ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/343934291

Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním

Book · January 2014

CITATIONS
12

READS
812

1 author:

Zbyněk Němec
Charles University in Prague
29 PUBLICATIONS **60** CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:

Project

Prekoncepce, konstrukce a rekonstrukce profesní identity asistenta pedagoga (GAČR 17-07101S). View project

Project

Zkoumavé čtení: systematické zavedení dílny čtení a oborového čtení do výuky na 2. st. ZŠ/na víceletém gymnáziu v ČR View project

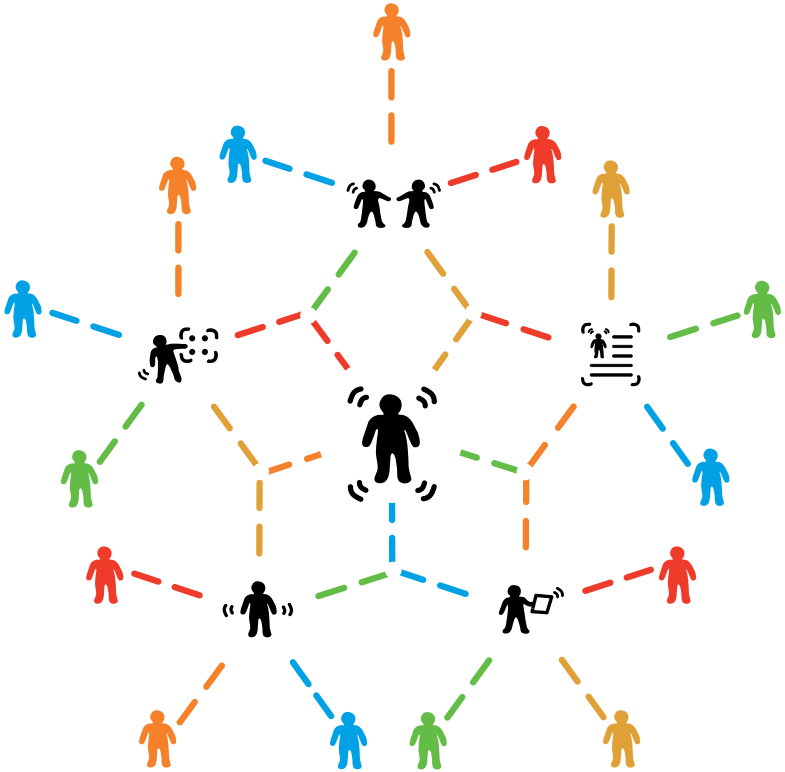
All content following this page was uploaded by Zbyněk Němec on 28 August 2020.

The user has requested enhancement of the downloaded file.

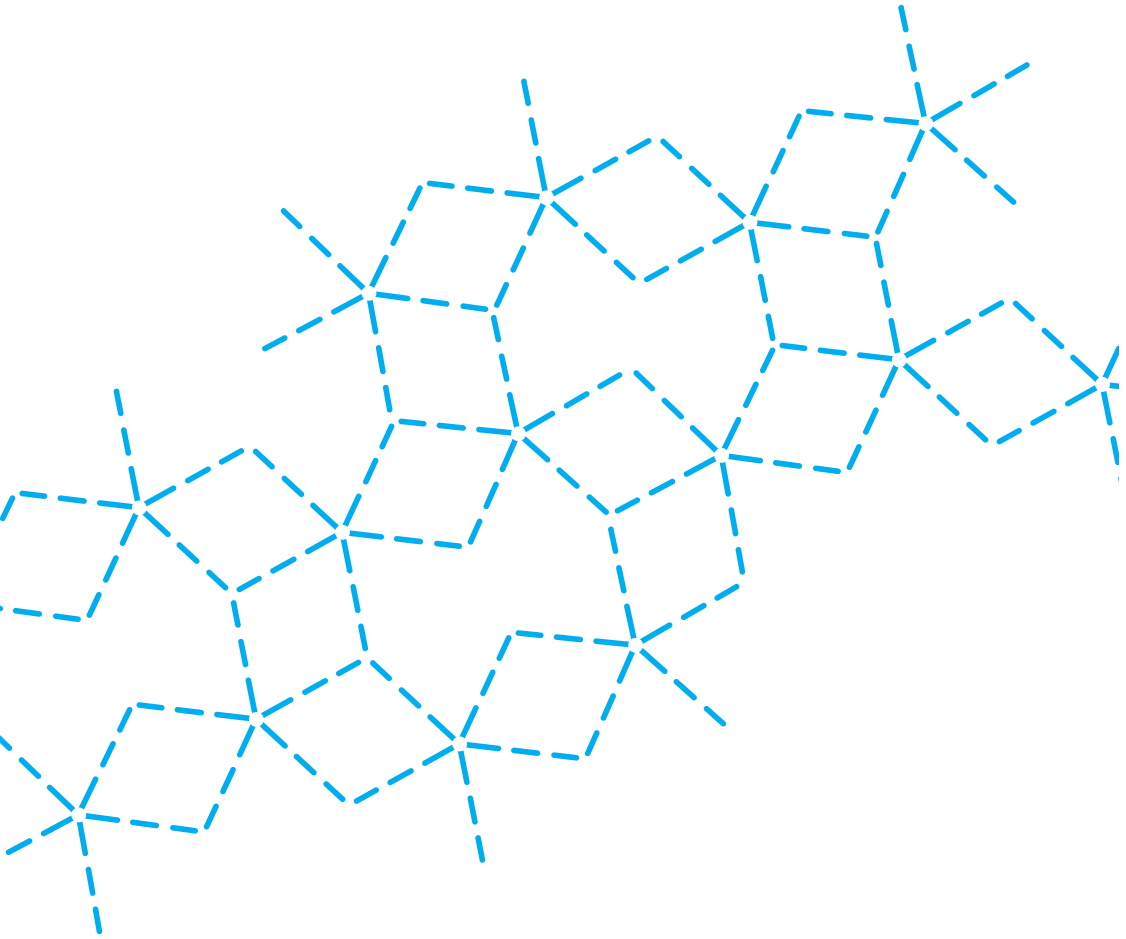
9 788090 363199

esf evropský sociální fond v ČR
EVROPSKÁ UNIE
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY
OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost
INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

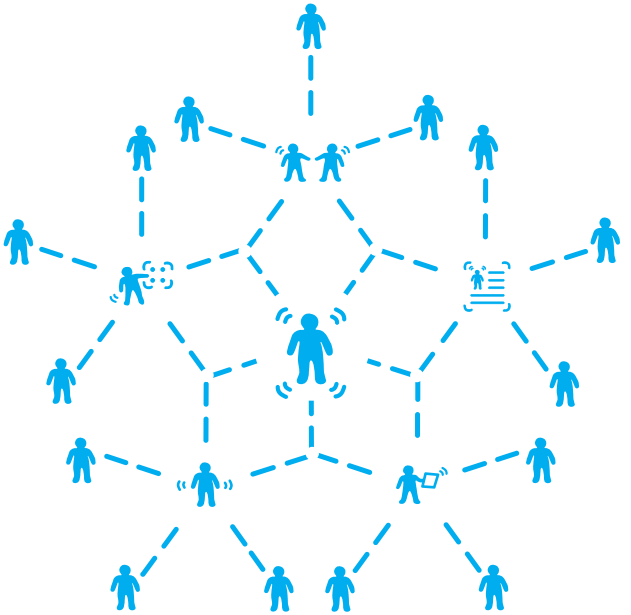
ASISTENCE VE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM



Zbyněk NĚMEC a kol.
NOVÁ ŠKOLA, o. p. s.



ASISTENCE VE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM



Zbyněk Němec a kol.

NOVÁ ŠKOLA, o. p. s.

2014

Recenzovala: doc. PaedDr. Eva Šotolová, PhD.

Název: Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním
Autor: Zbyněk Němec a kol.

Autoři kapitol: Zbyněk Němec (kap. 1–8, úvod, závěr), Barbora Šebová (kap. 10, připomínkování textu), Rumyana Georgieva, Klára Horáčková a Kristýna Titěrová (kap. 9), Jiřina Čurejová (medailonek školní asistentky)

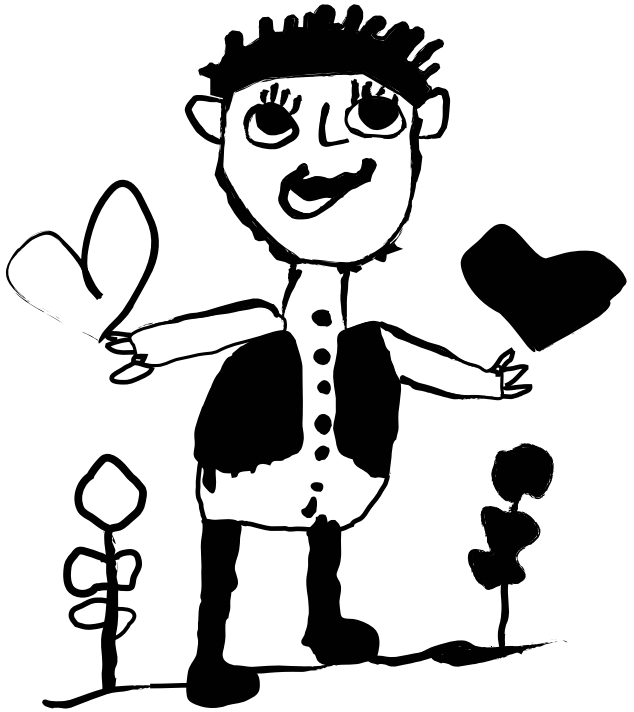
Fotografie: Michal Kryl
Grafická úprava: Terezie Chlíbcová, David Kalika
Korektura: Hana Pelešková
Tisk: Laurelin, s. r. o.

Vydání první.
Praha: Nová škola, o. p. s. 2014
ISBN 978-80-903631-9-9

Tato publikace vznikla v projektu "Školní asistent – nástroj upevňující rovné příležitosti dětí a žáků ve Středočeském kraji" CZ.1.07/1.2.33/02.0022, který byl realizován v rámci operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost. Projekt byl spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

esf evropský sociální fond v ČR
EVROPSKÁ UNIE
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY
OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



NOVÁ ŠKOLA, o. p. s.

Každý má právo na plnohodnotné vzdělávání.
Někdo to má ale z různých důvodů těžší...

Tato publikace vznikla na základě zkušeností z projektu realizovaného ve spolupráci s partnerskými školami:

Základní škola Kladno, Brjanská 3078,
Základní škola Kutná Hora, Kamenná stezka 40,
Základní škola Slaný, Komenského náměstí 618,
Základní škola Zlonice, Komenského 305.

Za aktivní zapojení v projektu bychom rádi jmenovitě poděkovali těmto spolupracovníkům (v abecedním pořadí):

Jiřině Čurejové (školní asistentce působící na ZŠ Kladno),
Mgr. Miroslavě Golisové (zástupkyni ředitele ze ZŠ Slaný),
Mgr. Markétě Hálové (školní asistentce působící na ZŠ Kutná Hora),
Heleně Horvátové (školní asistentce působící na ZŠ Zlonice),
Mgr. Ivaně Mánkové (zástupkyni ředitele ze ZŠ Kladno),
Mgr. Vítu Šnajdrovi (řediteli ZŠ Kutná Hora),
Renatě Tancošové (školní asistentce působící na ZŠ Slaný),
Mgr. Bc. Janu Tůmovi (řediteli ZŠ Zlonice).

Obsah

Předmluva (K. Šimáčková-Laurenčíková) 6
Úvod 7
1. Historie asistentů ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním v ČR 14
2. Současné pojetí profese asistentů ve vzdělávacím systému v ČR 18
3. Sociálně znevýhodnění žáci a jejich potřeby ve vzdělávání 30
4. Kvalifikační předpoklady pro práci se sociálně znevýhodněnými žáky 38
5. Náplň práce asistenta 48
5.1 Podpora žáků a učitele ve výuce 49
5.2 Doučování žáků 56
5.3 Komunikace s rodinami žáků 63
5.4 Volnočasové aktivity 72
5.5 Spolupráce s dalšími organizacemi 77
6. Etnická příslušnost a znalost rodinného prostředí žáků v práci asistenta 84
7. Metodická podpora asistentů 92
8. Cíle a hodnocení práce asistentů 98
9. Asistence u žáků s odlišným mateřským jazykem (R. Georgieva, K. Horáčková, K. Titěrová) 104
10. Co by měl asistent vědět o romských žácích (B. Šebová) 120
Závěr 128
Použitá a doporučená literatura 130
Souhrn / Summary 134
Příloha 1: Medailonek školní asistentky (J. Čurejová) 136

Předmluva

V českých školách postupně a významně přibývá asistentů pedagoga. Stále více asistentů patří mezi specialisty, kteří rozumějí tomu, jak učit děti se specifickými potřebami. Často se s dětmi dostávají do velice blízkého vztahu, jsou pro ně důvěrníky, přáteli. I proto jim leckdy dokážou pomoci lépe než kdokoliv jiný z širšího pedagogického týmu.

Zcela přirozeně podporují děti nejen po stránce pedagogické, ale také v sociální oblasti. Pomáhají jim budovat jejich identitu, hledat místo mezi přáteli a vrstevníky, poznávat své silné stránky a pracovat s těmi slabými. Jejich práce se často nevejde do hranic rozvrhu. Individuálním přístupem jsou dětem oporou před vyučováním i po něm, mimo školní budovu, v mimoškolních aktivitách a mnohdy i spolupracují s rodiči.

Přestože není prozatím vytvořen žádný oficiální standard práce asistenta pedagoga a na českých školách bychom našli různé způsoby asistence, praxe z posledních let dala vzniknout celé řadě velmi užitečných návodů, jak vykonávat pedagogickou asistenci dostatečně kvalitně. Mezi nejzajímavější příspěvky do metodiky práce asistentů patří kniha, kterou držíte v ruce. Je výjimečná nejen tím, že ji psali profesionálové a že komplexně pokrývá téma, ale také tím, že je plná osobních doporučení, poznatků a dobře prověřených přístupů asistentů, kteří se o ně ochotně a s radostí, že mohou dál posloužit, se čtenáři dělí.

Celý tým, který se na knize podílel, si zaslouží velké poděkování. Za textem této publikace je totiž obrovská praktická zkušenost, která může pomoci začátečníkům, studentům, ale i odborné pedagogické veřejnosti; všem těm, kteří hledají poctivou oporu pro práci asistenta pedagoga.

Jsem si jistá, že vás čeká obohacující a místy i dojemné čtení.

Klára Šimáčková-Laurenčíková
Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání

Úvod

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

do rukou se vám dostává publikace, která vznikla v rámci projektu „Školní asistent – nástroj upevňující rovné příležitosti dětí a žáků ve Středočeském kraji" realizovaného obecně prospěšnou společností Nová škola. Cílem celého projektu, a tedy i této publikace, bylo a je podpořit systém vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, žáků, kteří ve školách narážejí na mnohé více či méně viditelné bariéry, žáků, kteří ve vzdělávání (a posléze i v pracovním uplatnění) často dosahují mnohem menších úspěchů, než by odpovídalo jejich přirozenému potenciálu.

Práce pedagogických asistentů patří v zahraničí, ale i na některých českých a moravských školách k osvědčeným formám podpory vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, systémově je ale v České republice stále podceňována. Ve srovnání s počtem asistentů působících u žáků se zdravotním postižením je asistentů pracujících s žáky se sociálním znevýhodněním jen velmi málo; z organizačního hlediska prodělala tato profese během posledních dvou desetiletí relativně klopotný vývoj od *romského asistenta* přes *vychovatele – asistenta učitele* až po *asistenta pedagoga*, u kterého si ovšem mnozí ředitelé a učitelé nejsou jisti ani tím základním, tedy jaké činnosti a v jaké míře mohou nebo mají být náplní asistentovy práce.

Projektem zaměřeným na zavádění asistentů do systému podpory vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se nestátní nezisková organizace Nová škola (dříve nadace, dnes obecně prospěšná společnost) vrátila ke svým počátkům, kdy v devadesátých letech 20. století patřila v ČR mezi nejvýznamnější organizace vzdělávající tehdejší romské asistenty. V projektu „Školní asistent – nástroj upevňující rovné příležitosti dětí a žáků ve Středočeském kraji" zaměstnala Nová škola asistentky, které se zapojily do práce čtyř středočeských škol vzdělávajících větší počet sociálně znevýhodněných žáků. Stejně jako u „běžných" asistentů pedagoga patřily i u asistentek z Nové školy do hlavní pracovní náplně individuální i skupinová podpora žáků při vyučování a při přípravě na výuku (doučování) a širší podpora učitele v různých souvisejících organizačních pracích; a naopak, novoškolské asistentky se od ostatních asistentů lišily vyšším důrazem na komunikaci a spolupráci s rodinami žáků, zajišťováním doučování a volnočasových aktivit pro sociálně znevýhodněné žáky i v době školních prázdnin a vyšší dostupností metodického vedení (prostřednictvím pravidelných schůzek

s odbornými pracovníky Nové školy i s ostatními asistentkami v projektu). Cílem práce asistentek z Nové školy bylo vytvořit efektivní model práce, který půjde posléze aplikovat i u ostatních asistentů pedagoga pracujících se sociálně znevýhodněnými žáky.

Hlavním výstupem projektu je tato publikace, která by měla všem čtenářům z řad pedagogických pracovníků pomoci se základní orientací v profesi asistentů ve vzdělávání a v možnostech podpory žáků se sociálním znevýhodněním. Samotná publikace se skládá z několika částí:

– První část je zaměřena na zasazení profese pedagogických asistentů do celkového kontextu vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Kapitoly 1 a 2 vycházejí z dřívější i současné legislativy a představují jak vývoj asistentské profese v ČR, tak i aktuální stav nejdůležitějších zákonných úprav, které s prací asistentů souvisí. Kapitola 3 se věnuje základnímu popisu kategorie *žák se sociálním znevýhodněním* a stručnému vymezení specifických potřeb těchto žáků, kapitola 4 obsahuje výčet požadavků na kvalifikaci a osobnostní kvality asistentů pracujících právě se sociálně znevýhodněnými žáky.

– Srdcem celé publikace je její druhá část (kapitola 5), která se věnuje náplni práce asistenta pedagoga, mezi jehož činnostmi by měla být zastoupena práce s žáky ve vyučování i při doučování, ale také komunikace s rodinami žáků, organizace volnočasových aktivit pro žáky a spolupráce s dalšími organizacemi.

– Třetí část publikace je pak věnována tématům, která s organizací práce asistenta a podporou sociálně znevýhodněných žáků přímo souvisí; kapitola 6 je zaměřena na problematiku etnické příslušnosti asistentů a jejich znalost rodinného prostředí žáků, kapitoly 7 a 8 zpracovávají oblasti metodické podpory a hodnocení práce asistentů.

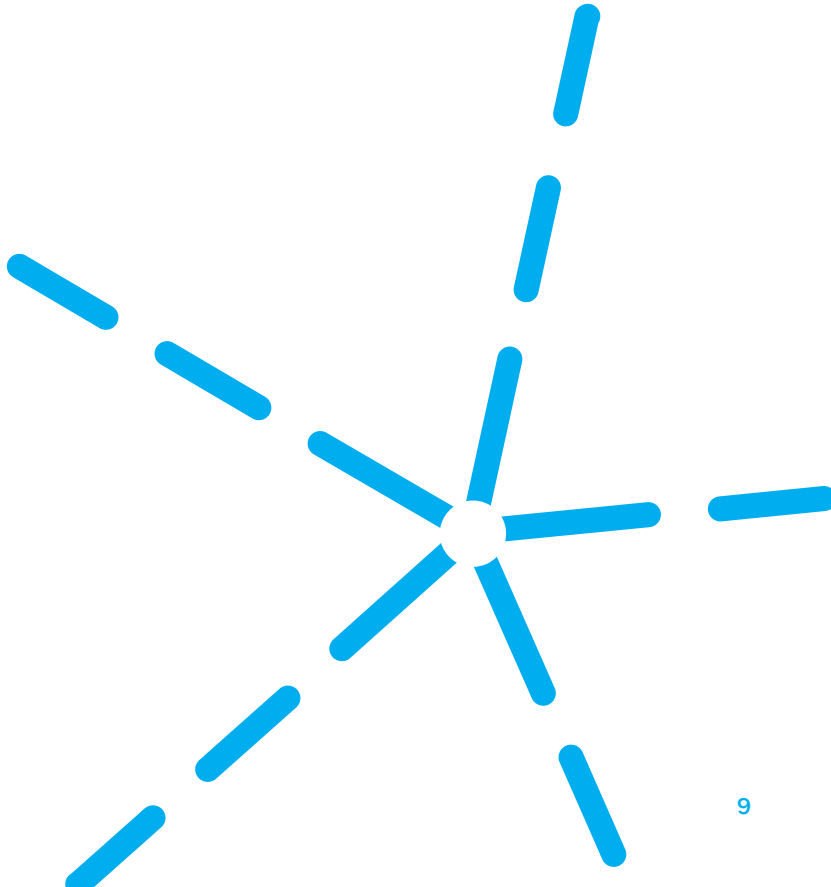
– S ohledem na to, že asistentky z Nové školy pracovaly a pracují s cílovou skupinou tvořenou zejména sociálně znevýhodněnými romskými žáky a v menším počtu se sociálně znevýhodněnými žáky z řad etnických Čechů, požádali jsme o spolupráci na publikaci kolegyně z občanského sdružení Meta, jehož činnost je zaměřena na podporu cizinců v ČR – výsledná kapitola věnovaná specifikům práce se sociálně znevýhodněnými žáky s odlišným mateřským jazykem je uváděna v publikaci jako předposlední. Poslední kapitola je pak věnována nejdůležitějším informacím, které by měl mít asistent pracující s romskými žáky.

Jednotlivé kapitoly jsou zpravidla uvozeny citacemi z literatury, ze které jsme vycházeli při přípravě projektu i při jeho realizaci. Tyto citace mají poukázat na množství kvalitní literatury, která je k tématu vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků v ČR k dispozici, a nasměrovat čtenáře k dalšímu, podrobnějšímu studiu.

Jakékoli vaše podněty a připomínky k publikaci uvítáme prostřednictvím našeho kontaktního formuláře dostupného na adrese *http://www.asistentpedagoga.cz/kontaktni-formular*.

Společně s kolegyněmi a kolegy z Nové školy přejeme hodně úspěchů ve vaší pedagogické práci.

Zbyněk Němec,
metodik projektu „Školní asistent“
Nová škola, o. p. s.



Metodologická poznámka

Prakticky zaměřená část publikace vychází z poznatků z pravidelných metodických setkání s asistentkami působícími v rámci projektu „Školní asistent…". Tato setkání se uskutečňovala v období od května 2013 do června 2014 zpravidla jednou měsíčně ve školách, ve kterých asistentky s žáky pracovaly, a minimálně jednou za dva měsíce také v prostorách Nové školy, o. p. s., v Praze. Text obsahuje také přímé citace z rozhovorů se čtyřmi asistentkami a čtyřmi vedoucími pracovníky spolupracujících škol; rozhovory v přibližně dvaceti- až třicetiminutovém rozsahu se konaly v prostorách škol v prosinci 2013 a v březnu 2014, všechny rozhovory byly s vědomím respondentů nahrávány a rozhovory s vedoucími pracovníky škol byly posléze i autorizovány a zveřejněny na projektovém webu.

Jména žáků uváděná v citacích obsažených v publikaci byla s ohledem na zachování anonymity žáků změněna.

Odkazy

Aktuality k práci asistentů pedagoga (nejen) ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním najdete na našem webu *www.asistentpedagoga.cz*.

Více informací o obecně prospěšné společnosti Nová škola a jejích aktivitách můžete získat na webu *www.novaskolaops.cz*. Informace o občanském sdružení Meta, partnerské organizaci, která se věnuje problematice vzdělávání žáků cizinců, najdete na webu *www.meta-os.cz*.

1.

Historie asistentů ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním v ČR

„Jednou z cest, jak zefektivnit vzdělávání romských žáků, jak otevřít školu i romským rodičům, je zavedení funkce pedagogického asistenta (dříve romský asistent) na škole. Všude tam, kde byl vybrán vhodný člověk na tuto pozici, učitelé hodnotí jeho působení pozitivně: Zlepšila se komunikace s romskými rodiči (lépe přijímají kritiku od asistenta než od učitele); zlepšila se docházka romských žáků do školy; zlepšila se disciplína v hodinách; nastala aktivita v mimoškolských činnostech; je možné individuálně pracovat se slabšími nebo často nemocnými žáky.“

I. Pape (2007, s. 33): Jak pracovat s romskými žáky. Příručka pro učitele a asistenty pedagogů.

Pozice asistentů pracujících v oblasti vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků má v České republice poměrně dlouhou historii. První asistenti tohoto typu se z iniciativy některých aktivních ředitelů začali objevovat v základních školách již v první polovině devadesátých let; jednou z prvních škol zaměstnávajících asistenty byla známá Církevní základní škola a mateřská škola Přemysla Pittra v Ostravě, kde asistenti ve vzdělávání sociálně znevýhodněných romských žáků působili od roku 1993. Hlavní inspirací pro zavádění prvních asistentů v ČR byl model z Velké Británie, kde tou dobou fungoval již dobře propracovaný systém tzv. *ethnic assistants* – pomocných pedagogických pracovníků, jejichž úkolem bylo podporovat vzdělávání žáků z konkrétních etnických minorit. V českých a moravských školách v tomto období ještě nebyla funkce asistenta oficiálně podporována státem, naopak významnou roli v zaměstnávání a vzdělávání asistentů, tehdy téměř výhradně z řad romského etnika, měly nestátní neziskové organizace, zejména brněnské Společenství Romů na Moravě a pražské nadace Nová škola a Humanitas Profes.

K oficiální registraci profese asistentů do státem zajišťovaného vzdělávacího systému došlo až ve školním roce 1997/1998. Dne 3. března 1998 vydalo Misterství školství, mládeže a tělovýchovy ČR oficiální dokument s názvem *Informace o zřízení funkce romského asistenta v základní a zvláštní škole*, ve kterém bylo ředitelům základních a zvláštních škol navštěvovaných větším počtem žáků z romského etnika umožněno zřídit funkci romského asistenta. Hlavními činnostmi romského asistenta měly být: „pomoc pedagogům školy ve vlastní výchovně-vzdělávací činnosti při komunikaci s romskými dětmi, při individuálním přístupu k žákům a odstraňování výchovných a vzdělávacích obtíží, pomoc při mimotřídních a mimoškolních činnostech třídy a školy, spolupráce s rodiči žáků, spolupráce s romskou komunitou v místě školy“ (MŠMT, 1998). Dle samotného názvu profese je patrné, že šlo o profesi vymezenou etnicky, zajišťovanou Romy a směrovanou k sociálně znevýhodněným žákům z romského etnika.

V následujícím období jistě stojí za pozornost nárůst počtu romských asistentů ve školách – podle statistik uváděných Bartoňovou (2003) vzrostl počet romských asistentů během čtyř let z původních dvou desítek na více než dvě stovky, což jasně dokazuje, že profese byla žádána a ceněna nejen romskými uchazeči o práci ve školství, ale i samotnými školami, které romské žáky vzdělávaly.

K odklonu od jednoznačného propojení práce asistentů s romskou etnicitou následně došlo na přelomu let 2000 a 2001, kdy ministerstvo školství vydalo *Metodický pokyn MŠMT ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele – asistenta učitele*. Podle tohoto pokynu byla profese romského asistenta zrušena a nahrazena funkcí vychovatel – asistent učitele, která měla být zřizována ve školách a školských zařízeních s vyšším počtem sociálně znevýhodněných žáků. Náplní práce vychovatele – asistenta učitele měly být: „a) pomoc žákům při aklimatizaci na školní prostředí, b) pomoc pedagogům při vlastní výchovné činnosti při komunikaci s žáky, c) spolupráce s rodiči žáků, d) spolupráce s romskou, popř. jinou komunitou v místě školy“ (MŠMT, 2000). I nadále stačilo asistentům základní vzdělání, které ovšem nově muselo být doplněno čtyřiceti hodinami náslechů a osmdesátihodinovým kurzem pedagogického minima.

Inspirací pro současné pojetí asistentské profese by mohlo být tehdejší rozdělení činnosti asistenta na přímou a nepřímou výchovnou práci (v současnosti asistenti nepřímou činnost v úvazku mít nemusí, bohužel – viz kap. 2). Metodický pokyn MŠMT z roku 2000 uváděl, že náplň práce vychovatele – asistenta učitele tvoří: „a) přímá výchovná práce s žáky v rozsahu 20–28 vyučovacích hodin týdně podle provozu a potřeb školy, b) příprava na výchovnou činnost a práce bezprostředně související s přímou výchovnou činností, např. pomoc učiteli při přípravě učebních pomůcek, spolupráce s ostatními učiteli, s výchovným poradcem a dalšími pedagogickými pracovníky, spolupráce s rodiči a ostatní veřejností, spolupráce s romskou komunitou v místě školy, další vzdělávání (semináře, porady, atd.)“ (MŠMT, 2000).

Funkce vychovatele – asistenta učitele existovala v českých školách až do konce roku 2004, od ledna roku 2005 byla na základě nového školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb.) nahrazena funkcí asistenta pedagoga, která s drobnými úpravami existuje v našem vzdělávacím systému dodnes. V tomto pojetí, blíže charakterizovaném vyhláškou 73/2005 Sb. (o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami), není profese asistenta pedagoga nijak vázána na etnickou příslušnost žáků – pokud se tedy ještě v současnosti setkáváme s pojmenováním „romský asistent“, je tím myšlen asistent pedagoga pocházející z romského etnika.

V současném oficiálním pojetí asistentské profese není rozlišován ani statut asistenta pedagoga působícího u žáků se sociálním znevýhodněním a statut asistenta pedagoga pracujícího s žákem se zdravotním postižením – z pohledu legislativy (školského zákona, zákona o pedagogických pracovnících a souvisejících vyhlášek) se jedná o tutéž profesi, v praxi ovšem diferencovanou nejen systémem financování, ale i odlišnými požadavky na kvalifikaci i na náplň práce jednotlivých asistentů.

2.

Současné pojetí profese asistentů ve vzdělávacím systému v ČR

„Asistent pedagoga je pomocník pedagoga, učitele, který se může významnou měrou podílet na edukačním procesu nejen ve škole, ale i v oblasti mimoškolní výchovy. Jeho kompetence jsou legislativně vymezeny a upraveny v tom smyslu, že se podílí na podpůrném vzdělávání a integraci žáka.“

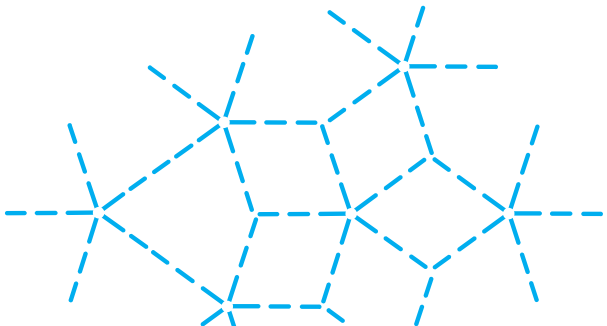
J. Němec (2009, s. 424): Asistent pedagoga
[definice z Pedagogické encyklopedie]

V současnosti je místo asistenta pedagoga ve škole nebo školském zařízení zřizováno podle § 16 školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb.), který uvádí, že:
„(9) Ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy, konzervatoře a vyšší odborné školy může ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení."

V případě asistentů u žáků se sociálním znevýhodněním je tedy patrná výhoda, kdy zákon pro zřízení funkce asistenta ve škole nevyžaduje vyjádření školského poradenského zařízení (pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra).
Co naopak zákon vyžaduje pro zřízení všech míst asistentů ve školách, je souhlas krajského úřadu (respektive ve výjimečných případech ministerstva):

„(10) Ke zřízení jednotlivé třídy, oddělení nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy v rámci školy podle odstavce 8 a ke zřízení funkce asistenta pedagoga podle odstavce 9 je v případě škol zřizovaných ministerstvem či registrovanými církvemi nebo náboženskými společnostmi, kterým bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, nezbytný souhlas ministerstva, v případě škol zřizovaných ostatními zřizovateli souhlas krajského úřadu."

V praxi už při samotném zřizování funkce asistenta pedagoga ve škole vyvstávají tři důležité otázky, na které současná legislativa nedává zcela jednoznačnou odpověď. Zodpovědět je potřeba následující:
Jaké by mělo být vzdělání uchazeče o práci asistenta pedagoga?
Jaká by měla být náplň práce asistenta pedagoga?
Jaký by měl být poměr mezi přímou a nepřímou pedagogickou činností asistenta pedagoga?



Vzdělání asistenta pedagoga

Požadavky na odbornou kvalifikaci asistentů pedagoga uvádí zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (ve znění zákona č. 198/2012):

„§ 20 Asistent pedagoga

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

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

b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem jiného akreditovaného studijního programu než podle písmene a) a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,
studiem pedagogiky, nebo absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen „studium pro asistenty pedagoga"),

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

d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu než podle písmene c) a
vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,
studiem pedagogiky, nebo
studiem pro asistenty pedagoga,

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

f) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání než podle písmene e) a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku, studiem pedagogiky, nebo studiem pro asistenty pedagoga."

U této, „vyšší" úrovně asistenta pedagoga jsou požadavky zákona poměrně jasné – asistent musí mít středoškolské vzdělání s maturitou a současně i pedagogické

vzdělání získané na střední pedagogické škole, vyšší odborné nebo vysoké škole nebo v kurzu pro asistenty pedagoga.

Méně jasnou pozici v zákoně má druhá, „nižší" úroveň asistenta pedagoga:

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

a) vzděláním podle odstavce 1,

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

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

d) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky, nebo studiem pro asistenty pedagoga, nebo

e) základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga."

Pro tuto „nižší" úroveň profese asistenta pedagoga je tedy považováno za dostačující i základní vzdělání doplněné kurzem pro asistenty pedagoga. Problematické je ale samotné vymezení této úrovně asistentské profese – zákon říká, že má jít o asistenty vykonávající pedagogickou činnost spočívající v „pomocných výchovných pracích", nikde v legislativě ale není upřesněno, co si pod „pomocnými výchovnými pracemi" vlastně představit. Jedinou normou, ve které se tento termín také vyskytuje, je nařízení vlády č. 222/2010 (o katalogu prací ve veřejných službách a správě, příloha 2.16.05), kde se „pomocné výchovné práce" objevují v popisu činnosti asistenta pedagoga zařazeného do 4. platové třídy – z toho by tedy šlo nepřímo logicky usoudit, že asistent bez maturity by měl být zařazen do čtvrté platové třídy, ovšem pochopení, o jaký typ prací se vlastně jedná, to nijak neusnadňuje. Vzhledem k těmto nejasnostem by tedy oficiálně nic nemělo bránit tomu, aby ředitelé škol interpretovali požadavky na kvalifikaci asistenta pedagoga podle svých potřeb a v případě potřeby zaměstnávali i asistenty bez maturity.

V praxi vznikají také nejasnosti ohledně kvalifikačních kurzů pro asistenty pedagoga: Zákon zde rozlišuje „studium pedagogiky" a „studium pro asistenty pedagoga", které se liší zejména rozsahem určeným podle Standardů pro udělování akreditací DVPP (MŠMT, 2005) – podle těchto standardů má „studium pedagogiky" rozsah 80 hodin, zatímco „studium pro asistenty pedagoga" má rozsah 120 hodin (z toho 40 hodin praxe). Zájemcům se středoškolským a vyšším vzděláním (včetně středoškolského vzdělání bez maturity) jsou dostupné obě formy kvalifikačního studia; zájemcům, kteří mají pouze základní vzdělání, je podle zákona určeno pouze „studium pro asistenty pedagoga".

Náplň práce asistenta pedagoga

Pro školy, které s asistentem pedagoga teprve začínají, často není snadné ani stanovení náplně práce asistenta. Základní rámec zde opět vymezuje legislativa, v tomto případě 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:

„(1) Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou:

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

b) podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí,

c) pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku,

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

Oficiální náplň práce asistenta pedagoga by měla korespondovat s obecným popisem činností asistenta uvedeným ve vyhlášce, na druhou stranu pokud by náplň práce asistenta byla stejně obecná jako vyhláškou dané formulace, byla by pro praxi jen málo použitelná. Proto je jednoznačně žádoucí formulovat náplň práce asistenta přesněji a podrobněji tak, aby bylo všem (asistentovi, učitelům, případně poradenským pracovníkům školy) jasné, co konkrétně spadá do asistentových povinností a kompetencí.

Jednotlivé náplně práce asistentů se mohou – a dokonce by se měly – lišit školu od školy, vždy by měly vycházet z potřeb konkrétních žáků, konkrétních učitelů a konkrétní školy. Někde bude prioritou v náplni asistenta podpora žáků a učitelů ve vyučování, jinde bude zdůrazněna role asistenta v doučování žáků nebo v komunikaci s rodinami žáků (u asistentů pro žáky se zdravotním postižením může být důležitá i pomoc v oblasti sebeobsluhy); všechny tyto alternativy jsou možné a správné, pokud splňují jednu podmínku, a to aby skutečně reflektovaly potřeby všech zúčastěných.

Na formulaci náplně práce asistenta pedagoga by se kromě vedení školy určitě měli

podílet i učitelé a poradenští pracovníci školy, případně poradenští pracovníci pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra; u asistentů, kteří ve škole už nějakou dobu působí (při prodlužování nebo obnovování smlouvy), by pochopitelně mělo mít vliv i stanovisko asistenta samotného. V každém případě by ale východiskem pro náplň práce asistenta měly být požadavky učitelů, v jejichž třídách jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vyučováni, a následný návrh náplně práce asistenta by měl být připomínkován jak těmito učiteli, tak i příslušným odpovědným poradenským pracovníkem školy (obvykle výchovný poradce, spíše výjimečně školní psycholog nebo speciální pedagog).

Jsou-li ve třídách, ve kterých asistent působí, vzděláváni žáci s individuálními vzdělávacími plány, měla by být náplň práce asistenta v souladu i s těmito IVP.

Přímá a nepřímá pedagogická činnost asistenta pedagoga

Důležitou otázkou spojenou s náplní práce asistenta pedagoga je, zda a v jaké výši by měla být v práci asistenta zahrnuta nepřímá pedagogická činnost (obsahující aktivity mimo vlastní kontakt s žáky). Podle nařízení vlády č. 72/2005 Sb., ve znění nařízení vlády č. 273/2009 Sb., totiž asistent pedagoga nepřímou pedagogickou činnost v úvazku mít může, ale nemusí; tato norma říká, že přímá pedagogická činnost asistenta pedagoga (zahrnující činnosti v kontaktu s žáky) při plném úvazku má být 20 až 40 hodin týdně. Asistent s plným pracovním úvazkem může mít tedy svou práci rozdělenou na 20 hodin přímé pedagogické činnosti a 20 hodin nepřímé, stejně tak ale může mít v popisu práce 40 hodin přímé pedagogické činnosti a nepřímou žádnou. Rozhodnutí, zda a v jakém rozsahu bude mít asistent v úvazku nepřímou pedagogickou činnost, je v kompetenci ředitele školy.

Zkušenosti ze souvisejících výzkumů i z každodenní praxe asistentů ale ukazují, že řešení, při kterém asistent nemá v úvazku žádný prostor pro nepřímou pedagogickou činnost, je velmi nešťastné. Na to, aby práce asistenta mohla být opravdu efektivní, je potřeba, aby se připravoval na vyučování a pravidelně konzultoval se spolupracujícími učiteli, aby poskytoval učitelům organizační podporu, aby měl dostatečné metodické vedení od poradenských pracovníků, aby průběžně získával informace o potřebách žáků – to vše v rámci nepřímé pedagogické činnosti. Vzhledem k rozsahu těchto činností se ve většině případů jeví jako vhodné takové uspořádání, ve kterém nepřímá pedagogická činnost asistenta pedagoga činí 25–30 % z jeho celkového úvazku.

Důležitost profese asistenta pedagoga ve vzdělávacím systému

Navzdory uvedeným nejasnostem spojeným s požadavky na kvalifikaci asistentů a jejich praktické uplatnění jsou asistenti pedagoga jednoznačně považováni za velmi důležitý prvek ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním.

Například podle Rychlého šetření 01/2010 (ÚIV, 2010), které ve spolupráci s téměř 2 500 řediteli mateřských, základních a středních škol realizoval Ústav pro informace ve vzdělávání, považuje více než 80 % ředitelů nedostatek asistentů pedagoga za „významnou komplikaci", nebo dokonce za „zásadní problém" při realizaci inkluzivního vzdělávání (společného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich vrstevníků v běžných školách hlavního vzdělávacího proudu).

Ve vztahu k potřebám žáků-cizinců a oblastem jejich podpory interpretují výzkum Ústavu pro informace ve vzdělávání Kašparová a Hučín (2010, s. 10), kteří 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 půso-

bení v běžné výuce (79 %) a v komunikaci s rodinami těchto dětí (69 %).“

Statistické údaje o asistentech v regionálním školství

Důležitost a potřebnost profese asistentů pedagoga ve vzdělávacím systému, zejména v souvislosti s rostoucími počty žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách, je patrná i z rostoucího počtu asistentů – během posledních let lze pozorovat meziroční nárůst počtu asistentů pedagoga okolo 10 %, ve školním roce 2012/2013 již počet asistentů v regionálním školství překročil hranici 6 500 pracovníků. Současně lze předpokládat, že bude-li se český vzdělávací systém chtít přiblížit modelům uplatňovaným v některých zemích západní Evropy (například ve Velké Británii, Irsku a dalších), mělo by asistentů ve školách v následujících letech ještě podstatně přibývat.

Tabulka č. 1 Počty asistentů pedagoga v regionálním školství v období 2010–2013

Počty AP	Školní rok 2010/2011	Školní rok 2011/2012	Školní rok 2012/2013
Počet asistentů pedagoga celkem (fyzické osoby)	5314	5951	6576
– z toho asistentů pro žáky se sociálním znevýhodněním	543	565	610
Počet asistentů pedagoga celkem (přepočteno na plné úvazky)	3619	3933,7	4276,5
– z toho asistentů pro žáky se sociálním znevýhodněním	459,9	450,6	479,4

Zdroj dat: statistiky MŠMT (2014)

Z celkového pohledu na podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve vzdělávání je zarážející dosud značný nepoměr mezi počtem asistentů pedagoga působících ve třídách s žáky se zdravotním postižením a počtem asistentů pracujících ve třídách s žáky se sociálním znevýhodněním – zatímco u zdravotně postižených žáků bylo ve školním roce 2012/2013 v regionálním školství evidováno téměř 6 000 asistentů pedagoga (5966 fyzických osob), u žáků se sociálním znevýhodněním to bylo pouhých 610 asistentů. Tento nepoměr mimo jiné poukazuje i na dosud nedostatečnou pozornost, která je problematice vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním ze strany státu věnována.

Jako téměř všude ve školství i v profesi asistenta pedagoga je patrná značná převaha žen-asistentek nad muži-asistenty, byť je potřeba dodat, že genderová rovnováha je o něco lepší u asistentů působících ve třídách a školách se sociálně znevýhodněnými žáky. Zatímco z celkové skupiny asistentů u žáků se zdravotním postižením tvoří muži dlouhodobě méně než 7 %, ve skupině asistentů pracujících s žáky se sociálním znevýhodněním tvoří muži přibližně 13 %.

Tabulka č. 2 Muži/ženy v profesi asistenta pedagoga v období 2010–2013

Počty AP	Školní rok 2010/2011	Školní rok 2011/2012	Školní rok 2012/2013
Asistenti pedagoga – muži, celkem	357	378	411
– z toho asistenti u žáků se sociálním znevýhodněním	77	73	81
Asistentky pedagoga – ženy, celkem	4957	5573	6165
– z toho asistentky u žáků se sociálním znevýhodněním	466	492	529

Zdroj dat: statistiky MŠMT (2014)

Z hlediska systémového pojetí profese asistenta pedagoga je jistě zajímavý i značný rozdíl mezi počty asistentů pro žáky se sociálním znevýhodněním v jednotlivých krajích. Tento rozdíl lze částečně vysvětlit nerovnoměrným zastoupením lokalit s vyššími počty sociálně znevýhodněných rodin v jednotlivých regionech – ve statistice počtu asistentů pro žáky se sociálním znevýhodněním se na předních příčkách dlouhodobě umisťují Ústecký a Moravskoslezský kraj, což jsou současně i kraje s nejvyšším výskytem tzv. sociálně vyloučených romských lokalit (Gabal, Víšek a kol., 2010). I tak by ale jistě stála za bližší zkoumání například úroveň podpory poskytované žákům se sociálním znevýhodněním v kraji Vysočina, kde je počet asistentů pracujících s těmito žáky ve srovnání s Ústeckým krajem téměř desetinásobně nižší.

Tabulka č. 3 Počty asistentů pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním v jednotlivých krajích ČR (školní rok 2012/2013)

Kraj	Počet AP pro žáky se sociálním znevýhodněním	Z toho v přípravných třídách
1. Ústecký kraj	100	16
2. Moravskoslezský kraj	93	12
3. Středočeský kraj	72	2
4. Olomoucký kraj	52	4
5. Jihomoravský kraj	47	7
6. Jihočeský kraj	38	2
7. Hlavní město Praha	37	10
8. Pardubický kraj	35	5
9. Karlovarský kraj	28	8
10. Plzeňský kraj	27	0
11. Liberecký kraj	26	3
12. Královéhradecký kraj	25	5
13. Zlínský kraj	19	1
14. Kraj Vysočina	11	2

Zdroj dat: statistiky MŠMT (2014)

3.

Sociálně znevýhodnění žáci a jejich potřeby ve vzdělávání

„...rodinné zázemí, vzdělanostní historie rodiny nebo její hodnoty jsou velmi citlivou oblastí a v žádném případě by označení „sociálně znevýhodněný žák" nemělo snižovat důstojnost dítěte ani rodiny. Cílem není rozbor rodinného zázemí dítěte nebo hodnocení výchovného stylu rodičů, ale nalezení takové formy podpory, aby dítě dosáhlo co nejlepšího vzdělání.

M. Bořkovec (2013, s. 7), kolektivní příručka
„Mají na to! Jak podpořit sociálně
znevýhodněné děti na ZŠ"

Hlavním smyslem práce asistenta pedagoga je podporovat vzdělávání žáků, kteří k dosažení standardních výsledků z různých důvodů potřebují vyšší míru podpory. Současná legislativa tyto žáky označuje termínem *žáci se speciálními vzdělávacími potřebami* a dále tuto různorodou skupinu žáků dělí na tři dílčí kategorie:

– žáky se zdravotním postižením (do této kategorie patří žáci se zrakovým, sluchovým, tělesným nebo mentálním postižením, s vadami řeči, s autismem, se specifickými poruchami učení nebo chování);
– žáky se zdravotním znevýhodněním (do této kategorie patří hlavně žáci dlouhodobě nemocní);
– žáky se sociálním znevýhodněním.

Určit, kteří žáci vlastně přesně spadají do kategorie žáků se sociálním znevýhodněním, je v praxi celkem obtížné. Základní východiska obsahuje zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon) a vyhláška č. 147/2011 (kterou se mění vyhláška č. 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami). Podle těchto norem mezi sociálně znevýhodněné žáky patří:

– žáci z rodinného prostředí, ve kterém se jim nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání, žáci, jejichž rodiče nespolupracují se školou;
– žáci z rodin s nízkým sociálním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy;
– žáci znevýhodnění nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka;
– žáci s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou (tj. zejména žáci z dětských domovů a výchovných ústavů);
– žáci- cizinci z rodin azylantů nebo žadatelů o mezinárodní ochranu na území České republiky.

Podle zákona by speciální vzdělávací potřeby žáka (tedy i případné zařazení do kategorie žáků se sociálním znevýhodněním) měly zjišťovat pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogická centra, v praxi ale v mnoha případech stačí, když o zařazení žáka do kategorie sociálně znevýhodněných rozhodne ředitel školy. Výjimkou jsou přípravné třídy, u kterých o sociálním znevýhodnění žáka – a tedy i o vhodnosti jeho zařazení do přípravné třídy – musí rozhodnout poradenské zařízení (PPP nebo SPC).

Pro praxi je důležité upozornit na to, že sociální znevýhodnění není nijak vázané na příslušnost k etnické nebo národnostní menšině: Na jedné straně může být například

romský žák, který dobře zvládá vyučovací jazyk a jehož rodiče dostatečně podporují v přípravě do školy – takový tedy do skupiny žáků se sociálním znevýhodněním nepatří; na druhé straně pak může být například český, ekonomicky celkem dobře situovaný žák, jehož matka samoživitelka ale nemá čas věnovat se domácí přípravě dítěte na vyučování – toho do skupiny žáků se sociálním znevýhodněním zařadit můžeme.

Kategorie žáků se sociálním znevýhodněním je tedy velmi široká a může zahrnovat různorodé spektrum žáků s velmi odlišnými potřebami. V celkovém pohledu se u mnoha těchto žáků vyskytují obtíže (a z nich vyplývající potřeby) v následujících čtyřech oblastech:

1. Materiální nedostatky. Rodiny sociálně znevýhodněných žáků se často dlouhodobě nacházejí ve velmi špatné ekonomické situaci, finanční příjem rodiny je minimální a rovněž bytové podmínky bývají nezřídka hluboko pod úrovní standardního bydlení. Ve vzdělávání se tyto problémy mohou projevit tím, že žák nenosí potřebné pomůcky (psací potřeby, cvičební úbor…), nemá zaplacené pracovní sešity, obědy nebo výlety, v horším případě pak žák chodí do školy neupravený nebo špinavý, případně nepřijde do školy vůbec, protože rodina zrovna nemá ani minimální částku potřebnou na autobus do školy nebo na svačinu pro dítě. Asistent pedagoga zde může zajistit například půjčování pomůcek ve škole, vedení žáků k minimální hygieně (mytí rukou ve škole), vybírání příspěvků na pomůcky nebo obědy přímo v rodině v době výplaty (sociálních dávek), spolupráci s neziskovými organizacemi zajišťujícími sociální práci atd.

2. Jazyková bariéra. Znevýhodnění v oblasti nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka bývá zpravidla jasné u žáků-cizinců, kteří v domácím prostředí komunikují zcela odlišným jazykem a čeština je pro ně druhý, cizí jazyk. Daleko méně často bývá v praxi zohledňováno znevýhodnění žáků používajících romštinu nebo tzv. romský etnolekt češtiny (mluví zdánlivě česky, v jejich jazyce se ale objevují četné vlivy romského jazyka) a žáků, jejichž čeština je omezená v důsledku nižšího postavení sociálního prostředí rodiny (mají menší slovní zásobu, horší mluvní vzory atd.). Žáci s jazykovou bariérou častěji nerozumí zadání úkolu, nechápou instrukce, mají potíže formulovat myšlenku nebo odpověď, méně se ptají a celkově jsou při vyučování verbálně méně aktivní. Asistent může těmto žákům pomoci rozvíjet slovní zásobu, podporovat u nich slovní vyjadřování, ale také ověřovat porozumění probírané látce a případně

i tlumočit zadání úkolu formou srozumitelnou konkrétnímu žákovi.

3. Chybějící motivace ke vzdělávání. Žáci se sociálním znevýhodněním se často pohybují v prostředí, ve kterém není patrná souvislost mezi dosaženým vzděláním a vlastní obživou – jejich rodiče, ale i další dospělí v jejich okolí jsou často existenčně závislí na sociálních dávkách nebo načerno pracují v manuálních profesích (ani pro jedno z toho žádné formální vzdělání prakticky nepotřebují); samotné prostředí tedy žáky k úspěchu ve vzdělávání nijak nemotivuje. Po vzoru svého okolí žáci ani jejich rodiče nepřipisují školnímu vzdělávání velkou důležitost. Důležitou rolí asistenta pedagoga u těchto žáků může být setrvalé poukazování na užitečnost získaných znalostí a dovedností v každodenním životě žáka (matematika při nakupování, psaní při vyplňování žádostí o zaměstnání nebo o sociální podporu atd.) a další zvyšování motivace těchto žáků (například začleněním přirozených zájmů žáků do doučování).

4. Absence domácí přípravy může být dána tím, že rodina žáka neřadí školní vzdělávání mezi své priority, současně ale může být způsobována i malými možnostmi rodičů žáka – mezi rodiči žáků se sociálním znevýhodněním je nemalé množství absolventů bývalých zvláštních škol a jedinců funkčně negramotných (zvládají techniku čtení, ale nerozumí informaci obsažené v textu), kteří sami nemají dostatečné znalosti na to, aby se s dítětem doma připravovali; někteří rodiče také sami nevědí, jak se s dítětem připravovat, jednoduše proto, že s nimi samotnými se v dětství nikdo doma nepřipravoval, a oni tak nemají vzor, který by mohli ve výchově svých dětí napodobit. Negativní roli může sehrát i nevhodné domácí prostředí, ve kterém nejsou zajištěny podmínky pro domácí přípravu dítěte (hluk, nízké hygienické standardy, větší počet lidí obývajících jednu místnost). Děti pak nenosí připravené pomůcky, nemají domácí úkoly, v případě nemoci nemají doplněnou probíranou látku a zaostávají. Úkolem asistenta pedagoga je podpora domácí přípravy žáka formou doučování přímo v rodině, v odůvodněných případech ale také převzetí části zodpovědnosti za domácí přípravu žáka a realizace doučování ve školním prostředí.

Podle vyhlášky č. 147/2011 Sb. má být žákům se sociálním znevýhodněním poskytována podpora pomocí tzv. vyrovnávacích opatření – tedy dočasných opatření, která mají vyrovnat výkonnostní úroveň těchto žáků na úroveň považovanou za standardní v daném věku a stupni pokročilosti. Mezi tato opatření podle vyhlášky patří: používání takových pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky i v rámci přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy (služeb výchovného poradce, metodika prevence, případně také školního psychologa nebo speciálního pedagoga) a školských poradenských zařízení (PPP nebo SPC), zajištění výuky podle individuálního vzdělávacího plánu a podpora asistenta pedagoga.

Systémově je pak žákům se sociálním znevýhodněním zajišťována podpora prostřednictvím těchto aktivit:

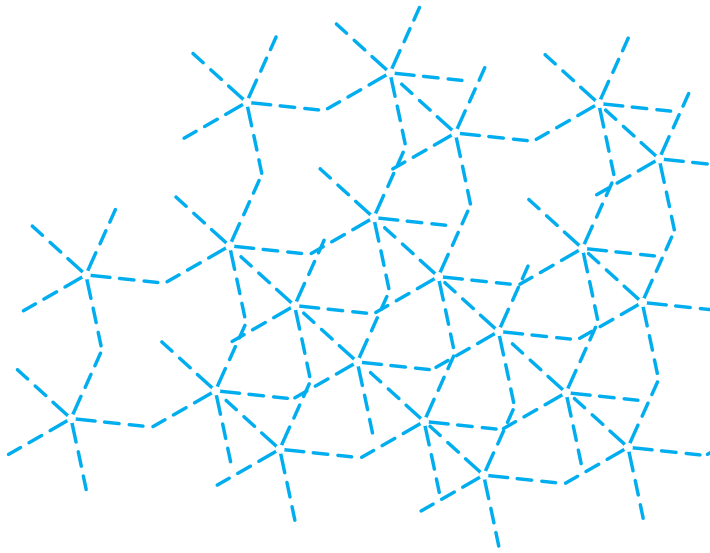
a) **Zřizování přípravných tříd** (podle § 47 školského zákona). Tyto třídy fungují zpravidla při běžných základních školách, do kterých dochází větší počet žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, méně často u základních škol praktických. Obsahem vzdělávání v přípravných třídách je zprostředkování znalostí a dovedností potřebných pro plynulý vstup do základního vzdělávání, výuka je zaměřena na rozvoj grafomotoriky, paměti, pracovní pozornosti, zrakového a sluchového vnímání, prostorové orientace, osvojení znalostí z každodenního života a v některých případech také základních hygienických návyků. Vzdělávací program přípravné třídy je součástí školního vzdělávacího programu příslušné základní školy, řídí se ale podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (výuka je tedy do jisté míry podobná výuce v mateřských školách).

b) Financování asistentů pedagoga z **dotačního programu na asistenty pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním**. Dotační program je vyhlašován ministerstvem školství každoročně na podzim a školy s větším počtem žáků se sociálním znevýhodněním mohou v tomto programu získat prostředky na plat asistenta na následující kalendářní rok.

c) **Zařazení multikulturní výchovy do vzdělávacích programů škol**. Multikulturní výchova jako nástroj vzdělávání žáků k respektu a spolupráci mezi majoritní společností a menšinami je Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání stanovena jako povinná součást školních vzdělávacích programů všech základních škol. Jde o tzv. „průřezové téma" – téma, které prochází napříč různými vzdělávacími oblastmi. Nejčastěji je vyučována formou projektových dnů nebo prostřednictvím zařazení jednotlivých multikulturních obsahů do jiných vyučovacích předmětů.

d) **Další dotační programy ministerstva školství**. Jde například o dotační program na rozvoj inkluzivního vzdělávání, dotační program na podporu vyučování v jazyce národnostní menšiny, dotační program na podporu sociálně znevýhodněných romských studentů středních škol atd.

e) **Aktivity neziskových organizací** zajišťujících sociální a pracovní poradenství, doučování a volnočasové aktivity děti. Mezi nejznámější nestátní neziskové organizace působící v této oblasti patří například obecně prospěšná společnost Člověk v tísni, občanské sdružení Romodrom, nadace R-Mosty, obecně prospěšná společnost Nová škola, občanské sdružení Meta, občanské sdružení Český západ a mnohé další.



4.

Kvalifikační předpoklady pro práci se sociálně znevýhodněnými žáky

„Klíčový pro zlepšení celé situace týkající se vztahu pedagoga a romského žáka je podle asistentů zájem o žáka a poznání romské kultury, tradic, zvyků, hudby, historie, základní znalost nejdůležitějších slovíček z romského jazyka. Komunikace s romským žákem by měla být založena na přirozenosti učitele, provázena empatií a zájmem o žákovu osobnost.“

Němec, Štěpařová (2008, s. 260): Edukace sociálně znevýhodněných žáků z pohledu asistentů pedagoga brněnských základních škol

Základní předpoklady pro práci asistenta pedagoga (nejen u žáků se sociálním znevýhodněním) jsou dány již zmiňovaným zákonem o pedagogických pracovnících (zákon č. 563/2004 Sb.). Tento zákon u všech pedagogických pracovníků, tedy i u asistenta pedagoga, vyžaduje:

- **plnou způsobilost k právním úkonům** – asistent pedagoga tedy nesmí mít soudem omezenou tuto způsobilost.
- **odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost** – pro funkci asistenta pedagoga byla podrobněji popsána v této publikaci v kapitole 2.
- **bezúhonnost** – asistent pedagoga nesmí mít v trestním rejstříku záznam o jakémkoli úmyslně spáchaném trestném činu nebo o neúmyslně spáchaném trestném činu, který souvisí s výkonem činnosti pedagogického pracovníka.
- **zdravotní způsobilost** – asistent pedagoga musí být přiměřeně zdráv a v dostatečné fyzické kondici na to, aby zvládl všechny požadavky profese.
- **prokazatelnou znalost českého jazyka** – tato podmínka se považuje za splněnou u všech asistentů, kteří své předchozí vzdělání získali ve škole, ve které výuka probíhala v češtině (včetně asistentů se základním vzděláním získaným v české škole); dodatečná zkouška z češtiny se tedy týká pouze zájemců z řad cizinců, kteří žádnou českou školu neabsolvovali.

Tyto požadavky jsou dané zákonem a v praxi z nich nelze ustoupit.

Současně je ale s rozvojem funkce asistenta pedagoga stále více patrné, že vedle zákonných požadavků jsou v této profesi velmi důležité některé osobnostní předpoklady, schopnosti a dovednosti asistentek a asistentů. Na nejdůležitější z těchto předpokladů poukazují i některé rozsáhlejší výzkumy:

Například v dotazníkovém šetření Institutu pedagogicko-psychologického poradenství realizovaném mezi asistenty, řediteli a učiteli z více než sta škol zjistila Drotárová (2006), že za nejdůležitější vlastnosti asistentů pracujících se sociálně znevýhodněnými žáky jsou považovány **kladný vztah k dětem, trpělivost, empatie a komunikativnost**. Týž výzkum ale ukázal i na některé odlišnosti v požadavcích jednotlivých skupin respondentů – dotazovaní ředitelé kladli větší důraz na znalosti a zodpovědný přístup asistenta, učitelé zdůrazňovali potřebu důslednosti a kreativity asistentů a samotní asistenti častěji zmiňovali potřebnou ochotu pomáhat.

Požadavky na nejdůležitější vlastnosti asistenta pedagoga se také mohou mírně lišit, pokud dostanou slovo i ti, kterých se práce asistenta často týká nejvíce – tedy žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve výzkumu realizovaném na katedře speciální pedagogiky Pedagogické fakulty UK (ve spolupráci s pětadvaceti základními školami z pěti krajů) Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková (2014) zjistili, že pokud do výsledků šetření byly zahrnuty jen názory ředitelů, učitelů a asistentů, vycházely jako nejdůležitější předpoklady pro práci asistenta dostatečné vzdělání a znalosti; ovšem ve chvíli, kdy byly do celkových výsledků zahrnuty i názory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vyšel jako nejdůležitější předpoklad pro práci asistenta kladný vztah k žákům. Za pozornost jistě stojí i fakt, že požadovaný kladný vztah asistenta k žákům se v tomto výzkumu objevil ve všech realizovaných rozhovorech s žáky se sociálním znevýhodněním.

Jaké by tedy měly být vlastnosti, znalosti a dovednosti asistenta pedagoga, který pracuje s žáky se sociálním znevýhodněním?

1. V první řadě by asistent měl mít **kladný vztah k sociálně znevýhodněným dětem** a žákům, měl by mít vnitřní motivaci pro práci s těmito žáky (tedy nedělat práci asistenta jen z nedostatku jiných pracovních příležitostí) a ambici pomoci těmto žákům k lepšímu vzdělání. Kladný vztah k žákům by se měl v praxi projevovat upřímným zájmem o žáky, jejich prožívání a jejich skutečné potřeby.
Asistent by měl **stát na straně žáků** – u žáků se sociálním znevýhodněním se stává, že rodiče nemají zájem dítě ve vzdělávání podporovat (nebo toho ani nejsou schopni) a ke školnímu vzdělávání zaujímají negativní postoj, současně učitelé viní rodiče z neúspěchu žáka a směřují hlavní zodpovědnost za vzdělání žáka na rodinu; rodiče tedy mají averzi k učitelům, učitelé obviňují rodiče, na straně dítěte/žáka ale v danou chvíli nestojí nikdo. V takové situaci může právě asistent být tím, kdo projeví prvořadý zájem o dítě a v jeho zájmu za součinnosti školy převezme část vzdělávací podpory běžně poskytované dětem v rodině.
Kladný vztah k žákům musí být úzce propojen i s kladným vztahem k lidem obecně, asistent by měl být tolerantní a vstřícný i k jedincům, kteří se svou osobností a projevem od asistenta velmi odlišují – tato dispozice mu pomůže efektivně pracovat s dětmi i jejich rodiči, ale i kooperovat s větším počtem osobnostně odlišných pedagogů.

> Asistentka (H. H.): „Ale myslím si, že by ten člověk určitě měl mít rád děti a vůbec mít rád lidi, protože nepracujete jenom s dětmi, ale i s rodiči, musíte vlastně skloubit rodiče, děti, učitele a všichni jsou nějaké osobnosti, takže musíte se spíš umět přizpůsobit a být nějak tolerantní vůči nim všem… A je pravda, že my jsme ti asistenti a my se v každé té hodině, do které jdeme, musíme přizpůsobit chodu té třídy a hlavně té paní učitelky, u které jsme…takže asi být jako chameleón."

2. V druhé řadě by pak asistent pedagoga zcela jistě měl **mít znalosti odpovídající činnostem, které od něj budou v praxi vyžadovány**.
Existuje velmi rozšířený názor, že asistent pedagoga by měl mít alespoň středoškolské vzdělání s maturitou nebo ještě lépe vysokoškolské vzdělání nižšího stupně (bakalář) – zkušenosti ale ukazují, že tento požadavek není ve všech případech opodstatněný. Rozhodujícím ukazatelem je vždy to, co všechno škola a učitelé od asistenta požadují: Má-li být hlavní náplní práce asistenta pedagoga zprostředkování komunikace

mezi školou a rodinami žáků (docházka do rodin, doprovod rodičů do školy) spojená s příležitostným dozorem nad žáky a zajištěním odpoledních volnočasových aktivit pro znevýhodněné žáky, musí mít asistent dobré komunikační a organizační schopnosti, ale není nutné od něj vyžadovat středoškolské vzdělání s maturitou. Ale pokud ředitel školy ví, že hlavní náplní asistenta pedagoga bude doučování žáků čtvrtého a pátého ročníku, bude hledat člověka s dobrou znalostí hlavních vyučovacích předmětů, tedy pravděpodobně s maturitou.

> Asistentka (J. Č.): „No spíš bych řekla podle sebe, když jsem sem nastoupila a mám vlastně jenom to základní vzdělání, tak bych řekla, že to na ten první stupeň stačí. Může být třeba i ta střední škola, tak je to třeba o něco lepší, ale pro mě to úplně stačí. Možná, že kdybych pracovala na druhém stupni, tak to jo, protože tam už je to složitější, těžší, tak tam už by třeba mohla být nějaká vyučená nebo s tou maturitou, ale na ten první stupeň si myslím, že se to se základním vzděláním zvládne. Když pak máte nějaké problémy, tak se automaticky zeptáte třídní učitelky, ta vám třeba poradí, vysvětlí, ale jinak to doučování, to zvládám, není tam nic tak těžkého."

V tomto ohledu je také potřeba upozornit na to, že ne vždy musí být znalosti a dovednosti asistenta důsledkem formálního vzdělávání. V některých případech mohou potřebné znalosti vyplývat i ze životní zkušenosti asistenta – nezřídka se asistentkami stávají ženy původně vyučené (nebo i takové, které kdysi učiliště ani nedokončily), mají ale samy několik dětí ve věku povinné školní docházky a díky domácí přípravě s vlastními dětmi mohou mít látku základní školy v paměti lépe než mnohý maturant.

> Asistentka (R. T.) o potřebě vzdělání u asistentů: „No, určitě musí mít nějaký základ, protože kdyby neměl, tak by potom sám nevěděl, co s těmi dětmi, ale kolikrát třeba nemusí mít základ, ale mají zkušenosti, protože mají doma děti, a tak se učí, musí se učit vlastně i s dětmi, tak kolikrát člověk vlastně i dostane víc zkušeností takhle, než to… já mám vlastně i ze školy i od dětí."

3. Stejně jako u všech pedagogických pracovníků i u asistenta pedagoga by mělo být samozřejmé, že k podporovaným žákům, ale i k jejich rodinným příslušníkům přistupuje **bez předsudků**. Toto je zvláště důležité právě ve vztahu k žákům se sociálním znevýhodněním a jejich rodičům, kteří bohužel čelí v současné společnosti mnoha předsudkům – za všechny jmenujme nesmyslný, ale ve společnosti rozšířený před-

poklad, že lidé žijící v sociálně vyloučených lokalitách si za své problémy mohou sami a že jejich nezáviděníhodná životní situace je způsobena pouhou leností a nedostatkem snahy. Vzhledem k tomu, že předsudky vůči sociálně znevýhodněným (zejména romským) rodinám jsou ve společnosti poměrně běžné, může být pro asistenta velmi obtížné se jejich vlivu ubránit, pro výkon profese je ale absence předsudků nutností. Situace je pro asistenta pochopitelně snazší, pokud je informovaný postoj prostý všech předsudků prosazován celým pedagogickým sborem školy.

> Asistentka (H. H.): „Myslím si, že by člověk, který jde dělat do dané lokality tuhletu práci, kde je zapotřebí chodit do rodin a bavit se s nimi o dětech nebo o jejich problémech, třeba o dávkách, měl počkat, než si upevní názor, až pochopí určité vazby a situace mezi těmi lidmi. Je dobrý znát to prostředí předem, než tam jdete, měli byste vědět, co od těch lidí máte čekat, jaký ty lidi jsou, jestli vás vůbec pustí dovnitř. Nemá cenu je přemlouvat nebo se vnucovat, aby vás pustili na doučování. A pokavaď ten člověk v téhle lokalitě nežije, bylo by dobré ji chvíli pozorovat, než se do toho pustí…“

4. S kladným postojem k žákům úzce souvisí i to, že by asistent měl být **empatický**, měl by být schopen vidět svět očima dítěte. Měl by dobře chápat, že priority dětí jsou často odlišné od priorit dospělých a že potřeby a zájmy dětí se sociálním znevýhodněním mohou být v některých případech odlišné od zájmů jejich vrstevníků (zatímco v jiných případech jsou priority dětí stejné bez ohledu na jejich sociální status).
Pro praxi asistenta pedagoga je velmi důležité odlišit empatii od soucitu: empatie je racionálně pojatá schopnost vcítění se do životní situace a vnímání žáka; soucit je emocionálně zabarvený postoj založený na lítosti. Empatie je založena na partnerském vnímání druhého a vede k žádoucímu porozumění postojům a potřebám žáka, zatímco soucit může žáka a jeho rodiče stavět do podřadného postavení a vést k nežádoucím komplikacím v budování vzájemného vztahu – jinak řečeno, znevýhodnění žáci a jejich rodiče zpravidla stojí o pochopení, ne o litování.
Pro vybudování empatického postoje je nutné, aby asistent měl znalosti o rodinném prostředí žáků, znal situaci rodiny a věděl o problémech, které rodina řeší, aby měl pochopení pro zákonitosti rodinného prostředí (například aby znal pravidla výchovy dítěte v rodině a věděl, nakolik jsou nebo nejsou tato pravidla v souladu s výchovou uplatňovanou ve škole).

5. Jedním z velmi důležitých předpokladů pro práci asistenta pedagoga u žáků se sociálním znevýhodněním je asistentova **schopnost komunikace s rodiči žáků**. Učitelé mají v současnosti kromě vlastní výuky i mnoho administrativních a organizačních povinností a obtížně hledají čas pro navázání intenzivnější komunikace s rodiči svých žáků, a tak se asistenti stávají hlavními prostředníky pro komunikaci mezi rodinou a školou.
Primárně je dobrá schopnost komunikace s rodinnými příslušníky žáků založena na dvou předpokladech, kterými jsou: 1. Respektující přístup. Asistent musí být schopen k rodičům žáka přistupovat partnersky, s respektem k jejich rodičovským právům a s pochopením pro jejich mnohdy obtížnou životní situaci. 2. Srozumitelnost podání informace. Asistent musí brát v potaz často menší slovní zásobu rodičů žáků a jejich nižší schopnost porozumění abstraktním pojmům, informaci tak musí sdělovat pokud možno jednoduše, stručně a jasně.

> Asistentka (M. H.):„…já si hlavně myslím, že by měl být v kontaktu s těmi rodiči za každé situace a mluvit tak, aby ty rodiče rozuměli, srozumitelně, nevyvyšovat se, dávat najevo, že jim je člověk nápomocný, ne že je chce někam dohánět, že je chce třeba za něco trestat, kárat, ale aby za tím vždycky viděli to dítě, kterému se snaží nějak pomoct. Aby viděli tu pomoc, a ne kontrolu.“

Pro komunikaci s mnoha rodinami ze sociálně znevýhodněného prostředí je velmi důležitá i schopnost **komunikace neverbální**. V postoji, gestech, výrazu obličeje nebo tónu hlasu asistenta se často může skrývat klíč k navození kladného prvního dojmu, který je pro komunikaci s mnoha rodiči rozhodující. Zejména romští žáci a jejich rodiče bývají na neverbální projevy v komunikaci citlivější a dobře z nich poznají, jaký je skutečný postoj pedagogického pracovníka.

> Asistentka (R. T.) o uvedení nové asistentky do rodin: „…když přišla Maruška, tak jsem vlastně šla, seznámila jsem je, ona viděla, v jakých podmínkách žijí a tak, a představila jsem ji, že je to nová paní asistentka, že je hodná, že bude mít jejich děti, a oni ji tak nějak přijali… ti rodiče si ji musí okouknout, to je jasné, a hlavně u nás Romů je to takové, že když se mu ten člověk prostě nelíbí, tak ten nebude dobrý, hned dají na první dojem, ale když s nimi bude mluvit normálně, což Maruška byla, ta to uměla, protože měla zkušenosti, hned je pozdravila, usmála se, a oni jo, ta asi jo, ta bude dobrá… prostě je potřeba si s nimi normálně, s respektem povídat a oni potom člověka přijmou.“

6. Asistent by měl **být schopen pracovat pod vedením učitele** a **umět se učit z každodenního příkladu** učitelů i zkušenějších asistentů. Mnozí asistenti přicházejí do profese bez předchozích pedagogických zkušeností a možnost sledovat zkušené učitele při výuce by měla být základem jejich profesního růstu. Důležité je rovněž, aby asistent byl připraven ve vztahu s učitelem přijmout (do jisté rozumné míry) podřízené postavení – učitel je tím, kdo za vzdělávání žáků odpovídá v první řadě, a asistent by měl v praxi pracovat podle instrukcí pedagoga. Přirozeně by tento vztah měl být oboustranný, tedy i učitel by měl respektovat asistenta a uznávat jeho odbornost, založenou například na lepších znalostech rodinného prostředí žáků. Během prvních měsíců může asistentovi také velmi pomoci možnost hospitací u zkušenějších kolegů-asistentů, kteří mohou zprostředkovat vlastní osvědčené postupy a zkušenosti.

> Asistentka (M. H.): „Já si myslím, že do značné míry je nějaká teoretická oblast, nějaké to učivo, znalost určitě potřebná, ale potom se tomu musí přizpůsobit ta konkrétní práce. A myslím si, že možná potřebnější jsou zkušenosti a i kolektiv pedagogů a asistentů, se kterýma může člověk neustále konzultovat… Být třeba přítomná ve výuce, dívat se a naslouchat, zkusit si o tom s někým popovídat, vyměňovat zkušenosti, nebo když se narazí na nějaký problém, tak mít možnost to s někým na škole probrat, mít nějakou kontaktní osobu, na kterou bych se mohla obrátit…“

7. Pro potřeby každodenní praxe by asistent měl být současně **trpělivý**, ale i dostatečně **razantní** a zcela jistě i **důsledný**. Práce se sociálně znevýhodněnými žáky leckdy přináší výsledky jen pomalu, žáci potřebují látku podrobněji vysvětlit, více procvičit a opakovat, a když už si konečně potřebné učivo osvojí, zůstanou dva týdny nemocní doma a po návratu do školy začínají nanovo… spolu s vnitřní motivací asistenta je trpělivost základní vlastností potřebnou pro každodenní zvládání práce s žáky.

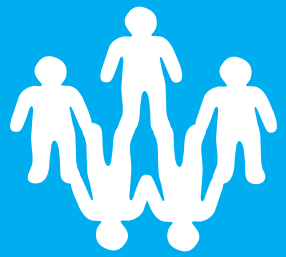
Mnozí sociálně znevýhodnění žáci jsou z domácího prostředí zvyklí na poměrně razantní postupy ve výchově a zejména v počátku školní docházky pro ně může být opakované rozvleklé domlouvání (tak často se vyskytující v českých školách) obtížně srozumitelné – to samozřejmě neznamená, že by měl asistent na domlouvání rezignovat, je-li ale současně schopen v případě potřeby zvýšit hlas, může takový razantnější postup v danou chvíli přinést dobré výsledky.

Důslednost je jednou ze základních součástí výchovy a úzce souvisí s důvěryhodností pedagogického pracovníka – pokud je asistent důsledný a opakovaně vyžaduje na žácích (a na jejich rodičích) zadané úkoly, je přirozeně vnímán i jako spolehlivý a stabilní partner ve vzdělávání žáků.

Z uvedených požadavků na vlastnosti, schopnosti a dovednosti asistenta je patrné, že v praxi neexistuje jednotný ideální profil asistenta (výše uvedených požadavků je tolik, že je v podstatě nelze naplnit všechny dohromady) – vždy záleží na tom, co od asistenta ředitel školy a učitelé očekávají. Při výběru kandidáta na pozici asistenta pedagoga je tedy primárně nutné, aby ředitel školy ve spolupráci s učiteli a poradenskými pracovníky stanovil, v jakých oblastech by se měl asistent realizovat a jaké činnosti budou od asistenta vyžadovány, a teprve podle toho potom definoval profil vhodného kandidáta.

Při nástupu asistenta pedagoga do školy by ostatní pedagogičtí pracovníci měli brát ohledy na míru předchozích profesních zkušeností asistenta – v mnoha případech do školy nastupuje asistent, který nemá předchozí zkušenosti s pedagogickou prací ani s fungováním škol, někdy jde dokonce o jeho vůbec první zaměstnání nebo o první zaměstnání po dlouhé době bez práce (u žen zpravidla vyplněné péčí o vlastní děti). Takový asistent se pak v prvních měsících v zaměstnání učí i věci, které učitelé běžně považují za samozřejmé, a získává běžné pracovní návyky. Celá situace asistenta se ještě dále komplikuje, pokud si během krátké doby při práci musí doplnit i stodvacetihodinový kurz pro asistenty pedagoga. Takový asistent by pak měl mít po prvních několik měsíců určitou „dobu hájení“, během které se mu více tolerují určité drobné chyby a nedostatky a během které se mu dostane zvýšené metodické a informační podpory od spolupracujících učitelů (vhodné je pověření jedné zkušené učitelky, která se asistentovi stane jakýmsi mentorem) i od poradenských pracovníků a vedení školy.

> Zástupkyně ředitele (M. G.): „Já si myslím, že v tomto ohledu je důležité něco, co možná některé kolegyně nevidí nebo si neuvědomují. Pro paní asistentku je to úplně nová práce a nové prostředí, čtyřicet lidí tady ve sboru, navíc kromě školy i odloučené pracoviště. To je, jako kdybychom my najednou měly jít dělat nějakou vysokou manažerskou pozici, jako kdybych já musela zvládnout státnice z angličtiny třeba do roka, abych tu pozici mohla vykonávat… Já se ale domnívám, že toho paní Tancošová [*asistentka*] zvládla hodně a že jí to šlo docela rychle. Je dobrá v tom, že kde si není jistá, tam se zeptá.“



5.

Náplň práce asistenta

„Získaná data potvrzují, že funkce asistenta pedagoga má vliv na školní úspěšnost dětí. Zatímco ve třídách bez asistenta pedagoga přečká v původní třídě na školách hlavního vzdělávacího proudu do třetí třídy 6,5 romských žákyň/žáků z deseti, ve třídách, kde asistenti působí, je to v průměru 7,5.“

I. Gabal, K. Čada (2010, s. 124):
Romské děti v českém vzdělávacím systému.

Náplň práce asistenta se vždy tvoří podle konkrétních potřeb sociálně znevýhodněných žáků a pedagogů školy. Základem jeho práce by měly být tři druhy činností, a to:

– podpora žáků a učitelů ve výuce, v průběhu vyučování;
– doučování a zajištění mimoškolní přípravy žáků;
– podpora komunikace a spolupráce mezi školou a rodinami žáků.

Poměr mezi těmito činnostmi se může mezi jednotlivými asistenty významně lišit. V některých školách může být důraz v práci asistenta kladen na pomoc učiteli v rámci vyučování, jinde může být hlavní činností asistenta doučování žáků nebo podpora komunikace s rodiči žáků.

V mnoha případech je vhodné, aby součástí náplně práce asistenta byla i spolupráce s dalšími institucemi mimo školu. Taková spolupráce může vycházet z potřeb školy (doprovod žáků a jejich rodičů do školských poradenských zařízení), ale i z potřeb žáků a jejich rodin (spolupráce s neziskovými organizacemi aktivními v oblasti sociální práce).

Zbývá-li na to v pracovním úvazku prostor, může se asistent zapojit i do organizace volnočasových aktivit žáků – nedostatek smysluplného trávení volného času bývá u žáků se sociálním znevýhodněním důvodem k vyššímu výskytu sociálně patologických jevů a dobře vymyšlený kroužek zajištěný asistentem může vhodně doplnit školní vzdělávání žáků.

Podrobnější popis činností asistenta včetně citací z výpovědí asistentek a vhodných příkladů z praxe přináší následující podkapitoly.

5.1 Podpora žáků a učitele ve výuce

Podpora žáků a učitele ve výuce bývá problematickým místem v práci asistenta zejména proto, že ji někteří učitelé i asistenti bez dalšího rozvažování považují za věc zcela jasnou – asistentovi prostě svěří výuku těch několika znevýhodněných žáků, kteří mají ve škole největší problémy, a je to… naštěstí mnozí další pedagogičtí pracovníci škol už vědí, že takto jednoduché to rozhodně není.

Pro správné nastavení práce asistenta ve vyučování jsou velmi důležité dva předpoklady:

a) nalezení vhodného poměru mezi aktivitami asistenta ve větším počtu tříd;
b) rozdělení odpovědnosti za vzdělávání žáků mezi učitele a asistenta podle jejich kvalifikace.

Dosavadní zkušenosti ukazují, že nejefektivnější je, když konkrétní asistent působí **jen v jedné nebo ve dvou konkrétních třídách** školy. Jako důkaz tohoto tvrzení může sloužit i výzkum popisovaný Šándorovou (2011), který proběhl v sedmi stovkách základních škol ve Slovenské republice a ukázal, že čím vyšší je úvazek asistenta v jedné třídě, tím menší jsou absence sociálně znevýhodněných žáků v dané třídě. Na druhou stranu výhodou modelu, při kterém asistent přebíhá ve vyučování mezi větším počtem tříd, je asistentova podrobnější znalost látky probírané v jednotlivých třídách, znalost, kterou může posléze v odpoledních hodinách uplatnit v doučování žáků z těchto tříd – i tak by měla být preferována varianta, při které má asistent hlavní působiště v jedné konkrétní třídě a jen v několika vybraných hodinách odchází k jiným učitelům do jiných tříd. Pokud by asistent každou hodinu přecházel do jiné třídy, nemohl by se podrobněji seznámit s potřebami žáků a neměl by dostatek prostoru pro konzultace s učitelem a potřebné přípravy na hodinu; efektivita jeho práce v hodině by pak nutně musela být podstatně nižší.

Efektivní uplatnění asistentů můžeme najít ve všech ročnících základního vzdělávání, obecně nejsmysluplnější ale bývá **v prvním a druhém ročníku**, tedy po nástupu žáků do školy, a posléze v šestém ročníku, po přechodu žáků na druhý stupeň.

Pro základní nastavení práce asistenta je také velmi důležité, aby si všichni zúčastnění (jak asistent, tak i učitel) uvědomovali, že **hlavní zodpovědnost za vzdělávání všech žáků**, tedy i žáků se sociálním znevýhodněním, **je vždy na učiteli**.

Jedním z největších výzkumů zaměřených na práci asistentů byl pětiletý projekt DISS (the Deployment and Impact of Support Staff project), který v odborné literatuře

popsali Webster a kol. (2010): V tomto výzkumu britského ministerstva školství se mimo jiné ukázalo, že studijní výsledky některých znevýhodněných žáků pracujících s asistentem byly horší než studijní výsledky žáků se srovnatelným znevýhodněním, kteří asistenta k dispozici neměli. Možné vysvětlení pak podávají některá další zjištění, například že zodpovědnost za vzdělávání žáků se speciálními potřebami je v praxi často delegována právě na asistenty a také že ve srovnání s učiteli mají asistenti podstatně nižší vzdělání, častěji žákům napovídají, častěji za žáky odpovídají a častěji poskytují žákům matoucí nebo nesprávné výklady učiva. Právě tyto výsledky projektu DISS jasně poukazují na to, že hlavní zodpovědnost ze vzdělávání znevýhodněných žáků musí být vždy ponechána na učiteli (a to nejen formálně, ale i prakticky) a nesmí být převáděna na méně pedagogicky kvalifikované asistenty.

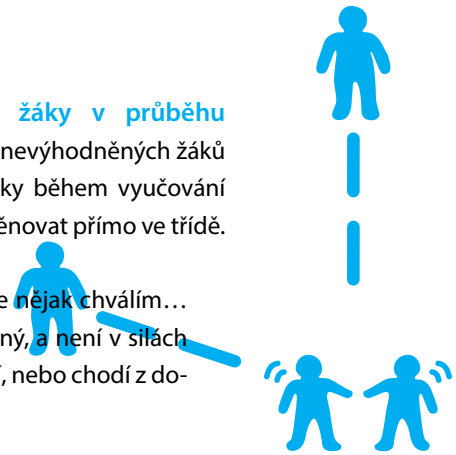
Ve vztahu k vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním není asistentovým úkolem převzít zodpovědnost za vzdělávání těchto žáků a stát se hlavním aktérem v jejich výuce. Hlavním účelem asistentovy podpory zde má být naopak to, aby učitel sám získal více času na práci se znevýhodněnými žáky a posílil svou roli v jejich výuce. Vždy je nutné mít na paměti, že **nikoli asistent, ale učitel je zde jediným plně kvalifikovaným pedagogem**, který zodpovídá za to, zda se žáci látku naučí, nebo nenaučí.

Podpora žáků a učitele ve vyučování se v práci asistenta může odehrávat několika možnými způsoby – jde zejména o:

a) individuální nebo skupinovou práci se znevýhodněnými žáky v průběhu vyučování ve třídě;
b) individuální nebo skupinovou práci se znevýhodněnými žáky v průběhu vyučování mimo třídu;
c) práci s ostatními žáky (žáky bez znevýhodnění);
d) administrativní a organizační podporu učitele.

a) Individuální/skupinová práce se znevýhodněnými žáky v průběhu vyučování ve třídě by měla být přednostní formou podpory znevýhodněných žáků – není-li to nutné, neměl by asistent se znevýhodněnými žáky během vyučování odcházet mimo třídu, ale měl by se jim podle instrukcí učitele věnovat přímo ve třídě.

> Asistentka (H. H.): „Já bych nechtěla, aby to vypadalo, že se nějak chválím… ale jsem ve třídě, kde je třeba nad dvacet dětí a každý je jiný, a není v silách paní učitelky to stihnout. Když ty děti třeba měsíc, dva chybí, nebo chodí z domova nepřipravené, tak si myslím, že v té chvíli tam jsem hodně prospěšná, a určitě vidím ten pokrok. Vím, že paní učitelka už by neměla čas se k nim vracet s měsíc, dva starou látkou, tak řeknu, pojď, jdeme to probrat, a vidím, že ačkoli třeba chybí, tak my už nějaká písmena umíme, umějí číst, v uvozovkách číst, nepřečtou to tak jako jejich vrstevníci, ale něco málo zvládnou a počítat taky. Třeba teď s Pavlem z XY [*místní sociálně vyloučená lokalita*], který neuměl počítat, to jsem rostla, když jsem u něj byla, a teď mi počítá plus, minus, už umí rozdíl a dokáže sám s mojí minimální pomocí vypočítat jeden sloupec, je fakt, že třeba za hodinu, ale vypočítá to, to je prostě nádhera."



Během vyučovací hodiny asistent podle potřeby opakuje žákům zadání úkolu, sleduje správnost řešení, upozorňuje na chyby a nedostatky… Samotná přítomnost asistenta žákům často také dodává potřebnou sebedůvěru, povzbuzuje je, aby se více projevovali, ptali se a aktivněji se zapojovali do práce třídy (tedy reaguje na pasivní přístup, který patří mezi časté nedostatky právě u žáků se sociálním znevýhodněním).

> Asistentka (J. Č.): „…vždycky říká třídní učitelka, ´Jiřino, on je vždycky rád, že sedíš vedle něj, že mu pomáháš, on tě vždycky očekává, kdy přijdeš, abys s ním mohla pracovat, ale když odejdeš, tak je úplně nešťastný,´ ale když je čas, tak třídní učitelka si k němu taky sedne, protože on je pořád takový nejistý, neví, jestli to má dělat tak, nebo tak…"

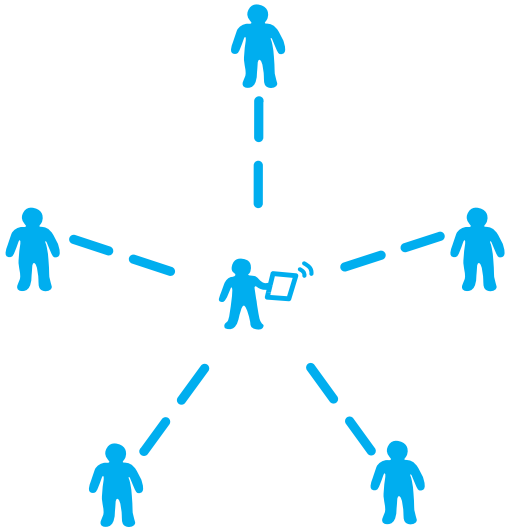
Ne vždy je nutné, aby se asistent v rámci vyučování věnoval všem znevýhodněným žákům, v některých případech může být efektivnější model, ve kterém asistent poskytuje intenzivnější podporu jen jednomu nebo dvěma žákům, jejichž míra speciálních potřeb je zdaleka nejvyšší, a individuální podporu ostatních znevýhodněných žáků zajišťuje i v průběhu výuky učitel.

> **Příklad z praxe:** Do školy vzdělávající větší počet žáků ze sousedních sociálně vyloučených lokalit a ubytoven nastoupila asistentka, jejímž hlavním úkolem byla podpora žáků se sociálním znevýhodněním. Po počátcích v přípravném ročníku byla asistentka přidělena do první třídy, ve které bylo zařazených několik žáků se sociálním znevýhodněním a také jeden žák s kombinovaným zdravotním postižením (tělesnou a zrakovou vadou ve spojení s velmi slabou pracovní pozorností). S ohledem na přítomnost zdravotně postiženého žáka byl počet žáků v této třídě snížený na deset. Asistentka byla do školy sice ofi-

ciálně přidělena kvůli podpoře žáků se sociálním znevýhodněním, každodenní praxe si ale záhy vyžádala její rozsáhlou přítomnost u žáka se zdravotním postižením – zároveň ale díky tomu, že asistentka pracovala (podle instrukcí třídní učitelky) se zdravotně postiženým žákem, mohla se třídní učitelka intenzivně věnovat sociálně znevýhodněným žákům, jejichž školní výkony se tak dlouhodobě dařilo udržet na úrovni odpovídající danému věku. Asistentka tak sice větší část dopoledního vyučování trávila u žáka se zdravotním postižením, zároveň ale – byť nepřímo – splnila svůj základní úkol, kterým byla podpora vzdělávací úrovně žáků se sociálním znevýhodněním.

Výhodou asistenta při individuální práci s žákem se sociálním znevýhodněním může být dobrá znalost rodinného (domácího) prostředí žáka – asistent, který je seznámený s problémy vyskytujícími se v rodině, může k žákovi při individuální práci přistupovat empatičtěji, citlivěji a s pochopením pro aktuální psychický stav žáka.

Asistentka (H. H.): „A to i děti i učitelé říkají, no ona tam jenom tak sedí a kouká z okna, no aby nekoukala z okna, vždyť oni na tom XY [*místní sociálně vyloučená lokalita*] řeší to, jestli tam budou bydlet, nebudou bydlet, bydlí tam v tom, v čem bydlí, určitě někdy nemají co jíst a podobně, takže pokavaď ona kouká z okna a přemýšlí, tak přesně vím asi z jakého důvodu, protože doma ji nečeká nic pěkného."



b) Individuální/skupinová práce se znevýhodněnými žáky v průběhu vyučování mimo třídu by měla být v praxi asistenta uplatňována spíše výjimečně, pouze v odůvodněných případech.

Během vyučovací hodiny by vždy měla mít přednost práce se znevýhodněným žákem (nebo skupinou žáků) ve třídě, pod intenzivním dohledem učitele a v kontaktu s ostatními spolužáky. Pádné důvody pro práci s žákem během vyučování mimo třídu mohou nastat v podstatě pouze v situaci, ve které žák (například z důvodu předchozí dlouhodobé absence) probírá látku zcela odlišnou od látky probírané jeho spolužáky a individuální podpora žáka ostatní ruší, nebo v situaci, kdy je výuka ostatních žáků narušována závažným a déle trvajícím nevhodným chováním znevýhodněného žáka. Práce s žákem nebo skupinou žáků mimo třídu by v ideálním případě měla být realizována v jiném prostoru určeném pro výuku (v jiné třídě), v horším případě pak může probíhat i v prostorách, které nejsou určené pro standardní vyučování (místnost družiny, kabinet).

Příklad z praxe: Honza a Pavel, dva žáci ze sociálně vyloučené lokality, měli před Vánocemi velké absence – Pavel byl šest týdnů nemocný a Honza na měsíc odcestoval k příbuzným na Slovensko. Rodiče obou žáků s dětmi po dobu absence nepracovali, když žáci po Vánocích opět nastoupili do první třídy, byly mezery v jejich znalostech velké. Třídní učitelka připravila žákům individuální práci tak, aby měli šanci postupně dohánět zameškanou látku. Na začátku hodiny učitelka vždy zadala žákům individuální úkoly, které Honza a Pavel v průběhu hodiny zpracovávali pod vedením asistentky, v závěru hodiny pak učitelka zkontrolovala, jak žáci zadanou práci splnili. Zpočátku byli žáci ve třídě společně s ostatními, protože ale pracovali na úplně jiném zadání než zbytek třídy a s ostatními se navzájem rušili, asistentka s učitelkou se rozhodly, že bude lepší, když si asistentka bude tyto žáky na vybrané hodiny brát do vedlejší prázdné třídy. Po několika týdnech individuální práce asistentky (v rámci vyučování i doučování) se výkony žáků zlepšily natolik, že mohli být oba opět vyučováni s ostatními ve třídě, byť potřeba pravidelného doučování zejména u Honzy ještě dlouho přetrvávala.

Podmínkou pro efektivní práci asistenta s žákem (nebo skupinou žáků) se sociálním znevýhodněním mimo třídu je maximální možné zapojení učitele – učitel by měl stanovit přesné zadání práce, poskytnout konkrétní informace k zadaným cvičením a pracovním listům a na konci hodiny by měl provedenou práci pečlivě zkontrolovat a vyhodnotit.
Při práci asistenta s žákem (nebo skupinou žáků) během vyučování mimo třídu by mělo dvojnásob platit, že je nutné brát zřetel na kvalifikaci a předchozí vzdělání asistenta, protože při této formě podpory asistent pracuje bez přímého dohledu učitele. U asistentů bez ukončeného středoškolského vzdělání s maturitou by k práci s žáky mimo třídu mělo docházet jen zcela minimálně.
Pokud jsou splněny důvody pro práci s žákem mimo třídu i podmínky pro skutečně efektivní provedení takovéto separované výuky, může tato forma podpory žáka přinášet jasně pozitivní výsledky:

Asistentka (H. H.): „…když Frantík přišel, tak neznal barvy, nevěděl, jak se co píše, a podobně a hrozně dlouho chyběl, ale nechci říct, že je to jenom mojí zásluhou, paní učitelka na tom má taky podíl, ale já to prostě vidím, že když spolu pracujeme a nějakou tu hodinu tomu dáme, že třeba opakujeme písmena, tak je to na něm znát."

I tak by ale vždy měla být přednostní možností práce s žákem ve třídě, která mnohem více odpovídá principům společného vzdělávání všech žáků (inkluzivního vzdělávání) a podporuje i sociální vazby znevýhodněného žáka a jeho spolužáků.

c) Práce s ostatními žáky (s žáky bez znevýhodnění) by jednoznačně měla být součástí práce asistenta.
Někteří učitelé se dosud mylně domnívají, že asistent je ve třídě kvůli přítomnosti žáků se sociálním znevýhodněním, a že by tedy měl pracovat jen s těmito žáky. Tak tomu ale není… Základním smyslem profese asistenta pedagoga je podpořit vzdělávání znevýhodněných žáků a v rámci vyučování toho asistent nejlépe dosáhne tím, že pomůže učiteli, aby on sám (učitel) získal co nejvíce prostoru pro individuální práci se znevýhodněnými žáky (protože učitel je ve třídě tím, kdo je pro pedagogickou práci plně kvalifikovaný).
Uvolnit učiteli ruce pro intenzivnější práci se znevýhodněnými žáky může asistent mimo jiné i tím, že převezme část dozoru nad ostatními žáky ve třídě, zejména během méně kvalifikovaných činností (dohled nad samostatnou nebo skupinovou prací žáků, kontrola plnění jednoduchého zadání apod.).

Ředitel školy (V. Š.): „U těchto asistentek [*pracujících s žáky se sociálním znevýhodněním*] totiž došlo k základní věci, a sice, že pochopily, že nejsou k ruce jen jednomu žákovi, že nemůžou sedět jen u jednoho žáka, ale že jsou tu pro skupinu. Jejich spolupráce s učitelem díky tomu probíhá na úplně jiné bázi, ztotožnily se s tím, že jsou přiděleny jako asistent k učiteli – čili jestliže učitel potřebuje, aby se asistentka věnovala tomuhle žákovi, protože zaostává, tak se věnuje jemu, jestliže se mu věnuje učitel, tak se asistentka věnuje celé třídě. To by měl být základní model."

d) Administrativní a organizační podpora učitele by neměla být hlavní pracovní náplní asistenta, v menší míře ale může být vhodným doplněním jeho ostatních aktivit v průběhu dopoledního vyučování.
Asistent může v hodině vybírat a rozdávat sešity a pracovní materiály, kopírovat zadání, připravovat pomůcky, u menších dětí vpisovat záznamy do poznámkových sešitků a vykonávat další podobné, podpůrné aktivity.
Stejně jako u asistentovy práce s dětmi bez znevýhodnění i při administrativní a organizační podpoře učitele by mělo být hlavním cílem, aby učitel získal více času a prostoru pro vlastní intenzivní práci se znevýhodněnými žáky.

5.2 Doučování žáků

Doučování je velmi důležitou součástí práce asistenta a při práci s žáky se sociálním znevýhodněním je pojímáno velmi široce – zahrnuje jak probírání látky, kterou žák ve škole nestihl, tak i intenzivní opakování látky již probrané a vypracovávání domácích úkolů.

> Asistentka (J. Č.): „Doučování je důležité, alespoň si se mnou napíšou úkoly a vědí, že si ten úkol napíšou správně, v tomhle je to výhoda, i v matematice nebo v češtině, že ten úkol je správně. Vím, že zrovna tady byla Helena, to je čtvrťačka, po dlouhé době přinesla domácí úkol z matematiky a třídní učitelka se divila, že ho má hotový, a ona na to, že si ho vypracovala na doučování, tak byla úplně překvapená."

Na důležitou roli doučování v minulosti poukázal také výzkum obecně prospěšné společnosti Člověk v tísni (Lábusová, Vávra, Radostný, Šmídová, 2012), ve kterém patnáct ze sedmnácti dotazovaných rodičů ze sociálně znevýhodněných romských rodin uvedlo, že když chtějí, aby dítě mělo lepší výsledky ve škole, zajistí mu doučování. Pro srovnání jen jeden dotazovaný rodič na danou otázku odpověděl, že by v zájmu zlepšení školních výsledků dítěte zašel za jeho učitelkou.
V mnoha případech je rodinná situace sociálně znevýhodněných dětí taková, že je zajištění doučování nezbytnou podmínkou pro dosažení alespoň průměrné školní úspěšnosti žáka.

> **Příklad z praxe:** Jedním z žáků, ke kterým asistentka pravidelně docházela na doučování do domácího prostředí, byl Štefan (romský žák 2. třídy, matka závislá na alkoholu, otec neznámý, chlapce a jeho mladší sestru vychovává babička). Po celý školní rok asistentka docházela do domácího prostředí pravidelně jednou týdně, současně měla Štefana na doučování i jednou týdně v odpoledních hodinách ve škole. Zajištění doučování bylo nezbytné – Štefanova babička sice zvládala základní péči o dvě malé děti bez větších problémů, pravidelná školní příprava chlapce ale byla už nad její síly. Doučování s asistentkou dlouhodobě mělo pozitivní výsledky – Štefan se během školního roku významně zlepšil v matematice a k mírnému pokroku došlo i v českém jazyce.

Ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním je jejich doučování zajišťované asistentem důležité také proto, že rodiče těchto žáků se s dětmi ve většině případů doma nepřipravují… A je důležité podotknout, že ne vždy je absence domácí přípravy způsobena malým zájmem rodičů. Často se totiž jedná o rodiče, kteří s dětmi doma pracovat nemohou – ať už proto, že sami potřebné znalosti nemají (typické je to u rodičů, kteří kdysi sami absolvovali tehdejší zvláštní školy), nebo proto, že se s nimi v jejich dětství nikdo do školy nepřipravoval, a nemají tedy zažité výchovné vzorce, které by v tomto směru mohli napodobit.
Převezme-li domácí přípravu žáka na sebe asistent, přirozeně riskuje, že tato jeho podpora celkovou aktivitu rodičů ještě sníží (proč by se měli zajímat rodiče, když se zajímá asistent), na druhou stranu ale ve vzdělávání by měl být vždy prvořadý zájem žáka – a tímto zájmem je, aby domácí přípravu vůbec někdo zajistil.

> Ředitel školy (J. T.): „…[*asistentka*] má i odpolední doučování. To je velice prospěšné, protože některé rodiny se svým dětem prostě věnovat nebudou. Trochu tedy i supluje rodinu. Zde je ale nebezpečí – a vidíme to i v jiných případech, i u naší další asistentky – že si rodiče pomaličku zvykají na to, že vše s jejich dětmi udělá někdo jiný. Ale já to nevidím jako negativní, u mnoha dětí je to jediná možnost. Kdyby s nimi nepracovala asistentka, tak by to s nimi neudělal nikdo. Děti by jen proplouvaly a nakonec skončily na okraji školní společnosti a pak na okraji společnosti i v životě. Na jedné straně je určité riziko, že si rodiče zvyknou, zároveň je tu ale faktická situace, že u mnoha rodičů jejich úroveň vzdělání možná ani nedovoluje se s dětmi nějak systematicky připravovat, často ani ti rodiče samotní nejsou zvyklí plnit nějaké úkoly."

Výběr žáků. Žáky vhodné pro účast na doučování vytipovává asistent ve spolupráci s učiteli, kteří mu vhodné žáky obvykle sami doporučují. O účasti žáka na doučování (nebo o nabídce doučování) by v každém případě měli být předem informováni zákonní zástupci žáka. V ideálním případě by rodiče žáka měli také podepsat jednoduchou přihlášku žáka na doučování, čímž se účast na doučování stane pro žáka povinnou – asistent je poté ale také povinen informovat rodiče v případě, že se žák doučování neúčastní (a přitom byl ten den ve škole). Příklad přihlášky na odpolední doučování, resp. „nepovinný předmět Odpolední příprava" lze nalézt v příručce „Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ." (kolektiv autorů, 2013, s. 30).

Forma doučování. Z hlediska počtu dětí na doučování se u dětí v prvním a druhém ročníku školní docházky více osvědčuje doučování individuální, při kterém asistent pracuje po kratší dobu (20–30 minut) jen s jedním vybraným žákem. U starších žáků, kteří jsou již více schopni samostatné práce, lze s dobrým efektem uplatnit i doučování skupinové. Tam, kde z organizačních důvodů individuální doučování menších dětí nelze realizovat, ale rozhodně platí, že i skupinové doučování je lepší než nic.

Místo doučování. Asistent žáky doučuje zpravidla buď v rodině žáka, nebo ve školním prostředí. Obě tyto varianty mají své výhody:
Doučování v rodině může být psychologicky příjemnější pro žáka, který je zde v důvěrně známém a bezpečném prostředí. Hlavní výhodou je ale možné působení na rodiče: Pokud asistent pracuje s žákem v rodině, je vhodné přizvat rodiče dítěte, kteří si mohou v průběhu doučování osvojit postupy používané v domácí přípravě. Rodiče žáka tak mohou pozvolna získávat kompetence potřebné k tomu, aby se s dítětem připravovali doma sami.

> Asistentka (M. H.): „Myslím, že je důležité trošku rodičům ukázat, jak s těmi dětmi pracovat. Tím je malinko jakoby k té práci přitáhneme, aby dětem pomáhali, aby vůbec věděli, že mají ty notýsky kontrolovat a že na ty úkoly by si s nimi taky měli sednout, trošku jim to vysvětlit nebo k tomu ty děti malinko namotivovat a přimět je, aby vůbec tu školní práci registrovali. A když do té rodiny přijde asistentka nebo nějaký člověk, tak to těm rodičům nedá, jsou přítomni a pak už je takové snazší, aby se trošičku té přípravy účastnili, alespoň ta fyzická přítomnost je dobrá k tomu, že se v nich upevňuje nějaký takový pocit povinnosti a odpovědnosti za to dítě."
> Asistentka (R. T.): „… no to dělám právě s tím Honzíkem, protože rodiče jsou starší a děti žádné nemají, mají jen jeho, tak prostě sedí s námi a já jim říkám, že musí takhle a takhle…"

Výhodou přítomnosti rodičů žáka u domácího doučování může být také zpětná vazba pro rodiče, kteří mají možnost bezprostředně sledovat, co jejich dítě umí nebo neumí a jaké dělá pokroky.

> Asistentka (J. Č.): „[*Je důležité, aby asistent chodil do rodin žáků?*] Určitě, protože rodiče si pořád myslí, jaké to dítě není geniální, a když přinese domů špatnou známku, tak se diví, proč má špatnou známku, když to přece umí a nemá s tím problémy. To znám podle sebe. Když jsem byla o prázdninách zrovna u toho Filípka, počítali jsme tam odčítání i sčítání a násobilku a ona tam byla s námi. I když dělala něco jiného, tak ale poslouchala a pak řekla, Filípku, ty to neumíš, jak to, že to nevíš, vždyť jsem viděla, že jsi toto uměl, no ty jsi teda. Takže v tom je to skvělý, že tam přijdete a rodiče to vidí a pak už si řeknou, á, fakt to neumí, tak proto třeba má ty špatné známky…"

Doučování ve škole je organizačně snazší variantou, jejíž výhodou je také to, že asistent takto stihne zapojit větší počet dětí (neztrácí čas přesuny mezi domácnostmi). Doučování ve školním prostředí je vhodnou alternativou také v případě, že domácí prostředí nenaplňuje ani minimální standardy nutné pro práci s dítětem (pohyb příliš mnoha osob, hluk, špatné hygienické podmínky) a v případě, kdy není reálná šance, že by se rodiče dítěte mohli do doučování zapojit.

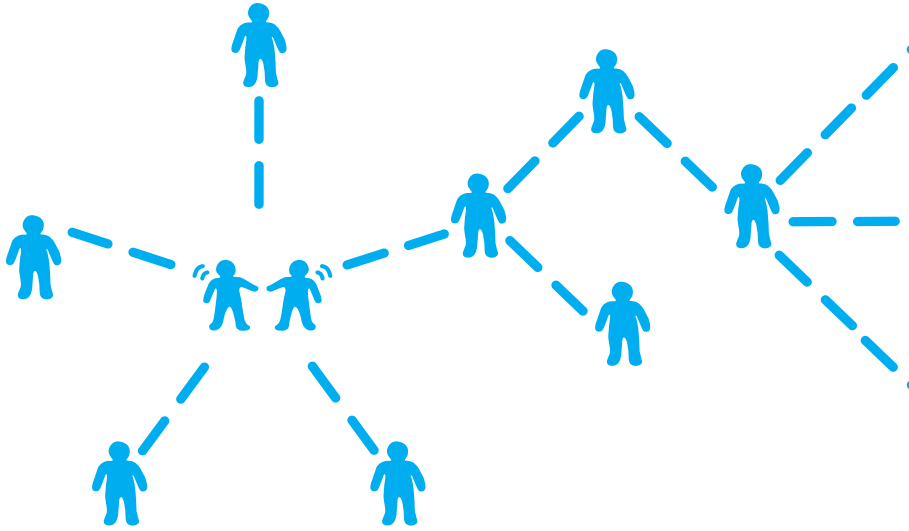
> **Příklad z praxe:** Během odpoledních aktivit se asistentka věnovala doučování několika žáků, mimo jiné i Danečka, žáka první třídy pocházejícího z neúplné rodiny, který bydlel s matkou a starším bratrem v místní ubytovně. Vedle nevhodných bytových podmínek byla Danečkova situace dále komplikována špatným psychickým stavem matky, která prostřednictvím alkoholu „řešila" své problémy způsobované závažným progresivním onemocněním. Během prvních měsíců se asistentka pokoušela zajistit doučování Danečka v jejich pokoji na ubytovně. Tato možnost se ale ukázala jako neefektivní – hlučné a zanedbané prostředí ubytovny neposkytovalo dostatečný klid na školní přípravu a Danečkova matka většinou nebyla v psychickém stavu, který by jí umožňoval se do doučování chlapce aktivně zapojit. Po několika pokusech asistentka na tuto formu doučování rezignovala a dále doučovala Danečka v prostorách školy.

V případě, že doučování probíhá ve školním prostředí, je z praktických důvodů vhodné realizovat ho hned po ukončení výuky – lepší by sice byl odstup, během kterého by si žáci mohli odpočinout, na druhou stranu ale mnozí žáci se sociálním znevýhodněním nemají ve škole přihlášené obědy, odcházejí se najíst domů a šance, že by se po obědě do školy vrátili, je zpravidla velmi malá.

Hodnocení doučování a sebehodnocení žáků. O průběhu doučování by měl asistent pravidelně informovat příslušné učitele. Celkové hodnocení školní práce žáka by mělo být vždy hlavně na učiteli. Pokud se ale na něm asistent podílí, mělo by jeho hodnocení vycházet z individuálního pokroku (srovnání dosažené úrovně s jeho předchozími výkony) a projevované snahy žáka.
Žáci se sociálním znevýhodněním často mívají nízké sebehodnocení, důležité je proto také v průběhu doučování co nejčastěji poskytovat dítěti pozitivní zpětnou vazbu.

Motivace žáků při doučování. Žákům se sociálním znevýhodněním často chybí zdroje motivace, které jinak přirozeně fungují u mnoha jejich vrstevníků (např. snaha dobrými školními výsledky udělat radost rodičům), proto je při dlouhodobém doučování těchto žáků velmi důležité, aby asistent dokázal žáka dostatečně motivovat.
Na základě studie Navrátila a Mattioliho (2002) věnované systémovému přístupu ke zvyšování úspěšnosti romských žáků lze stanovit následující trojici doporučení, která může asistent využít pro zvyšování motivace při doučování sociálně znevýhodněných žáků:
– procvičovat učivo na příkladech konkrétních životních situací, se kterými se žáci mohou setkávat ve svém každodenním životě (například matematické úlohy cvičit na příkladech spojených s nakupováním nebo cestováním);
– tam, kde procvičování učiva nelze přímo spojit se situací z každodenního života, propojit výuku s oblíbenou činností žáků (například osvojování násobilky pomocí rytmické hry s míčem);
– stavět na přirozených zájmech žáků.
Ideálním řešením je propojení oddechových a vzdělávacích aktivit způsobem, který vychází ze zájmů žáka, ale současně vede i k rozvoji jeho vzdělávání.

> Asistentka (M. H.): „Současné zkušenosti mám takové, že opravdu je nejlepší si s jedním dítětem sednout a zábavnou formou si třeba něco procvičit, aby to trochu mělo i vzdělávací efekt a to dítě aby o tom ani nevědělo, a pak s ním třeba jít na procházku."



Doučování žáků v prázdninovém období. V projektu „Školní asistent…" asistentky z obecně prospěšné společnosti Nová škola doučovaly žáky i během období letních prázdnin – vzhledem ke kladnému hodnocení pedagogických pracovníků ze škol, ve kterých doučování probíhalo, by jistě stálo za zvážení, zda tuto činnost nezahrnout do obvyklých asistentských úvazků (asistent by si například mohl dovolenou vybírat po jednotlivých dnech během školního roku a pak část prázdnin věnovat aktivitám s žáky školy).

> Zástupkyně ředitele (M. G.): „[…*měli jste pocit, že prázdninové aktivity měly svůj smysl?*] Určitě, předtím jsme to nezažili. A je pro nás zajímavá zkušenost, že můžeme využít prostory školy, které jsou v létě volné, pro skupinu dětí, které sem zcela dobrovolně chodí něco dohnat nebo se naopak naučit dopředu. Navázaly se tu i kontakty s některými dětmi a rodinami. Jiná věc je, že když jsme to zpětně s paní Tancošovou [*asistentkou*] hodnotily, musely jsme uznat, že ty děti, které by to potřebovaly úplně nejvíc, nepřišly. Ale to už je na rodičích, dítě má nárok na prázdniny a my je sem nemůžeme přivléct. Na druhou stranu ale přišly třeba děti, které si přišly jenom pohrát a pak se tu i učily."

V zájmu motivace žáků a zajištění jejich docházky během letních prázdnin se ukázalo jako efektivní propojení doučování s odpočinkovými aktivitami.

> Zástupkyně ředitele (I. M.) o letním doučování žáků zajišťovaném školní asistentkou: „Já jsem na začátku měla pocit, že si tam rodiče velmi rádi děti odloží, budou rádi, že mají kam děti dát. A Jiřina [*asistentka*] měla program nachystaný tak, že se dopoledne dvě nebo tři hodiny učili a potom šli na hřiště, do bazénu nebo nějak jinam. Měla to dobře vymyšlené a hodně pestré, i z tohoto důvodu se asi přidalo hodně dětí. Dvě dívenky, takové dračice, jsme z toho museli nakonec vynechat, protože by program úplně rozložily. Jejich rodičům se dalo na vědomí, že se dívky nebudou aktivit účastnit, protože nedodržují nastavená pravidla… Nicméně tam měla i některé další děti, které doučování potřebovaly, a myslím, že to učení fungovalo, že to zdaleka nebyla jen zábava."

5.3 Komunikace s rodinami žáků

Komunikace se zákonnými zástupci a dalšími rodinnými příslušníky je jednou z nejdůležitějších komponent práce asistenta, a zejména ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, jejichž rodiče se školou většinou příliš nespolupracují, by tato součást asistentské práce neměla být opomíjena.
Toto tvrzení dokládají i zkušenosti z praxe, podle kterých tam, kde zapojení asistenta do komunikace s rodinami funguje, je tato část náplně práce asistenta vnímána pedagogy jako velmi přínosná.

> Zástupkyně ředitele (I. M.): „[…*v čem vy vidíte hlavní přínos asistentky?*] Jednoznačně je to v oblasti komunikace s rodiči. Asistentka dojde do rodiny, vyřídí s ní různé formální věci, dovede rodiče žáka tam, kam je potřeba. Nám pomohla i dodatečně vyřídit několik přestupů do přípravných ročníků. V doučování žáků má asistentská pozice svoje limity, musí tam být větší kontrola od učitelů, ale v komunikaci s rodinami, klobouk dolů, tam je to velká pomoc."

Mezi cíle v komunikaci asistenta s rodinami sociálně znevýhodněných žáků patří zejména:
a) Zajistit pravidelnou školní docházku žáků.
b) Porozumět rodinnému prostředí žáků.
c) Zprostředkovat informace mezi školou a rodinou.
d) Přivést učitele do rodiny nebo rodiče do školy.
e) Zprostředkovat rodičům zpětnou vazbu ke školním výkonům žáka.

Zajistit pravidelnou školní docházku. Prvním (a možná nejdůležitějším) úkolem asistenta v komunikaci a spolupráci s rodinami sociálně znevýhodněných žáků je vysvětlit rodičům jak přínosy pravidelné školní docházky, tak i nevyhnutelnost jejich zákonné povinnosti na školní docházku dítěte dohlédnout. Někdy může být velmi obtížné přesvědčit o nutnosti školní docházky rodiče, kterým získané vzdělání nijak nepomohlo ani k získání zaměstnání, ani ke zlepšení sociálního statusu (a takových je mezi rodiči žáků se sociálním znevýhodněním mnoho) – o to důležitější pozici tento úkol v práci asistenta zastává. O tomto tématu by měl asistent jednat s rodiči vždy po dobrém, nikdy by neměl ohrozit svou pozici tím, že začne vyhrožovat hlášením na sociální odbor nebo na policii; maximálně může upozornit na nebezpečí vyplývající

v tomto směru z povinností školy, ani to by ale nikdy nemělo vyznít jako výhrůžka, pouze jako přátelské upozornění na hrozící nebezpečí.
Asistent by měl v komunikaci s rodiči vycházet také z toho, že omlouvání absencí je zakotveno ve školním řádu, kde škola zpravidla formuluje opatření proti záškoláctví – škola má například možnost při podezření na záškoláctví vyžadovat potvrzení od lékaře při omlouvání jakékoli absence žáka, u rodinných důvodů pak namísto omluvenky vyžadovat předem předkládanou žádost o uvolnění žáka. O existenci těchto opatření může asistent informovat rodiče jak předem (předtím, než k opatření dojde), tak i v případě zavedení opatření.

Příklad z praxe: Peťo, žák z rodiny bulharských imigrantů, v průběhu první třídy náhle bez omluvy přestal docházet do školy. Když absence trvala již několik dnů, vypravila se asistentka na místní ubytovnu, kde Peťova rodina bydlela – zde zjistila, že oba Peťovi rodiče náhle přišli o práci a v důsledku toho nemají peníze na svačiny ani čas chlapce do školy vodit (protože údajně musejí shánět práci novou). Asistentka musela nakonec jít na ubytovnu ještě dvakrát, než přesvědčila Peťovy rodiče, že školní docházka je povinná a nevyhnutelná, naštěstí se jí to ale povedlo a Peťo začal opět chodit do školy dříve, než by bylo bývalo nutné předat jeho případ orgánu sociálně-právní ochrany dítěte.

Porozumět rodinnému prostředí žáků. Učitelé běžných škol často o zázemí a zvyklostech rodin sociálně znevýhodněných žáků vědí jen málo, vzhledem k mnoha administrativním povinnostem jim mnohdy nezbývá čas na to, aby vyhledávali bližší kontakt s rodiči žáků, a svou roli hraje jistě i strach z neznámého prostředí (ne nepodobný strachu, který mají rodiče žáků z návštěvy školy). Neznalost rodinného prostředí žáka pak může vytvářet zbytečné bariéry…

Asistentka (R. T.): „…někteří učitelé úplně nevědí, jak ty rodiny žijí, a třeba si hned udělají o dětech mylnou představu podle toho, jestli dítě přijde například špinavé nebo něco, ty prostě určitě žiješ takhle a takhle, ale já jsem se přesvědčila zrovna u těch Čermáků, že to tak prostě není. Určitě jsem ráda, že můžu do těch rodin, že mě tam pustí nebo že si s nimi povídám, pak je totiž poznávám jinak, i z té druhé stránky, prostě nepoznávám jenom to dítě, ale celou jejich rodinu. [*V čem myslíte, že je kontakt s rodinami důležitý?*] Rodiče pak k nám mají lepší vztah a chtějí, abychom měli jejich dítě na starosti, učili se s ním. Je to dobré i kvůli učitelům, protože když chtějí, můžeme jim přinést informace od rodičů. Když třeba děti marodí, tak zjistíme, jak dlouho budou marodit, a zajistíme úkoly a všechno."

V článku věnovaném mentoringu ve školních institucích poukazuje Čechovská (2011) na jednu z nejdůležitějších překážek spolupráce rodiny a školy – pedagogičtí pracovníci školy se ve své práci i v komunikaci s rodinou soustředí v první řadě na vzdělávací problémy dítěte, naproti tomu pro rodinu jsou prvořadé problémy existenční a sociální. Jinými slovy bychom mohli mluvit o určitém konfliktu priorit, ve kterém prioritou školy a učitelů je školní úspěšnost žáka, zatímco prioritou rodiny je zajistit střechu nad hlavou a sehnat dostatek finančních prostředků na jídlo a oblečení. Vzdělání dítěte pak rodiče z celkem pochopitelných důvodů nepřipisují takovou důležitost, jakou by si učitelé představovali.
Anebo naopak může poznání rodinného prostředí omezit negativní stereotypy a předsudky, které se v práci se sociálně znevýhodněnými žáky objevují.

Asistentka (R. T.):„…kolikrát já jsem se přesvědčila, že oni to mají v bytě krásný, kolikrát to člověka úplně překvapí, protože si řekne, ježišmarjá, ty zase budou, jak on vypadá a tohle a přitom je to úplně naopak, ale je to dobře, protože pak my můžeme říct učitelům, že to není tak, jak si myslí, že na ně nemusí volat sociálku, že bydlí v hrozných podmínkách. Anebo naopak, člověk zjistí, že žijí v hrozných podmínkách a že právě proto je to dítě takové."

V případě, že rodina znevýhodněného žáka řeší nějaké závažné problémy v sociální oblasti, může se s velkou pravděpodobností stát, že rodiče žáka osloví asistenta s prosbou o pomoc. V takových chvílích se práce asistenta vzdaluje původnímu pedagogickému zaměření, i tak by se ale měl pokusit rodičům poradit nebo pomoci – jak ze solidarity s rodinou, tak i proto, že si tím v očích rodičů žáka buduje důvěryhodnou pozici.

Asistentka (J. Č.): „Taky se mě někdy [*rodiče žáků*] třeba ptají na to, jak třeba vyřídit něco na sociálce, nějaký ty papíry, třeba se mě i ptali na náhradní bydlení, jestli o něčem nevím, nebo… nejen o tom učení, ale já se pak bavím s těmi rodiči i normálně, komunikujeme, jestli mají nějaký problém, tak nad tím pak taky zapřemýšlím, buď jim poradím, nebo ne. Taky vždycky poradím třeba u toho Pavla, vím, že mu zjistili, že má ADHD, tak jsem jeho matce

Helence poradila, aby si zjistila, jestli by mu třeba dali ZTP, slevu na autobus, nebo že by možná mohla dostat bydlení u nás tady v XY [*místní lokalita s byty vyhrazenými pro osoby se zdravotním postižením*], ono stačí, když má třeba ZTP…"

Zprostředkovat informace. Tím nejjednodušším a v praxi také nejčastěji očekávaným úkolem asistentů ve spolupráci s rodinami je zprostředkování informací. Tento úkol zpravidla reflektuje absenci komunikace mezi rodinou a školou před nástupem asistenta do školy.

Asistentka (H. H.): „Já si myslím, že… popravdě, učitelé do rodin nechodí a rodičům se moc do škol také nechce, tak si myslím, že asistent je dobrý prostředník pro navázání nějakých vztahů a může být na začátku komunikační spojkou mezi institucí a rodinou."

Zprostředkování informací je podmíněno asistentovou dobrou znalostí domácího prostředí rodin. Asistenti také často disponují kontakty na některé rodiny v lokalitě nebo vědí, kde tyto kontakty shánět, což je v oblasti komunikace s rodinami žáků jednoznačně zvýhodňuje proti ostatním pedagogickým pracovníkům školy.

Zástupkyně ředitele (M. G.): „Ona [*asistentka*] znalost terénu má. Tím, že chodí i do míst, kde bydlí hodně sociálně slabí lidé, tak toho o rodinách hodně ví. A pak třeba když nám jedna rodina nebere telefon, tak paní Tancošová [*asistentka*] hned ví, že na patře bydlí jiná rodina, která je schopná to vykomunikovat. Zavolá jim, oni jí vezmou telefon a už to běží."

Díky znalosti rodin, jejich životních podmínek a zvyků mohou asistenti často zajistit spolupráci s rodinou i v úkolech, které se jinak jeví jako téměř nemožné – například asistent, který ví, že rodina je závislá na příjmech ze sociálních dávek, a ví, ve kterých dnech jsou termíny výplaty sociálních dávek, může jednoduše kontaktovat rodinu ve dnech, kdy rodina disponuje dostatečným obnosem, a může tedy zaplatit potřebnou částku (na pracovní sešity, výlet, školní obědy apod.).

Asistentka (R. T.): „…To se právě kolikrát stane paní učitelce. Znám třeba rodiny, které jsou na tom špatně s penězi, a oni slíbí, paní učitelko, my vám ty peníze pošleme, a já tam potom jdu a řeknu, tak co, jak je to s těmi penězi, a oni, víš, my jsme teďko nedostali peníze, a já říkám, proč to slibujete, řekněte mi datum, já si pro ty peníze přijdu nebo to řeknu paní učitelce, kdy berete, a pak už to půjde normálně. Ale oni se to stydí říct, stydí se a mně to řeknou spíš, v tom je taková moje výhoda."

Přivést učitele do rodiny nebo rodiče do školy. Oproti prostému zprostředkování informací mezi rodinou a školou je dlouhodobě lepším řešením, pokud se asistentovi podaří prolomit nedůvěru mezi učiteli a rodiči žáků a zajistit navázání vzájemného kontaktu mezi nimi.

Zajímavý příklad v této oblasti uvádí Šotolová (2011), která ve své práci popisuje model bilingvních asistentů, které ve Velké Británii zaměstnávají školy nebo centra pro podporu etnických minorit. Tito asistenti jsou mimo jiné i spojkou mezi školou a rodinou, komunikaci mezi učitelem a rodinou ale nenahrazují, nýbrž pouze usnadňují – při návštěvách v rodinách žáků asistenti doprovázejí učitele a díky své znalosti jazyka rodičů žáka zajišťují jak tlumočnickou roli, tak i navázání vzájemné důvěry. Asistent v tomto modelu zajišťuje dobrou komunikační úroveň a porozumění mezi učitelem a rodiči žáka, učitel zase bezprostředně zodpovídá za přenos úplných a vypovídajících informací o prospěchu žáka a jeho vzdělávání.

Opačnou možností je doprovod rodičů do školy, i zde ale zůstává zachována téměř totožná role asistenta jako prostředníka, který je současně jak důvěryhodnou osobou pro rodiče žáka, tak i spolehlivým zdrojem informací pro učitele. I zde může asistent zastávat funkci tlumočníka, byť třeba ne přímo do cizího jazyka, ale jen do stejného jazyka s použitím vyjádření, která jsou pro rodiče žáka jasně srozumitelná.

Příklad z praxe: U jednoho z žáků prvního stupně měla třídní učitelka dojem, že chybějící spolupráce rodiny je již za hranicí únosnosti – žák často chodil do školy nepřipravený, téměř nikdy neměl domácí úkoly a rodiče se nedařilo kontaktovat. Třídní učitelka již zvažovala, že případ předá místnímu orgánu sociálně-právní ochrany dítěte, když se k celé věci dostala asistentka, která nabídla, že nejprve sama zkusí do rodiny zajít. V rodině pak asistentka zjistila, že otec dětí se často opíjí a hrozí domácím násilím – matka s dětmi pak raději na několik dní vždy opustí domácnost; matka zároveň ale nechce situaci řešit ani se sociální pracovnicí, ani odchodem do azylového zařízení, protože se bojí, že by jí děti odebrali z péče. Asistentka nechtěla tuto situaci tlumočit

ve škole, aby rodiče sociálně znevýhodněných žáků nezískali dojem, že na ně „donáší", proto přemluvila matku daného žáka, aby sama přišla do školy, a s třídní učitelkou předem domluvila společné setkání. Na setkání matka žáka okolnosti panující v rodině opatrně vysvětlila třídní učitelce, která následně přistupovala k žákovi s větší tolerancí a pochopením pro jeho osobní problémy.

Zprostředkovat rodičům zpětnou vazbu ke školním výkonům žáka.

V komunikaci s rodinnými příslušníky žáků se sociálním znevýhodněním je často také důležité poskytnout rodičům žáka podrobnější informace o školních výkonech jejich dítěte. V mnoha případech se jedná o rodiče, kteří nemají dostatečné schopnosti na to, aby se s dítětem ve volném čase věnovali školní přípravě, jejich informovanost o úspěšnosti nebo neúspěšnosti dítěte je tak často omezena na hodnocení dítěte prostřednictvím známek v žákovské knížce – toto hodnocení ale nemusí být vždy jednoznačně objektivní. Například pokud je známkování založeno na porovnávání výkonu žáka s nějakou předem stanovenou normou (a tento typ známkování je bohužel v českém školství stále ještě velmi častý), může zcela opomíjet individuální pokroky žáka a vedle nižší motivace dítěte může vést i k mylnému obrázku, který si o snaze a pokrocích dítěte udělají jeho rodiče.

Příklad z praxe: Patrik, žák z místní sociálně vyloučené romské lokality, měl v prvních měsících nového školního roku časté absence, částečně způsobené nedostatečným dohledem rodičů nad školní docházkou, částečně ale i zvýšeným výskytem infekčního onemocnění v lokalitě. Vzhledem k faktické neexistenci domácí přípravy získal Patrik v tomto období značné mezery v probíraném učivu. Po intervenci školy, zajišťované zejména asistentkou, začal Patrik v druhé polovině listopadu chodit do školy pravidelně a v odpoledních hodinách chodil k asistentce na skupinové doučování. Během prosince udělal velký pokrok, ve srovnání s očekávanými výstupy byl ale stále ještě pozadu, na vysvědčení dostal „nedostatečnou". Jak tomuto hodnocení měli rozumět rodiče žáka? Má tedy cenu dohlížet na školní docházku a posílat kluka na doučování, když stejně nakonec dostane pětku? Právě v tento okamžik bylo důležité, aby asistentka vysvětlila rodičům žáka, že negativní hodnocení v tomto případě neznamená, že jejich spolupráce se školou nemá význam, ani že žák nedělá pokroky nebo že nemá na to, aby získal dobrou známku, ale naopak, že i navzdory špatnému hodnocení jejich dítěte je potřeba v nastavené

podpoře vytrvat, protože jedině tak může přinést dlouhodobé úspěchy.

Úspěšná komunikace s rodinnými příslušníky sociálně znevýhodněných žáků je založena na určitých předpokladech – mimo znalosti domácího prostředí a zvyklostí rodin patří mezi tyto předpoklady zejména:
a) respektující přístup,
b) zdůraznění pozitivních informací,
c) postupné budování důvěry.

Respektující přístup. Přiměřená vstřícnost a projevovaný respekt jsou zcela základní předpoklady pro komunikaci s rodiči sociálně znevýhodněných žáků.
V práci se žáky se sociálním znevýhodněním je nutné mít na paměti, že mnozí takto označovaní žáci pocházejí z etnických minorit, ve kterých je respekt a vzájemná úcta hlavním měřítkem veškerého mezilidského kontaktu. Například Hübschmannová (1993) v této souvislosti uvádí, že v tradiční romské kultuře se velmi dbá na to, aby jeden účastník komunikace druhého neurazil, a že i nepříjemné věci se mezi účastníky rozhovoru říkají příjemným způsobem, nepřímo nebo symbolicky, protože přímá kritika je považována za snahu vyvolat konflikt.

Asistentka (R. T.): „Určitě je výhoda v tom, že jim porozumíme víc, když se něco děje, a určitě se vám víc svěří, než by se svěřili, protože… já jsem ta, která jim je rovná, i když třeba žijeme jinak, ale jsem jim rovná, ale když přijde Češka, tak je jakoby ten dohled, je to furt dohled, který se na ně přišel podívat a který je bude kontrolovat. Ode mě to vezmou, já si s nimi budu povídat úplně normálně a řeknu hele, tohle by bylo lepší nebo tohle byste měli udělat a oni to berou tak normálně. Ale když přijde Čech a řekne, no měli byste udělat tohle a tohle, tak je to jako by jim to nařizoval, a teďko to udělej. A myslím si, že možná některý i… Čech, všichni nejsou stejný, by šel, ale už prostě ten pohled, když přijdete, a oni si toho všimnou. Jo, jsem Romka, tak to tak cítím, ten pohled, třeba já přijdu normálně, vím, jak žijí, i když někteří žijí v hroznych podmínkách, ale prostě se s nimi normálně bavím."

Zdůraznění pozitivních informací. Mnozí rodiče sociálně znevýhodněných žáků se kontaktu se školou vyhýbají také proto, že škola je obvykle informuje o záležitostech, které vnímají jako negativní – zprávy ze školy se často omezují na žádosti o peníze (na učebnice, pracovní sešity, výlety, plavání, školu v přírodě atd.) a kritiku dítěte

(oznámení o špatném prospěchu nebo o kázeňských prohřešcích), není proto divu, že rodiče dělají vše proto, aby se tyto zprávy nemuseli dozvědět.
Důležitým úkolem asistenta v kontaktu s rodiči sociálně znevýhodněných žáků je tedy hledat a najít, za co lze dítě pochválit… a každé dítě lze za něco pochválit, byť by to byly třeba jen dovednosti z pohledu školního vzdělávání vnímané jako druhořadé (obratnost při tělocviku, hudební sluch při zpěvu, starostlivá péče o mladší žáky apod.). V kontaktu s rodiči je pak žádoucí začínat dobrými zprávami – bude-li asistent pouze poslem špatných zpráv, budou se mu rodiče chtít příště vyhnout; na druhou stranu, když asistent začne dobrou zprávou, získá si větší důvěru rodičů i jejich větší pozornost pro následující rozhovor. Důležité je nezapomínat, že přirozenou touhou téměř všech rodičů je prezentovat svoje dítě jako dobrého žáka.

Ředitel školy (J. T.): „Veliké plus je ale určitě v tom – a já bych k tomu rád práci asistentů více směřoval – že je jakýmsi prostředníkem právě mezi školou a rodinou žáka. Velmi často se stává, že když děti ze sociálně znevýhodněných rodin chybí, tak nemají doplněné úkoly nebo cvičení a je potřeba to s nimi doplnit. A tady vidím velké pole působnosti, kterému se může Helena [*asistentka*] věnovat. Rodinám je často i bližší komunikace s asistentkou, než když si paní učitelka pozve maminku do školy. To už pak berou tak, že se stal nějaký průšvih, že je zase něco špatně. Snazší je, když je tam Helena jako prostředník a snaží se rodinám vysvětlit, že to myslíme dobře a že je potřeba, aby měli zameškanou látku doplněnou, případně jim s tím pomůže."

Postupné budování důvěry. Navazování vztahu založeného na vzájemné důvěře vzniká v komunikaci asistenta s rodinami žáků jen postupně, proto je zejména zpočátku potřebné, aby asistent využíval každou příležitost pro komunikaci s rodiči žáků – takovou příležitostí nejsou jen návštěvy v rodinách (kam třeba hned asistenta nepozvou nebo nevpustí), ale i krátká setkání s rodiči žáků ráno před školou při doprovázení dětí nebo naopak odpoledne po škole při jejich vyzvedávání; jako prostředník v kontaktu mezi školou a rodiči by asistent měl být přítomný i na třídních schůzkách, setkáních výchovné komise a u zápisů do prvních tříd.
Z dlouhodobých zkušeností asistentů je zřejmé, že tam, kde si asistent aktivně a s respektem buduje důvěru rodičů sociálně znevýhodněných žáků, začínají se na něj po čase rodiče těchto žáků sami obracet s postojem stejně přátelským a otevřeným.

Asistentka (M. H.): „A pak mám stejné zkušenosti ještě s maminkou Helenky a Adélky z béčka, ty taky vždycky přijdou a skoro se až omlouvají. Já za nimi chodím, tak ony nemají pak problém za mnou taky přijít. Když mě třeba nechtějí pozvat dál, tak úřadujeme na chodbě, mně to nevadí, já si tam klidně kleknu, oni vidí, že jsem v pohodě, tak jsou taky v pohodě, já je nikdy nehubuju, že něco nedělají, vždycky přijdu s tím, že tohle doděláme a tady to Helenka má krásně udělané, tady to ještě doplníme, ať má ta paní učitelka radost, a ono je to nabije a jsou z toho nadšený."

5.4 Volnočasové aktivity

Zajišťování odpoledních kroužků a volnočasových aktivit nepatří mezi hlavní úkoly v práci asistentů, přesto ale má v jejich profesi své místo a v praxi také jasný smysl – odpolední kroužek vedený asistentem **pomáhá snižovat výskyt sociálně patologických jevů** (nabízí sociálně znevýhodněným žákům smysluplné trávení volného času a omezuje prostor pro bezcílné toulání se po ulicích) a **doplňuje školní výuku rozvojem dalších dovedností žáků**. Vzhledem ke špatné ekonomické situaci rodičů je nabídka takového kroužku často jedinou možností, která se v oblasti volného času žákům se sociálním znevýhodněním v dané lokalitě nabízí.

Z pohledu asistenta je odpolední kroužek také vhodnou **příležitostí pro bližší seznámení se s žáky a jejich potřebami** a pro budování společného vztahu.

> Asistentka (J. Č.): „Je to v tom dobrý, že prostě někam jdeme, třeba na to Sletiště, že mají i radost, protože rodiče s nimi nejdou, že jdeme ven, že se vydovádí, něco si koupí, a že vlastně poznají i mě, že komunikace s nimi je potom lepší, více se tam rozpovídají, je to takové kamarádské, je to fajn. A už se i ptají, kdy pojedeme zase někam na výlet…“

Během volnočasové aktivity asistent také získává **jiný úhel pohledu na žáky**. Žáci se sociálním znevýhodněním si obvykle dobře uvědomují své nevýhody oproti ostatním spolužákům i své slabší školní výkony, což u nich ve vyučování vede k mnoha stresovým situacím, které se druhotně negativně projevují v chování. Naproti tomu při odpoledním kroužku není žádný tlak na výkon, náplň kroužku odpovídá zájmům žáků a celková atmosféra je v přátelském duchu, který i žákům se sociálním znevýhodněním umožňuje naplno rozvíjet jejich potenciál.

> Asistentka (H. H.): „…já třeba ty volnočasovky mám, mám je během roku a mám je potom i o prázdninách, pro mě je to super, pro mě jo – já ty děti mám na doučování, chodím k nim domů, znám je ze školy a ještě je mně jako asistentce dopřáno mít další úhel pohledu, vidět je, když jsou úplně v pohodě, ničím nezatížení, kreslí, vaří, tancují, zpívají.“

Zajišťuje-li asistent pravidelnou podporu ve vyučování a zároveň doučování a jednou nebo dvakrát týdně nějaký kroužek, **stává se často jedním z nejbližších lidí v okruhu dítěte**, a vzrůstá tak jeho vliv na další vývoj žáka.

> Asistentka (H. H.): „Každé doučování je prospěšná věc, ať už ho dělá asistent nebo dobrovolník nebo kdokoli, protože zrovna těmhle dětem se toho doma moc nedostane, takže si myslím, že je fajn, když člověk, který k nim chodí do rodin, ještě s nimi je ve škole a ještě s nimi má doučování plus třeba nějaké kroužky, je v podstatě člen rodiny… člověk, který je jim hodně blízký. A pro mě je to taky fajn, když jedu autobusem a maminky a děti na mě mávají, je to milé.“

Pomocí kroužku zajišťovaného asistentem může být pozitivně ovlivňován také celkový postoj sociálně znevýhodněných žáků ke škole – škola už není jen místem, kde dítě zažívá neúspěchy a kde se musí věnovat aktivitám, které ho nebaví… škola se pro něho více stává místem, kam se na něco těší, kde v něčem vyniká.
Aby byl naplněn tento potenciál volnočasových aktivit, je nutné, aby **zaměření kroužku vycházelo z opravdového zájmu dětí**. Všeobecně bývají oblíbené hudební kroužky (třeba i formou organizace vlastní hudební skupiny žáků) a vaření, u dívek mívají úspěch i rukodělné kroužky (výroba šperků, šití šatů), u chlapců pak sport (zejména fotbal). V některých případech lze také využít původní profese asistenta, je-li asistent sám vyučen v nějakém oboru, může organizovat kroužek s podobným zaměřením.

> Asistentka (R. T.): „…romské děti jsou šikovné, chtějí tancovat a zpívat. Určitě potřebují nějaké takové rozptýlení, člověk je tak i víc naláká na to další, prostě když budeš dobrý a půjde ti to, tak bude tancování, a to oni chtějí. Člověk si je k sobě i víc připustí, protože když s nimi blbne, tak ho pak mají rádi a víc chtějí na doučování a baví je to, a není to jen – á budeme mít zase doučování, ale prostě, jó, my tam budeme zase něco vyvádět a budeme psát, číst a blbnout."

Volnočasové aktivity zajišťované asistentem mohou být zaměřeny jen na žáky se sociálním znevýhodněním, mohou ale být i integrační – obě tyto varianty mohou mít své výhody. V případě, že **je kroužek určen pouze pro žáky se sociálním znevýhodněním**, vzniká v jistém smyslu homogenní a bezpečné prostředí, ve kterém odpadá potřeba vzájemného srovnávání.

> Ředitel školy (J. T.): „Stejně tak jsou přínosem odpolední aktivity, které Helena [*asistentka*] pro děti organizuje během školního roku. Jsou pro děti částečně relaxací a částečně doučováním, kde je možné dodělat s nimi to, co dopoledne nestihly. Výhodou je i malá skupina dětí, přece jen je něco jiného, když jich je na doučování pět nebo šest a ve třídě třicet. Navíc se děti mezi sebou znají, nemusejí jinde vytvářet nějaké nové sociální skupiny, jsou k sobě otevřenější. A tím, že jsou ze sociálně znevýhodněného prostředí, mají podobné domácí zázemí, tak se nebudou vysmívat jeden druhému, v čem přišel, jak vypadá, co má, proč není tamhle a kde byl na dovolené… Když se v září děti sejdou a vypráví si „já jsem byla v Irsku" a „já jsem byl támhle někde u moře", co řekne tohle dítě? A tady v té skupině se přece jenom cítí, alespoň si to myslím, lépe…"

Na druhou stranu, pokud je kroužek otevřený i „běžným" žákům, napomáhá k vzájemně obohacujícímu poznávání se, k navazování vztahů.
Je-li **integrační aktivita** zajišťovaná asistentem, který je sám příslušníkem menšiny, může podporovat také kladné postoje zapojených majoritních žáků k minoritě, ze které pochází asistent.

> **Příklad z praxe:** V jedné ze škol zapojených do projektu „Školní asistent…" byla zaměstnána asistentka, která je sama matkou již dospělého syna s těžkou sluchovou vadou, a proto má dobře osvojený český znakový jazyk. Tuto dovednost se rozhodla zužitkovat při práci s žáky a ve škole zavedla odpolední kroužek výuky základů znakového jazyka. Kroužku znakového jazyka se dlouhodobě účastnilo i šest žáků bez znevýhodnění – a protože asistentka sama byla Romka, mohla účast na kroužku těmto žákům z většinové české společnosti kromě užitečné dovednosti zprostředkovat i pozitivní příklad jedince z romského etnika, který disponuje zajímavou a užitečnou dovedností a může je základům této dovednosti naučit.

Výhodou je, pokud se na takovém kroužku mohou žáci naučit **dovednosti, které dále uplatní v běžném životě**, dovednosti, které jsou s jejich každodenním životem propojeny.

> Asistentka (J. Č.): „[*Vy tady vedete pro děti i kroužek znakového jazyka, na který ale chodí neromské děti. Tam pak asi může být i výhoda, že oni tím vidí, že tady nejste jen pro ty romské děti*…] Je to skvělý, já jsem byla překvapená, protože jsem měla nějakých osm devět zájemců a vytrvalo mi nějakých šest, a ty to pořád baví a vždycky se ptají, kdy už bude znakovka, jestli opravdu bude, nebo ne, a baví je to. Vědí, že to mají v pondělí a někdy se jich ptám, proč vlastně chodí, protože to pak stejně časem zapomenou, ale prý je to zajímá, že na to kolikrát koukají na zprávách a neznají to, tak se o tom chtějí něco dozvědět, ptají se, jak se co ukáže, a když jim něco ukážu, tak jsou třeba hodně překvapení, že třeba nějaký jeden znak znamená slovo."

Jak už bylo zmíněno v podkapitole věnované doučování, v projektu „Školní asistent…" měly asistentky z Nové školy, o. p. s., pro sociálně znevýhodněné žáky vyhrazené hodiny i v průběhu letních prázdnin. Vedle přípravy do školy byly tyto hodiny věnovány právě aktivitám volného času – i díky tomu byl o setkání s asistentkami během prázd-

nin mezi dětmi zájem a tato **forma kombinující v prázdninovém období výukové a oddechové aktivity** byla pozitivně hodnocena i vedoucími pracovníky škol.

> Ředitel školy (J. T.) o letních aktivitách zajišťovaných asistentkou: „Já jsem prázdniny trávil jako obvykle ve škole a dost mě překvapilo, kolik dětí chodilo… Velký význam podle mě mělo už jen to, že se dětem aktivně vyplnil jejich volný čas, ve kterém se jim rodiny nevěnují. A oni naprosto rádi a sami čekali před školou čtvrt hodiny předem a byli rádi, že se něco děje, že se jim někdo věnuje. V tom vidím obrovskou užitečnost, protože o prázdninách je neplacených aktivit strašně málo. V okolí máme úžasný klub Ostrov Slaný i Dům dětí a mládeže, tam se dělá pro děti spousta věcí. Ale všechno je to samozřejmě placené. Byť jde o malé částky, ale pořád je to stovka nebo dvě za nějakou činnost. A tady někdo nabídl něco v místě jejich bydliště, nemusí nikam dojíždět, nemají žádné náklady, dítě tam dojde samo, nemusí ho přebírat, vracet a podobně a děti měly vyplněný volný čas. Takže já v tom vidím obrovské plus…“

5.5 Spolupráce s dalšími organizacemi

V práci každého asistenta působícího ve třídách a školách s větším počtem sociálně znevýhodněných žáků se jednou za čas objeví potřeba spolupráce s dalšími institucemi.
Nejčastěji se jedná o tzv. školská poradenská zařízení (pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogická centra) a neziskové organizace aktivní v oblasti sociální práce s rodinami.
Patrně nejčastější spoluprací s externí organizací, při které pomáhá asistent a která vychází z potřeb a požadavků školy, je **doprovod matek s dětmi na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny**. Důvodem je hlavně to, že žáci a jejich rodiče bez doprovodu asistenta často na vyšetření nepřijdou, protože mají strach z cizího prostředí, a často také proto, že se špatně orientují v datu a čase vyšetření (na termín vyšetření, který se stanovuje někdy i několik měsíců dopředu, jednoduše zapomenou).
Pokud to pracovnice poradny dovolí, může asistent pomoci i při samotném vyšetření dítěte, například tím, že bude tlumočit zadání testových úloh do jazyka srozumitelného pro testovaného žáka.

> **Příklad z praxe:** Petr a Adélka, žáci druhé a čtvrté třídy z místní sociálně vyloučené lokality, byli objednáni na vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Po zkušenostech, kdy se žáci opakovaně na vyšetření nedostavili, požádaly učitelky školy asistentku, aby tentokrát rodinu na vyšetření doprovodila. Asistentka kontaktovala matku žáků, v daném termínu rodinu vyzvedla a doprovodila na vyšetření i zpět. Kromě zajištění účasti na vyšetření bylo výhodou i to, že asistentka mohla pracovnicím v PPP zprostředkovat i své zkušenosti z práce s žáky – zejména z individuální práce s Adélkou, jejíž školní výkony se vždy po intenzivním doučování nápadně zlepšily. Pracovnice PPP bohužel neumožnily asistentce účast v průběhu samotného vyšetření, při kterém by asistentka (díky své každodenní a dlouhodobé zkušenosti s žáky) mohla pomoci žákům s vysvětlením zadání úkolů prostřednictvím srozumitelných jazykových prostředků.

Role asistenta při doprovodu rodičů a žáků do poradenského zařízení není důležitá jen jako organizační pojistka toho, že návštěva poradenského zařízení skutečně proběhne, ale může mít vliv i na průběh návštěvy v zařízení a na prožívání návštěvy v zařízení z pohledu žáka a jeho rodičů. Asistent je někým, kdo je žákovi i jeho

rodičům známý a kdo je pro ně důvěryhodný, může svou přítomností napomoci, aby žák a jeho rodič nevnímali návštěvu příslušné organizace jako stresující (nebo alespoň prožívaný stres mírnit).

> Asistentka (R. T.): „Do toho diagnostického ústavu jsem chodila s Romanem. On chodil pozdě do školy, špatně se tam choval, v rodině byl problém s maminkou, neposlouchal ji a tak. Tam se vlastně chodil jakoby napravovat. Vždycky jsme si povídali, co si myslí, jak by to udělal jinak, aby to vyřešil jinak, aby to nemusel řešit rvačkou, nebo jak chodit dřív do školy, aby nechodil pozdě… a jsem za to ráda, protože jsem se tam mohla i podívat, jak tam děti žijí, měla jsem novou zkušenost. Maminka tam někdy zapomněla jít, tak jsem se poprvé nabídla, že by mě to zajímalo, že bych chtěla vidět, jak to tam funguje, protože jsem to nikdy nezažila, a oni potom byli rádi, protože jsem se do toho zapojovala i já, říkala jsem, jak funguje ve škole, a maminka zase, jak funguje doma, a potom i on něco řekl, takže se vlastně vyjádřili všichni. Vždycky jsem si s ním povídala i cestou a trošku mu domluvila."

Z podnětu školy může vycházet i **spolupráce se sociálními pracovnicemi** (z místních úřadů a OSPOD – orgánů sociálně-právní ochrany dítěte). I tato spolupráce může být oboustranně přínosná, jak pro sociální pracovnici, která se od asistenta může dozvědět podrobnosti týkající se školního prospěchu dítěte a jeho chování ve škole, tak i pro asistenta, který může se sociální pracovnicí konzultovat problémy rodiny žáka v oblasti bydlení nebo celkové finanční situace. Při spolupráci se sociálními pracovnicemi je důležité, aby asistent postupoval velmi obezřetně a aby bylo vždy zcela jasné, že stojí na straně dítěte… sociální pracovnice jsou totiž rodinami sociálně znevýhodněných žáků často vnímány jako represivní orgán a neobratnými kroky při spolupráci s nimi (například poskytnutím příliš důvěrných negativních informací z rodinného prostředí žáka) by asistent mohl riskovat ztrátu důvěry rodičů žáka.

> Asistentka (J. Č.): „Kvůli Natálce jsem asi dvakrát byla u sociální pracovnice, hodně jsme o ní povídaly… zavolala jsem si tam a pak jsem tam šla, protože mě samotnou zajímalo, jestli má opravdu ty problémy a kdy bude soud. Tak jsem se na to vyptávala a pak mi řekli, že u nich byli kolikrát na návštěvě a jak to tam probíhalo."

V reakci na potřeby rodin sociálně znevýhodněných žáků asistent nejčastěji **spolupracuje s neziskovými organizacemi**, které mohou rodinám poskytnout materiální podporu, pomoc při shánění bydlení nebo zaměstnání. Tato spolupráce asistenta s institucemi mimo školu sice není primárně zaměřena na vzdělávání, vychází ale z logického uspořádání lidských potřeb – je jasné, že rodina, která nemá zajištěné bydlení, stravu nebo oblečení, nebude příliš ochotna řešit otázky vzdělávání svých dětí, protože jsou pro ni v danou chvíli druhořadé. Prostřednictvím spolupráce s neziskovými organizacemi (často stačí i jen samotné zprostředkování kontaktů na neziskové organizace) tak asistent pomáhá vytvářet rodinné zázemí, ve kterém bude možné věnovat pozornost i vzdělávání dítěte.

> Asistentka (R. T.): „Říhovým jsem pomáhala s bydlením, protože jsem se bála, je to hodný pán a fakt žije v krásném bytě, stará se o něj, stará se o čtyři děti, takže by mi bylo líto, kdyby skončil na ulici a děti v dětském domově. Kdyby to dopadlo hodně špatně, tak jsem chtěla zajít tady buď na Romodrom [*nezisková organizace zajišťující terénní sociální práci*], který tady máme, nebo na sociálku, aby děti byly svěřené do jeho péče a aby pobíral nějakou tu dávku."

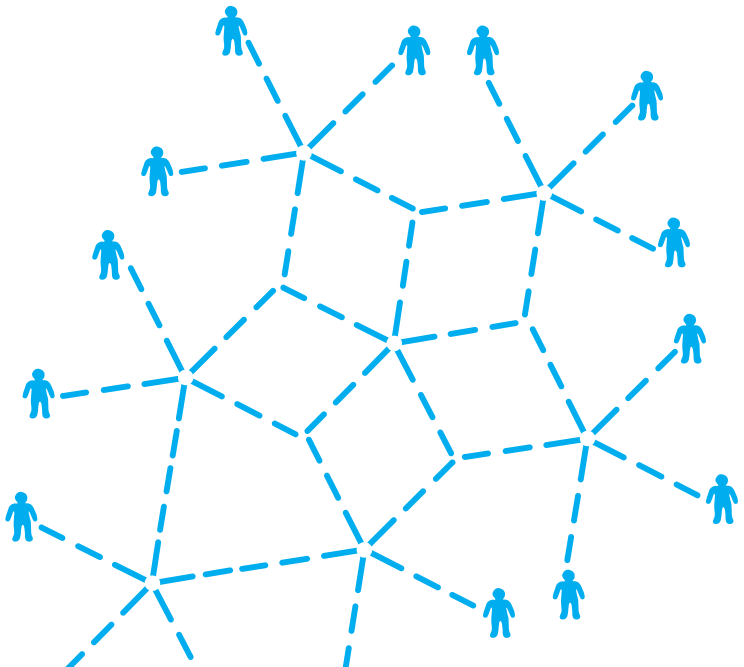
Podpora rodin žáků v sociální oblasti je v praxi obvykle tématem, které přinášejí samotní rodiče žáků – jejich rodiny řeší existenční problémy, a má-li asistent jejich důvěru, žádají přirozeně o radu i jeho. Když má asistent v dané oblasti už určité zkušenosti, může i sám (bez přímé žádosti rodiny) rodičům žáka poradit, kam se s jejich problémy obracet.

> Asistentka (M. H.): „[*Radila jste někdy rodičům žáků i s problémy, které se vzděláváním dítěte přímo nesouvisely (sociální problémy, bydlení, dávky apod.)?*] Určitě, ohledně dávek, sociálních dávek, na úřadu práce jsem pomáhala s vyřizováním životního minima, příspěvku na bydlení… [*Někdy se vás na tyto věci v rodinách ptají?*] Někdy ano. Někdy je to tak patrné, že mně to nedá a snažím se jim poradit, kam se mají obrátit nebo na co se mají ptát, třeba jim i řeknu, jaký formulář na to je a tak."

Při poradenství vycházejícím z potřeb rodin je výhodou, když asistent zná neziskové organizace působící v dané oblasti a má zmapované instituce, na které může rodiče sociálně znevýhodněných žáků odkazovat. Pokud asistent nemá tyto znalosti ze své dřívější praxe, je vhodné zařadit jejich získání formou samostudia do asistentovy

nepřímé pedagogické činnosti nebo do pracovních úkolů zadávaných na dny školních prázdnin. Má-li asistent kontakty na služby dostupné v okolí školy, odkazuje na ně rodiče žáků často už automaticky, a tím přirozeně podporuje i svůj pozitivní obraz v rodinách.

> Asistentka (H. H.): „S Romodromem [*nezisková organizace zajišťující terénní sociální práci*] spolupracuji vlastně v tom, že přijdu do rodiny, bavíme se o dítěti, ale sklouzneme k tomu, že nebrali tohle, že nebrali tamto, že mu nemůžou poskytnout tohle, tak já buď odkazuji na Romodrom, nebo volám na Romodrom, většinou ve Slaném. Ty děti nemají věci a oni to dovážejí z Prahy, prostě oblečení, takže holky z Romodromu přijedou a dají jim nějaké oblečení nebo hračky nebo tak… Tohle jsem využila loni dvakrát, u toho Radima, když je přijely zásobit nějakými věcmi na zimu."



6.

Etnická příslušnost a znalost rodinného prostředí žáků v práci asistenta

„Romský asistent má napomoci vzájemnému porozumění, vysvětlovat, co je potřeba… Jeho posláním je také šířit ve škole informace o romských tradicích, zvycích, o romské kultuře. Jen tak pomůže tomu, aby učitelé svým romským žákům lépe porozuměli, začali si vážit jich i jejich rodičů. A umožní dětem, aby se za svůj romský původ nestyděly, ale byly na něj naopak hrdé.“

E. Voráč v rozhovoru s J. Strakovou (2003, s. 4):
Jak pomoci romským dětem na cestě ke vzdělávání.
O práci romských asistentů.

Jak již bylo zmíněno v první kapitole této publikace, v počátcích asistentské profese v České republice byl východiskem britský model ethnic assistants, tedy asistentů pocházejících z konkrétní jazykové a etnické menšiny. Přibližně před dvaceti lety se v prvních českých školách objevili romští asistenti, jejichž úkolem bylo pomáhat se vzděláváním romských dětí. Od té doby se mnohé změnilo, dnes už profese asistenta pedagoga není nijak vázána na etnickou příslušnost a se sociálně znevýhodněnými (nejen romskými) žáky v mnoha školách pracují i asistenti, kteří sami pocházejí z většinové české společnosti. Navzdory tomu se ale stále často objevuje otázka, zda by měl být asistent, jehož hlavním úkolem je podporovat vzdělávání žáků převážně pocházejících z nějaké konkrétní minority, sám příslušníkem této minority. Měl by asistent pracující s romskými žáky být sám Rom?

V odpovědi na tuto otázku je potřeba rozlišit dva potencionální kvalifikační předpoklady pro práci asistenta, a těmi jsou:

a) etnická příslušnost;

b) znalost rodinného prostředí žáků a porozumění pro mechanismy, které v rodinném prostředí žáků fungují.

Tyto dva předpoklady jsou mnohdy v souladu – asistent pocházející z dané etnické menšiny zná zvyky menšiny a má porozumění pro její kulturní specifika. V jiných případech ale souviset nemusí… asistent rekrutovaný z většinové společnosti může znát rodiny žáků velmi dobře například díky své předchozí pracovní zkušenosti z neziskového sektoru nebo z oblasti sociální práce.

Na základě zkušeností z praxe se tedy ukazuje, že **znalost rodinného prostředí žáků je jednoznačně podmínkou pro výkon asistentské profese**. Příslušnost asistenta k etnické menšině pak sice není podmínkou, jak ale bude patrné z následujícího textu, může být při podpoře sociálně znevýhodněných žáků výraznou **výhodou**.

Znalost rodinného prostředí je v praxi asistenta pedagoga důležitá z mnoha praktických důvodů – v ideálním případě asistent ví, kde a kdy může rodiny kontaktovat, má přehled o tom, kdo má v té které rodině rozhodující slovo, eviduje, které rodiny jsou ohroženy závažnými existenčními problémy s možnými dopady na vzdělávání žáků. Na základě orientace v ekonomické situaci rodin může asistent pomoci s vybíráním příspěvků na školní pomůcky, obědy nebo výlety v době výplaty sociálních dávek. Důležité informace o rodinném prostředí žáků může asistent zprostředkovat i spolupracujícím učitelům.

Zástupkyně ředitele (M. G.): „Pro nás je důležitá zpětná vazba, kterou nám může poskytnout, typu 'kdybyste věděli, v jakém prostředí ten kluk žije a co v životě řeší, tak byste se vůbec nedivili '. Pomůže nám porozumět životu těch rodin, aniž by je nějak pomlouvala."

Díky porozumění pro závažné životní okolnosti rodin žáků může asistent pomoci i učitelům s interpretací některých specifických jevů ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

> Zástupkyně ředitele (M. G.): „Stoprocentně, je to znalost terénu. Už když jsem se s ní poprvé setkala, tak vlastně dokázala vyjmenovat rodiny našich sociálně znevýhodněných žáků, věděla, jak žijí i co je pro ně důležité. A třeba loni, když se tady ve městě začal narychlo chystat pochod neonacistů, tak paní Tancošová [*asistentka*] hned přišla a řekla mi, že je možné, že rodiče romských žáků ten den děti nepošlou do školy, a hned mi zjistila, kolik dětí ten den asi nepřijde… A díky osobě asistentky jsme věděli, že žáci nepřišli z tohoto důvodu a jejich rodiny opravdu měly strach, proto zůstali doma. [*A vy jste jim to tehdy i nějak omluvili, viďte…*] Ano, my jsme je omluvili. Vysloveně jsme jim řekli, aby zapsali žákům „rodinné důvody". I k tomu nám pomohl pohled asistentky, která mi říkala „víte, my se bojíme, my jsme nic neudělali, ale i já se budu ten den bát poslat dítě do školy". My učitelky také máme děti a také bychom se o ně bály, tak pro to máme pochopení. Paní asistentka to pak opravdu hezky podala rodinám."

Zaměstnávání asistentů, kteří sami pocházejí ze stejné etnické skupiny jako většina znevýhodněných žáků dané školy, může přinášet četné výhody, mezi které patří zejména:

a) asistent pouhou svou přítomností přispívá k tomu, aby minoritní žáci přijali prostředí školy za své;
b) asistent je „živým" kontaktem znevýhodněných žáků s jejich vlastní kulturou;
c) asistent je pracovním vzorem pro žáky z dané menšiny;
d) asistent může zprostředkovat využití mateřského jazyka žáků jako podpůrného komunikačního prostředku ve výuce;
e) asistent může mít větší důvěru žáků z dané menšiny;
f) asistent má větší důvěru rodičů žáků z minority.

Role asistenta a prostředí. V každé škole, do které dochází větší počet žáků z konkrétní etnické nebo národnostní menšiny, by měl být samozřejmostí kontakt s kulturou dané minority; školy, ve kterých tomu tak není, obvykle nejsou minoritními žáky vnímány jako přátelské prostředí, žáci do nich chodí neradi, což má negativní vliv na jejich chování i prospěch. V tomto ohledu už samotná přítomnost asistenta pocházejícího z dané menšiny velmi přispívá k tomu, aby se minoritní žáci cítili ve škole dobře a aby přijali prostředí školy za své. Asistent pak dále může školní prostředí obohatit i o prvky minoritní kultury ve výuce (zpěv písní v hudební výchově, výklad tradičních zvyků ve vlastivědě nebo občanské nauce atd.).

Pro sociálně znevýhodněné žáky, kteří v mnoha případech postrádají v rodinném prostředí pracovní vzory, může být asistent vhodným vzorem kvalifikovaného a pracujícího jedince ze stejné etnické skupiny. Většinovým žákům, kteří si z domova často přinášejí různé předsudky vůči menšinám, může být takový asistent pozitivním příkladem zástupce minority.

> Asistentka (J. Č.): „V téhle škole je hodně romských dětí, tak to je skvělé, protože vím, že kdyby tu byla nějaká Češka učitelka nebo asistentka, tak k ní ty romské děti moc nepřilnou. Je to tak, vím, že když třeba rodiče měli nějaký problém, tak jim to sice vysvětlovala třídní učitelka, ale oni ji stejně neposlechli. Když jsem to udělala já, už to bylo jiné. A u dětí je to úplně stejné, protože já když jsem přišla poprvé, tak všechny byly nadšené a ptaly se mě, jste Romka, nebo jste Češka, odkud jste a takhle, a když viděli, že jsem v hodinách, tak byly nadšené a musím říct, že i teď jsou rády, že tady jsem a že tady s nimi pracuju, i pro ty bílé je to rozdílné, protože teď jsem byla ve třetí třídě u toho Míry, je bílý, a on byl šťastný, že tam vedle něj sedím a že spolu pracujeme, že spolu čteme…"

Asistent a mateřský jazyk žáků. Velkou výhodou asistenta pocházejícího z etnické nebo národnostní menšiny může být znalost mateřského jazyka žáků. Asistent může mateřský jazyk žáka použít jako pomocný komunikační prostředek při výuce, zároveň ale může i učitelům pomoci porozumět chybám, kterých se žáci dopouštějí nikoli z neznalosti, ale v důsledku odlišné jazykové kompetence.

> Zástupkyně ředitele (M. G.): „…[*asistentka*] zas umí třeba z části romsky – my jsme se na to téma bavily a ona mi říkala, že neumí úplně stoprocentně, ale že částečně rozumí a něco je i schopna v romštině vykomunikovat. To je dobře, protože my tady máme děti, které mluví romsky plynně, zároveň ale umí i česky…"

Asistent a důvěra žáků. Porozumění pro potřeby žáků nemusí být vždy spojeno s etnickou příslušností asistenta, neboť je založeno v první řadě na znalosti rodinného

prostředí žáků, i tak je ale asistent pocházející z dané minority v komunikaci s žáky ve výhodě – minimálně zpočátku totiž daleko snáze získává jejich důvěru. Na základě společné etnické příslušnosti berou žáci asistenta za „svého" a navazují přirozenější a otevřenější kontakt.

> Asistentka (H. H.): „Ať jsem od nich odlišná jakkoli, tak jsem v podstatě ta samá – tím nechci říct, že každý Rom je stejný, ale mám představu o tom, co asi tak ty lidi v hlavách mají, co asi zažívají, co je k tomu vede, asi je lépe pochopím a oni i sami, myslím, doufají, že Rom je lépe pochopí."

Asistent a důvěra rodičů žáků. Obdobně jako u žáků i u jejich rodičů získává asistent pocházející z etnické minority důvěru snáze než asistent z většinové společnosti. V mnoha případech rodiče žáků přijímají a akceptují od asistenta ze stejné etnické skupiny i informace, které by v podání učitelů z majority přecházeli bez povšimnutí. Výhodou asistenta zde může být i to, že dokáže dané informace rodičům žáků podat jim srozumitelným způsobem.

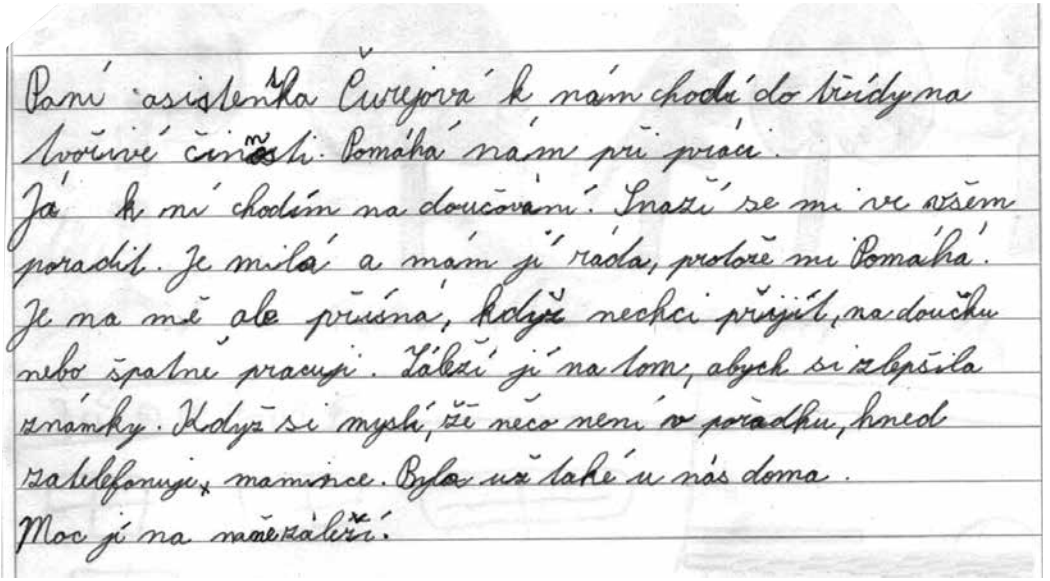
> Zástupkyně ředitele (I. M.): „Stává se, že tady mám romskou matku a také Jiřinu, a já té matce něco povídám, ona se podívá na Jiřinu [*asistentka, Romka*], ta jí řekne to samé, co jsem řekla já, a matka to od Jiřiny bere a ode mě ne, protože mně prostě zdaleka tolik nedůvěřuje…"

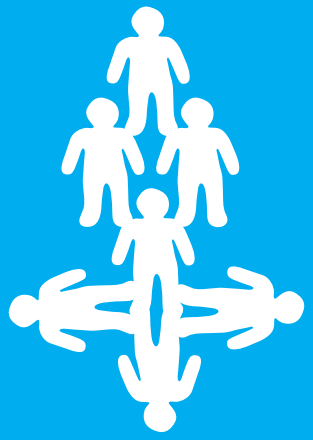
Rizika. Zaměstnávání asistentů pocházejících ze stejné etnické skupiny jako žáci, se kterými mají pracovat, má ale i svá rizika – v první řadě je nutné, aby asistent uměl vyvážit svůj přátelský vztah k rodičům žáků s profesionalitou a postoji pracovníka školy. Obtížné může být i budování autority a získávání respektu… Tato rizika by neměla být překážkou pro zaměstnávání asistentů pocházejících ze sociálního prostředí znevýhodněných žáků, je potřeba jim ale věnovat zvýšenou pozornost zejména v prvních měsících po nástupu asistenta do zaměstnání.

> Asistentka (H. H.): „…Myslím si, že nevýhoda je hlavně v tom, že mě tu lidi znají, znají mě jako malou holku a je to pro mě nevýhoda, jít a říkat jim něco o dětech a podobně. My se s těmi lidmi známe z různých brigád, co tu jsou, já jsem chodila na všechno možné a znám je odtamtud a podle mého je trochu nevýhoda v tom, že mě berou nebo mě brali jako nějakou holku, která prostě támhle ahoj, ahoj… Myslím, že když k nim přijde bílý člověk, tak přece jenom před ním mají nějaký respekt, ale zase mu nesdělí to, co mně."

Asistent a postoje veřejnosti. V neposlední řadě je potřeba také zmínit, že zaměstnávání asistentů pocházejících z etnické minority může mít pozitivní vliv i na postoje většinové společnosti k dané menšině – tuto skutečnost v minulosti potvrdil například výzkum Kleina a Matulayové (2007), kteří zpovídali šest desítek asistentů z několika okresů Slovenské republiky a zjistili, že podle více než dvou třetin dotazovaných má vzdělávání a zaměstnávání asistentů pedagoga romského původu pozitivní vliv na vztahy mezi Romy a majoritou.
Pomocí zprostředkování informací i pomocí osobního kontaktu může asistent pomoci k některým drobným posunům v postojích učitelů a ve vztahu pedagogického sboru a etnických minorit.

> Zástupkyně ředitele (M. G.) o soužití Romů s většinovou společností ve městě a možném ohrožení příchodem většího počtu sociálně slabých rodin: „…to mě tedy překvapilo, že paní Tancošová [*asistentka*] říkala, že kdyby k tomu došlo, tak se bojí, že by se tady rapidně jejich soužití s ostatními ve městě zhoršilo. Zatímco teď se tady ve Slaném cítí doma, dobře a bezpečně. A to je pro mě také zkušenost a myslím si, že každý ze sboru, kdo by chtěl a sedl by si s ní, tak by mohl získat zase trochu jiný pohled na soužití tady u nás."


Paní asistentka Čurejová k nám chodí do třídy na
tvořivé činnosti. Pomáhá nám při práci.
Já k ní chodím na doučování. Snaží se mi ve všem
poradit. Je milá a mám ji ráda, protože mi pomáhá.
Je na mě ale přísná, když nechci přijít, na doučku
nebo špatně pracuji. Záleží jí na tom, abych si zlepšila
známky. Když si myslí, že něco není v pořádku, hned
zatelefonuje mamince. Bylo už také u nás doma.
Moc ji na mě záleží.



7.

Metodická podpora asistentů

Jak již bylo zmíněno v některých předchozích kapitolách, asistenti vstupují do praxe škol s různou úrovní dosaženého vzdělání a různou úrovní předchozích zkušeností, na základě toho se pak přirozeně liší i míra jejich potřeby metodické podpory. Obecně ovšem platí, že i asistent s vysokým dosaženým vzděláním a mnoha lety zkušeností jistou, byť i minimální míru metodického vedení alespoň jednou za čas ocení.

Cíle a oblasti metodické podpory. Průběžná metodická podpora asistentů má své specifické cíle a tematické oblasti, mezi které patří zejména:

– pomoc s orientací ve vzdělávacím systému obecně i ve vzdělávacích procesech probíhajících v konkrétní škole;
– podpora v poznávání a interpretaci vzdělávacích potřeb žáků;
– zprostředkování informací o obsahu výuky a vyučovacích předmětů;
– zprostředkování zkušeností od jiných asistentů a učitelů;
– poskytnutí psychické podpory při výkonu profese.

Zejména asistenti s nižší úrovní pedagogického vzdělání (např. absolventi 120hodinového kurzu pro asistenty pedagoga) a bez předchozí pedagogické praxe potřebují po nástupu do praxe vyšší míru podpory při nabývání informací o pracovním režimu školy a o vzdělávacím systému obecně. Souběžně s prvními pracovními zkušenostmi tito asistenti získávají potřebné informace o zaměření školy, roli školních poradenských pracovníků (výchovných poradců, metodiků prevence…), úloze a kompetencích školských poradenských zařízení (pedagogicko-psychologických poraden a speciálně pedagogických center), nastavení hranic mezi běžným a speciálním školstvím atd.

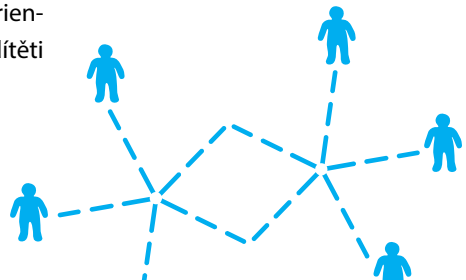
> Zástupkyně ředitele (I. M.): „[*Setkali jste se v práci s naší paní asistentkou s nějakými problémy nebo nejasnostmi?*] Trošku jsme museli ze začátku řešit znalosti některých pojmů a institucí, co dělá a komu slouží například pedagogicko-psychologická poradna, Korálek (místní ZŠ speciální, pozn. aut.)… Stalo se, že rodičům tlumočila, že dítě půjde do mateřské školy, ale ono šlo do přípravné třídy, nebo že kluk půjde do přípravné třídy, ale on šel do klubu od Člověka v tísni. Ale to určitě není vina Jiřiny [*asistentky*], v tom se špatně orientuje i člověk, který v oboru pracuje už dlouho. I mně kolikrát přijde k dítěti papír a já si musím jít vyhledat, o čem to tam vlastně mluví."

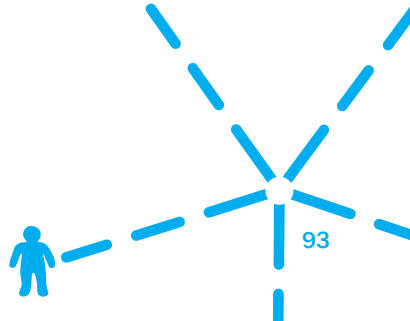
Podpora v poznávání a interpretaci vzdělávacích obtíží a potřeb žáka je pro asistenty pedagoga důležitá mimo jiné i proto, že tyto výukové obtíže a na jejich základě formulované potřeby mohou u žáků vznikat z různých důvodů – v praxi není vždy snadné odlišit obyčejnou drzost žáka od projevů specifické poruchy chování nebo určit rozdíl mezi důsledky odlišné jazykové výbavy žáka a projevy dyslexie… rozlišení původu obtíží musí být úkolem pro odbornou diagnostiku a při nápravě musí asistent postupovat podle pokynů příslušného odborného pracovníka.

Metodická podpora asistentů v oblasti obsahů výuky a vyučovacích předmětů nabyla na důležitosti zejména po zavedení RVP (rámcových vzdělávacích programů) a ŠVP (školních vzdělávacích programů). Asistenti pedagoga sami absolvovali školní docházku založenou na téměř jednotných školních osnovách, úkolem jejich metodické podpory v této oblasti je přiblížit jim charakter těchto vzdělávacích programů a upozornit je zejména na ty oblasti výuky, které byly do vzdělávání zařazeny až v posledních letech (např. průřezová témata).

Součástí metodické podpory asistentů by mělo být i vzájemné předávání zkušeností mezi asistenty, případně mezi asistenty a učiteli. Doplňkově by obsahem podpory asistenta pedagoga měla být i podpora psychická, která by v ideálním případě měla být dostupná jak s určitou pravidelností (například jedenkrát měsíčně), tak i na vyžádání. Důležitá je v tomto ohledu i pozitivní zpětná vazba k dobře odvedené práci.

> Asistentka (M. H.) o metodické podpoře a vzájemném setkávání asistentek: „Pro mě je to strašně přínosné, já potřebuju znát názory ostatních…já tohle osobně vítám… Já jsem z téhle spolupráce nadšená, a kdyby bylo víc schůzek, tak budu jedině ráda. Hlavně že přístup těch lidí je takový, že vím, že se na ně můžu obrátit a oni mi normálně odpovědí, lidsky, v pohodě. Ani moc nejde o častost těch setkání jako spíš o přístup, že opravdu, když něco potřebuju, tak nikdy nejsem odmítnutá a naopak se mi dostává i dobrého hodnocení od vás, kolikrát mi to i hrozně pomůže psychicky, protože se přiznám, že někdy jsem třeba z práce s určitým žákem hodně unavená."





Zdroje metodické podpory. Metodická podpora asistentů pedagoga může být zajišťována ze zdrojů jak interních, tedy v rámci školy, tak externích, tedy prostřednictvím dalších institucí. Mezi nejběžnější zdroje nejčastěji patří:

interní

– pověřený provádějící učitel;
– pověřený asistent s delší praxí v dané škole;
– poradenský pracovník školy (nejčastěji výchovný poradce);
– vedení školy;
– setkání pedagogického sboru;
– metodická setkání užší skupiny pedagogických pracovníků;

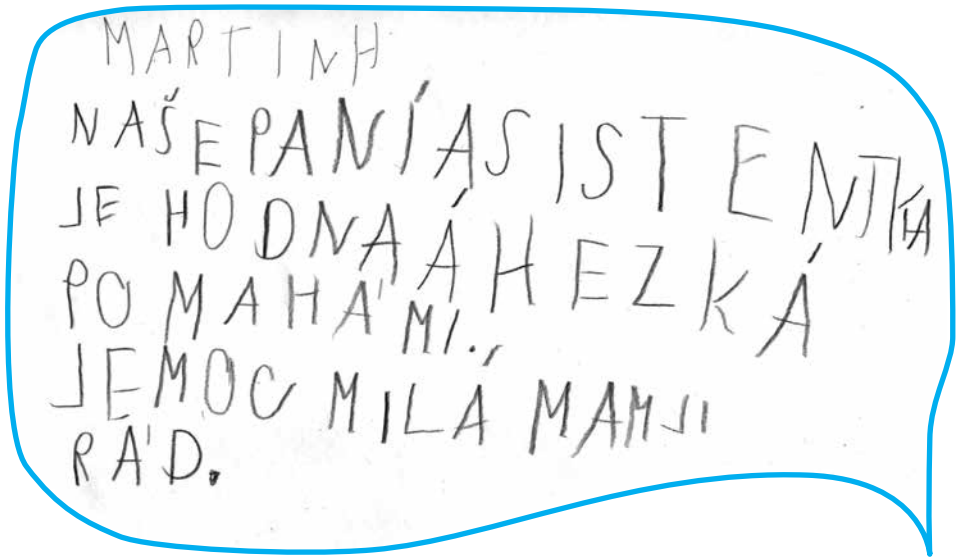
externí

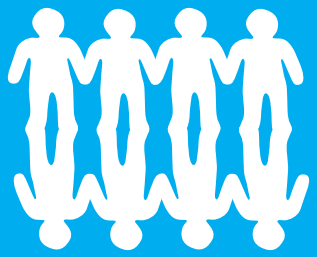
– pracovníci školského poradenského zařízení (pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra);
– pracovníci neziskových organizací aktivních v oblasti školství nebo sociální práce.

Základy metodické podpory asistenta musí být zajišťovány uvnitř školy:
V průběhu prvního roku působení ve škole by měl být asistent v každodenním kontaktu s pověřeným učitelem, který ho zasvětí do práce školy i do potřebných pracovních úkolů (toto je přirozeně jednodušší tam, kde asistent pracuje převážnou většinu pracovní doby v jedné třídě s jedním učitelem).
Každý asistent by měl mít také možnost konzultovat vzdělávací potřeby žáků s výchovným poradcem nebo jiným poradenským pracovníkem školy (školním psychologem, školním speciálním pedagogem). Ve školách, ve kterých již delší dobu působí jiní asistenti pedagoga, se přirozeně nabízí zprostředkování předávání zkušeností mezi zkušenějšími asistenty a asistentem, který v profesi začíná.
S ohledem na potřebnou informovanost a profesní rozvoj by měl asistent mít vždy přístup na pedagogické rady a další setkání pedagogů, ale i na kurzy dalšího vzdělávání organizované pro pedagogický sbor školy.

V systému profesního rozvoje asistentů ale má své místo i **podpora zajišťovaná externími organizacemi**.
V projektu „Školní asistent…" byla asistentkami i vedoucími pracovníky škol kladně hodnocena metodická podpora zajišťovaná odbornými pracovníky (se specializací na primární pedagogiku, speciální pedagogiku, romistiku…) z obecně prospěšné společnosti Nová škola. V běžném systému základního školství v ČR by ale obdobná externí podpora mohla být asistentům zajišťována nejen neziskovými organizacemi (jejichž dostupnost i specializace se v různých lokalitách velmi liší), ale prostřednictvím oficiálních školských institucí, zejména pedagogicko- psychologických poraden (PPP). V ideálním případě by každý asistent měl mít k dispozici kontakt na spádovou PPP, na kterou by se mohl obracet s žádostí o konzultaci. Bohužel zatím je jen ojediněle možné se v praxi setkat s více či méně pravidelnými schůzkami asistentů pedagoga, které v regionech organizují místní pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogická centra.

Asistentka (H. H.) o metodické podpoře v projektu „Školní asistent….":
„…jsem ráda, že můžu přijít někam, kde o tohle stojí a že můžu ty informace někam předat, takže určitě je dobře, že máme možnost to někde ze sebe shodit a oznámit úspěchy i neúspěchy, nějaké pokroky. V Praze se i ty maličké krůčky počítají, což je prostě super, když nedostanu zpětnou vazbu tady, od učitelů, tak ji určitě dostanu v Praze, kde vím, že je to prostě úspěch."





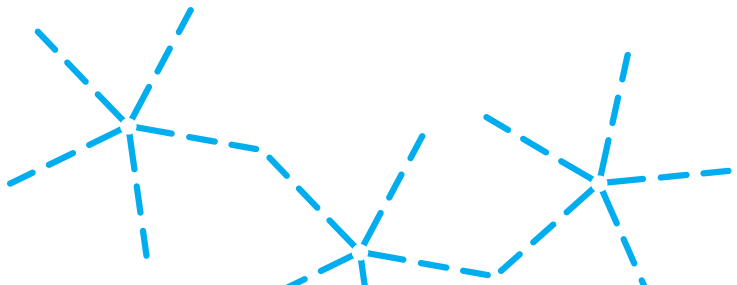
8.

Cíle a hodnocení práce asistentů

Průběžné hodnocení práce asistenta ve vztahu ke stanoveným cílům bývá v praxi často opomíjeno proto, že mnohdy bývají cíle jen příliš obecně nastavené, a tudíž není zcela jasné, co vlastně na práci asistenta hodnotit. Co přesně by tedy mělo být na práci asistenta pedagoga hodnoceno? A kdo a jak často by měl práci asistenta hodnotit?

Organizace hodnocení. Práce asistenta pedagoga by měla být hodnocena průběžně, zpočátku v intervalu dvou až tří týdnů, později každé dva až tři měsíce, u asistentů s delší praxí může být dostačující hodnocení dvakrát ročně.
Hlavní zodpovědnost za hodnocení práce asistenta by měl nést člen vedení školy, tedy ředitel školy nebo pověřený zástupce ředitele. Na hodnocení by se měli dále podílet učitelé, kteří s asistentem spolupracují, výchovný poradce (případně další poradenští pracovníci školy) a samotný asistent.
Ideální formou pro hodnocení práce asistenta je krátké společné setkání (většinou by mělo stačit 20–30 minut), alternativně si ředitel školy může od učitelů vyžádat stručné hodnocení předem a sejít se pak jen s asistentem a výchovným poradcem. Výstupem z hodnocení by měla být krátká zpráva obsahující stručný popis stávající práce asistenta a popis konkrétních kroků pro rozvoj asistentovy činnosti v následujícím období.

Oblasti a kritéria hodnocení. Ze zahraniční literatury může být pro oblast hodnocení práce asistentů inspirativní studie, ve které Groom a Rose (2005) navrhli ukazatele, podle nichž může být posuzována úspěšnost asistentů pracujících s žáky s problémy v oblasti sociálního chování – podle těchto ukazatelů je práce asistenta úspěšná, když: a) žáci jsou vzděláváni společně s ostatními spolužáky ve většině vyučovacích hodin; b) žáci plní stanovené cíle; c) čas, po který jsou žáci vzděláváni odděleně od ostatních, se snižuje; d) míra potřebné individuální podpory žáků se snižuje; e) žáci se cítí být součástí školní komunity.
Na základě závěru této studie rozšířených o poznatky ze vzdělávací praxe českých škol je možné hlavní ukazatele pro hodnocení nastavení práce asistenta stanovit následovně:



Oblast: 1. Práce s žáky se sociálním znevýhodněním
Ukazatele:

1.1 V rámci vyučování asistent pracuje se sociálně znevýhodněnými žáky převážně ve třídě, pod přímým vedením učitele;
1.2 mimo třídu, odděleně od ostatních žáků si během vyučování asistent znevýhodněné žáky bere pouze ve výjimečných, odůvodněných případech;
1.3 individuální a skupinová práce asistenta s žáky se sociálním znevýhodněním probíhá podle přesného zadání učitele a učitel ji pravidelně kontroluje;
1.4 podle potřeb žáků se sociálním znevýhodněním zajišťuje asistent v odpoledních hodinách individuální i skupinové doučování ve škole i v rodinách žáků;
1.5 veškeré výukové činnosti zajišťované asistentem odpovídají jeho dosaženým znalostem a předchozí kvalifikaci;
1.6 podle možností školy a podle zájmu žáků asistent v odpoledních hodinách organizuje volnočasové aktivity;
1.7 z celkového pohledu asistent přispívá k tomu, aby byla škola žáky se sociálním znevýhodněním vnímána jako přátelské prostředí.

Oblast: 2. Práce s ostatními žáky (žáky bez znevýhodnění)
Ukazatele:

2.1 Podle svých možností a podle potřeb učitele asistent v rámci vyučování pracuje i s ostatními žáky;
2.2 účelem veškeré asistentovy práce s ostatními žáky ve třídě je, aby učitel získal více času na vlastní individuální práci s žáky se sociálním znevýhodněním.

Oblast: 3. Administrativní a organizační podpora učitele
Ukazatele:

3.1 Podle potřeb učitele asistent zajišťuje i podpůrné administrativní a organizační činnosti;
3.2 tyto podpůrné činnosti nejsou hlavní pracovní náplní asistenta;
3.3 účelem asistentovy podpory v oblasti administrativních a organizačních úkonů je, aby učitel získal více času na vlastní individuální práci s žáky se sociálním znevýhodněním.

Oblast: 4. Spolupráce a komunikace s rodinami znevýhodněných žáků
Ukazatele:

4.1 Podle potřeb školy a učitelů asistent zprostředkovává komunikaci s rodinami

sociálně znevýhodněných žáků;

4.2 v komunikaci asistent přistupuje k rodičům žáků s respektem a úctou, bere ohledy na jejich obtížnou životní situaci;

4.3 s důležitými informacemi z rodinného prostředí žáků asistent citlivou formou seznamuje učitele školy;

4.4 je-li to možné, asistent se nezaměří jen na pouhé předávání informací, ale podporuje přímý kontakt mezi učitelem a rodiči žáka (doprovází učitele do rodiny nebo se snaží přivést rodiče žáka do školy).

Oblast: 5. Spolupráce s dalšími organizacemi

Ukazatele:

5.1 Asistent má přehled o školských poradenských zařízeních (PPP nebo SPC) v regionu a podle potřeb školy předává kontakt rodičům žáků, pomáhá při objednání žáků na vyšetření a při doprovodu rodiny žáka do poradenského zařízení;

5.2 asistent má přehled o organizacích zajišťujících v daném regionu sociální práci a v případě potřeby zprostředkovává kontakt mezi těmito organizacemi a rodinami žáků.

Oblast: 6. Metodické vedení a profesní růst asistenta

Ukazatele:

6.1 Asistent ve škole pracuje pod vedením učitele, má možnost s učitelem konzultovat případné problémy a nejasnosti;

6.2 asistent má možnost konzultovat svou činnost a vzdělávací potřeby žáků s poradenskými pracovníky školy;

6.3 asistent má k dispozici kontakty na školská poradenská zařízení (zejména místní pedagogicko-psychologickou poradnu) a v případě potřeby se na pracovníky těchto zařízení může obrátit;

6.4 asistent se účastní pedagogických rad a dalších setkání pedagogů ve škole;

6.5 asistent má možnost účastnit se akcí dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

9.

Asistence u žáků s odlišným mateřským jazykem

R. Georgieva, K. Horáčková, K. Titěrová

Kdo jsou žáci s odlišným mateřským jazykem a co potřebují?

Mít ve třídě žáka, který dostatečně nerozumí vyučovacímu jazyku, není již v našich školách ojedinělá situace. Základní školy v ČR navštěvuje okolo 15 000 žáků s cizí státní příslušností a naprostá většina z nich je okamžitě po příchodu do České republiky zařazena do běžné školy. Tito žáci mají většinou rozmanité zkušenosti z předchozího vzdělávání, zažívají nelehké období velké životní změny a zvykají si na nové prostředí a společnost založenou většinou na rozdílných historických a společenských idejích, hodnotách a zvyklostech.

Společným jmenovatelem této velmi rozmanité skupiny žáků je odlišnost mateřského jazyka od jazyka vyučovacího. Ať už se jedná o žáky původem z Ukrajiny, Kazachstánu, Sýrie či Vietnamu, spousta z nich se bude po nástupu do české školy potýkat s jazykovou bariérou, vzdělávat se v jazyce, který se teprve učí nebo si alespoň osvojovat učivo v jazyce, kterým se doma nemluví. Pro tento společný rys, který je pro vzdělávání těchto žáků zásadní, máme označení **žáci s odlišným mateřským jazykem** (žáci s OMJ).

Žáci s OMJ, kteří nově přicházejí do české školy, mají několik vzdělávacích, ale i sociálních a emocionálních potřeb, na které by pedagog a asistent pedagoga měli umět odpovídajícím způsobem reagovat. Jedná se zejména o **potřebu jazykové podpory**. Jak již bylo řečeno, žáci s OMJ přicházejí do našich škol bez předchozí jazykové přípravy. To v praxi znamená, že se ve třídě může objevit dítě, které neumí česky ani slovo. Proto je podpora v češtině pro žáky s OMJ zásadní, a to na dvou úrovních: **v komunikaci a v přípravě na výuku**. Pro nově příchozí je nezbytná také socializace do nového kolektivu. Pro svůj všestranný rozvoj potřebují také navazovat na dovednosti v mateřském jazyce a ten dále rozvíjet. Pro hladký průběh vzdělávání je důležité také komunikovat a **spolupracovat s rodiči**.

Těmto tematickým okruhům se věnujeme v následujících odstavcích. Než ale přejdeme ke konkrétním tipům z praxe ve zmiňovaných oblastech, rádi bychom zde popsali dvě varianty **asistenta pedagoga pro žáky s OMJ**.

První z nich je **asistent pedagoga, který nemá s žákem s OMJ společný jazyk**. Typickým příkladem je asistent mluvící česky (a ještě třeba anglicky), pracující se žákem např. z Vietnamu, který mluví plynně vietnamsky, česky nekomunikuje a angličtinu se učil jeden rok ve Vietnamu, než odjel do Česka. Tento typ asistence žákům s OMJ na našich školách převažuje. Má své výhody (např. asistent pedagoga perfektně zná české školní prostředí a rozumí učivu, které se snadněji zprostředkovává), ale i nevýhody (obtížná vzájemná komunikace s žákem i rodiči, omezená znalost původního prostředí žáka, omezená znalost původního vzdělávacího systému žáka, včetně způsobů výuky). Asistent, který nemá společný komunikační prostředek s žákem s OMJ, musí proto být velmi kreativní (z počátku se pořád kreslí, vymýšlí způsob domluvy, zadávání úkolů) a empatický. Pokud asistuje u žáka, který je úplný začátečník, je velmi obtížné se s žákem domluvit i o běžných věcech a záleží především na asistentově vynalézavosti a předvídavosti, aby se dokázal potřebám nového žáka přizpůsobit.

Druhý je pak **asistent pedagoga, který pochází ze stejné země původu**, nebo má alespoň s žákem společný jazyk. Dvojjazyční nebo vícejazyční asistenti pedagoga jsou ve školách zaměstnáni především díky různým projektům (např. projekty společnosti META, díky nimž bylo na pražských školách zaměstnáno přes dvacet dvojjazyčných asistentů, nebo projekt městské části Prahy 12), a nejsou proto tak častým jevem. Jejich zaměstnávání má pro asistování žákům s OMJ také nesporné výhody (znalost původního prostředí žáka a společný jazyk, znalost přístupu k výuce v zemi původu, včetně specifických způsobů zadávání a vysvětlování např. v matematice, možnost navázat na terminologii v mateřském jazyce, komunikace s rodiči). Za nevýhodu je možné považovat omezenou znalost českého vzdělávacího systému u asistentů, kteří neprošli českou školou, s tím související horší porozumění učivu vázanému na specificky české prostředí a také obtížná koordinace zaměstnání dvojjazyčného asistenta k jazykově vhodným žákům s OMJ. To znamená, že se dvojjazyčný asistent hodí především do škol, kde mají velké množství dětí z jedné jazykové skupiny (například Vietnamců v Praze 12).

Ať už ovšem asistent patří do jedné, nebo druhé skupiny, podstatné je, aby dokázal dobře pracovat s **potřebami žáka**, který přichází do nového, jinojazyčného prostředí. Jak na to, si popíšeme na dalších řádcích.

Podpora získání místa v novém kolektivu

Nově příchozí děti, které zrovna přicestovaly za rodiči do České republiky, to samozřejmě nemají jednoduché. Velmi často opouští v zemi původu například babičku, která je po dobu nepřítomnosti rodičů vychovávala, kamarády ze školy, širší rodinu. Znovu si zvykají na rodiče, od kterých byly na dlouhou dobu odloučeny.

> Hang chodila ve Vietnamu do páté třídy, když se rozhodlo, že půjde za rodiči do Česka. Nechtěla tam. Na život s babičkou si už zvykla, ve škole i v okolí měla spoustu kamarádů. Navíc byla ve třídě ze všech nejlepší a to skoro ve všem. Jenže v Praze, kde nebude spolužákům ani učitelce rozumět, už vynikat nebude. Protestovala, plakala, bylo jí to k ničemu. Do Prahy nakonec stejně

doletěla. Ve škole byla úplně osamělá. Nerozuměla ani slovu, nevěděla, co po ní kdo chce, nikdo se s ní nebavil. Ve třídě byly i jiné Vietnamky, ty ale česky už uměly a Hang si nevšímaly. Hang zůstala na půl roku úplně němá. Ve škole nepromluvila ani slovo. (upraveno podle příběhu klienta společnosti META, o. p. s.)

Situace, kterou zažívala Hang, je pro nově příchozí děti s OMJ více méně typická. Počátečnímu stádiu přechodu se říká **fenomén vykořenění**. Děti jsou vytržené ze svých kořenů, izolované, frustrované, zažívají kulturní šok, jsou unavené, demotivované. Některé reagují jako Hang a zažívají **tzv. tiché období**, kdy nemluví anebo jen šeptají, jiné si naopak snaží rychle získat ztracené postavení a jazykovou bariéru řeší neverbální komunikací. U temperamentních chlapců se můžeme setkat s agresivními reakcemi, kdy frustrace z neporozumění situaci nebo nemožnost jiného způsobu sebevyjádření vyústí do agrese. V obou případech se jedná o naprosto přirozenou reakci.

Doporučené kroky a intervence

Je jasné, že neexistuje pro všechny děti platný návod, jak tuto situaci zvládnout. Tak jako každé dítě reaguje po svém, tak samozřejmě na každé dítě platí něco jiného. Všechny ale potřebují od učitele i asistenta pedagoga určité typy intervencí.

• Naslouchat

Možná je to banální a příliš jednoduché. Ale funguje to. Pokud dítě cítí, že mu asistent či učitel naslouchá, že opravdu slyší, co mu chce říct, pomalu získá ztracený pocit jistoty. Není nic horšího než cítit se sám a bez kontaktu s druhými. Možná vás napadá, jak můžu naslouchat dítěti, se kterým sdílím sotva pár slov? Jde to například přes obrázky a komiksy. Děti jsou schopné ztvárnit cokoliv a pak to i okomentovat. Tuto zkušenost například popisuje Christzněina Igoa (1995). Nechala děti kreslit příběhy na „filmové pásky", jakési komiksové zpracování jednoduchého příběhu. Ten děti doplňovaly jednoduchými popisky, které mohly i nahrát na magnetofon. Výsledné výtvory autorku překvapily: *„Prostřednictvím umění děti imigrantů vyjadřují své celé já světu kolem, takže jsou vidět i slyšet."* Dnes je sebevyjádření ještě jednodušší. Využít s dětmi můžete například dostupný program Photo story 3, kde mohou komentovat vlastní či stažené fotografie, doprovázet je hudbou atd. Zajímavé může být i *www.artofstorytelling.org/kiosk/*. Žáci mají možnost vyprávět příběhy a využívat již existující komponenty.

Kromě naslouchání je samozřejmě důležité vytvořit otevřené a bezpečné prostředí, kde se nově příchozí bude cítit dobře. Děti s OMJ potřebují dodávat sebejistotu a pocit, že mezi nás patří.

• Navazovat kontakty

Naprostá většina migrantů vzpomíná na období osamělosti a izolace. Učitel a asistent pedagoga jsou důležití ve zprostředkování kontaktů mezi nově příchozími dětmi a zbytkem třídy. Ideální jsou k tomu různé hry a aktivity v hodinách, které vyžadují interakci mezi dětmi, skupinové řešení úkolů atd. Nově příchozí žák se potřebuje mezi spolužáky zorientovat, zjistit, co kdo umí, co koho baví a hledat společná témata. Ostatní se také potřebují dozvědět, co zajímá jeho a v čem například vyniká.

Asistentka: „Musela jsem pracovat s celou třídou, aby se naučili Sašu vnímat jinak. Je to o tom, aby se navzájem naučili tolerovat, aby se lámaly stereotypy chování u dětí. Takže výuka se střídá s hrou. Hru může pedagog začlenit kdykoliv do výuky matematiky, češtiny, čehokoliv…. Hlavní je, nedělat problém s odlišností dětí, ale ukázat ostatním, že umí například dobře matematiku, hezky kreslí atd. čili ukázat silné stránky. Saša většinou pomáhá asistentovi s rozdělením úkolů. Ukázalo se, že je perfektní organizátor."

• Kulturní porozumění

Nejenom jazyk a spolužáci jsou noví, proniknout je třeba i do pravidel a celkově do nové kultury školy i společnosti. Některá pravidla platí všude na světě, ale většinou jde o nepsané společenské normy a pravidla, která jsou kulturně podmíněná, a tudíž se výrazně liší. Neznalost těchto ve většině případů úplných maličkostí může způsobit permanentní nejistotu, jestli nedělám něco nevhodného.

Dívka původem z Mongolska: „Vzpomínám si na první měsíce, kdy jsem se bála cokoliv ve třídě udělat, aby se mi ostatní nesmáli. Cítila jsem se hrozně nejistě. Je vhodné se dívat druhým do očí, zeptat se na něco kluka, smrkat, jít na záchod nebo se napít? Co si mám vzít na tělocvik a co na výlet? To všechno jsem se musela postupně naučit odkoukáváním od druhých."

Určitě pomůže, když pravidla vzájemného chování explicitně vyjádříme. Žáci s OMJ se k tomu budou muset naučit i pár užitečných frází (omlouvám se, můžu, prosím…). Ke znázornění složitých vyjádření nám můžou pomoct piktogramy (např. na *http://*

www.inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/karticky-s-pravidly-chovani).
U dospělého pak pomůže určitý nadhled a tolerance.

„Důležité je vědět, že mám před sebou dítě učící se nový jazyk a kulturu. Člověka v procesu, ne člověka s problémem." Igoa (1995).

Zorientovat se je třeba i v běžném **provozu školy**. K tomu může být asistent pedagoga také užitečný (doprovodit žáka do jídelny, zprostředkovat informace o stravování rodičům, vysvětlit systém stěhování do učeben atd.).
I když je to lákavé, měli bychom představováním původní kultury nového žáka šetřit. Většina dětí chce zapadnout a neukazovat příliš svou odlišnost. Spíše je dobré diskutovat o společných kulturních prvcích, které mají různé nuance závislé na původní kultuře, ale i na rodinných tradicích.

> Asistentka: „Asistovala jsem chlapci z Mongolska. Blížily se Vánoce, všude plno stromečků, koled. Říkaly jsme si s paní učitelkou, jak to asi vnímá. Nebude mu líto, že doma Vánoce neslaví? Na výtvarce měly děti kreslit, jak to doma probíhá. Vysvětlila jsem mu, že je to zvyk, kdy se pod stromeček dávají dárky. Byla jsem zvědavá, co na toto téma vymyslí. Protože kreslil opravdu rád, sedl si do lavice a začal. Nakreslil velký prostřený stůl s mísou uprostřed, velikánskou babičkou v čele a spoustou lidí okolo. Ptala jsem se ho pak, co ten obrázek znamená. Čeština mu zatím moc nešla, ale přes posuňky a pár slovíček jsme se dozvěděli, že babička rozděluje slavnostní jídlo všem a každému dá při tom pusu a malý dárek. Ostatní děti hrozně zajímalo, jak to u nich vypadá a jaká je jeho babička. Uvědomily si, že i když to nejsou křesťanské Vánoce, najdou se podobnosti. Mluvily jsme pak o tom, že je pro nás všechny o svátcích důležité, aby byla rodina pohromadě."

Pokud učitel či asistent pedagoga pracuje citlivě s odlišností žáků, pomůže to dětem budovat tolik potřebnou sebejistotu a pocit, že je viděno a slyšeno ostatními. Ideální je, pokud mají všechny děti příležitost přinést něco zajímavého z domova (oblíbenou hračku, knížku, jídlo, fotku (pra)rodičů z rodného kraje atd.), na čemž se velmi nenápadně ukáže vzájemná odlišnost a každé dítě dostane příležitost pochlubit se nebo představit se ostatním. Děti pak naprosto přirozeně objevují jiné kraje, historii, ale i odlišné písmo, pohádky apod.

> Asistentka: „Děti měly přinést do školy oblíbenou knížku. Kosta přinesl do bulharštiny přeloženou knihu o Rumcajsovi. Paní učitelka se ho zeptala, jestli umí číst bulharsky, a poprosila ho, aby přečetl jeden odstavec. Děti se na jedné straně seznámily s kulturní odlišností svého spolužáka, dozvěděly se něco nového o cyrilici a na druhé straně získal Kosta větší sebedůvěru. Povzbudilo ho to, že se předvedl ve čtení. Pro děti bylo zajímavé zjištění také to, že i děti z jiných zemí si můžou číst o Rumcajsovi. Zajímavým způsobem mohly následně diskutovat o způsobu vnímání a stírání kulturních odlišností."

Podpora komunikace

Jedním z nejdůležitějších kroků učitele i asistenta pedagoga na cestě k začlenění žáka s OMJ je podpora v komunikaci a interakci s ostatními. Na první pohled se může toto tvrzení jevit jako samozřejmost, ale ne vždy se učiteli při přípravě na výuku podaří promyslet způsoby a také příležitosti ke komunikaci v hodině. V tom může asistent pedagoga učiteli hodně pomoct. Žák potřebuje komunikovat již od samého počátku.

> Asistentka: "Když jsem začala asistovat ve 2. třídě u Saši, byli jsme oba noví. Já neznala skoro žádné kolegy, Saša neměl žádné kamarády a skoro vůbec nemluvil. Naštěstí si ještě pamatuji pár slovíček z ruštiny, takže jsem si vyrobila takový obrázkový slovník – vlastně nejdřív pro sebe se slovíčky v azbuce, takovou komunikační tabulku, jen základní věci – záchod, oběd, čtení, psaní, matematika a tak. Komentovala jsem všechno ale česky, takže časem jsme si do tabulky připsali i česká slova, to vlastně napadlo Sašu, když se mě ptal pořád dokola: „Jak se to řekne...". Ty symboly z tabulky jsme si pak nalepili i na sešity, učebnice i rozvrh a vždy, když si nějaký sešit bral, tak řekl: „To je sešit na matematiku."

Nejlépe již před příchodem žáka s OMJ do třídy je potřeba promyslet, jakým způsobem budeme jeho komunikaci podporovat a rozvíjet. Důležité je napomáhat komunikaci v rámci celé třídy, nejen mezi žákem a asistentem či učitelem.

Osvědčené postupy

První věc, kterou bychom měli připravit, jsou **komunikační kartičky**. Můžeme využít buď různých databank obrázků, které jsou dostupné online, či dané věci tematicky nafotit přímo v naší škole. Do výroby lze zapojit i spolužáky ze třídy. Z kartiček pak můžeme vytvářet různé denní plány, režimy, rozvrhy či komunikační tabulky, vhodné

je také vytváření jednotlivých karet na procvičení **základních frází**.
Pro podporu komunikace přímo při výuce je vhodná **skupinová práce**. Při práci ve skupinách je ovšem důležité zajistit, aby každý žák ve skupině odvedl konkrétní práci, vypracoval úkol či sehrál roli. Aby se ve skupině skutečně komunikovalo, a tím byl podpořen i jazykový rozvoj žáka s OMJ, musí být práce ve skupině dobře zadaná a promyšlená. Jak na to, je popsáno na *http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogika-aneb-cizinec-v-tride/principy-skupinove-prace-s-ohledem-na-rozvoj-jazyka*.
Z počátku může být situace velmi náročná, obzvláště přichází-li žák hovořící např. pouze vietnamsky. Ve škole bohužel nemáme možnost obstarat tlumočníka, lze ale využít již zmiňovaného dvojjazyčného asistenta pedagoga. Návaznost na předchozí znalosti a dovednosti žáka je pak mnohem snazší a rychlejší, usnadní i komunikaci s rodiči.
V případě, že nemáme možnost využít dvojjazyčného asistenta, musíme si poradit s tím, co je dostupné a především s vlastní kreativitou a pohotovostí.

> Asistentka: „Mám na starosti sourozence z Vietnamu – holčičku a kluka. Ve škole se probíralo místo bydliště a adresa a holčička vůbec nechápala, co po ní paní učitelka chce. Začala jsem s ní kreslit ulice, domeček a vysvětlila jsem jí, že je to její dům. Nakreslili jsme členy rodiny, mámu, tátu atd. K tomu jsme přidali auto. Říkali jsme, jakou barvu má to auto. Holčička se aktivně zapojovala. Pak jsme došli k tomu, že na obrázku je ulice a že každá ulice má název. Říkala jsem jí, že tak jako ona se jmenuje Tien, i ta ulice se jmenuje Tůmova. Potom jsem ji nechala dokreslit, co ještě mají na ulici před jejím domem."

V komunikaci i porozumění nám mohou pomoci v dnešní době již dobře dostupné online překladače, kde můžeme překládat slova, ale i celé věty do jazyka žáka. Do výuky musíme zapojit více názornosti, pracujeme s obrázky, fotkami, můžeme využít jazyková pexesa, encyklopedie, nahrávky, časopisy či dětské knihy. Výběr pomůcek však volíme adekvátně věku a rozpoložení žáka.

Podpora ve výuce

Další velmi významnou složkou práce asistenta pedagoga se žákem s OMJ je podpora dětí při zvládání učení. Je nutné si uvědomit, že žák, který nerozumí dostatečně vyučovacímu jazyku, potřebuje ve výuce zvláštní pozornost. Je důležité společně s učitelem plánovat a zamýšlet se nad tím, co daný žák ve třídě zvládne, na co se zaměříme v jeho podpoře. Vynikající pomůckou může být **vyrovnávací plán**, tedy

forma individuálního vzdělávacího plánu. Do něho si postupně zaznamenáváme cíle, kterých chceme s žákem dosáhnout, a učivo, které má zvládnout. Tento plán pak zároveň slouží i ke kontrole pokroku žáka. O tom, jak takový plán vytvořit, se dočtete na *http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/vyrovnavaci-plan*.
Nejdůležitější je, aby měl žák s OMJ kromě osvojování obsahu jednotlivých předmětů také příležitosti pro **rozvoj jazyka**. U žáka, který ještě dostatečně nerozumí vyučovacímu jazyku, je nutné kromě rozvíjení komunikačního jazyka pracovat i s tzv. **odborným jazykem** (více například na *http://www.inkluzivniskola.cz/kdo-odkud-prichazi-do-cr/teorie-ledovce)*. Dosažení úrovně osvojení odborného jazyka může trvat u žáků s OMJ až deset let. Používáme tedy takové materiály a volíme takové úkoly, aby bylo nutné jazyk trénovat.

Osvědčené postupy

Vždy před hodinou musíme zvážit, jaká klíčová slova a odborné termíny budeme v hodině používat a v jakých slovních spojeních se tyto pojmy objeví. A na ty se pak v hodině s žákem zaměříme. Kromě obsahového cíle tedy volíme i cíl jazykový (více o tom na *http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogika-aneb-cizinec-v-tride/propojeni-vyuky-obsahu-jazyka*).
Pokud žák na úrovni začátečníka nemůže z jazykových důvodů zvládnout stejnou práci jako ostatní ve třídě, dostává **vlastní práci**, která odpovídá jeho úrovni, případně individuálně pracuje s asistentem pedagoga. Tato varianta však příliš nepřispívá k dobré socializaci žáka, proto ji volíme pouze v ojedinělých případech, kdy je to nutné. Podpora asistenta pedagoga by obecně měla směřovat k postupnému osamostatnění dítěte nejen při socializaci a komunikaci v novém prostředí, ale i při osvojování nových znalostí během výuky. Proto je potřeba využívat vhodné didaktické pomůcky a adekvátní přístup při podpoře žáka s OMJ, aby časem asistenci nepotřeboval.

> Asistentka: "Měla jsem na starosti kluka z Ukrajiny ve druhé třídě, který dobře mluvil, ale neslyšel dlouhé a krátké samohlásky. Udělali jsme kartičky s dlouhými a krátkými samohláskami. Nakreslili jsme je spolu, protože on má rád zombíky z komiksů. Já mu ukazuji obrázek, např. myš a on mi musí říct, jestli je tam krátké nebo dlouhé „Y". Pak si vyměňujeme roli. On zadává slova mně. Já mu ukážu špatné písmeno, abych viděla, jestli přijde na to, že je to špatné. Tím způsobem cvičíme ty délky."

U žáků je velice důležitá motivace při výuce. Je lepší, když se jim probíraná témata

přiblíží prostřednictvím jejich zájmů a představ o světě kolem nich.

> Asistentka: „Když jsem žákům z osmé třídy pomáhala s angličtinou, vymyslela jsem pohádku, do které jsme zapojili postavičky z filmů o Simpsonových. V textu pohádky žáci museli doplňovat např. sloveso „to be". Když jsou tam nakresleny ty šílené postavičky, žáci mají větší motivaci to dělat".

Samostatnou kapitolou je samozřejmě výuka **češtiny jako druhého jazyka (ČDJ)**. Tu je ovšem třeba plánovat s vedením školy. Nejvhodnější model je, kdy žáci, kteří nerozumí dostatečně česky, odcházejí v době českého jazyka na hodinu češtiny pro cizince. Záleží však na možnostech a kapacitě školy (o organizaci kurzu se více dozvíte na *http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/kurzy-cestiny-pro-cizince*). Asistent pedagoga by ovšem neměl být zodpovědný za výuku češtiny, ta je vždy na konkrétním vyučujícím ČDJ, je-li na škole přítomen.

Podpora komunikace s rodiči

Asistent pedagoga může plnit důležitou roli v komunikaci s rodinou žáka s OMJ, obzvláště jedná-li se o asistenta dvojjazyčného.

> Ředitel školy: „Poněvadž je v naší škole velké množství žáků z Ukrajiny a Ruska, zavedli jsme e-mail, kde by se rodiče mohli informovat o školních akcích a o posunech svých dětí ve svém rodném jazyce. E-mail spravujeme v ukrajinštině a ruštině. Má ho na starosti naše asistentka původem z Ukrajiny."

Dobrá spolupráce a komunikace s rodiči všech žáků je základní podmínkou pro úspěšný vzdělávací proces. U rodičů žáků, kteří nerozumějí česky, může být také problém jejich neznalost informací o chodu školy, ale i celkově o systému vzdělávání, právech a povinnostech žáků i jich samotných apod. Je tedy dobré, je-li škola na takové rodiče předem připravena a nabídne-li jim ihned od počátku pomocnou ruku. Někdy může i maličkost způsobit velké trápení.

> **Příklad** (upraveno podle příběhu klienta společnosti Meta, o. p. s.)
> Moriah se narodila v České republice. Její adoptivní rodiče byli původem ze Spojených států, ale trvale žili na území České republiky. Moriah neměla ve škole žádné problémy, česky mluvila bez potíží. Rodiče český jazyk zvládali pouze na úrovni běžné komunikace. Moriah jela ve druhé třídě na školu v přírodě. Tam ovšem zažila velké zklamání. Všechny děti dostávaly pravidelně pohledy od svých příbuzných, ona nedostala žádný. Nesmírná lítost maminky po návratu hořkou vzpomínku nenapravila.

Proto je důležité ověřit si u rodin z jiného kulturního prostředí i znalost a povědomí i o těch nejbanálnějších věcech týkajících se běžných školních i mimoškolních aktivit.

Osvědčené postupy

Spolupráce s rodinou je velmi důležitou součástí práce asistenta pedagoga, pro dobrou spolupráci je nutné nastavení vzájemné důvěry. Komunikace s rodiči může probíhat různými způsoby, například v ranních hodinách, kdy rodiče přivádějí své děti do školy (u mladších žáků), nebo po vyučování může předávat informace o chování, výuce či jiné organizační informace. Dále pak může asistent rodiče do školy pozvat, nejlépe psanou formou například prostřednictvím e-mailu. Případně lze využít i setkání v domácím prostředí, to je však třeba volit citlivě, využít lze například, doučuje-li asistent žáka doma.

Škola může mít připraveny dopisy či letáčky pro rodiče v různých jazykových mutacích, které mohou informovat o chodu školy, ale i o případných aktualitách apod. Do vybraných jazyků jsou přeloženy na *http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/informace-pro-rodice-jazykove-verze*.

Pro úspěšné nastavení spolupráce s rodiči je klíčový přijímací pohovor, je vhodné, aby byl u takového setkání kromě vedení školy a učitele přítomen i asistent pedagoga, a především tlumočník, je-li třeba. U takového pohovoru pak například zjišťujeme, jak se správně vyslovuje jméno žáka, jak probíhalo jeho předchozí vzdělávání, co ho baví a jaké má koníčky, co mu jde dobře, jaké má za sebou úspěchy, zda měl již nějaký kontakt s češtinou a případně kde, jaké náboženství vyznává či má-li nějaké zdravotní obtíže. U tohoto pohovoru též nastavíme a sjednáme formu komunikace s rodiči během školního roku a systém setkávání (problematice přijímání žáků s OMJ se věnujeme podrobně na *http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/prijeti-do-skoly*).

Velice často se stává, že komunikace mezi školou a rodiči vázne z různých důvodů. Někdy je to jazyková bariéra, jindy zase faktory spojené se sociálním statusem rodiny. V obou případech je role asistenta opět nezbytná. V některých zemích, které mají dlouhodobou zkušenost s migrací a s implementací inkluzivního vzdělání ve škole, jako je Velká Británie, je komunikace asistenta pedagoga s rodiči a řešení různých problematických situací žáků běžné. Asistent pedagoga např. informuje rodiče

o neomluvených absencích žáků a tuto situaci s nimi následně i řeší. Takový přístup v českých školách je většinou ojedinělý, ale za inspiraci jistě stojí.
Každopádně je vhodné, aby se asistent pedagoga aktivně podílel na komunikaci s rodiči, aby se předcházelo nedorozuměním a problematickým situacím.

Příklad (upraveno podle příběhu klienta společnosti Meta, o. p. s.)
Stalo se jednou, že děti měli školní akademii a připravovali se celé první pololetí na koncert. Skoro měsíc předtím si každý žák měl rezervovat vstupenky pro rodiče na tuto událost a pak je zaplatit třídní učitelce. Informace se k rodičům jednoho žáka (původem z Ukrajiny) nedostala. Jeho rodiče si mysleli, že jejich dítě chodí pouze na taneční kroužek, a vstupenky si tedy nekoupili. V den koncertu již bylo na koupi lístků pozdě a musel to vyřešit kamarád chlapce, který poprosil s pláčem svoji maminku, aby odstoupili tatínkovu vstupenku mamince ukrajinského spolužáka.

Pokud asistent pedagoga nemá společný jazyk s rodiči žáka s OMJ, lze využít služeb komunitních tlumočníků, které poskytují např. neziskové organizace (více například na *http://meta-ops.cz/zakladni-informace-o-komunitnim-tlumoceni*). Při komunitním tlumočení hraje důležitou roli zprostředkování kultury, které může usnadnit porozumění situaci v celém kontextu. Využívat komunitní tlumočníky můžeme zejména na třídních schůzkách, ale i při potížích ve škole a vždy, když chceme rodičům sdělit důležité informace.

Podpora mateřského jazyka

Žáci s OMJ se postupně stávají (minimálně) dvojjazyčnými. Pro opravdu plnohodnotnou dvojjazyčnost potřebují rozvíjet oba své jazyky. Kromě rozvoje dvojjazyčnosti je mateřský jazyk důležitý i pro učení jako takové. Ve svém mateřském jazyce máme například vytvořenou spoustu abstraktních konceptů a znalostí, které se v novém jazyce osvojují velmi těžko (fyzikální zákonitosti, abstraktní pojmy jako například štěstí, tolerance,…). Pokud ale navážeme na jejich znalost v mateřském jazyce, snadno žák pochopí i velmi složité myšlenky. V neposlední řadě je rozvoj mateřského jazyka důležitý i pro zachování integrity vlastní identity. Žák by neměl ztrácet své kořeny, svůj původ. Ve své rodné zemi nechal spoustu blízkých, se kterými bude potřebovat komunikovat.

Maminka žáka s OMJ: „Učím syna psát i bulharsky, protože moje maminka česky neumí. Ze školy v přírodě jí v první i ve druhé třídě napsal krátký pozdrav. Když se vrátil ze školy v přírodě ve třetí třídě, našla jsem mu mezi věcmi rozepsanou pohlednici. Na ní bylo bulharsky jenom „Ahoj babi". Ptala jsem se, proč ho neposlal. Říkal, že neměl čas. Myslím ale, že se mu nechtělo psát v bulharštině. Moc příležitostí k psaní bulharsky totiž nemá, a tak ztrácí motivaci. Bylo mi to líto. Přitom jsme zcela bulharská rodina a sledujeme i bulharskou televizi!"

Ve škole je nejvíce prostoru věnováno pochopitelně češtině. Přesto je důležité zaměřit svou pozornost i na mateřský jazyk žáků. A to i v případě, že tomuto jazyku vůbec nerozumíme.

Osvědčené postupy

V navazování na mateřštinu může být asistent pedagoga velice nápomocný. A to i v případě, že neumí mateřský jazyk žáka.

Asistentka: „Já osobně svůj mateřský jazyk srbštinu nepoužívám, protože pracuji s žáky ukrajinského původu, ale někdy, když jim chci vysvětlit nějaké gramatické kategorie (abych si byla jistá, že to chápou), jsem jim vyhledávala tyto pojmy v ukrajinštině na internetu, vlastně jak se to říká ukrajinsky, třeba co je podstatné jméno a jak se nazývá v ukrajinštině."

Využít můžeme i rodiče a zapojit je do rozvoje obou jazyků.

Asistentka: „Pokud jsem nedokázala vysvětlit klukovi pojem v češtině, napsala jsem ho do slovníčku mamince domů a rodiče ho vyhledávali v korejštině… "

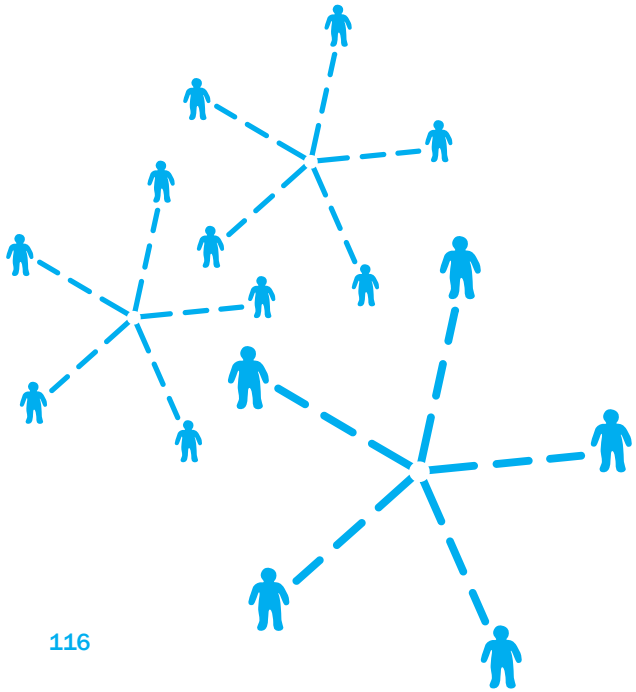
Vedení slovníku je samozřejmostí pro propojení obou důležitých jazyků. Dnes je možné využít i již zmiňovaný internetový překladač (např. *https://translate.google.cz*). Zároveň existují do některých jazyků přeložené překladové slovníčky pojmů z jednotlivých předmětů, které v běžných slovnících většinou nenajdete (dostupné na *http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogicka-prace-s-diverzitou/prekladove-slovnicky*).
Kromě slovníků můžeme využívat i informační zdroje v mateřském jazyce (například na Wikipedii), kde si důležité informace přečtou v podobě pro ně srozumitelné a mohou si v mateřštině dělat i výpisky (zápis). Žáci mohou číst v mateřštině i povinnou četbu.

Učitelka: „Moje žačka si světovou literaturu četla v ruštině. Říkala, že tomu tak mnohem lépe rozumí. Čtenářský deník si psala ale česky."

Asistent pedagoga může materiály v mateřském jazyce vyhledávat. Pokud sám jazyk ovládá, je to o to snadnější.

Asistentka: „Když jsem asistovala Igorovi ve fyzice, přírodopisu a dějepisu, bylo to pro něj hrozně těžké. I když je ukrajinština podobná češtině, pojmy se hrozně liší. Zjistila jsem, že mu hodně pomáhalo, když jsem mu na kraj sešitu k českým výpiskům dělala i ukrajinské vysvětlivky. On to totiž v ukrajinštině často znal a uměl. Jen se mu to v hodině nedařilo moc propojit. Díky těm vysvětlivkám mu to pak šlo mnohem líp".

Dříve se odborníci domnívali, že by se psaná podoba jazyka měla učit nejprve v jednom a pak teprve v druhém používaném jazyce. Výzkumy v této oblasti naopak prokázaly, že jsou děti schopné přepínat nejen v mluvené formě jazyka, ale i v psané. To znamená, že nevadí, když se děti začnou učit psát např. latinkou i cyrilicí nebo čínskými znaky již v první třídě.



10.

Co by měl asistent vědět o romských žácích

B. Šebová

„Obecným principem vzdělávání romských dětí je, podle mého názoru, překonávání tohoto vzájemného nepřátelství a nedůvěry mezi institucí školy a Romy. Jde o to, aby se uzavřená romská komunita škole otevřela a přijala ji za svou. V praxi to znamená vytvoření společenství na základě mravních, křesťanských zásad. Společenství žáků, jejich rodičů a učitelů musí být postaveno na vzájemné důvěře a úctě.“

H. Balabánová (1994, s. 19): Převýchova není integrace.

Do skupiny sociálně (tedy společensky) znevýhodněných patří z historických důvodů i poměrně velké množství romských dětí. Jejich předci (mluvíme-li o skupině dětí tzv. slovenských Romů, kteří dnes tvoří v České republice většinu), žili až do konce druhé světové války usedle na slovenském venkově. Živili se manuálními profesemi (jako hudebníci, kováři, košíkáři, výrobci nepálených cihel, koryt, tkanic atd…) a prací pro sedláky. Po roce 1945 se stěhovali za prací do Čech, kde byli zaměstnáváni převážně v továrnách nebo na statcích, hojně ve vysídleném pohraničí. Školní docházka byla determinována jednak objektivními překážkami – některé rodiny si školní docházku dětí nemohly dovolit, navíc v některých školách o romské děti nestáli nebo to režim znemožňoval (za války na Slovensku do školy vůbec chodit nesměly) – jednak skutečností, že k dobrému výdělku stačila až do roku 1989 i nedokončená základní škola (včetně tzv. „zvláštní", kam byli často romské děti zařazovány). Vzdělanostní historie mnoha romských rodin je tak v porovnání s majoritní populací poměrně krátká. S tím pochopitelně souvisí také jejich socioekonomické postavení a možnost podpory dětí ve vzdělávání.

Romské děti mohou být znevýhodněné také kvůli předsudkům a komunikačním bariérám pedagogických pracovníků i romských rodičů. Ty často pramení nejen z konkrétních špatných zkušeností, ale také z neznalosti a přejímání zjednodušujících stereotypů. Při jejich překlenování může sehrát důležitou roli asistent pedagoga, který mezi školou a rodinou vytvoří pomyslný most. Při práci s romskými dětmi a jejich rodiči nelze, stejně jako při práci s žádnými jinými dětmi, použít nějaký jednotný klíč či návod. Každé dítě je jedinečná osobnost a má odlišné potřeby. Je ale dobré, pokud o rodině a kultuře dítěte, se kterým pracujeme, něco víme a pokud to respektujeme. Vždyť respekt a přijetí dítěte a jeho rodičů jsou nedílnou součástí vytvoření proinkluzivních podmínek ve škole a dokáží s motivací a následnými výsledky dětí nadělat divy, vezměme si třeba úspěchy některých romských žáků (z nichž někteří dokonce v ČR navštěvovali tzv. ZŠ praktické) ve Velké Británii.

To, že romská kultura prošla od konce druhé světové války překotným vývojem včetně úplné asimilace některých romských rodin, a že se tedy dodržování tradic a udržování některých kulturních jevů v jednotlivých rodinách liší nebo je ovlivňováno a deformováno životem v sociálním vyloučení, ponechme nyní stranou. Pro lepší porozumění některým romským dětem a jejich rodinám uvedeme příklady vybraných, méně známých a na první pohled méně zřejmých kulturních specifik, která se předávají z generace na generaci, a i dnes se s nimi setkáme poměrně často. Zmíníme se také o tom, jakou roli může hrát při vzdělávání romských dětí jejich sebepojetí, jazyková výbava a co to je tzv. „kolonizované vědomí".

Kulturní specifika – jídlo, solidarita (sdílení) a další aneb „copak to dítě neví, že má slušně poprosit a poděkovat?"

Tak jako v každé kultuře, fungují i v romské kultuře určité věci jinak než v české. To, co je v české rodině považováno za nezdvořilé či nevychované, může být v jiné rodině normální, či dokonce žádané (např. krkání či srkání spojené s jídlem v některých asijských kulturách).

Dítě z takové rodiny může při kontaktu s majoritním školním prostředím prožívat v různých situacích tzv. „kulturní šok". Stejně tak ho ovšem zažívají i pedagogové a další příslušníci majority, kteří bez hlubší znalosti romské (či jiné) kultury s takovým dítětem pracují.

Své postřehy o rozdílech v romské a české výchově shrnuje v knize Šaj pes dovakeras – Můžeme se domluvit (Hübschmannová, 2002, s. 117) romský novinář a spisovatel Gejza Demeter: *„České dítě musí vstávat, když ho rodiče vysypou z postele, třebaže se mu chce ještě spát. Musí jíst v přesnou hodinu, i když nemá hlad, a když má hlad, musí počkat, až se zase dostaví hodina dalšího jídla. /…/. Romské dítě jí, když má hlad, vstává, když se probudí, a jde spát, když je ospalé, třeba o půlnoci. Nemusí být pořád ve střehu a napjaté, aby něco neudělalo špatně. Nemusí pořád říkat děkuju, prosím, děkuju, prosím – mezi Romy se přirozeně rozdává, je-li z čeho a nemusí se o to prosit. Každý je rád, že může dát, a nečeká, že by se mu mělo poděkovat. Romské dítě se učí tím, že vidí a vnímá, co dělají druzí. Nikdo je nedrezíruje, učí se jaksi samočinně. Také ho nikdo nenutí, aby se učil něčemu, co mu není od Boha dáno."*

Děkuji/prosím – sdílení a solidarita. Zatímco v české rodině je dítě odmala cepováno, aby pěkně poprosilo a poděkovalo, když chce např. sušenku, v mnoha romských rodinách řekne zkrátka, že ji chce, a už vůbec za ni následně neděkuje. Pohledem české kultury – velká nevychovanost. Pozor, zdání ale někdy klame…

Tento jev zaujal doc. M. Hübschmannovou, vzděláním indoložku, která v České republice stála u zrodu vědního oboru romistika; její interpretace byla založena na informaci, kterou získala v Indii – v indické kultuře je za obdarovaného považován ten, který může pohostit, neboť je mu tak (velmi zjednodušeně) umožněno odčinit alespoň částečně špatné skutky, kterých se během života dopouští a „vyčistit" si karmu. U Romů (jejichž předkové přišli právě z Indie) je tomu podobně, byť si pochopitelně, stejně jako běžní Indové, již dávno nejsou tohoto filozofického podtextu vědomi. Kdo v romské rodině prosí a děkuje v souvislosti s jídlem, může být opraven např.: *Ma paľiker, na sal ko gadže (neděkuj, nejsi u Neromů)*. Pro Romy je normální se o jídlo nebo i jiné drobnější věci rozdělit, a malé děti tak nejsou cepovány v děkování a v prošení,

ale ve sdílení. Když dítě dostane sušenku nebo třeba pytlík s chipsy, je sledováno, zda se rozdělí. Pokud tak neučiní, vysmívají se mu tak, aby pochopilo, že toto chování je společensky nepřípustné, že je to „ostuda". Úcta/čest (*paťiv*) a ostuda (*ladž*) byly totiž tradičně alfou a omegou, jakýmsi etickým kodexem, nepsaným zákonem stanovujícím pravidla chování v romské kultuře.

Při jednom z romistických seminářů pro pedagogy nám paní učitelka vyprávěla příhodu, jak její manžel daroval jednomu z jejích romských žáků kolo, které už nepotřebovali. Kluk na něj beze slova nasedl a odjel. Manžel pociťoval velký vztek nad tím nevděkem. Až později paní učitelku napadlo, že to ze strany chlapce nebyla nezdvořilost, ale že to zkrátka bral jako samozřejmost, protože on by jim přeci také dal svoje kolo, kdyby ho už nepotřeboval (rodina učitelky byla s chlapcem v dlouhodobém kontaktu, a bral je tedy také trochu jako svou rodinu). V jiné situaci romské děti sledovaly neromskou paní učitelku, speciální pedagožku, kterak provádí se svou tříletou dcerou, která chtěla bonbon, prosící/děkovací proces. Vůbec nepochopily, o co paní učitelce jde, a když se vzdálila, daly její dceři bonbonů pro jistotu hned několik. Mnozí učitelé či táboroví vedoucí rovněž mluví o tom, že při výjezdech s romskými dětmi nikdy nepotřebovali vlastní svačinu. Tím, že vezmeme tato fakta v potaz, můžeme se vyhnout zbytečným frustracím a místo negativního přístupu (peskování dětí) můžeme zvolit přístup pozitivní – upozornit děti, že v české škole se v souvislosti s jídlem i dalšími věcmi denní potřeby prosí a děkuje (potřebují si přece tento kulturní kód osvojit, aby v české kultuře nepůsobili jako nezdvořáci). Malé dítě se velmi snadno naučí přepínat kulturní kódy stejně, jako umí přepínat mezi jazyky.

Je rovněž třeba poznamenat, že mnoho romských rodičů své děti před vstupem do školky či školy na tyto odlišnosti upozorní. Někdy tak může u romských dětí docházet dokonce k tzv. hyperkorektnosti – děkují a prosí až přehnaně nebo v situacích, které to nevyžadují. Také je třeba zmínit, že i v romské kultuře existují výrazy pro prosbu a následné poděkování, ale používají se jinak a v jiných situacích a tradičně se vyjadřovaly velmi zdvořilými formulacemi. No a samozřejmě také to, že je na asistentovi či pedagogovi, aby rozpoznal, kdy se jedná o nedorozumění a kdy dítě zkouší, jaké mu nastaví hranice.

Jídlo – pravidelný denní režim, omezování množství a výběr potravin. V poválečné době, když se Romové stěhovali do dnešní České republiky za prací a začali mít pravidelný příjem, naučily se romské rodiny využívat výhod s tím spojených. Jednou z nich byla možnost dopřát svým dětem dostatek jídla, a to v kteroukoliv denní dobu, ve chvíli, kdy o něj dítě projeví zájem. Kromě toho, pokud jde o jídlo, platí dodnes v mnoha romských rodinách pozůstatky pravidel tzv. rituální čistoty a to, kdo a jak jídlo připravuje, může sehrát důležitou roli. Jídla musí být vždy dostatek, děti nejsou omezovány ve smyslu „nejdřív si sníš oběd a pak dostaneš to a to" a rozhodně se ve většině romských rodin netrestá zákazem jídla. Takové jednání je vnímáno velmi negativně, asi tak, jako v české kultuře vnímáme, když někdo nepoděkuje a nepoprosí. Děti také většinou nejsou nuceny jíst něco, co jim nechutná. V praxi tak může dojít třeba k následujícím situacím:

– Děti se vrátily ze školy v přírodě a za dva dny přišly maminky několika z nich do školy paní učitelce vynadat, že jejich děti měly na škole v přírodě hlad. Jak se později ukázalo, důvodem nebylo to, že by nedostaly najíst, ale to, že jídlo, které se vařilo ve školní jídelně, jim nechutnalo a nebylo jim umožněno dojíst se ze zásob, kterými je maminky vybavily (ty jim byly hned na začátku školy v přírodě zabaveny a vydávány pouze na příděl).

– Děti šly na táboře na bojovku a odměnou jim měl být dortík. Problém byl v tom, že bojovka vedla kolem hřbitova a romské děti, z nichž některé věří na „muly", duchy zemřelých, se kolem hřbitova jít bály, tudíž nedostaly ani odměnu – kus dortu.

– Chlapec na táboře přes opakovaný zákaz řezal dříví zakázanou pilou tak dlouho, až se řízl. Když se ho táborová vedoucí rozhodla potrestat zákazem večerního opékání buřtů, prosil ji jeho starší bratr, který si uvědomoval, že by se tím v očích ostatních dětí shodila, aby si vymyslela cokoliv jiného, jen ne tohle. Nakonec sám vymyslel trest a mladšího bratra pak pořádně prohnal během půlhodinového obíhání chalupy a klikování.

Zkrátka, jídlem můžeme hodně získat (prokážeme-li pohostinnost), ale také hodně pokazit. Je proto dobré, pokud podnikáme nějaké vícedenní akce s romskými dětmi, informovat předem jejich rodiče o možnostech stravování a domluvit se společně na pravidlech. Zde může sehrát nezastupitelnou roli právě asistent pedagoga, který, obzvlášť je-li sám Rom, nebo je dostatečně obeznámen s romskou historií a sociokulturními specifiky, tyto věci zná a může na ně pedagogy zavčas upozornit.

Postavení členů rodiny, vztah k autoritám – role starších sourozenců, rozhodování atd. V tradičnějších romských rodinách dodnes fungují určitá pravidla pro rozdělení rolí mezi muže a ženy a postavení jednotlivých členů rodiny. Snažit se popsat tento systém na omezeném prostoru by mohlo vést k mnoha zjednodušením a leckteří pedagogové či asistenti, kteří vzdělávají romské děti delší dobu a jsou přirozeně vnímaví, ho snadno vypozorují. Zmiňme proto pouze věci, které mohou

přímo ovlivňovat kontakt mezi školou a rodinou, a to je postavení starších sourozenců (a s tím spojené úkoly) a rozhodování v romských rodinách.
Pokud jde o starší sourozence, můžeme se dodnes setkat s tím, že v určitých situacích přebírají zodpovědnost za ty mladší a může to být důvodem např. k absenci ve škole. Při rozhodování někdy může být problém, chtít (většinou) po matce, aby něco rozhodla/přislíbila sama. Obrazně řečeno, tak jako se Romové dělí o jídlo, dělí se i o názory, a proto, pokud učitel/asistent něco po rodičích žádá a chce, aby to, co mu třeba ve škole odkývají, opravdu dodrželi, měl by jim dát prostor, aby to doma konzultovali s ostatními členy rodiny. Někdy se totiž stává, že matka ve snaze učitelce vyhovět nebo už to mít za sebou něco slíbí, a pak to nedodrží. Kromě toho, že to prostě hodí za hlavu, to může být způsobeno také tím, že při společné komunikaci dojde rodina k jinému závěru.
Pokud jde o to, kdo je v romské rodině autorita, jsou to (nebo dříve vždy byli) především starší členové rodiny a pro děti pochopitelně rodiče. Pokud jde o instituce, včetně školy, se kterými mají mnozí Romové negativní zkušenosti, je vztah ovlivněn často právě těmito zkušenostmi. Proto ani paní asistentka nebo učitelka leckdy nemusí být hned autoritou. Autoritu si získá, pokud k dětem bude přistupovat upřímně a spravedlivě, pokud bude vstřícná, ale zároveň si bude umět stanovit hranice. Jak se zmiňujeme v kapitole zabývající se osobnostními rysy asistenta, někdy může pomoci v pravou chvíli zvýšený tón hlasu, je však bezpodmínečně nutné, vyvarovat se fyzických trestů. Žádný rodič nenese s libostí, pokud se jeho dítěte dotkne někdo cizí, a Romové, právě díky svým leckdy velmi hořkým zkušenostem (které ani nemusí být osobní, ale už se nesou v kolektivním povědomí) jsou na to velmi citliví.

Úmrtí v rodině a povinnost účastnit se pohřbu a držet smutek. V mnoha romských rodinách je dodnes zvykem prokázat zemřelému patřičnou úctu, a to jednak tím, že se účastní jeho pohřbu (což může být spojeno například s absencí dětí ve škole, pokud se pohřeb koná mimo místo bydliště dětí), jednak tím, že po určitou dobu drží za zemřelého smutek. Držení smutku se může v praxi projevit např. tím, že děti nebudou při hodině hudební výchovy zpívat nebo během tělocviku trénovat taneční choreografii.

Stud a chování s ním spojené. Byť si mnoho Neromů myslí pravý opak, protože romská kultura je v této oblasti často ovlivňována životem v sociálním vyloučení a jevy s tím spojenými (včetně třeba dříve naprosto nepřípustné prostituce), v mnoha romských rodinách se dodnes dodržují striktní pravidla určující pravidla sexuálního

chování a chování s ním spojeného. I když rodina bydlí v jedné místnosti, sourozenci ani rodiče opačného pohlaví se před sebou nemyjí, nepřevlékají nebo nechodí ve spodním prádle. V praxi to může znamenat, že se např. romské dívky nebudou chtít koupat v plavkách.

Sebepojetí některých romských dětí (Romů) a chování s tím spojené. Pokud jde o romské děti, může hrát ve školním prostředí kromě jejich přirozených charakterových vlastností a schopností roli také jejich sebepojetí. Romské rodiny, které žily po staletí na okraji (majoritní) společnosti, často dělí svět na ten „pro gadže" (kam patří třeba vzdělání a vyšší společenské postavení) a „pro Romy" (kam patří osud života na okraji společnosti a již předem očekávané nepřijetí). Děti si často již předem nevěří, nevědomky přejímají některé negativní postoje majoritní společnosti vůči Romům za vlastní. V odborné terminologii se tento jev nazývá „kolonizované vědomí", což je: „změna mysli pod vlivem společenského klimatu, který je ovládaný dominantní skupinou ve společnosti. Pod jeho vlivem mohou menšiny přebírat negativní postoje sami vůči sobě.". (*www.czechkid.cz* – sekce Pro pedagogy, kapitola Romové – asimilace anebo integrace). Vyplývá to nejen z historické zkušenosti, ale i z všednodenních situací, kdy vás bez ohledu na vaše vzdělání, jen na základě vašeho vzhledu, a tudíž statusu, který je vám připisován, nevezmou do zaměstnání, nepronajmou vám byt, nezastaví vám taxík, nepustí vás na diskotéku, či dokonce na půdu univerzity, když jdete na přednášku. Člověku, který to nikdy nezažije, protože je „bílý", heterosexuál a na první pohled nijak nevybočuje z většiny, se to může zdát snad až přehnané, zkuste se však zeptat třeba i některých velmi vzdělaných Romů na jejich životní zkušenosti.
Mnohé romské děti proto často již předem zavrhují možnost, že by mohly v životě něco dokázat, že by je majorita mohla brát jako sobě rovné partnery. Některé tak velmi rychle ztratí motivaci se o cokoliv snažit, a buď přejdou do obranné pasivity, nebo naopak arogance až agresivity (obzvláště děti, které jdou do puberty). Je to začarovaný kruh. Jediné, co může pedagog či asistent při práci s takovými dětmi a jejich rodiči udělat, je, že k nim přistupuje bez předsudků a projevuje jim respekt a upřímnou víru v jejich schopnosti. To jsou ovšem obecné zásady, které by měl dodržovat každý pedagogický pracovník. Samozřejmě se vždy najdou děti i rodiče, se kterými nehnete, či dané schopnosti mít opravdu nebudou, věřte však, že malá a opakovaná pochvala, ocenění každého malého úspěchu může děti a třeba i jejich rodiče postupně přesvědčit, že „na to také mají".

Jazyková výbava dítěte aneb „copak mi ten kluk opravdu nerozumí, nebo to jenom dělá“? Kapitola o jazykové výbavě romských dětí by vydala na samostatnou publikaci a pro zájemce o toto téma i několik publikací existuje, shrňme si proto opět pouze pár vybraných faktů:

Jazyková výbava romských dětí se velmi liší. Záleží to na rodině, městě, komunitě, ve které dítě vyrůstá. Na tom, jaké vzdělání mají a jak mluví rodiče dítěte, jestli žije v sociálně vyloučené lokalitě, jestli navštěvuje předškolní zařízení. Můžete se setkat s dětmi perfektně monolingvními v češtině, v romštině, s dětmi bilingvními, často ale také s dětmi které jsou někde mezi – mluví česky, ale význam mnoha výrazů spíše tuší či jej odvozují na základě jiných známých věcí (např. termín výr (pták) děti z jedné kladenské školy nejčastěji přiřazovaly ke slovu vir – je to zaseklý v počítači, apod.). Jejich čeština je poznamenána kalkováním (doslovným přenášením) jevů z romštiny včetně přízvuku a celých větných spojení. Tento jazyk nazýváme „romský etnolekt češtiny“. Někteří pedagogové se nad tím podivují, „vždyť už tu přece žijí několik generací a podívejte se třeba na vietnamské děti, jak jsou šikovné“, je však potřeba se zamyslet nad tím, v jakém prostředí tyto děti žijí a jaké mají kolem sebe mluvní vzory – tedy od koho se češtinu učí (zda od rodilých mluvčí, nebo od lidí, kteří hovoří také etnolektem).

Původní jazyk (romština) rovněž ovlivňuje vnímání některých výrazů v jiném jazyce (v tomto případě v češtině) a cit pro jejich použití v daných situacích. Od některých romských dětí tak uslyšíte slova jako *prdel* místo *zadek* nebo *blejt* místo *zvracet* a nebude jim na použití těchto výrazů připadat nic divného. V romštině totiž pro oba výrazy existuje jedno slovo a rozlišit tak, který výraz kdy použít, může být pro nerodilého mluvčího hovorové češtiny problém. Je to něco podobného, jako když Angličan neumí rozlišit, kdy použít *jít* a kdy *jet* (angl. *to go*), nebo když Francouz neví, kdy má použít *milovat*, kdy *mít rád* a kdy *líbit se* (ve franc. *aimer*).

Závěrem. Informace obsažené v této kapitole mohou, doufáme, napomoci vzájemné komunikaci pedagogických pracovníků školy s romskými dětmi a jejich rodinami, jak ale vyplývá z výpovědí romských dětí a jejich rodičů, nejpodstatnější je pro ně nakonec vždy obyčejný upřímný a vstřícný lidský přístup.

Závěr

Problematika vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním patří (nebo by měla patřit) mezi nejaktuálnější témata v oblasti základního vzdělávání v České republice. Podle posledních odhadů jen v tzv. sociálně vyloučených romských lokalitách žije minimálně 80 000 lidí – pokud bychom předpokládali, že třeba jen šestinu z tohoto počtu tvoří žáci ve věku povinné školní docházky, šlo by o více než 13 000 žáků základních škol (tj. cca 1,6 % všech žáků v celém základním vzdělání)… To je ale jen dílčí statistika, mezi žáky se sociálním znevýhodněním patří i takoví, kteří žijí mimo vyloučené lokality, jejich celkový počet tedy bude ještě daleko vyšší.
Nástrojů, které se ve školách pro podporu žáků se sociálním znevýhodněním používají, je zatím poskrovnu a jejich využití je do značné míry závislé na informovanosti a angažovanosti učitelů a ředitelů škol. Přitom je ale zcela jasné, že právě podpora ve vzdělávání je jedním z nejdůležitějších klíčů ke dveřím vedoucím pryč z dosavadního začarovaného kruhu, ve kterém děti sociálně znevýhodněných a obvykle málo vzdělaných rodičů získávají nízké vzdělání, a v důsledku toho mají malou šanci uplatnit se na pracovním trhu a pokračují v rodinné „tradici“ nezaměstnanosti a nízké sociální úrovně.

Jedním z opatření, která mohou hrát ve vzdělávání znevýhodněných žáků klíčovou roli, je zaměstnávání asistentů pedagoga – asistent může pomáhat s individuální výukou znevýhodněných žáků, zajistit jejich doučování, zprostředkovat komunikaci mezi školou a rodinou atd. Podmínkou takového efektivního zapojení asistentů do vzdělávání znevýhodněných žáků je iniciativní přístup na straně vzdělávacího systému i na straně jednotlivých škol: systém by měl zajistit školám dostatek asistentů zaměstnaných na plné pracovní úvazky za důstojnou mzdu; ředitelé by měli vědět, jak správně formulovat náplň práce asistenta, a učitelé by měli být schopni podpory asistenta správně využít.

V některých zemích západní Evropy patří asistenti pedagoga k osvědčeným nástrojům podpory vzdělávání žáků z etnických minorit a sociálně slabých rodin. I v České republice se profese asistentů v posledních dvou desetiletích postupně rozvíjí a můžeme zde najít školy, které mají s prací asistentů rozsáhlé a dobré zkušenosti. Mnohé další školy získávají asistenty pedagoga až v posledních letech a právě těmto školám a jejich pedagogickým pracovníkům je určena tato publikace, jejímž účelem je pomoci se základní orientací v náplni práce asistenta a jeho začlenění do vzdělávacího prostředí školy.
Doufejme tedy, že v budoucnu bude v praxi přibývat jak asistentů, kteří budou brát podporu vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků za své profesní poslání, tak i škol, které budou umět práci asistentů využít efektivně, ve prospěch maximálního možného rozvoje dětí.

Použitá a doporučená literatura

BALABÁNOVÁ, H., 1994. Převýchova není integrace. *Učitelské noviny* č. 38/ 1994, s. 19. ISSN 0139-5718.

BALABÁNOVÁ, H., 1995. Praktické zkušenosti se vzděláváním romských dětí. Praha: MENT.

BALVÍN, J., 2000. Romský pedagogický asistent a jeho možnosti při výchově romských dětí. *Vychovávateľ* 1/2000, s. 23–26. ISSN 0139-6919.

BARTOŇOVÁ, M., 2003. Strategie a přístupy k efektivnějšímu vzdělávání romského etnika. In: VÍTKOVÁ, M. *Integrativní školní (speciální) pedagogika*. Brno: MSD, 2004. 2. vydání, s. 204–218. ISBN 0-86633-22-5.

ČECHOVSKÁ, L., 2011. Role mentoringu ve školní instituci. *Komenský: časopis pro učitele základní školy* 1/2011, s. 13–15. ISSN 0323-0449.

ČESKO, 1997. Vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1997, částka 44. ISSN 1211-1244.

ČESKO, 2004a. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky.* 2004, částka 190. ISSN 1211-1244.

ČESKO, 2004b. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky.* 2011, částka 190. ISSN 1211-1244.

ČESKO, 2005. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky.* 2005, částka 20. ISSN 1211-1244.

ČESKO, 2009. Nařízení vlády č. 273/2009 Sb., kterým se mění nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. In: *Sbírka zákonů České republiky.* 2009, částka 83. ISSN 1211-1244.

ČESKO, 2010. Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě. In: *Sbírka zákonů České republiky.* 2010, částka 76. ISSN 1211-1244.

ČESKO, 2011. Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky.* 2011, částka 56. ISSN 1211-1244.

ČESKO, 2012. Zákon č. 198/2012 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky.* 2012, částka 68. ISSN 1211-1244.

DROTÁROVÁ, L., 2006. Asistent pedagoga – stav v ČR 2006. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 80-86856-22-4.

GABAL, I., ČADA, K., 2010. Romské děti v českém vzdělávacím systému. In: MATĚJŮ, P. a kol. Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení. Praha: Sociologické nakladatelství 2010. ISBN 978-80-7419-032-2.

GABAL, I., VÍŠEK, P. a kol., 2010. *Východiska strategie boje proti sociálnímu vyloučení: Východiska pro formulaci a implementaci politiky začleňování obyvatel vyloučených lokalit do české společnosti a její sociální a ekonomické struktury.* Praha: GAC. Dostupné také z *http://www.gac.cz/cz/nase-prace/vystupy-ke-stazeni*.

GROOM, B., ROSE, R., 2005. Supporting the inclusion of pupils with social, emotional and behavioral difficulties in the primary school: the role of teaching assistants. *Journal of Research in Special Educational Needs.* 2005, č. 1, s. 20–30. ISSN 1471-3802.

HÜBSCHMANNOVÁ, M., 1993. Šaj pes dovakeras – Můžeme se domluvit. Olomouc: Pedagogická fakulta UP Olomouc. ISBN 80-7067-355-9.

IGOA, C., 1995. The inner world of the immigrant child. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. ISBN 978-0805880137.

KAŠPAROVÁ, V., HUČÍN, J., 2010. Asistenti pedagogů pro žáky sociálně znevýhodněné a pro žáky-cizince. *Týdeník školství* 22/2010, s. 10. ISSN 1210-8316.

KLEIN, V., MATULAYOVÁ, T., 2007. Aktuálne problémy v multikultúrnej výchove rómskych žiakov. *Technológia vzdelávania: Vedecko-pedagogický časopis s informačnou prílohou* 7/2007, príloha *Slovenský učitel*, s.2–8. ISSN 1335-003X.

KOLEKTIV AUTORŮ. Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ. Praha: Člověk v tísni, 2013. Dostupné také z: *http://www.clovekvtisni.cz/uploads/file/1370963166-majinato_web.pdf*

LÁBUSOVÁ, A., VÁVRA, M., RADOSTNÝ, L., ŠMÍDOVÁ, M., 2012. Analýza rodina a škola. [online, cit. 2014-04-14] Praha: Člověk v tísni, o. p. s. Dostupné z: *http://varianty.cz/download/pdf/analysis_9.pdf*

MŠMT (MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR), 1998. Informace o zřízení funkce romského asistenta v základní a zvláštní škole. In: MŠMT. *Věstník Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. č. 6/1998.

MŠMT (MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR), 2000. Metodický pokyn MŠMT ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele – asistenta učitele. In: MŠMT. *Věstník Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. č. 1/2001.

MŠMT (MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR), 2005. Standardy pro udělování akreditací DVPP. [online, cit. 2014-04-13] Dostupné z: *http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/standard-pro-udelovani-akreditaci-dvpp*

MŠMT (MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR), 2014. Statistické ročenky školství, výkonové ukazatele. [online, cit. 2014-01-29] Dostupné z: *http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp*

NAVRÁTIL, S., MATTIOLI, J., 2002. Systémový přístup ke zvýšení úspěšnosti romských žáků v učení a jeho experimentální ověřování (závěrečný výstup řešení grantového projektu GA ČR č. 406/00/0050). Brno: Paido. ISBN 80-7315-031-X.

NĚMEC, J., ŠTĚPAŘOVÁ, E., 2008. Edukace sociálně znevýhodněných žáků z pohledu asistentů pedagoga brněnských základních škol. Education of pupils with social disadvantage from the teacher's assistants point of view at primary schools in Brno. In:

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II. = Education of pupils with special educational needs II.*, s. 245–262. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-210-4736-5.

NĚMEC, Z., ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, K., HÁJKOVÁ, V., 2014. Asistent pedagoga v inkluzivní škole. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-7290-712-0.

PAPE, I., 2007. Jak pracovat s romskými žáky. Příručka pro učitele a asistenty pedagogů. Praha: Slovo 21.

ŠÁNDOROVÁ, V., 2011. Výsledky prieskumu o postavení žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v základnej škole. 2. časť. *Pedagogické rozhľady: odborno-metodický časopis* 5/ 2011, s. 22–23. ISSN 1335-0404.

ŠOTOLOVÁ, E., 2011. Vzdělávání Romů. Praha: Karolinum. Vydání čtvrté, rozšířené a upravené. ISBN 978-80-246-1909-5.

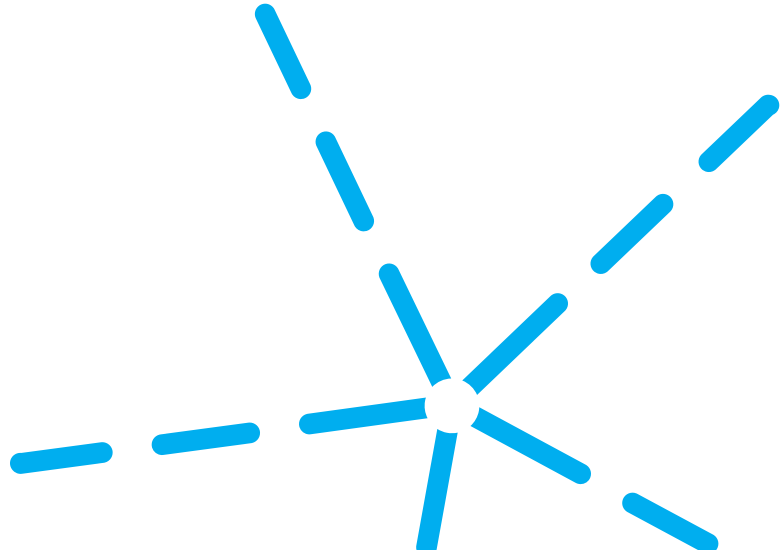
ÚIV (ÚSTAV PRO INFORMACE VE VZDĚLÁVÁNÍ) 2010. Rychlá šetření 1/2010 – závěrečná zpráva. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.

VORÁČ, E., STRAKOVÁ, J., 2003. Jak pomoci romským dětem na cestě ke vzdělání. O práci romských asistentů. *Moderní vyučování* 5/2003, s. + 3–5. ISSN 1211-6858.

WEBSTER, R., BLATCHFORD, P., BASSET, P., BROWN, P., MARTIN, C., RUSSELL, A., 2010. Double standards and first principles: framing teaching assistant support for pupils with special education needs. *European Journal of Special Needs Education*. 2010, č. 4, s. 319–336. ISSN 0885-6257.

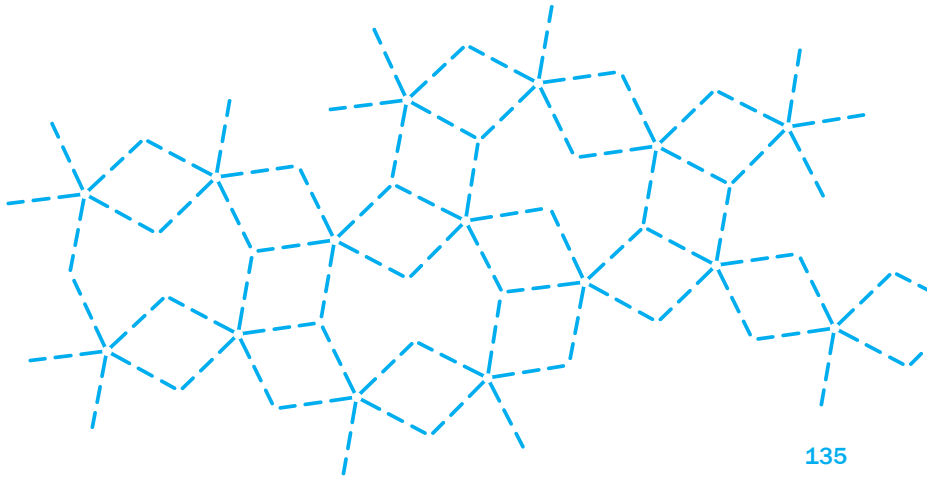
Souhrn

Publikace *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním* pojednává o práci pedagogických asistentů působících ve školách se zvýšeným počtem sociálně znevýhodněných žáků. Vedle dostupných teoretických prací byly východiskem pro zpracování textu zejména zkušenosti shromážděné v průběhu dvouletého projektu, v rámci kterého nezisková organizace Nová škola, o. p. s., zaměstnávala asistentky ve čtyřech základních školách spádových pro některé sociálně vyloučené lokality Středočeského kraje. Na základě zkušeností z projektu byly definovány významné oblasti náplně práce asistenta pedagoga, mezi které by měly patřit: podpora žáků a pedagogů v rámci vyučování, zajištění školní přípravy v rámci doučování žáků, zprostředkování komunikace mezi školou a rodinami žáků, organizace volnočasových aktivit a v případě potřeby také zajištění spolupráce s dalšími mimoškolními organizacemi; důležitými podmínkami pro efektivní výkon práce asistenta je adekvátní nastavení metodické podpory a správná formulace cílů asistentské práce. Otázky související s nastavením kompetencí asistentů publikace dále zasazuje do kontextu asistentské profese (historie profese, související legislativní normy) a spojuje s popisem specifických vzdělávacích potřeb žáků se sociálním znevýhodněním (s důrazem na romské žáky a žáky-cizince).



Summary

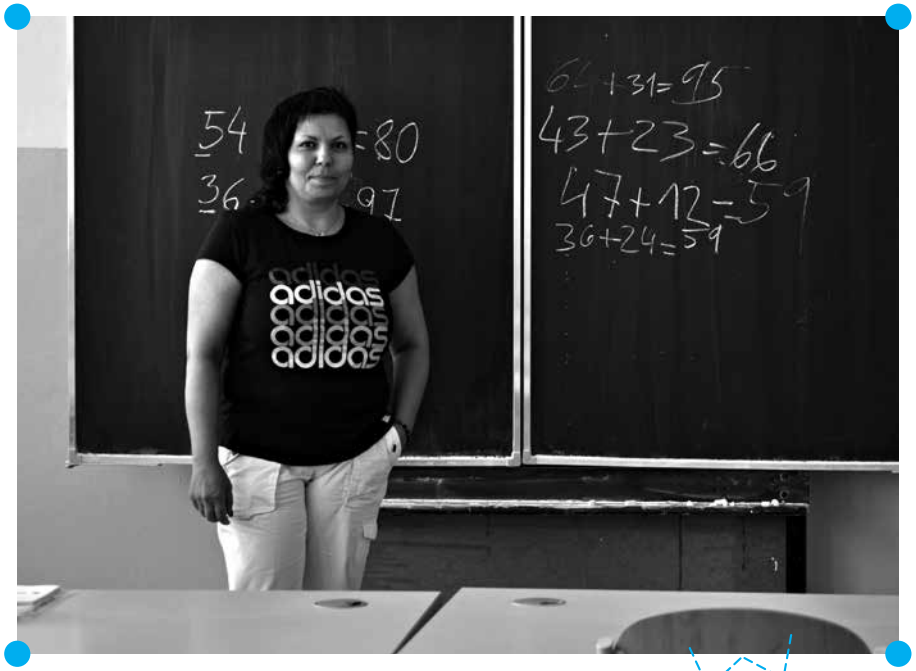
The publication Assistance in the Education of Socially Disadvantaged Pupils discusses the work of teaching assistants working in schools with an increased number of socially disadvantaged pupils. Besides the available theoretical works, the point of departure for the text has primarily been provided by the experience gathered over the course of a two-year project within which a non-profit organization called New School, PBO (Nová škola, o. p. s.) employed assistants in four primary schools belonging to some socially excluded areas of the Central Bohemian Region. Based on the experience from the project, the following important areas of teaching assistant's job content have been defined: supporting pupils and teachers within the scope of the lessons, securing school preparation in terms of pupils' tutoring, mediating the communication between the school and pupils' families, organizing free time activities and, if necessary, organizing the cooperation with other extra-curricular organizations. The conditions significant for the assistant's effective work performance are adequate methodological support and appropriate explication of the aims of the assistant's work. The questions related to the assistants' competencies are viewed in the context of the assistant's profession (its history, related legislative norms) and connected with the description of the specific educational needs of socially disadvantaged pupils (with the emphasis on Roma pupils and pupils-foreigners).



Příloha 1: Medailonek školní asistentky

Jiřina Čurejová, 45 let
27. 5. 2014

Během svého života jsem moc pracovních zkušeností neměla. Po ukončení prvního ročníku střední školy jsem začala pracovat ve fabrice. Důvodem bylo, že jsme se s rodiči odstěhovali z Moravy do Čech a já nechtěla pobývat na internátě. To byla úplně jiná doba, stačilo, když jsme měli základní vzdělání. Kdybychom se neodstěhovali, střední školu bych měla, takto si ji dodělávám teď, při zaměstnání.
Vdala jsem se, když mi bylo 18 let, a pracovala do svých 20. Pak se mi narodil syn Ládík. Pobírala jsem čtyři roky mateřskou a pak následoval příspěvek od Úřadu práce „Péče o osobu blízkou." Po čtyřech letech se mi narodila dcera Zuzka, naštěstí byla zdravá. Po deseti letech manželství jsem se rozvedla a zůstala sama s dětmi. Syn Ládík se narodil s oboustranným šedým zákalem a bylo toho asi málo, tak se v šesti měsících zjistilo, že neslyší na obě uši. Prodělal několik operací jak s očima, tak i s ušima a v devíti letech mu byl implantován kochleární implantát. Musela jsem se naučit s dcerou znakový jazyk, absolvovala jsem kurz a dostala jsem tři certifikáty. Postupem času bylo mému synovi 18 let, dostal plný důchod a já si musela najít práci. Byla jsem na Úřadu práce, kde jsem se přihlásila do kurzu Asistent pedagoga. Museli jsme si udělat praxi ve školství, já ji absolvovala v Základní speciální škole Korálek na Kladně. Praxe se mi moc líbila, měli tam neslyšícího chlapečka a já uměla znakový jazyk. Slíbili mi, že až skončím s kurzem, tak tam můžu nastoupit. Kurz jsem úspěšně dokončila a po měsíci jsem nastoupila do nové práce ve speciální škole. Konečně po dlouhé době se na mě zase usmálo štěstí a já byla šťastná. Syn mi chodil do speciální školy v Unhošti a dcera studovala na základní škole.
Po pěti letech jsem byla propuštěna z práce, protože nebyly peníze. Málem jsem se zhroutila. Dcera říkala, že mě tak nešťastnou dlouho neviděla. Mezitím jsem se přihlásila na pětileté studium, na obor pečovatelství. Přes půl roku jsem hledala práci a nemohla jsem nic najít. Můj kamarád David Tancoš mi řekl, že Nová škola, o. p. s., hledá asistentku do základní školy. Zase jsem byla po dlouhé době šťastná, že budu pracovat s dětmi. Neuměla jsem si představit, že bych chodila do práce někam jinam. Mezitím můj syn dochodil základní školu plus praktickou a dva roky chodil do centra „Sluníčko". Teď chodí do chráněných dílen na Kladně v Metě. Dcera Zuzana dochodila základní školu, střední školu a nastoupila na dvouleté studium obor podnikání.
Už to bude rok, co pracuji na ZŠ v Kladně. Na mé práci se mi líbí, že mohu pracovat



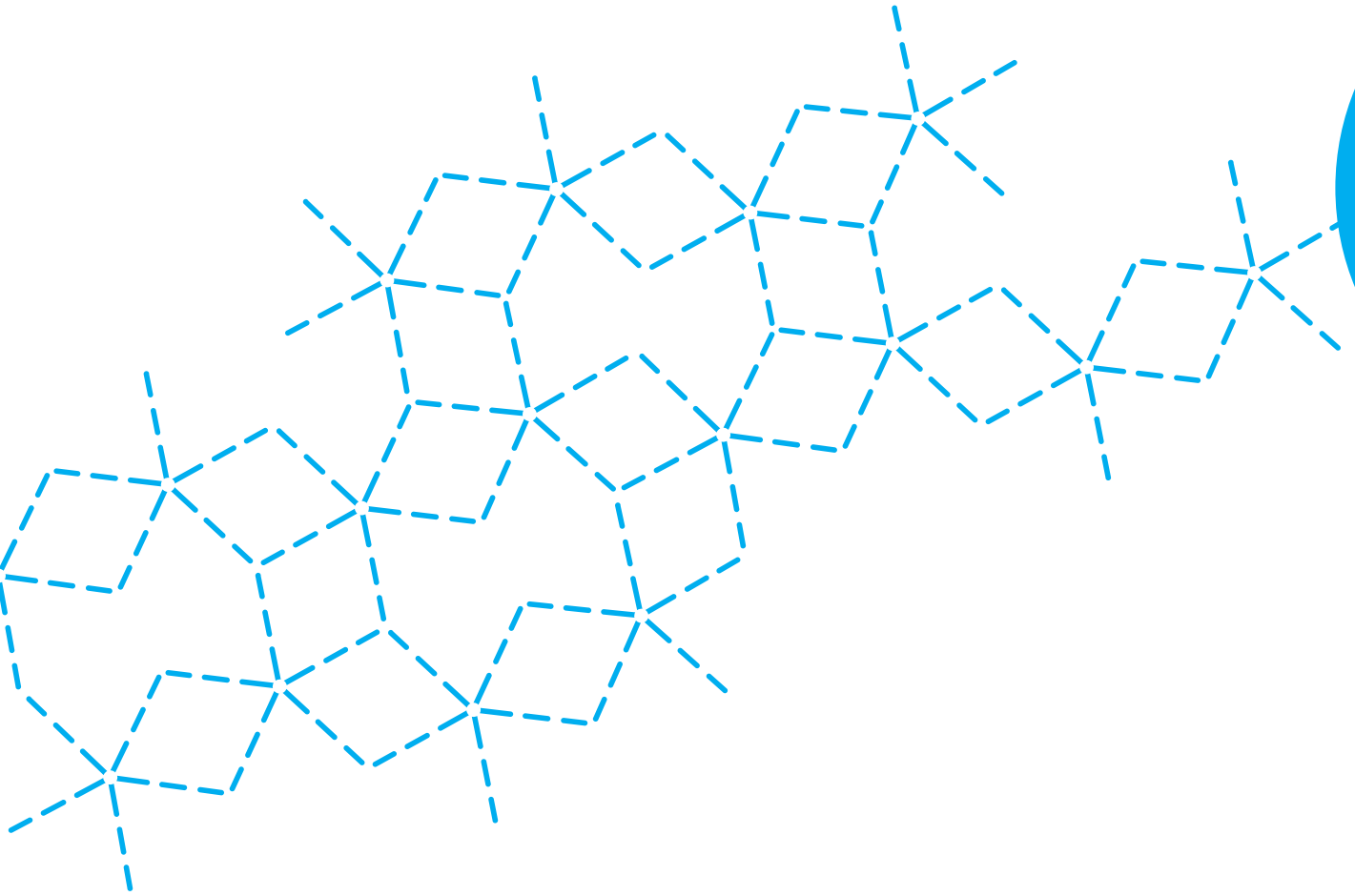
s dětmi, komunikovat s nimi i jejich rodiči a pomáhat jim. Nikdy bych si nemyslela, že budu někdy pracovat ve školství. Jako malá holka jsem snila o tom, že budu pracovat ve školce jako učitelka, protože mám ráda děti. Postupem času se moje sny ztratily, protože v té době žádné doučování nebylo a se školou mi nikdo nepomáhal. Vše jsem musela zvládnout sama, a proto mé výsledky ve škole nebyly nejlepší. Byla jsem ráda, že jsem zvládla základní školu, sice jsem šla dál studovat, ale nedopadlo to tak, jak by mělo, a právě proto si vzdělání musím dodělávat teď.

Když pracuju s romskými a sociálně slabšími dětmi, tak si představím sebe, když jsem byla na jejich místě. Pomáhat žákům mě hrozně baví. Dává mi to dobrý pocit a naplňuje mě to. Troufám si říct, že právě teď žiju svůj sen. Když vidím nějaký problém, tak ho ihned řeším tím, že oslovím třídní učitelku a poradím se s ní. Když to nezabere, tak volám do Nové školy a poslouchám rady. Vždy mi někdo poradí, nebo mám kamarádku, která dělá ve stejném oboru, a řešíme to spolu. Když má žák problém, tak si hned promluvím s rodiči a snažím se ten problém řešit. Někteří rodiče jsou chápaví a dají se zlomit, ale nepodaří se mi to u každého. Já jsem však vytrvalá a jen tak rychle se nevzdám.

Někdy si myslím, že dělám práci až moc zodpovědně, snažím se, aby mé doučování mělo smysl. Když chodím do rodin, tak tam jsem tak dlouho, dokud to žák nepochopí. Snažím se, aby u toho byli také rodiče, aby viděli, jak na tom jejich dítě je. Ráda je zapojuju, i když toho sami moc neumějí, ale mně to vůbec nevadí, stačí mi, když jsou u toho.

Také mě trápí, že někteří rodiče se s dětmi neučí, nemají na to čas, vždy mají nějaké výmluvy. Nejraději bych si vzala ty děti k sobě domů a učila bych se s nimi, mám dceru, která by mi s dětmi pomohla. Ale na jednu stranu si zase říkám, že se nemůžu tak moc obětovat, mám své děti, které mě potřebují. Někdy chodím domů z práce až večer, snažím se, abych svou práci dělala co nejlépe.

Nejvíce mi dělá radost, když žák dostane dobrou známku, pak si řeknu, že tato práce má nějaký význam a smysl. Když se to nevydaří, nevadí, zkoušíme to dál.



Nová škola, o. p. s.
Křižíkova 344/6, Praha 8, 180 00
www.novaskolaops.cz
www.asistentpedagoga.cz

View publication stats