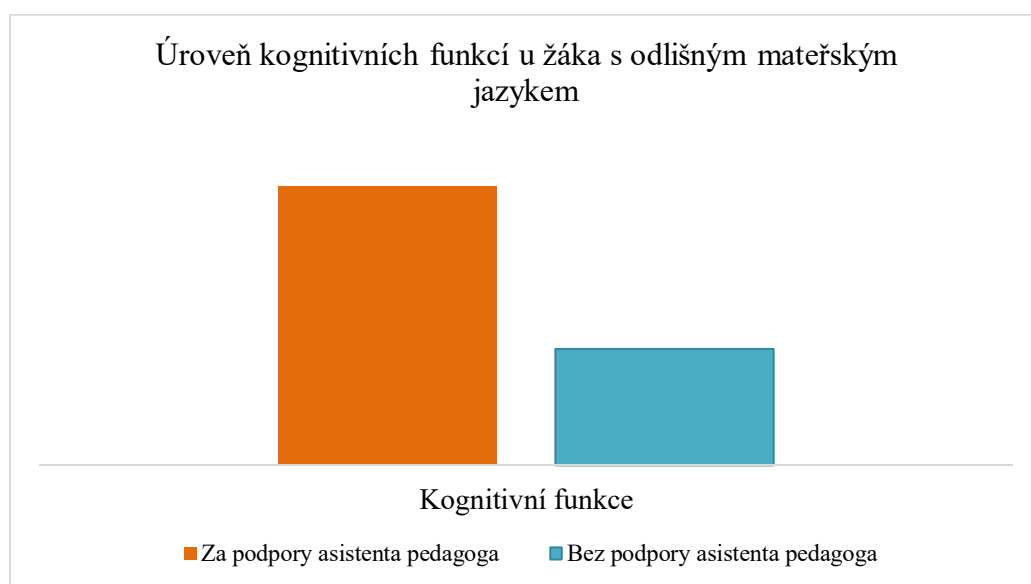
Žáci z kulturně odlišného prostředí mají logicky jiné kulturní návyky, zvyklosti a normy chování. Asistent seznamuje tyto děti s českou kulturou, učí je našim tradicím a buduje v nich kladný vztah k zemi, která se stává i jejich domovem.

Díky asistentovi pocítují integrované děti pocit bezpečí a jistoty. Stávají se daleko sebevědomějšími, až jednou jistě dospějí do fáze, kdy už nebudou potřebovat tento druh opory. Stanou se z nich samostatní lidé, kteří se dokáží orientovat ve světě a prakticky využívat svých znalostí. Takže pokud by mi někdo položil otázku, zda spatřuji smysl v pomoci asistenta pedagoga pro žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, pak jistě odpovím ano.

Rodina je základ všeho, dvojnásobně to platí ve vietnamské komunitě. Ta považuje rodinné soužití za střed své existence. Pokud se budu nejprve soustředit právě na prostředí, ve kterém vyrůstá zkoumaný chlapec, musím konstatovat, že ho v oblasti vzdělávání rodina ovlivňuje spíše negativním směrem. Celkový přístup vietnamské menšiny k učení se českému jazyku je laxní. Spousta z nich ani v dospělosti nedokáže česky srozumitelně komunikovat. Bohužel tím, že oni sami si neosvojili znalosti českého jazyka, nemohou ani svým dětem v tomto směru nic předat. Rodiče zkoumaného subjektu se na domácí přípravě do školy nepodílí, jejich neustálou obhajobou je, že nerozumí. Neuvědomují si však, že tak chlapce staví do značně obtížné situace. Přestože již dostali několik nabídek pomoci, jsou všemu novému stále uzavřeni. Z toho vyplývá, že přístup rodiny ke vzdělávání, ale celkově i způsobu života ve velké míře ovlivňuje i samotné dítě.

## Závěr praktické části

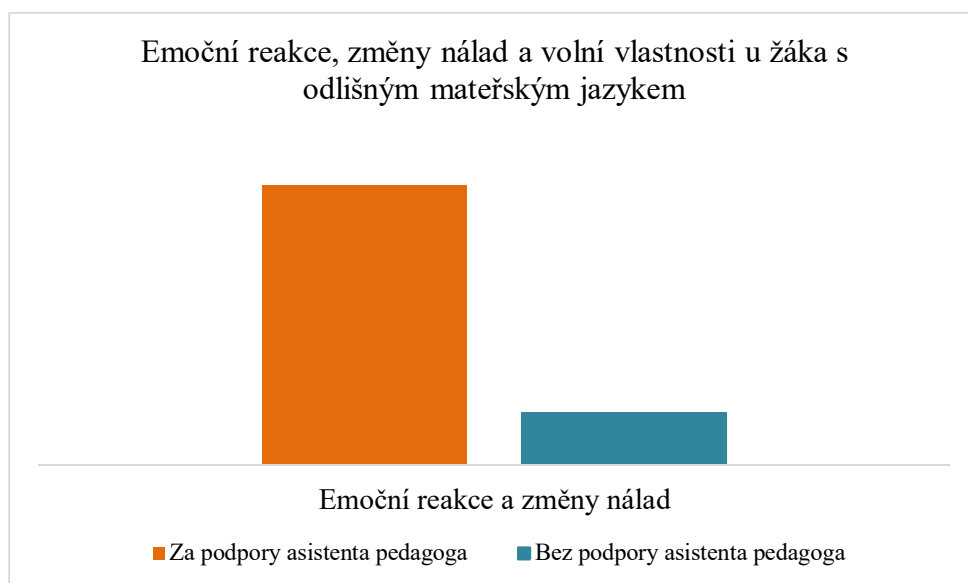
V závěru své praktické části pro lepší orientaci a přehlednost využiji i grafického zpracování, to je založené na výsledcích dlouhodobého pozorování a je pouze subjektivní. Obsahem této kapitoly je tedy celkový souhrnný přehled každé z výše uvedených a podrobně popsanych kategorií osobnosti orientovaných zejména na to, jak se liší chování a projevy žáka s odlišným mateřským jazykem za podpory a bez podpory asistenta pedagoga. Zaměřuji se i na charakteristiku specifických činností a náplně práce asistentů pedagoga pro žáky s odlišným mateřským jazykem.



Obr. 1 Úroveň kognitivních funkcí u žáka s OMJ za přítomnosti a bez přítomnosti asistenta pedagoga

Úroveň kognitivních funkcí u žáků s odlišným mateřským jazykem je výrazně odlišná za přítomnosti a bez přítomnosti asistenta pedagoga (viz. obr. 1). Už jen v oblasti *komunikace*, kdy žák s OMJ vyžaduje jazykovou podporu a zvýšenou pozornost. Asistent pedagoga pomáhá žákovi lépe chápat význam některých slov, využívá speciálních metod či učebnic. Protože ale materiálů pro výuku češtiny jako cizího jazyka je velmi málo, musí být asistent kreativní a vytvářet si některé pomůcky sám dle potřeb konkrétního dítěte. Žák by si měl osvojit nový jazyk v průběhu dvou let, to je také jistá míra tolerance. Zkoumaný subjekt je součástí českého školského systému už čtyři roky a jeho schopnost komunikovat nebo se dorozumět nedosahuje takové míry, jak by se dalo předpokládat. Z toho vyplývá, že nelze generalizovat, protože každý žák

je jiný, má své charakteristické rysy, vlastnosti a také určitou úroveň rozumových schopností aj. V otázce *vnímání a myšlení* lze říci, že asistent pomáhá žákovi chápat souvislosti, lépe se orientovat v novém prostředí a v organizaci českého školství. Zatímco některé děti s odlišným mateřským jazykem nepotřebují v určitých matematických a technických předmětech přílišnou pomoc, zkoumaný subjekt vyžaduje podporu i tady. Zřejmě vlivem nízké úrovně rozumových schopností. *Paměť* je oblast, se kterou toho odlišnost kultury a prostředí nemá příliš společného. Tedy problémy, které se v případě chlapce R. vyskytují, můžeme opět přičíst k mentálnímu postižení. S pamětí ale opět souvisí pomalejší osvojení si jazykových znalostí. Asistent pedagoga u žáků s OMJ má důležitou funkci v oblasti *pozornosti*, kde pomáhá v jistém usměrňování, zvláště pak u malých dětí. Je logické, že když dítě něčemu nerozumí, například když se vypráví pohádka v cizím jazyce, nedokáže se soustředit a začne tak rušit ostatní. Asistent by měl přijít na jiný způsob, jak dítěti příběh či činnost zprostředkovat a přiblížit.



Obr. 2 Emoční reakce, změny nálad a volní vlastnosti u žáka s OMJ za přítomnosti a bez přítomnosti asistenta pedagoga

Každé dítě, které se ocitá v neznámém prostředí, se cítí nejisté, některé méně jiné více. Od toho se také odvíjí jeho nálada anebo emoční projevy, jako například úzkost, agrese, deprese, fobie atd. Když však žák cítí oporu a ví, že při něm stojí někdo, kdo mu nabídne pomocnou ruku, potom věří v sám sebe a nedochází k častým změnám nálad či negativním projevům, s tím souvisí i žákova vůle a touha něco dokázat (viz. obr. 2).

V tom spatřuji smysl práce asistenta pedagoga. Aby však výše uvedené bylo platné, je nutné vytvořit si s žákem pozitivní vztah založený na důvěře. To je otázka dlouhodobého snažení a velké dávky empatie.



Obr. 3 Úroveň školních znalostí a vědomostí u žáka s OMJ za podpory a bez podpory asistenta pedagoga

Jak již bylo několikrát zmíněno u zkoumaného subjektu byla mimo jiné diagnostikována i mentální retardace, z tohoto důvodu je poněkud bezpředmětné zkoumat úroveň jeho školních znalostí a vědomostí v porovnání s ostatními žáky s odlišným mateřským jazykem (viz. obr. 3). Žáci s mentálním postižením chápou souvislosti daleko obtížněji, mají s učivem, osvojením si psaní nebo čtení diametrálně odlišné obtíže. Z toho také vyplývá fakt, že nelze zobecnit zkušenosti jednoho asistenta pedagoga týkající se práce s dítětem z řad vietnamské menšiny do příkladu dobré praxe. Jistě lze některých metod práce či zkušeností využít, ale s ohledem na konkrétního žáka a jeho potřeby. Protože nejenže se od sebe liší jednotlivé národnosti, ale i každé dítě, žák je jiný. Proto je individuální přístup tolik nutný.

Z vyjádření třídní učitelky zkoumaného chlapce vyplývá, že v přítomnosti asistenta pedagoga ve vyučování spatřuje velký přínos. Ve třídě má 27 žáků a nedokáže se každému z nich individuálně věnovat tak, jak by sama chtěla. „Na začátku pro mě bylo těžké najít si s chlapcem nějaký společný komunikační prostředek. Nebýt asistenta,

*který žáka znal už ze školky, vůbec bych nevěděla, čemu dokáže porozumět nebo jaké výrazy smím používat, aby je pochopil,*“ říká paní učitelka, která si také stěžuje na nedostatek literatury a odborných publikací týkající se začleňování žáků z kulturně odlišného prostředí do běžných českých škol. *„R. od první třídy dosáhl obrovského pokroku. Už začíná komunikovat nejen s asistentem, ale i se svým okolím. Jakoby nabyl jistoty a cítil se v prostředí třídy bezpečně a z toho mám velkou radost,*“ odpovídá třídní učitelka na otázku, jestli vidí u chlapce nějaký posun. Stejně tak pozitivně se vyjadřuje i k dotazu, jak přijímají ostatní děti spolužáka, který se od nich liší v tolika aspektech, *„všichni se R. snaží pomáhat, jak to jenom jde a já je za tu pomoc oceňuji. Děti umí být zlé, ale když je někdo vede a ukazuje jim, co je špatné a dobré potom dokáží pochopit a přijmout i odlišnosti, navzájem se respektovat a být k sobě férový.“*

Celkově tedy můžeme říci, že práce asistentů pedagoga pro žáky s odlišným mateřským jazykem je specifická v následujících oblastech:

- velmi častá spolupráce s rodinou - objasnění určitých projevů chování (v závislosti na kulturních odlišnostech), mnohdy specifická komunikace a hledání vhodného komunikačního prostředku a způsobu jak se s rodinou efektivně dorozumívát,
- poskytování individuálního doučování, jazyková podpora,
- podpora při překonávání kulturních bariér,
- pomoc žákovi, rodině pro lepší orientaci v prostředí a organizaci české školy, ale i české společnosti a jejích zvyků.



## Závěr

V bakalářské práci bylo nastíněno téma týkající se zařazování žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí do hlavního vzdělávacího proudu českého školství. Zabývala jsem se zejména vztahem asistenta pedagoga a příslušného žáka.

Každé dítě je mentalitou v podstatě stejné (rádo si hraje, chce mít kamarády, atd.), bez ohledu na to, jakým jazykem hovoří a stejně jako dospělí i ono má své obavy. Co když zklame, neuspěje? A právě tady hraje svou hlavní roli asistent pedagoga. Aby dítě, které pochází z kulturně odlišného prostředí, dokázalo mezi žáky z českých rodin uspět, je třeba se mu mnohem intenzivněji a důkladněji věnovat. Protože na rozdíl od svých vrstevníků se ocitá v úplně cizím světě, s jinými pravidly a jazykem. Každá kultura má odlišné zásady a normy chování, dítě se tak musí vypořádat nejen s novým prostředím, novými lidmi, ale i rozdílným pojetím společnosti. Ještě daleko horší se zdá být situace u dětí, které mají přidružený nějaký druh zdravotního postižení, zejména pak toho mentálního. Tito žáci sami o sobě velmi těžko chápou souvislosti, jejich adaptace trvá daleko déle a úroveň emocí a nálad je naprosto nevyvážená. Jak těžké tedy musí být vypořádat se se všemi atributy, které s sebou začlenění do cizího prostředí a kultury přináší za těchto okolností? Realita je taková, že existuje jen velmi málo publikací a odborníků zabývajících se touto problematikou. Ačkoli se jedná o aktuální jev. Počet cizinců v České republice se každým rokem zvyšuje a je bláhové myslet si, že k nám přicházejí pouze zdravé, perspektivní děti.

Ve své práci jsem se také zabývala vlivem rodiny na žáka. Přístup ke vzdělávání se mění od jedné národnostní menšiny ke druhé. Zatímco například Romové nepřikládají vzdělání žádnou váhu, Vietnamci naopak dbají na to, aby jejich děti měly jen dobré školní výsledky. Nelze však generalizovat. Protože třeba i srovnání dvou českých rodin může být absolutně odlišné. Nejen každá kultura, ale i každá rodina má svá specifika, a pokud opravdu chceme, aby měla inkluze smysl, pak je třeba na tyto zvláštnosti brát ohled a respektovat je.

Závěrem bych chtěla vyjádřit podporu takovému vzdělávání, které je otevřené odlišnostem a učí žáky, budoucí generace nebát se neznámého. Tím otevíráme nový svět a možnosti nejen ostatním, ale i sobě samým.

## Seznam použité literatury

### Seznam knižních zdrojů

1. BITTNEROVÁ, Dana. *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných: případ SIM - Středisek integrace menšin*. Vyd. 1. Praha: Ermat, 2009, 263 s. ISBN 978-808-7178-065.
2. ČERNÍK, Jan. *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Jinočany: H & H, 2006. Multikulturní inspirace. ISBN 80-7319-055-9.
3. DROTÁROVÁ, Lucia. *Asistent pedagoga - stav v ČR 2006*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-86856-22-4.
4. FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4655-4.
5. FREIDINGEROVÁ, Tereza. *Vietnamci v Česku a ve světě: migrační a adaptační tendence*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) v koedici s Přírodovědeckou fakultou Univerzity Karlovy Praha, 2014. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-174-9.
6. HÁJKOVÁ, Vanda. *Integrativní pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-86856-05-4.
7. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.
8. HENDL, Jan. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-549-3.
9. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
10. META, O.P.S., Společnost pro příležitosti mladých migrantů. *Diskriminace do školy nepatří!*. 2016. Praha: META, o.p.s., 2016. ISBN 978-80-906296-7-7.
11. MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4722-3.
12. NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0.

13. PROCHÁZKOVÁ, Lucie a Kristýna TITĚROVÁ. *Hello Czech Republic: doma v nové zemi : příručka pro učitele*. Praha: META, o.p.s., 2015. ISBN 978-80-906296-0-8.
14. PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.
15. PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
16. RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.
17. ŠIŠKOVÁ, Tatjana (ed.). *Menšiny a migranti v České republice: [my a oni v multikulturní společnosti 21. století]*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.
18. ŠIŠKOVÁ, Tatjana ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2008. ISBN 8073671824.
19. TEPLÁ, Marta a Hana ŠMEJKALOVÁ. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2007. ISBN 978-80-86856-35-3.

### **Seznam internetových zdrojů**

Člověk v tísní. *Člověk v tísní, o.p.s.* [online]. © 2013 [cit. 2016-04-15]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/cs>

HARTL, Jan. STEM. *Stem.cz: Nezisková organizace*. [online]. © 2015 [cit. 2016-06-21]. Dostupné z: <https://www.stem.cz/>

Inkluzivní škola. *META, o.p.s.* [online]. © 2015 [cit. 2016-06-21]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz>

META. *META, o.p.s.: Sdružení pro příležitosti mladých migrantů*. [online]. © 2014 [cit. 2016-06-21]. Dostupné z: <http://www.meta-ops.cz/>

Varianty. *Člověk v tísní, o.p.s.: Vzdělávací program Varianty*. [online]. © 2013 [cit. 2016-03-10]. Dostupné z: <https://www.varianty.cz/>

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Michaela Skřivánková
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Miluše Hutýrová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2016

<b>Název práce:</b>	Práce asistenta pedagoga s žákem ze sociokulturně znevýhodněného prostředí
<b>Název v angličtině:</b>	Approach of the pedagogical assistant to the pupil from socio culturally disadvantaged environment
<b>Anotace práce:</b>	Bakalářská práce je zaměřena na žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění, respektive na žáky pocházející z kulturně odlišného prostředí. Orientuje se především na oblast vzdělávání a na specifika práce asistenta pedagoga s žákem s odlišným mateřským jazykem. V praktické části je poté popsán případ konkrétního působení žáka vietnamské národnosti v prostředí české školy.
<b>Klíčová slova:</b>	Žák ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, asistent pedagoga, inkluze, inkluzivní postoje, vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem
<b>Anotace v angličtině:</b>	Bachelor thesis is focused on pupils with support needs in education because of social disadvantage, or pupils from different cultural background. It focuses primarily on education, especially on the specifics of the work of assistant teacher with a pupil with a different mother tongue. In the practical part is described the case of a specific action pupil Vietnamese nationality in the environment of Czech schools .
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	A pupil from a socially disadvantaged backgrounds, teaching assistant, inclusion, inclusive attitudes, education of pupils with a different mother tongue

<b>Přílohy vázané v práci:</b>	0
<b>Rozsah práce:</b>	51
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk