meta

společnost pro příležitosti mladých migrantů



Hledá se dvojjazyčný asistent...

Zkušenosti s dvojjazyčnými asistenty v českých školách a inkluzí žáků s odlišným mateřským jazykem

Hledá se dvojjazyčný asistent…

Zkušenosti s dvojjazyčnými asistenty v českých školách
a inkluzí žáků s odlišným mateřským jazykem

AUTOŘI

Kristýna Titěrová (ed.)

Rumyana Georgieva
Petra Vávrová
Klára Horáčková
Ivana Skuta
Varja Hajrapetyan
Nikolay Demyanenko
Lindsey Elms
Hanna Ihnatsenia

a ostatní asistenti, kteří přispěli svými zkušenostmi a postřehy.

META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů

Ječná 17, 120 00 Praha 2
tel.: +420 222 521 446
GSM: +420 775 339 003

info@meta-ops.cz
www.meta-ops.cz

© META, o.p.s., Praha 2014, 2. vydání

Obsah

Úvod 5

Žák s odlišným mateřským jazykem .. 11

Asistent pedagoga 19
KDO JE TO ASISTENT PEDAGOGA? 19
KDO JSOU DVOJJAZYČNÍ ASISTENTI PEDAGOGA? ... 21
NÁPLŇ PRÁCE ASISTENTA 27
DVOJJAZYČNÍ ASISTENTI
A VYUČOVÁNÍ ČESKÉHO JAZYKA VE ŠKOLE 38
VYUŽITÍ OSOBNÍHO POTENCIÁLU ASISTENTA 40

Organizace ve škole
a vztahy ve školním prostředí 43
VEDENÍ ŠKOLY 43
SUPERVIZOR 46
UČITEL 49
RODIČE 59

Závěr 65

Kazuistiky žáků, se kterými pracovali
dvojjazyční asistenti 69



Úvod

Průběžné navyšování počtu žáků s odlišným mateřským jazykem (dále s OMJ) v českých školách přináší v současné době mnoho nových situací a otázek, které je potřeba řešit. Aby se tato specifická skupina žáků mohla efektivně a plynule zapojit do českého vzdělávacího systému, je třeba hledat nová řešení, měnit přístupy a zkoušet různé formy podpory.

Děti, které přicházejí z cizích zemí a teprve nastupují do české školy, čelí v průběhu své adaptace různým překážkám. Na počátku svého pobytu se v hostitelské zemi často cítí osamělé, izolované, až frustrované a zažívají tzv. **fenomén vykořenění**. Proto je nutno tyto žáky promyšleně a systematicky podporovat.

Společnost META, o.p.s. se touto problematikou dlouhodobě zabývá. Realizovala mnoho projektů, jejichž cílem bylo podpořit samotné děti a žáky s OMJ, jejich rodiče, ale i pedagogy vzdělávající tyto žáky. Naše projekty bývají zaměřené na poradenství rodinám žáků, podporu žáků formou dobrovolníka a výuku češtiny jako druhého jazyka. Na pedagogy je zaměřeno zejména vzdělávání v oblasti inkluze žáků s OMJ (akreditované semináře), poradenství v konkrétních situacích a vytvoření a následné provozování portálu www.inkluzivniskola.cz. V průběhu let také pracovnice METY asistovaly učitelům a žákům s OMJ ve školách. Díky těmto zkušenostem jsme si vědomi, jak je asistence pedagogům při začleňování a vzdělávání žáků s OMJ potřebná a jak moc v našem systému chybí. V případech, kdy žáci ještě neovládají dostatečně češtinu a jejich učitelé také potřebují pomoc, je podpora při výuce prostřednictvím asistenta zásadní. Proto jsme v rámci dvou projektů OPPA[1] zprostředkovali zaměstnání 25 dvojjazyčných asistentů pedagoga, kteří poskytli podporu žákům s OMJ v 15 základních a mateřských školách na území Prahy. Zaměstnaní asistenti byli cizinci, pro které nebylo snadné najít si práci na odpovídající odborné úrovni dle kvalifikace získané v zemi původu. Protože ale již nějakou dobu v ČR bydleli, znali české prostředí a věděli, s čím se mohou potýkat děti cizinců při nástupu do české školy. Jejich zaměstnáním na pozici asistenta pedagoga se nám podařila trojitá podpora: učitelů, dospělých cizinců i žáků s odlišným mateřským jazykem ve školách.

1 Projekt „Cizinci jako asistenti pedagogů“ byl realizován v období 1. března 2012 až 30. června 2013 a byl financován v rámci programu OPPA, tedy z prostředků Evropského sociálního fondu, státního rozpočtu České republiky a rozpočtu hl. m. Prahy. Návazný projekt „Podpora pracovního uplatnění cizinců v Praze“ stále běží. Doba jeho realizace je 1. července 2013 – 31. prosince 2014. Je podpořen v rámci programu OPPA, tedy z prostředků Evropského sociálního fondu, státního rozpočtu České republiky a rozpočtu hl. m. Prahy.

Zaměstnávání dvojjazyčných asistentů reaguje na problematiku kulturní a jazykové různosti, se kterou se v našich školách již běžně setkáváme, a nabízí praktické řešení situace příchozích migrantů a jejich začlenění do škol. Využití potenciálu vícejazyčných asistentů se osvědčilo nejen při pedagogické činnosti, ale také při podpoře žáků v integračním procesu.

Cílem tohoto materiálu je popsat praktické zkušenosti z práce dvojjazyčných asistentů pedagoga pro žáky s OMJ. Sloužit by měl jako metodická inspirace, zároveň by měl pomoci při utváření pozice asistenta pedagoga ve školách. V neposlední řadě bychom rádi tímto textem napomohli také větší otevřenosti škol zaměstnávat asistenty a pedagogy z řad migrantů.

Zkušenost z realizace projektů totiž ukázala, že české prostředí není vždy připravené cizince přijmout. Školy a učitelé v nich jsou v mnoha případech stále poměrně konzervativní a na odlišnost se dívají s nedůvěrou. Zapojení škol do projektů však v této oblasti přineslo značné pokroky. Například na závěrečném setkání s asistenty se nám jedna z asistentek prvního projektu svěřila: *„Když jsme přišli do školy a mluvili jsme s učiteli, slyšeli hlavně náš přízvuk. Teď na konci projektu už poslouchají i to, co říkáme.“*

Celkově se ale zaměstnání dvojjazyčných asistentů setkalo s pozitivním ohlasem.

„Projekt byl pro školu velmi přínosný. Velmi významná byla pomoc učitelům nejen při vyučování, kdy asistenti věnovali žákům, a to nejen cizincům, individuální péči, ale i po vyučování a o přestávkách. Rychlejší byl i pokrok při zvládání běžných každodenních situací (v českém jazyce),“ odpověděla na otázku *„Co vám projekt přinesl?“* zástupkyně ředitele jedné ze zúčastněných škol.

Kromě výše zmíněného přijetí jinakosti se jako problematická ukázala sama pozice asistenta pedagoga. Přestože se nejedná o úplně novou pozici, školy a především samotní učitelé se s asistenty ještě zcela nesžili a přítomnost druhého dospělého ve třídě nedokážou vždy plně využít. Tento materiál by chtěl tedy rovněž ukázat možnosti, které pozice asistenta pedagoga nabízí. Optimální model využívání dvojjazyčného asistenta budeme v textu konfrontovat s reálnými zkušenostmi asistentů zapojených do projektu. Využili jsme k tomu citace asistentů, které jsme získali na pravidelných evaluačních setkáních v rámci realizovaných projektů. Citáty ukazují reálnou praxi, proto jsou někdy i kritické.

Role asistenta pedagoga je přínosná v případě, že školní prostředí vytváří předpoklady pro harmonizaci činností jednotlivých účastníků vyučovacího procesu. V tom sehrávají důležitou roli jak vztahy mezi pedagogickými pracovníky a vedením školy, tak i vztahy pedagogů s žáky a jejich rodiči. Tyto vztahy jsou půdorysem školního klimatu, na němž závisí optimální průběh integračních procesů. V následujícím textu se jim budeme důkladně věnovat a doufáme, že popsané zkušenosti k harmonizaci přispějí.





Žák s odlišným mateřským jazykem

Žák s odlišným mateřským jazykem (OMJ) je dítě, které komunikuje prostřednictvím jiného jazyka než je úřední jazyk země, kde žije, nebo vyučovací jazyk školy, kterou navštěvuje. V našem případě tedy dítě, které mluví jinak než česky. Jedná se o fenomén, který se v poslední době stále více objevuje i v České republice. Důvody, kvůli kterým se žáci s OMJ ocitnou v českém školství, se liší případ od případu. Často se jedná o rodiny, které se rozhodly žít v České republice z pracovních, kulturních nebo ekonomických důvodů.

Kwan se narodil v Koreji. Rodina se do České republiky přestěhovala z ekonomických důvodů, se záměrem se tady usídlit. Proto se rozhodli Kwana zapsat do první třídy základní školy s výukou v češtině. Kwan je nadprůměrně inteligentní dítě. Situace v nové škole, kde nerozuměl jazyku výuky, mu nedovolila uplatnit jeho schopnosti. Těžko si zvykal i na pravidla, která si děti musí osvojit po nástupu do základní školy.

Značnou část žáků s OMJ tvoří i děti, které se narodily v České republice, ovšem v rodině, ve které komunikačním jazykem není čeština.

Clara se narodila v České republice do rodiny, která se ze socio-ekonomických důvodů vzdala její výchovy. Její adoptivní rodiče jsou občané Spojených států amerických, trvale žijící na území České republiky. Vzhledem k tomu, že má Clara české občanství a její výchovu plánují rodiče na území České republiky, chodila do českojazyčného předškolního zařízení. První tři roky navštěvovala základní školu s vyučovacím jazykem v češtině. Po nástupu do školního zařízení se u Clary začaly objevovat potíže v oblasti osvojování si učiva, což mělo dopad i na její sociální začleňování. Rodiče si postupně uvědomili, že jejich znalosti českého jazyka jsou omezené, a nedokázali jí poskytnout patřičnou pomoc a podporu při psaní domácích úkolů.

Další skupinu tvoří děti, které se narodily v zahraničí v rodině, kde jeden z rodičů nebo oba rodiče mluví česky, a rodina se přestěhovala zpět do České republiky, ale majoritním jazykem v rodině není čeština, anebo doposud čeština nebyla vyučovacím jazykem.

Poslední skupinu tvoří děti, jejichž rodina opustila svoji vlast z důvodu politického, náboženského nebo etnického pronásledování.

Mohammed a Adnan se do České republiky přestěhovali ze Sýrie spolu se svými dvěma mladšími sourozenci a rodiči. Rodina opustila svůj dům, rodinu a přátele z politických důvodů. V České republice nastoupily obě starší školou povinné děti do základní školy s českým vyučovacím jazykem. Děti se tak ocitly v novém prostředí, kterému nerozuměly po jazykové, ani po kulturní stránce. Rodina, která utekla před zkázou války, doufala, že se brzy vrátí do své rodné vlasti.

Jak je vidět z těchto příběhů, děti a žáci s OMJ čelí většinou podobným úskalím. A to bez ohledu na důvody, proč se ocitli ve škole s jazykem výuky, který se liší od jejich prvního (mateřského) jazyka. Hlavním z těchto úskalí je jazyková bariéra. Tito žáci jsou dlouhodobě znevýhodněni neznalostí nebo omezenou znalostí českého jazyka. Znevýhodňuje je také to, že jejich rodiče studovali v jiném jazyce a učivu v češtině tolik nerozumí, a proto nemohou být svým dětem dostatečnou oporou. Což je v českém školství, kde podpora rodiny hraje významnou roli, velký hendikep. S jazykem víceméně souvisí i budování nových sociálních vazeb. V prostředí, kterému děti často nerozumí po jazykové, ani po kulturní stránce, to jde velmi pomalu a obtížně. Kromě zvládnutí komunikačního jazyka a socializace tvoří důležitou stránku procesu začleňování i osvojení si odborných znalostí. Ty jsou pro úspěch žáků ve výuce zásadní. Z důvodu neporozumění odbornému jazyku děti často trpí neúspěšností. S tou je pak spojena ztráta motivace.

Děti, které opustily zemi původu a přestěhovaly se do nové země, také dlouhodobě trpí již zmiňovaným fenoménem vykořenění. Zjednodušeně se jedná o ztrátu kořenů v zemi původu (přátel, spolužáků, širší rodiny, ale i jistot plynoucích ze známého prostředí) a v nové zemi a v nové škole se cítí opuštěné až izolované od spolužáků. Ze ztráty jistot a neschopnosti ihned plně porozumět novému prostředí a spolužákům děti mohou trpět úzkostí, frustrací, přecitlivělostí a únavou. Zakořenění trvá často mnoho let a závisí do velké míry na otevřenosti a přátelskosti nového prostředí. To znamená na tom, jak moc škola žáka v jeho zakořenění, tj. zvykání si na nové prostředí, podporuje. Důležité není ale jen přijmout nové prostředí, pro zakořenění žáka je důležité propojit nové kořeny (nové prostředí) s kořeny původními. A i pro to by měl být ve školách prostor.

K tomu, aby takovému žákovi mohla být poskytnuta podpora, je potřebné průběžně zjišťovat nejen úroveň jazykových dovedností žáka[2], jeho vzdělávací potřeby, ale sledovat právě i jeho socializaci v novém prostředí. Úplnou prioritou je zvládnutí jazyka na komunikační úrovni, protože ta je prostředkem k socializaci. Dále je nutné osvojit si jazyk na odborné úrovni. To ovšem v druhém jazyce trvá poměrně dlouho a žáci k tomu potřebují hodně podpory zejména ze strany vyučujících.

Clara při nástupu do základní školy česky mluvila. Její slovní zásoba v češtině se ale nerozvíjela tak rychle. Doma se česky nemluvilo a ve škole na rozvoj slovní zásoby nebyl vždy čas. To jí způsobovalo problémy v osvojování si akademických dovedností v procesu výuky. Rodina se rozhodla dítě zapsat do školy s výukou v angličtině. Výuka v angličtině usnadnila Claře osvojování si učiva, které přibývalo na náročnosti každým rokem. Na druhou stranu i rodina mohla poskytnout Claře dostatečnou podporu při plnění si školních povinností.

Začlenit žáka s OMJ vyžaduje komplexní přístup. Neexistuje jeden platný postup, jak zvládnout začleňování a výuku dětí s OMJ. Každý případ je specifický jak okolnostmi a možnostmi školy, tak i osobnostní stránkou žáka. Důraz by se měl klást na to, aby žáci s OMJ dostali adekvátní podporu v rámci vzdělávací instituce, kterou navštěvují. Přínosnou pomůckou při práci se žákem s odlišným mateřským jazykem může být *Profil na jednu stránku*[3], pomocí kterého zjišťujeme silné stránky dítěte, jeho záliby a osvědčené metody učení.

2 K zjišťování úrovně jazykové vybavenosti lze využít navrhované nástroje na portálu http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/audit-dovednosti

3 Více informací k profilu na jednu stránku najdete zde: http://www.majinato.cz/pdf/2-profil-ditete-na-jednu-stranku.pdf

Podpůrné nástroje, které škola může žákovi nabídnout, jsou vytvoření vyrovnávacího plánu[4], výuka češtiny jako druhého jazyka[5], propojení výuky jazyka a obsahu v nejazykových předmětech[6] a přínosem může být i multikulturní výchova v podobě průřezového tématu[7]. Využít je možné také podporu neziskových organizací, nabízejících například kurzy češtiny nebo doučování.



4 Více informací k vyrovnávacímu plánu získáte na http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/vyrovnavaci-plan

5 O organizaci kurzu češtiny i dostupných materiálech naleznete informace na http://www.inkluzivniskola.cz/cestina-jazyk-komunikace/cestina-jazyk-komunikace

6 Více informací naleznete na http://www.inkluzivniskola.cz/zapojeni-do-vyuky

7 Více na http://meta-ops.cz/poradenstvi-metodicka-podpora-vyukove-materialy nebo na http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogicka-prace-s-diverzitou/multikulturni-vychova

Mohammed a Adnan nastoupili do školy s vědomím, že se jedná o dočasný stav. Rodina si zachovala vlastní kulturní zvyklosti a čekali na „konec občanské války“, a i když děti nedosahovaly pokroků ve škole, rodina tento problém neřešila. Přestože škola nevyužila vlastní podpůrné nástroje pro vzdělávání žáků s OMJ, kontaktovala alespoň METU, o.p.s., aby dětem domluvila bezplatné doučování.

Přesto by hlavní podpůrná iniciativa měla být na škole samotné. Bohužel je zatím smutnou skutečností, že školy nejsou na příchod žáků s OMJ optimálně připraveny a v celém vzdělávacím systému chybí nastavení dostupných mechanismů podpory. Kdo tím trpí, jsou pochopitelně zejména žáci s OMJ. V příloze této publikace naleznete několik **kazuistik**, které popisují děti, s nimiž dvojjazyční asistenti měli možnost pracovat. Ukazuje se v nich, že nedostatečná podpora těchto žáků vede velmi často k postupnému selhávání dětí, ztrátě motivace, někdy i ke kázeňským problémům. Lehké to nemají ani pedagogové, kterým situace žáků s OMJ není lhostejná. Většinu podpory poskytují například ve volném čase. Velká zátěž je pak na samotných rodičích žáků s OMJ, se kterou si často nemusí vědět rady. Ne každý žák má to štěstí jako Kwan.

Rodiče Kwana, kteří se rozhodli přestěhovat do České republiky a plánovali tady zůstat, měli potřebu neúspěch svého dítěte řešit. Škola, kterou Kwan navštěvoval, nedisponovala podpůrnými programy pro cizince. Rodiče byly v České republice prvním rokem stejně jako Kwan, ani oni neměli osvojenou češtinu a školnímu prostředí nerozuměli ani po kulturní stránce, proto se rodina rozhodla situaci řešit prostřednictvím Speciálně pedagogického centra (SPC).

Vhodné nastavení strategií a plánů dle specifických potřeb žáků s OMJ, vedou k nastartování integračního procesu. Asistent pedagoga, kterému je věnovaná následující kapitola a celá tato publikace, může tvořit oporu v procesu začleňování do školního prostředí a individuálního rozvoje žáka s OMJ.



Asistent pedagoga

Kdo je to asistent pedagoga?

Role asistenta pedagoga (dále asistent) ve vyučovacím procesu je velmi pestrá a zajímavá, byť nelehká. Může být poměrně komplikovaná v komunikačním řetězu učitelů, žáků a rodičů. Asistent může být pro žáka tím, kým učitel a někdy ani rodič být nemůže. Poskytuje totiž žákovi specifickou formu podpory, která vychází z konkrétních potřeb žáka a kterou mu často nemůže poskytnout ani pedagog (kvůli nedostatku času), ani rodiče (v případě žáků s OMJ zejména kvůli neznalosti českého učiva).

„Vystudovala jsem biologii a pedagogické minimum v Polsku. Když jsem se přestěhovala do Čech, chtěla jsem tady začít učit. Když jsem viděla, jak je možné pomáhat žákům, kteří jsou z ciziny, byla jsem nadšená. Škola má v integraci obrovskou roli, většinu věcí prožívají žáci ve škole, například první kamarádství, první vztahy a podobně. Je nutné, aby škola byla pro ně přátelskou organizací a pořád je podporovala.“

Občas je asistent přátelskou osobou a jindy zase naprostou autoritou s odborným a pedagogickým nasazením. Je tedy třetí autoritou, která adekvátně naplňuje vzdělávací potřeby žáka a zároveň i odbourává psychickou zátěž, kterou mu nové školní prostředí přináší. Jeho působení je významné nejen pro plynulý průběh učebního procesu, ale i pro sociální orientaci a adaptaci žáků ve škole a mimo ni.

> *„Ve škole zažívám jen pozitivní zkušenosti. Paní učitelka má mnoho zkušeností s asistenty. Mám pocit, že jsem velmi užitečná, protože žák, se kterým pracuji, byl moc neklidný, vykřikoval a zlobil. Teď je už klidný a myslím, že je to proto, že má někoho, na koho se může obrátit. Zjistili jsme, že je to moc chytrý chlapec, například v matematice mu opravdu nemusím vůbec pomáhat. Učila jsem na Ukrajině 17 let, ale nikdo nás tehdy nepřipravil na to, jak pracovat s takovými dětmi, co mají nějaké potíže.“*

Pozici asistenta upravuje zákon o pedagogických pracovnících (zákon 563/2004 Sb.). V odst. 20 jsou vymezeny legislativní požadavky na pozici asistenta, na jeho pedagogickou způsobilost a kvalifikaci. Podle tohoto zákona je asistentem pedagogický pracovník, který je zaměstnancem školy a působí ve třídě, v níž jsou začleněni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Patří k pedagogickým pracovníkům, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost.

Vyhláška 147/2011 Sb. *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* pojmenovává v paragrafu 7 tyto hlavní činnosti asistenta pedagoga:

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

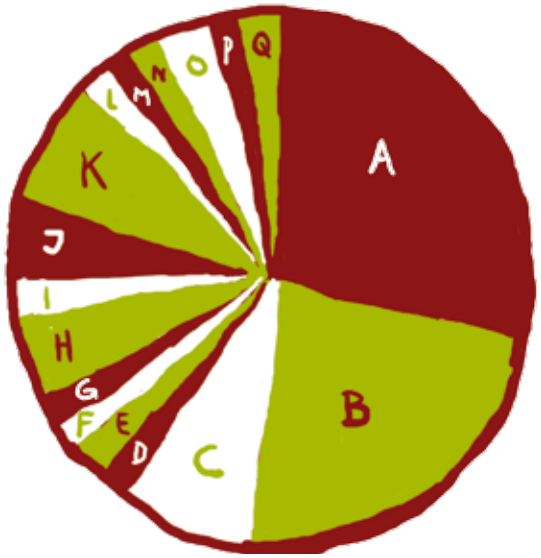
Kdo jsou dvojjazyční asistenti pedagoga?

Dvojjazyční asistenti pedagoga jsou v podstatě běžní asistenti pedagoga s tou výhodou, že ovládají další jazyk, v ideálním případě stejný jazyk jako žáci s OMJ v jejich třídě. Dvojjazyční asistenti jsou běžnou praxí například ve Velké Británii. Fungují zejména jako vícejazyčný zdroj pro učitele nebo pro výuku začátečníků, kterým poskytují důležitou podporu.

> *„Když jsem nastoupila do školky, tak to nebylo příliš lehké, protože paní učitelka moc nevěděla, proč tam jsem a co mám vlastně dělat. Časem se naše komunikace ale zlepšila. V naší třídě je pět dětí z Ruska a Polska, já pracuji s celou třídou, ale samozřejmě se zaměřuji na holčičku z Polska. Školka je vlastně první cestou k integraci. Děti se poprvé společně setkávají a zvykají si na to, že každé z nich je odlišné, takže tam začíná integrace. Když jsem žila ještě v Polsku, tak ve škole, kam jsem chodila, byli také asistenti pedagoga, byly tam i děti s mentálním a tělesným postižením. Když jsem zjistila, že si tady můžu udělat takový kurz, byla jsem moc šťastná, že budu moci takovou práci dělat.“*

Tím, že asistenti v ideálním případě sdílí jazyk se žáky, mohou snadno navazovat na předchozí znalosti a kulturně determinované zkušenosti ze země původu. Mají čas a prostor na komunikaci s rodiči a individuální podporu žáka, na což učitelé většinou tolik času nemají. I české školy již využívají možnosti spolupráce dvojjazyčných a v mnoha případech i vícejazyčných asistentů především díky projektům, které jsme realizovali.

GRAF 1. ***Nejčastěji používané jazyky asistentů zapojených do projektů.***



A angličtina 16 **B** ruština 12 **C** ukrajinština 5 **D** arménština 1 **E** běloruština 1
F vietnamština 1 **G** kyrgyzština 1 **H** bulharština 3 **I** španělština 1 **J** polština 3
K němčina 4 **L** mongolština 1 **M** gruzínština 1 **N** srbština 1 **O** slovenština 2
P francouština 1 **Q** maďarština 1

„Pro pozici asistentky jsem se rozhodla na základě zkušenosti svých dětí, které školní docházku absolvují již ve třetí zemi. Dcery začaly ve Spojených státech, následně pokračovaly ve Švýcarsku. V obou státech nastoupily jako cizinky. Vzhledem k dostatečné podpoře si osvojily jazyky hostitelských zemí v relativně krátké době a snadno se začlenily do školního kolektivu a kolektivu vrstevníků v zájmových kroužcích. Po přestěhování do ČR jsem zjistila, že jinojazyčným dětem se v českém prostředí nevěnuje dostatečná podpora a děti se ocitají často v ústraní třídního kolektivu, bez přátel a s omezenou schopností komunikovat a rozumět dění ve třídě i výkladům učitelů, což jim brání v osvojení si akademických dovedností. To všechno může mít negativní dopad na jejich uplatnění v budoucnosti. Jsem přesvědčena, že tomu lze zabránit odpovídajícím přístupem, zohledněním potřeb těchto dětí a poskytnutím správných podpor. Jednou z nich, kterou může základní škola poskytnout, je zapojení asistenta pedagoga do procesu výuky k žákům s odlišným mateřským jazykem.“

Dvojjazyční asistenti pedagoga fungují jakožto mediátoři mezi původní kulturou žáků a kulturou české společnosti. Uvádění žáka do nového školního prostředí skrz jeho mateřský jazyk za pomoci asistence se osvědčilo jako efektivní prostředek v zahájení adaptačního procesu.

„Navazování kontaktu a povídání si s žákem v jeho rodné řeči bylo považováno za normální součást procesu sociálního seznámení a uvádění do školního prostředí… To byl pro mne opěrný bod při navazování prvních kontaktů s žáky a při komunikaci s nimi.“

Zkušenost asistentů, které META v průběhu posledních 3 let zaměstnala, ale ukázala, že český vzdělávací systém je v některých případech stále uzavřený před přijetím vícejazyčnosti. Jeden z asistentů na začátku svého působení ve škole narazil na negativní reakci ze strany učitelky, když se s žákyní s OMJ bavil anglicky.

„Doučoval jsem žákyni z Austrálie. Česky nechtěla komunikovat, neboť komunikace byla velmi ztížena kvůli její omezené slovní zásobě. Proto jsem zvolil komunikaci v její mateřštině – mluvil jsem s ní anglicky. Učitelky se na to ze začátku dívaly s takovou nechutí, že mi dokonce i školní psycholožka poradila, abych více používal češtinu. Při doučování jsem ale pokračoval v používání angličtiny. Probírali jsme spolu české texty a zápisky od spolužáků, které jsem překládal do angličtiny. Po nějakém čase se ukázalo, že i když se dívka snaží hovořit česky, v běžné komunikaci se mnou ráda používá angličtinu. Vysvětloval jsem učitelkám, že pro anglicky mluvícího jsou slovanské jazyky kvůli složitosti gramatiky a syntaxe těžké. Časem se názor učitelů na použití angličtiny při individuální práci s žákyní změnil z „proč s ní vůbec mluvíte anglicky v české škole?“ na „dobře, chápeme, že má určitá omezení, asi jí ta angličtina bude ku prospěchu.“

Nakonec se většinou ukázalo, že vícejazyčnost je naopak obohacující pro celou třídu.

„Během mého působení ve škole nastoupil do přípravné třídy pětiletý kluk ze Sýrie a uměl pouze arabsky a anglicky. Na začátku se zapojoval do her ve třídě, ale moc nerozuměl. Nechtěl mluvit česky, takže pro komunikaci s dětmi používal angličtinu. Děti mu samozřejmě také nerozuměly, ale tím, že je angličtina velmi populární, začaly opakovat po spolužákovi anglická slova, která zapojily do svých her a navázaly s ním kontakt. Po navázání kontaktu se svými spolužáky se chlapec časem uvolnil a začal také mluvit česky.“

Tento příklad poukazuje na oboustranné komunikační působení během interakcí mezi žáky ve škole. Je to situace, kdy vícejazyčnost pomáhá akceptovat jinakost toho druhého a přirozeným způsobem vytváří předpoklady pro normální školní klima, kde se děti s odlišným mateřským jazykem cítí přijaté a rovnocenné s ostatními dětmi.

Ve vzájemném procesu sociálně-kulturního působení mezi českou majoritou a novými migranty je důležité uznat a přijmout jinakost druhých. Vícejazyčnost může v tomto procesu fungovat jako mediátor mezi kulturami. Setkávání s asistenty pocházejícími z různých kultur a mluvícími jiným jazykem umožňuje žákům i učitelům zvyšovat citlivost na kulturní i jazykové odlišnosti. Nutí je pracovat s pocity, předsudky i s chápáním své vlastní kultury. Zároveň nám setkání s cizincem nabízí možnost reflektovat používání jazyka jako prostředku komunikace a uvědomovat si jeho nezastupitelnou funkci při vzájemném porozumění.

„Když jsem nastoupila do školy, s dětmi cizinci se individuálně nepracovalo. Jejich situace se začala řešit, až když jsme do školy přišli my, rovněž cizinci. Začali jsme spolu s učitelkami probírat problémy těchto žáků, individuálně se jim věnovat a pomáhat jim v překonávání jazykové bariéry. Některé z dětí měly ale i jiné problémy než jen s jazykem. Šlo hlavně o adaptaci a o to, aby se orientovaly v novém prostředí, aby si mohly najít kamarády a tak podobně.“

Velkou předností dvojjazyčných asistentů byl (pokud se to podařilo) společný jazykový a kulturní původ s jejich žáky. Díky tomu mohli asistenti navazovat na předchozí znalosti a kulturně specifické zkušenosti žáků s OMJ. To pomohlo žákům aktivovat předchozí znalosti[8] a umožnilo snadnější přístup k obsahu současného učiva.

> *„Dívka, se kterou jsem pracovala, přijela do ČR tři měsíce před tím, než jsem k ní nastoupila. Byla velmi stydlivá, mluvila málo a hodně potichu. Paní učitelka češtiny pro ní připravovala zvláštní zadání a občas jí pomáhala žákyně, která také byla z Ukrajiny, ale v ČR žila od narození. Z většiny předmětů měla IVP, ale i tak to zvládala velmi těžce. Dlouho jsme si vytvářely určitý vztah. Ze začátku chyběla spolupráce matky. Učitelka s matkou se domluvily, že matka doma zkontroluje, zda má všechny domácí úkoly, spolupráce s žákyní se výrazně zlepšila a zrychlila. Všimla jsem si, že velmi kladný vliv na ni má, když mluvíme o tom, odkud pochází, jaké tam mají zvyky a tradice, jak se něco řekne ukrajinsky. Tím, že jsem jí dávala prostor, aby mluvila o sobě a svém původu (já jsem také občas mluvila o svém původu), získala ke mně důvěru a ten led se pomalu začal prolamovat. Spolupráce s ní a s učiteli probíhala tak, že mi učitelé předem dávali vědět, co budou probírat, a já jsem pomáhala s terminologií. Zároveň jsme dělali redukci písemek a prověrek, ověřovala jsem, zda rozumí terminologii v zadáních.“*

8 Více k tomuto principu naleznete zde: http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogika-aneb-cizinec-v-tride/aktivace-predchozich-zkusenosti-znalosti

Náplň práce asistenta

Nastavování a ověřování náplně práce asistenta pedagoga na půdě školy je v této fázi v českém školním systému stále obrovskou výzvou jak pro asistenty pedagoga, tak pro učitele, se kterými dotyční asistenti spolupracují. Dle našeho názoru je role asistenta pedagoga stále nedostatečně teoreticky i prakticky zakotvena. V této kapitole uvádíme v jednotlivých bodech, co všechno může, resp. by měla pracovní pozice asistenta pedagoga obnášet. Body jsou doprovázeny zkušenostmi asistentů popisujících jejich naplňování ve školách.

Jazyková bariéra žáků s OMJ je jejich nejmarkantnější znevýhodnění, kterému musí při vzdělávacím procesu čelit. Překonání této bariéry je přitom základním předpokladem jejich úspěšné školní docházky. Proto je nutné při výuce a osvojování češtiny tyto děti podporovat. A to je velká výzva pro pedagogy a v našem případě i pro asistenty pedagoga, kteří mají často jazykový rozvoj na starosti. V kapitole **Žák s odlišným mateřským jazykem** jsme zmiňovali i další potřeby dětí a žáků s OMJ, na většinu z nich musí reagovat také asistent pedagoga. Důležitá je zejména socializace těchto žáků, ocitajících se v prostředí třídy a spolužáků, kteří mluví v jiném jazyce, a společenské chování a normy mohou být taktéž velmi odlišné a vzdálené tomu, na co je žák s OMJ zvyklý. Úlohou asistenta pedagoga je proto zprostředkovávat vzájemné porozumění chování i jednání žáka s OMJ a ostatních spolužáků, čímž může předejít možným nedorozuměním a komplikacím, které přirozeně při setkání dvou odlišných kultur mohou nastat. Od asistenta pedagoga to mnohdy vyžaduje velkou trpělivost a zejména empatii. V případě dvojjazyčných asistentů je velkou výhodou to, že si adaptační fází v nové zemi sami prošli, a proto se do pocitů žáka s OMJ umí snadno vžít.

Úspěšné socializaci pomůže rozvoj komunikačních dovedností žáka. Asistent pedagoga je ideálním partnerem pro rozvoj komunikace, zároveň může aktivně zprostředkovávat komunikaci mezi žákem s OMJ a jeho spolužáky, která je pro socializaci nejdůležitější.

Pro komunikaci s dětmi bez znalosti češtiny lze zpočátku využít také komunikačních kartiček[9], například těch, které jsou vytvářeny pro děti s autismem.



9 Více informací týkajících se komunikačních kartiček a tipy na jejich vytvoření naleznete zde: http://www.inkluzivniskola.cz/content/komunikacni-karticky

V následujících odstavcích uvádíme, co všechno by mělo být náplní práce asistenta pedagoga ve třídě, kde jsou žáci s OMJ.

ASISTENT JE ZAPOJOVÁN DO PLÁNOVÁNÍ VÝUKY

Učitel plánuje hodiny ve spolupráci s asistentem a využívá jeho potenciál. Asistent často zná žáka lépe než učitel, má mnohdy větší prostor na to, aby stále myslel na možnosti socializace, jazykové podpory žáka a rozvíjení jeho komunikačních dovedností. Vzhledem k užší spolupráci s dítětem umí rozpoznat jeho potřeby a schopnosti, a tak přizpůsobit plánování výuky ve spolupráci s učitelem. Stanovení cílů se zaměřením na potřeby daného žáka tak může být více smysluplné a relevantní.

„Na hodinu prvouky s prvňáčky se připravuji dle pokynů paní učitelky. Dostala jsem učebnici a k ní metodickou příručku. Učitelka mi říká, jaké nové téma se bude probírat, co by měli žáci umět, z čeho je mohu vyzkoušet a jak je hodnotit za práci v hodině nebo za vypracované domácí úkoly. Někdy se také domluvíme, abych já připravila nějaký materiál. Pak se ta látka probírá ve třídě, nebo to se mnou proberou ještě jednou a naučí se nová slovíčka."

„Do plánování hodin jsem nikdy zapojena nebyla. Výuka většinou probíhala jen podle učebnice a každý žák pracoval na stejných úkolech. Věděla jsem, že budeme pokračovat na úkolech z učebnice, nebo že se má dodělat to, co se nestihlo."

ASISTENT POMÁHÁ S PŘÍPRAVOU NA HODINU
(vytváří učební materiály, obstarává pomůcky atp.)

Asistent může po dohodě s učitelem vytvářet materiály do výuky, připravit nebo zajistit pomůcky, pro žáka s OMJ přinést nebo vyrobit pracovní materiál v jeho rodném jazyce nebo připravit speciální pomůcky napomáhající porozumění výuce. Pro zvýšení motivace může asistent připravit materiály, které jsou tematicky pro žáka zajímavé. Využití postav z oblíbených knih nebo filmů může pro žáka nezáživný předmět změnit v alespoň nějakém ohledu v zajímavější.

„Při výuce jsem pro děti dělala krátké schematické zápisy na základě aktuálního učiva. Pak jsem tvořila jednoduché příručky a taháčky, protože děti často zapomínaly některá gramatická pravidla. Chtěla jsem, aby si je procvičovaly natolik, aby je uměly automaticky."

„Přinesla jsem pro svou žákyni učebnici češtiny pro Bulhary – bohemisty a zjednodušovala pro ni materiály z této učebnice (Učebnice češtiny, Gladková H.). Využívaly jsme ji také při práci s pracovním sešitem českého jazyka pro 5. a 6. třídu."

„Na žáka, kterému jsem se věnovala, se bez ohledu na jazykovou bariéru kladly stejné nároky jako na zbytek třídy. Na hodinách prvouky měl problém si zapamatovat dny v týdnu. Paní učitelka k výuce používala pouze cvičný sešit, který si žáci nenosili domů. Pro tohoto žáka jsem vytvořila učební materiál. Dny jsem barevně odlišila a přiřadila ilustrace nějakého zvířátka. Tento materiál byl pro žáka motivující a v průběhu týdne si názvy dnů v týdnu osvojil. Navíc ho nosil pořád v tašce, na rozdíl od školních pomůcek, které si pravidelně zapomínal doma."

ASISTENT SE PODÍLÍ NA VÝUCE TÍM, ŽE

- **je přítomen ve třídě a pomáhá žákovi/žákům v začlenění do výuky;**

  Využívání asistenta pedagoga je **vyrovnávací opatření**, které primárně směřuje k postupnému osamostatnění žáků ve výuce. Žáci s OMJ se zaměřují na zdokonalení ve vyučovacím jazyce. Asistent se snaží usnadnit žákovi zapojení do výuky a zvládnutí úkolů, ale zároveň ho co nejvíce vede k samostatnosti. Společným úkolem učitele a asistenta by proto mělo být vymýšlet výukové strategie, které na žáka fungují (nejprve s pomocí asistenta, postupně jen s dohledem a nakonec bez něj). V procesu osamostatňování se může asistent po domluvě s učitelem věnovat i dalším žákům ve třídě, kteří asistenci v dané chvíli potřebují.

„Já se snažím, aby hlavně věděl, co dělají ostatní (může to znít nevěrohodně, ale on nechápe ani podstatu her kufřík nebo kvarteto). Dohlížím, aby byl zapojen do skupinových projektů, aby pracoval ve dvojici. Když vidím, že někde má problém, udělám mu krátký zápis, aby lépe porozuměl. Taky radím, jak může napsat referát nebo udělat prezentaci (na zeměpis nebo na přírodopis). On to většinou pak zvládá sám na jedničku, když pracuje doma a má na to dostatek času a klidu."

- **přebírá některé části výuky;**

  Asistent může sám odučit některé aktivity, převzít kontrolu nad částí třídy nebo určitou skupinou žáků. To umožní vyučujícím, aby se individuálně věnovali žákům s OMJ a dalším žákům, kteří potřebují zopakovat výklad, který jim z hlediska odbornosti nejlépe zajistí učitel.

Tento typ spolupráce není v našich školách příliš obvyklý, většina asistentů ani podobný přístup nezažila.

„Přebírala jsem část výuky v hodině výtvarné výchovy, protože k tomu mám vztah. Umím kreslit a ráda jsem pro děti vymýšlela aktivity v tomto směru."

„Po nějakém měsíci jsem vedla výtvarku a pracovní činnosti, a tak paní učitelka měla čas na to, aby si opravovala sešity."

- **v případě potřeby pracuje s žákem/žáky individuálně (ve třídě či mimo třídu);**

V některých případech se hodí, aby asistent odešel s žákem ze třídy a pracoval s ním individuálně. Vhodné je to například u úplných začátečníků, kteří potřebují podpořit při výuce češtiny, nebo u starších žáků, kteří z důvodu neznalosti vyučovacího jazyka neporozumí obsahu v některých odborných předmětech.

Podpora asistenta pedagoga musí směřovat k osamostatnění dítěte nejen při socializaci a komunikaci v novém prostředí, ale i v kognitivním procesu při osvojování nových znalostí během výuky. Proto je potřeba využívat vhodné didaktické pomůcky a adekvátní přístup při podpoře žáka s OMJ.

„Pracujeme mimo třídu, individuálně nebo spolu s jinými cizinci. Stanovili jsme s učiteli kritéria, podle kterých bude žák ohodnocen. Na můj požadavek většinou učitelé připravili na základě ŠVP seznamy minimálních znalostí v jednotlivých předmětech, které by se žák měl naučit."

„Pracovali jsme individuálně mimo třídu. Mluvila jsem na něj česky, vysvětlovala látku pomocí obrázků a počítadla. Naučili jsme se základní pojmy a pokyny v češtině. Začala jsem tím, že jsme rozebrali rozvrh. Mluvili jsme o koníčcích, co rád dělá, co nemá rád."

„Při individuální práci s žákem jsem používala svoje obrázky a různé další knížky (např. Knížku pro předškoláka) a pomůcky, puzzle atd."

„Když jsme pracovali zvlášť, snažila jsem se, aby čtenému textu skutečně rozuměli, ve třídě na to nikdy nebyl čas a prostor. Používala jsem slovníky (třeba slovník abstraktních pojmů), následně jsem jim pomohla při psaní, aby měl napsaný text strukturu."

Individuální práce s žákem mimo prostor třídy je velmi důležitým způsobem jeho podpory. Bohužel však v našich školách stále převažuje, a to někdy i u dětí, které by více potřebovaly být přítomny ve třídě za přizpůsobené výuky. Jak jsme již uvedli výše, cílem zvýšené podpory žáků s OMJ je postupné osamostatňování v rámci běžné výuky. Proto by podpora mimo třídu měla mít adekvátní opodstatnění a ostatní činnost by měla směřovat k zapojení žáka do běžné (i když přizpůsobené) výuky. Individuální práce by měla být směřována spíše mimo vyučování.



ASISTENT POMÁHÁ ŽÁKOVI V PŘÍPRAVĚ NA VÝUKU

Velmi prospěšná může být pomoc asistenta žákovi po vyučování při práci na domácích úkolech a přípravě na výuku. Přesto je velmi důležité vyjasnit si s rodiči způsob domácí přípravy, aby asistent pedagoga nepřejímal rodičovskou roli. I tato podpora by měla směřovat především k postupnému osamostatňování.

„Ukazovala jsem mu obrázky, které jsem sama připravovala a které se týkaly přípravy do školy doma a následně i pobytu ve škole každého průměrného školáka. Chtěla jsem mu „nastrukturovat čas“ a použít co nejvíce vizualizačních pomůcek, abych mu pomohla orientovat se v prostředí školy.“

„Měla jsem dívku, které vůbec nešel zeměpis České republiky. Problém byl v tom, že to pro ni bylo hrozně abstraktní. Většina dětí běžně cestuje po Česku, a tak si pod těmi názvy vždy něco představí. Ona ne. Českou republiku vůbec neznala. Když jsem ji měla doučovat, nevěděla jsem, odkud začít. Ptala jsem se jí, co jí nejde, a snažila jsem se jí to doučovat. To ale nešlo. Nakonec jsem to začala dělat jinak. Sedly jsme si k atlasu a k internetu a hledaly jsme si ty informace společně. Aby si pod tím něco představila. Spíš, než abych jí to jednotlivě učila, jsem jí ukázala cestu, jak se to naučit. Učila jsem jí učit se, a to fungovalo.“

ASISTENT JE ZAPOJEN DO TVORBY, REALIZACE A REVIZE INDIVIDUÁLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH PLÁNŮ

Žák s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka nebo jiným typem speciálních vzdělávacích potřeb by měl mít vytvořen individuální vzdělávací plán (nebo jeho obdobu – vyrovnávací plán). Ten tvoří učitelé ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou nebo sami. Asistent pracující s žákem, který má individuální vzdělávací plán / vyrovnávací plán, je s tímto plánem seznámen a může jej připomínkovat na základě svých zkušeností z práce s žákem. **Zodpovědnost za jeho tvorbu a plnění je ale na učiteli**. Setkali jsme se ale s tím, že učitelé přenesli veškerou zodpovědnost za tvorbu plánů na asistenty pedagoga. To je ovšem velmi nestandardní řešení, protože za výuku a dosahování vzdělávacích cílů zodpovídá pedagog, stejně tak za určování vzdělávacích cílů pro jednotlivé žáky. Asistent může být v tomto nápomocný, nikoliv zodpovědný. Málokdy se ale v praxi setkáme s tím, že žáci s OMJ mají vytvořené individuální plány.

„Připravil jsem pro ni individuální plán a začal jsem si ji brát z hodin češtiny, fyziky, dějepisu, zeměpisu a chemie. Postupně, jak se více a více dozvídala a vykazovala lepší výsledky, uvolňoval jsem ji do normální výuky.“



IVP jsem připravoval společně se školní psycholožkou pro třináctiletou australskou žákyni, která neměla hodnocení z r. 2011–2012 (do školy přišla v dubnu 2012). Žádali jsme ředitele o odklad zkoušení a dohoda s učiteli byla taková, že bude nejlepší ji hodnotit podle jejích dovedností. Nakonec (s četnými potížemi) zvládla základní učivo. Potom bylo navrženo z mé strany, ať má IVP, a to alespoň na půl roku do ledna 2013. IVP jsem připravil sám, po poradě s psycholožkou byl trochu upraven. Na konci roku 2013 žákyně zvládala učivo na požadované minimum.

ASISTENT POMÁHÁ PŘI KOMUNIKACI S RODINOU

Jednou z důležitých rolí asistenta je podpora učitele při komunikaci s rodiči žáků. Dvojjazyční asistenti pedagoga mohou být v takových případech obzvláště užiteční. Je možné využít společného jazyka v případě, kdy rodiče nemluví česky. Asistent může být nástrojem, který pomůže zapojit rodinu do života školy, do vzdělávacího a výchovného procesu. Jedná se v podstatě o nejbližší dospělou osobu, která žáku pomáhá, často v něj rodina vloží snadněji důvěru než například v učitele.

Maminka se mi svěřila, že má pochybnosti, jestli se rozhodla správně, když přestěhovala syna do ČR. Změnilo ho to, začal se chovat drze, nikomu nevěřil a neprojevoval zájem o školu. Nevěděla, jak se s ním domluvit. Chlapec byl strašně nervózní, když jsme se poprvé měli potkat s jeho maminkou. Po nějakém čase si však zvykl, že komunikujeme, a začal se i doma chovat méně agresivně.

ASISTENT JE ZAPOJEN DO EVALUACE VÝUKY

Pracovní tým asistent a učitel by měl kromě společného plánování a realizace výuky tuto činnost společně rovněž hodnotit.

Protože jsem s žákem často pracovala individuálně a v hodinách ve třídě většinou do výuky zapojen nebyl, dostala jsem od učitelů instrukce, jak ho známkovat. Mohla jsem i psát do žákovské, co se povedlo, co ne, pokud nebyl připraven nebo zapomněl doma materiály atd. Občas jsme také řešili s učiteli jednotlivých předmětů, jak zvládá látku, co mu nejde, co už umí dobře.

Asistent může žáka hodnotit i mimo rámec běžného známkování. Slovní hodnocení ve formě pochvaly nebo pobízení je někdy účinnější než nepříjemné známkování v případě nezvládnutého učiva nebo úkolu. U dětí na prvním stupni je motivující udělit pochvalu v podobě nálepky a jiných alternativ.

S ohledem na náplň práce bychom se rádi věnovali dalším dvěma aspektům zaměstnávání dvojjazyčných asistentů ve školách. Jedná se o doučování či výuku češtiny pro cizince a dále využívání odborného potenciálu asistentů. Přestože vycházíme z našich zkušeností, jejich zobecnění může být vhodným východiskem i pro ostatní a obecně pro nastavování a uplatňování pozice dvojjazyčných asistentů pedagoga ve školách.

Dvojjazyční asistenti a vyučování českého jazyka ve škole

V rámci spolupráce s asistenty pedagoga jsme často řešili otázku, mají-li dvojjazyční asistenti ve škole doučovat český jazyk. Odpověď samozřejmě souvisí s jazykovými kompetencemi asistentů a stupněm zvládnutí českého jazyka. Dvojjazyčný asistent nemusí být vždy vhodným jazykovým vzorem. Může mít například silný přízvuk nebo tendenci opakovat stejné gramatické chyby.

Proto by **asistent neměl být hlavním vyučujícím českého jazyka pro cizince**, zodpovědnost za výuku češtiny jako druhého jazyka (dále ČDJ) je na vyučujícím, kterého pověří vedení školy. Na druhou stranu má asistent cizinec zkušenost s překonáváním jazykové bariéry v českém prostředí. Tato zkušenost může pomoci žákům s OMJ při zvládání jazyka.

Výuka cizího jazyka vyžaduje, aby vyučující měl lingvistické kompetence, které jsou velmi specifické pro každý jazyk. I asistent potřebuje mít základní jazykové dovednosti a povědomí o struktuře českého jazyka. Pokud se nevyzná v základních gramatických kategoriích, které jsou univerzální pro všechny jazyky, stěží může vysvětlovat např. funkci pádů v českém jazyce nebo jiné jazykové souvislosti, jako je skloňování podstatných jmen nebo časování sloves a jejich uplatnění v běžné řeči.

Při výuce nebo doučování češtiny by měl učitel poskytnout konkrétní metodický návod, podle kterého se má asistent řídit. Asistent pak na základě toho může

- asistovat při výuce ČDJ vedené učitelem,
- doučovat, případně vyučovat ČDJ,
- aktivně se podílet na přípravě výuky originálními nápady, nabranými z vlastní zkušenosti při práci s žáky s OMJ,
- vysvětlovat určité jazykové jevy spojené s gramatikou a vůbec se specifikou českého jazyka v porovnání s původním jazykem žáka s OMJ. Žákovi tak ulehčí osvojování českého jazyka a chápání jazykových souvislostí,
- používat učebnice, kde se čeština prezentuje a vysvětluje s ohledem na původní jazyk žáka s OMJ.

Tento způsob se osvědčil při doučování žákyně s OMJ na druhém stupni.

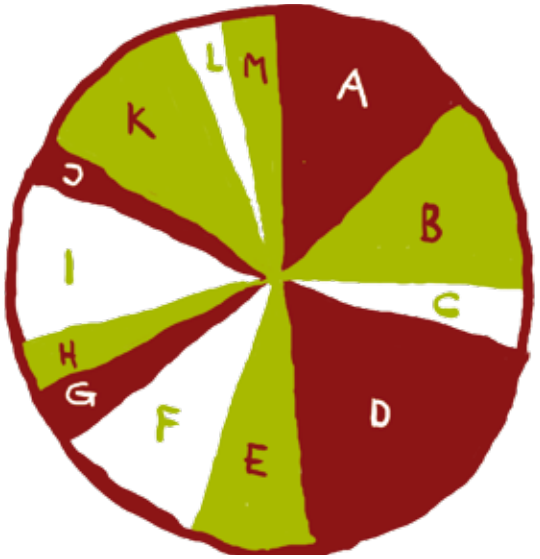
> *„Během mého působení ve škole jsem doučovala dívku z druhého stupně, která nastoupila do české školy v září. Před tím jeden rok navštěvovala školu, kde se učilo v její mateřštině. Ve škole měli také několik hodin vyučování českého jazyka. Dívka se dokázala domluvit česky, ale dělala gramatické chyby v ústním a v písemném projevu. Začaly jsme pracovat s učebnicí češtiny pro cizince - bohemisty. Zjednodušovala jsem materiál z učebnice podle potřeb žákyně. Abych jí mohla vysvětlit určité jazykové souvislosti, používala jsem příklady z jejího původního jazyka a porovnávala s gramatickými normami českého jazyka. K tomu určitě přispělo to, že jsme některé jazykové jevy probíraly v rámci společného slovanského kontextu obou jazyků.“*

Doučování češtiny jako druhého jazyka prostřednictvím asistentů mimo třídu v době vyučování by mělo probíhat především v počáteční fázi osvojování jazyka. Vyučování českého jazyka v počáteční fázi patří k adaptačnímu procesu žáků s OMJ a souvisí s jejich začleňováním do české společnosti. V dalších fázích by práce asistenta měla postupně směřovat přímo do třídy a podporovat začlenění žáka s OMJ do běžné výuky.

Využití osobního potenciálu asistenta

Asistenti, se kterými jsme spolupracovali, vynikali různými zájmy a odbornými kvalifikacemi. Byli mezi nimi jak pedagogové s dlouholetou praxí v původní zemi, tak i vysokoškolští absolventi různého zaměření, kteří v rámci projektu získali kvalifikační kurz na asistenta pedagoga. Někteří měli i zkušenosti s alternativními pedagogickými přístupy, jako je např. Montessori, Waldorfská pedagogika aj.

GRAF 1. ***Odbornost asistentů.***



A VŠ vzdělání ekonomického zaměření 4 **B** VŠ vzdělání přírodovědného zaměření 4
C VŠ zaměřená na IT technologie 1 **D** VŠ pedagogického směru 6
E VŠ zaměřená na psychologii 2 **F** VŠ obor čeština jako cizí jazyk 3
G VŠ teologického zaměření 1 **H** VŠ kult. a soc. antropologie 1
I SŠ ekonomického zaměření 3 **J** SŠ bez maturity 1 **K** VŠ vzdělání filologické 3
L SŠ uměleckého zaměření s maturitou 1 **M** VŠ humanitního zaměření 1

Ukázalo se, že je důležité a prospěšné využívat individuální a profesní zkušenosti konkrétních asistentů.

> *„Na Ukrajině jsem vystudovala obor „Informační technologie“ na vysoké škole, a tak jsem klidně mohla doučovat žáky s potížemi v matematice a informatice jak na prvním, tak i na druhém stupni, což by asistent s humanitním vzděláním asi nemohl úplně dobře zvládnout. Takže učitelky ve škole říkaly rodičům, že mají k dispozici takovou asistentku a pokud jejich děti potřebují dopomoc s matematikou, můžou využít tuto příležitost.“*

Zkušenosti a dovednosti asistentů by měly hrát svou roli při přidělování asistentů do konkrétních hodin a ke konkrétním žákům. Asistent není „univerzálním“ pomocníkem, tak jako žádný učitel nemůže učit všechny předměty na všech stupních. Již při nástupu do školy by měl asistent sám představit své dovednosti, zkušenosti a znalosti, které může uplatnit při práci s žáky a které by mohly být prospěšné při spolupráci s učitelem a žáky.

Stala se i poměrně nepříjemná situace, kdy asistentka byla paní učitelkou vyzvána, ať doučí žákyni angličtinu, aniž by věděla, zda a na jaké úrovni asistentka tento jazyk ovládá.

> *„Vešla jsem do třídy a učitelka mi rovnou „svěřila“ žáka s tím, že mu mám zkontrolovat test z angličtiny. Řekla jsem, že angličtinu neumím. Podle výrazu učitelky jsem si začala připadat, že jsem k ničemu. Člověk přeci nemůže umět všecko.“*

Aby nedocházelo k takovým situacím, je potřeba hned na začátku probrat oblasti, ve kterých by mohl asistent působit. Měl by dostat příležitost ukázat své kompetence a vymezit, na co si naopak netroufá.



Organizace ve škole a vztahy ve školním prostředí

Vedení školy

Jak jsme naznačili výše, při zaměstnávání asistentů ve školách je potřeba brát ohled na jejich kvalifikaci, individuální pedagogické a životní zkušenosti, a na konkrétního žáka, ke kterému je asistent „přidělen“. Na jeho věk, národnost (s ohledem na společný jazyk), na specifika jeho osobnosti i na další možné speciální vzdělávací potřeby.

Vedení školy má klíčovou roli při vymezení pracovní náplně, celkovém uvádění pozice asistenta do systému školy a při dalším hledání finančních prostředků na asistenta pedagoga.

Ředitel školy nebo jím delegovaná osoba by měl/a udělat následující kroky:

- zmapovat a zanalyzovat potřeby jednotlivých pedagogů i žáků, které by asistent pedagoga mohl podporovat;

> *Zeptali jsme se učitelů, kdo by potřeboval pomoc od asistenta a k jakým dětem. Pak jsme se rozhodovali, kde bude pomoc nejúčinnější. Ne každý učitel chce spolupracovat s asistenty. I to jsme museli brát v potaz při přidělování asistentů k dětem.*

- na základě této analýzy stanovit náplň práce asistenta a jeho rozvrh hodin;

> *Nastoupila jsem k paní učitelce z druhé třídy, ve které byla vietnamská dívka. Pomáhala jsem při jejím začleňování, ale i s ostatními dětmi, které to potřebovaly. O přestávkách a na obědě jsem měla na starosti chlapce s poruchou autistického spektra.*

- stanovit jednu konkrétní osobu, které bude asistent odpovědný a na kterou se bude moci obrátit v případě nejasností; Může to být třídní učitel, zkušenější asistent pedagoga, speciální pedagog, školní psycholog, zástupce ředitele atd. Výběr je ale potřeba pečlivě zvážit, neboť taková práce vyžaduje především zpočátku docela dost času.

> *Starala se o nás speciální pedagožka. Byla ale zaměstnaná jen na půl úvazku a do školy chodila na dva dny v týdnu. To bylo docela nešikovné. Často se stávalo, že když jsem něco potřebovala, nebyla tam nebo neměla čas, protože měla své práce dost.*

> *Měli jsme sice možnost chodit za paní zástupkyní, ale mně bylo nepříjemné chodit za ní kvůli každé maličkosti, a tak jsem se ptala, kde se dalo. Bylo by lepší, kdybych měla nějakého přiděleného učitele, se kterým právě spolupracuji a kterého bych se nebála zeptat i na „hloupou“ otázku. Paní zástupkyně neměla tolik času.*

> *Vystudovala jsem filologii angličtiny v Gruzii, kde jsem také učila angličtinu. V učení jsem chtěla pokračovat i tady. Po kurzu od METY jsem nastoupila do školy jako asistentka pedagoga. První den jsem byla velmi nervózní, paní zástupkyně pro mě ale udělala všechno, vyhověla mi i v tom, že jsem si mohla vybrat, do jakých tříd budu docházet. Nejdříve chodila se mnou a pomáhala mi, odpovídala na moje dotazy, mohla jsem se na všechno zeptat.*

- iniciovat setkání pedagogů s asistentem pedagoga, vymezit pravidla spolupráce v rámci celého týmu a vyjasnit role a kompetence učitele a asistenta;

> *Byla jsem představena ředitelkou učitelce ve třídě a dětem. Paní ředitelka řekla, že je tu paní asistentka, která bude pomáhat paní učitelce a jim. Nebyla jsem ale představena pedagogickému sboru. Tak se pak stávalo, že mě na chodbách učitelky (kolegyně) nezdravily, což samozřejmě není příjemné.*

- nastavit (nebo iniciovat) způsoby pravidelného plánování a hodnocení spolupráce;

> *Hodnocení u mne probíhalo formou každoměsíčních schůzek se školní psycholožkou. Bavili jsme se o dětech, které jsem měl aktuálně na starosti, hodnotili jejich pokroky, příp. řešili vznikající problémy.*

Současná realita ukazuje, že školy pracují se začleňováním asistentů pedagoga do svého týmu spíše intuitivně, jasně vymezená strategie práce s nimi se objevuje spíše výjimečně. Samozřejmě tomu přispívá velká nejistota ve financování této pracovní pozice, kdy státem vyčleněné zdroje jsou natolik nedostatečné, že pro školu je často komplikované udržet asistenty pedagoga v dlouhodobém časovém horizontu. Zkušenosti asistentů METY svědčí o nedůslednosti při vedení asistentů v českých školách.

> *„Během mého působení ve škole mi byli žáci přidělováni nepravidelně a nesystematicky, a to po dobu celého školního roku. Považuji to za překážku pro skutečnou efektivitu mé práce, protože tento způsob neumožňuje kontinuální práci s konkrétními žáky. Někdy mi byli přidělováni žáci, aniž bych měla možnost se na výuku připravit. Jindy jsem si měla sama vyhledávat možnosti k hodinovému naplnění kapacity svého pracovního úvazku."*

Supervizor

Jak jsme se již zmínili v předchozí podkapitole, aby mohlo fungovat asistentství ve škole, je potřebné dohlížet na organizaci spolupráce asistenta pedagoga a učitelů ve vztahu k potřebám žáků s OMJ. V této souvislosti se při spolupráci METY a škol osvědčilo zavedení pozice supervizora. Jedná se o regulující a systémové opatření, které více méně přispělo k harmonizaci činností asistentů pedagoga a učitelů. Supervizor metodicky dohlížel na spolupráci asistentů a učitelů a také na náplň práce asistenta pedagoga, která není stále pevně koncipována a standardizována českou legislativou.

Role supervizora je velice nápomocná jak pro vedení školy, aby mělo přehled o asistenci ve škole, tak i pro samotné asistenty, kteří potřebují pravidelnou metodickou podporu v rámci pracovní náplně a komunikace s učiteli. Je to velice efektivní přístup, jak mít stále přehled o organizaci asistence ve škole a o dopadu práce asistentů pedagoga na výsledky a pokroky zejména u žáků s OMJ. Jejich socializace a zapojování do výuky jsou velmi specifické s ohledem na odlišné kulturní zázemí a individuální osobnostní předpoklady.

Z toho důvodu je potřebné, aby žákům s OMJ byla poskytnuta asistence „na míru" a adekvátní přístup při začleňování. Toho je možné dosáhnout dobře nastavenými mechanizmy koordinace, které by měl supervizor určit na počátku při samotném nástupu asistentů do školy.

Tento systém „opečovávaní" asistentů se osvědčil zejména ve školách, kde je počet asistentů větší a vedení školy se nemůže z kapacitních důvodů přímo věnovat jejich organizaci. Tu má na starosti právě supervizor, který odpovídá za zaškolení asistentů pedagoga, jejich přidělení k učitelům a žákům s OMJ a náplň jejich práce.

> *„Osvědčilo se nám zaškolení nových asistentů systémem peer-to-peer. Tím, že jsem měl přehled o průběhu asistence ve škole, věděl jsem v jakém momentě a ke komu ze zkušených asistentů, můžu přiřadit ty nově nastupující. Využil jsem toho, že zkušený asistent může být „prodlouženou rukou" supervizora."*

Supervizor by měl poskytovat metodickou podporu asistentům a svolávat průběžná evaluační setkání v pravidelném intervalu během školního roku.

„My jsme s asistentkami dělaly evaluační setkání pravidelně jednou měsíčně, ale když bylo potřeba se sejít a probrat nějaký komplikovanější případ nebo sladit spolupráci mezi učiteli a asistenty, věnovaly jsme tomu více času.“

Supervizor nastavuje spolupráci asistentů a učitelů tak, aby měl přehled o průběhu a dopadu asistence integrovaných žáků. K tomu slouží zavádění individuálních složek žáků, kde lze zaznamenávat jejich pokroky a zároveň s tím i činnosti asistentů.

„Vytvořili jsme portfolia integrovaných žáků a do nich se dělají záznamy o posunech v jejich chování a učení. Tyto záznamy obsahují informace i o činnostech, které s nimi provádějí asistenti. Tímto způsobem můžeme „ohlídat“ plnění vyrovnávacího plánu žáků.“

Kdo může být supervizorem asistentů ve škole? V nejlepším případě by to měla být osoba, která

- plní funkci koordinátora zaměstnaných asistentů ve škole,
- má dostatečné manažerské dovednosti v oblasti personalistiky,
- je pedagogický pracovník v rámci školy,
- má pozitivní vztah k inkluzivnímu vzdělání,
- se zajímá o metodiku asistentství,
- je motivována usilovat o zapojování žáků do výuky,
- má pochopení k socializaci žáků s OMJ nejenom v rámci školy, ale i v rámci společnosti a sama k tomu metodicky přispívá,
- je otevřená novým metodám zapojování žáků s OMJ a neustále zvyšuje své odborné znalosti v této oblasti.

Učitel

Role učitele je ve spolupráci s asistentem bezesporu klíčová. Učitel má zodpovědnost za průběh vyučovacího procesu a za studijní výsledky žáků. Nastavuje způsoby komunikace s asistentem a určuje parametry jeho podpory, které by měly sloužit ku prospěchu učebního procesu. Mechanizmy spolupráce mezi učitelem a asistentem určují efektivitu inkluzivního vzdělávání a úspěšnosti žáků s OMJ nejen ve škole, ale také mimo ni. Některým učitelům však stále chybí dostatečné kompetence k využití potenciálu asistenta tak, aby došlo ke zvýšení efektivity učebního procesu.

Shrneme-li roli učitele do několika bodů, můžeme konstatovat, že

- učitel nastavuje způsob spolupráce s asistentem a vymezuje míru zasahování asistenta do plánování výuky a hodnocení žáků,
- učitel sdílí s asistentem cíle výuky, vyučovací strategii a názory na možnosti podpory, aby se co nejvíce zlepšila efektivita výuky,
- učitel má zodpovědnost za provádění průběžné evaluace spolupráce s asistentem zaměřené na efektivitu výuky a na studijní výsledky žáků,
- učitel bere v potaz individuální kompetence asistenta a využívá je v souladu s cíli výuky a s potřebami žáků.

Nyní se blíže vyjádříme k některým ze zásadních témat této spolupráce.

PŘEDSTAVENÍ ASISTENTA DĚTEM A RODIČŮM

Hned zpočátku by učitel měl představit asistenta žákům a domluvit se, jak ho mají oslovovat – mají-li mu říkat „pane učiteli, pane asistente“ nebo se na něj obracet křestním jménem. Zkušenost asistentů vesměs ukázala, že při komunikaci žáků s asistentem často dochází k souběžnému střídání „tykání“ a „vykání“, což způsobuje zmatky. Aby mohl asistent udržet autoritu, je nutno zachovat potřebnou distanci. Upřednostňovaná forma při oslovování asistenta by proto měla být „vykání“.

„Když mi byl přidělen nový žák, zástupkyně mne představila učitelce a žákům. Učitelka mne potom také představila třídě jako asistentku. První dvě hodiny jsem se dívala, jak probíhá výuka, a pak jsme se domluvily na rozvrhu a s čím můžu žákovi pomáhat.“

„Děti nevěděly, jak mi mají říkat, menší mi často říkaly „paní učitelko“, starší mi na doučování zase tykaly. Sama jsem přesně nevěděla, co je lepší.“

Formálně je pozice asistenta pedagoga zřízena na žádost vedení školy ke konkrétnímu žákovi, který má speciální vzdělávací potřeby (v našem případě žákovi s OMJ). Není ovšem příliš vhodné, aby například učitel představoval asistenta pedagoga jako člověka, který je ve třídě kvůli danému žákovi. Žák s OMJ je sám o sobě jiný než ostatní, další nálepka v podobě žáka, který potřebuje asistenta, může být stigmatizující a působit žákovi nepříjemnosti. Zvláště starší žáci to mohou nést velice těžce.

„Ve většině tříd jsem byla představena jako „asistentka, která bude pracovat s ……“ a padlo jméno konkrétního žáka s OMJ. Bylo mi to nepříjemné, nechtěla jsem být představena takto. V ten moment s tím ale nešlo nic dělat. Říkala jsem si: „Já jsem tu přeci, abych pomáhala učiteli, má-li on nějaký problém při práci s žáky s OMJ.“ Necítila jsem se dobře jako osobní asistent, a to hlavně proto, že na žáka tak byla vztažena nevyžádaná pozornost. Celý rok jsem se pokoušela zbavit všechny přesvědčení, že jsem asistent pro toho konkrétního žáka. Věnovala jsem se i jiným žákům, odpovídala na jejich dotazy a pomáhala jim při práci. Navzdory této snaze jsem na konci školního roku potkala na chodbě žáka z jedné třídy, ve které jsem pracovala, a on se mě zeptal: „Vy jste u nás ve škole kvůli ....., že jo?“ Myslím, že by bylo dobré prodiskutovat toto téma dříve, než je asistent představen, a domluvit se, aby dostal prostor říct pár vět sám o sobě.“

Nepříjemné to může být i ostatním spolužákům.

„Asistovala jsem u holčičky v první třídě. Seděla jsem u ní a pomáhala jí zvládat úkoly v hodině. Takhle to probíhalo několik hodin úplně normálně. Asi po týdnu se ale sousedka „mojí“ holčičky hystericky rozvzlykala a nešla utišit. Až po hodině se svěřila paní učitelce, že jí hrozně vadí, že já sousedce pomáhám a ona nemá nikoho! Od té doby jsme se s paní učitelkou rozhodly, že budu pomáhat všem a nebudu sedět jen u své žákyně. Ukázalo se, že to tak bylo mnohem lepší a vztahy ve třídě i zvládání úkolů se zlepšily u všech dětí.“

Co nejdříve by měl učitel představit asistenta také rodičům a informovat je o jeho kompetencích a zkušenostech v oblastech, které jsou relevantní pro vyučovací proces. Asistent může v případě jazykové bariéry fungovat jako prostředník mezi rodiči a učitelem.

„S rodiči jsem se seznamovala sama. Zavolala jsem mamince a informovala ji, že jsem asistent pedagogů a že bych si s ní potřebovala promluvit, tak jestli by nemohla přijít na třídní schůzku o půlhodiny dříve. Ukázalo se však, že o schůzce ani neví."

„Bylo mi trochu nepříjemné, že rodiče nejdřív nevěděli, kdo jsem, a koukali se na mě s podezřením. Pak mě paní učitelka představila."

SPOLEČNÉ PLÁNOVÁNÍ A HODNOCENÍ VÝUKY

Společné plánování výuky je nutnou součástí spolupráce učitele a asistenta. Pomůže to efektivnějšímu začlenění všech žáků do vzdělávání. Při plánování a hodnocení

- sdílíme a rozebíráme společně myšlenky, metody a přístupy,
- zavádíme a vyvíjíme nové a lepší strategie,
- společně řešíme případné problémy,
- monitorujeme pokroky žáků a hodnotíme jejich výsledky.[10]

10 Více informací naleznete zde: http://www.inkluzivniskola.cz/cizinec-v-ceske-skole-aneb-organizace/spoluprace-ucitele-asistenta

„V šesté třídě byla žákyně, kterou jsem doučovala. Učitelka mi říkala, co momentálně probírají a co všechno je potřeba jí dovysvětlit. Potřebovala pomoct s porozuměním. Učitelka mi předem říkala, co se bude dít v hodině, a podle toho jsem se řídila při přípravě na doučování. Učitelka se pak po celou dobu ptala, jak nám to jde a jak to žákyně zvládá. Když jsem nevěděla, tak mne nasměrovala. Spolupráce s ní byla velmi dobrá."

„Paní učitelka mi předem nic neříkala. Já jsem si dělala svou individuální práci s žáky mimo třídu, protože ve třídě jsme prý rušili. Ale konzultovala se mnou zadání cvičení, na kterých jsme pracovali, protože jsem zjistila, že jsou pro žáky obtížná, a pomohla mi je pozměnit a zjednodušit."

Část asistentů sdělila, že se na plánování výuky nepodílela, protože ze strany učitele nebyla poskytnuta taková příležitost.

„„Komunikaci a spolupráci s paní učitelkou v přípravné třídě, kde jsem působila, bych vytkla to, že jsem nebyla zapojena do příprav na výuku. Celé to leželo jen na mé iniciativě (spíš jsem se podílela na materiálech a podkladech pro výtvarnou práci). Do plánování hodin jsem nebyla „zasvěcena" a musela jsem improvizovat. Pomáhala jsem dětem při výuce v plnění úkolů a při grafomotorických cvičení. Neřešili jsme předem cíl hodiny."

Anketa, kterou jsme prováděli s šestnácti učiteli, ukazuje procentovou převahu ve prospěch společného plánování výuky, ale výsledek se neshoduje s názory asistentů (viz graf 3). Na evaluačních setkáních asistenti sdělovali, že se pravidelně nepodílí na přípravě hodin a pokud ano, tak spíše nesystematicky a nedůsledně.

GRAF 3. ***Názor učitelů na společné plánování výuky s asistenty.***



Spolupracujete s AP na přípravě učebního plánu pro žáky s OMJ?

Společné plánování výuky a způsobů poskytování asistence velice úzce souvisí s hodnocením získaných znalostí žáků. K objektivnímu hodnocení přispívá právě důsledná spolupráce mezi učitelem a asistentem. Učitel průběžně získává od asistenta informaci, jak žák s OMJ zvládá učební látku při individuální práci, a podle toho může přizpůsobovat a měnit vyrovnávací nebo individuální vzdělávací plán. Cíle výuky každopádně musí být stanoveny na samém začátku a musí být sdíleny jak učitelem, tak i asistentem.

„Na začátku nebyla naše spolupráce tak dobrá. Časem jsme přišly na to, že je potřeba s žákem pracovat individuálně. Ukázala jsem učitelce cvičení, která jsem pro něj připravila, a shodly jsme se, že jsou pro něj vhodná. Na konci, když psal test, měl dobré výsledky."

„Když jsem působila na druhém stupni, celá má práce spočívala mimo výuku ve třídách. Takže jsem poprosila, aby mi učitelé předem posílali témata vyučovacích hodin a rozsah učiva. Vytvářela jsem takový glosář. Hledali jsme informace v ukrajinštině a v ruštině (podle mateřského jazyka žáků) a připravovali jsme se předem na to, co budou probírat ve třídě. Do svých sešitů si děti lepily klíčová slova. To jim dost pomáhalo. Domlouvaly jsme se s učitelkou na zjednodušování otázek k testům a to taky pomohlo. Společně jsme řešily i hodnocení, množství učiva a stupeň znalostí, co by měl žák umět, aby například dostal trojku."

VOLBA VYUČOVACÍ STRATEGIE A SPOLUPRÁCE S ASISTENTEM

Volba vyučovací strategie nejvíce souvisí s uspokojením vzdělávacích potřeb žáků. Klasická frontální výuka není vždycky vhodná a je-li využívána příliš často, přestává být efektivní. Proto je třeba volit i jiné vyučovací metody. Spolupráce s asistentem dává možnost otevřít nové horizonty hledání takových vyučovacích metod, které by zvýšily kvalitu vyučovacího procesu. Aby vyučovací strategie byla úspěšná, musí se na její aplikaci učitel i asistent domluvit.[11]

11 Možné způsoby asistence během výuky naleznete zde: http://www.inkluzivniskola.cz/cizinec-v-ceske-skole-aneb-organizace/prace-s-celou-tridou, principy práce s žáky s OMJ jsou popsány zde: http://www.inkluzivniskola.cz/cizinec-v-bezne-tride-aneb-pedagogika/pet-principu-prace-s-zakem-s-omj

„V první třídě jsem přiměla paní učitelku, aby zavedla skupinovou výuku ve třídě. Rozdělily jsme všech 26 dětí do skupin a hned jsme měly větší přehled, kdo co zvládá. Ihned po vyučování jsme probíraly, co se bude dít další den. Učitelka byla velice vstřícná. Byla jsem ráda, že mne bere jako kolegyni, i když na začátku jsme někdy měly odlišné názory."

Důležité je pamatovat také na to, že někteří (zejména) starší žáci těžce snášejí, když u nich asistent v hodině sedí. Mohou to vnímat jako stigma. I z tohoto hlediska je potřeba, aby učitel dobře promyslel aktivity v hodině a jejich organizaci tak, aby se na výuce mohl podílet i žák s OMJ. Role asistenta může být podpůrná pro celou skupinu žáků, nikoliv jen pro jednotlivce.

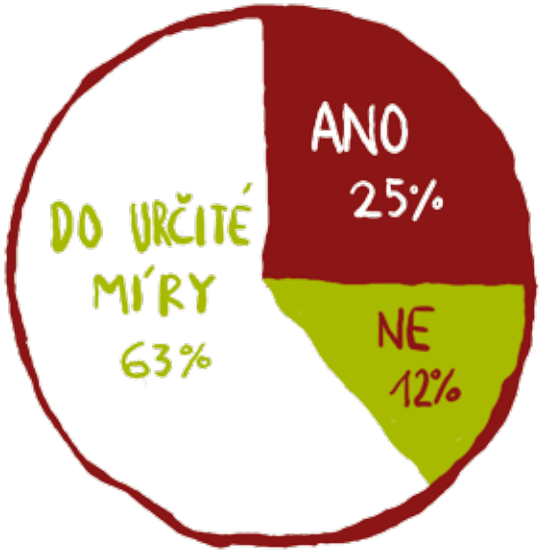
„Asistovala jsem v hodinách dějepisu. Výuka probíhala pouze frontálně a učitelka nesnesla jakékoliv vyrušování. Já jsem sice seděla vedle svého žáka, ale nemohla jsem mu ani nic říct. Jen jsem mu tiše ukazovala, kde jsme a co má případně dělat nebo napsat. Dělala jsem si poznámky a z těch jsme se pak společně učili. V hodině jsem se spíš snažila dělat, že tam nejsem."

Při spolupráci učitele a asistenta ve výuce je možné střídat individuální výuku jednotlivce se skupinovou prací nebo frontální výukou celé třídy. Volba závisí na cílech výuky a průběžné evaluaci jejich dosažení. Je to proces, který by měl probíhat pod vedením učitele. Při přípravě na výuku se učitel musí sám sebe vždy ptát, co bude asistent dělat a jak co nejlépe využít potenciál toho, že má druhého profesionála ve třídě.

EVALUACE SPOLUPRÁCE S ASISTENTEM

Evaluace spolupráce mezi učitelem a asistentem by měla probíhat pravidelně a je potřeba si její podobu nastavit na samém počátku spolupráce. Evaluace průběhu a způsobu spolupráce je nutná s ohledem na volbu vyučovací strategie a na její eventuální průběžné změny. Evaluace spolupráce ovlivňuje zároveň kvalitu vyučovacího procesu a jejím cílem je zvyšovat jeho efektivitu ve prospěch inkluzivního vzdělávání ve škole.

GRAF 4. ***Názor učitelů na spolupráci s asistentem ohledně individuálních pokroků žáků s OMJ.***



Myslíte si, že Vaše spolupráce s AP je efektivní s ohledem na individuální pokroky žáků s OMJ?

Učitelé, se kterými pracovali asistenti projektu, ocenili vzájemnou spolupráci velice pozitivně. Většina učitelů ji považovala za velmi přínosnou s ohledem na školní pokroky žáků. Celkem 88 % z nich ohodnotilo spolupráci s asistentem jako efektivní způsob pro zvyšování individuálních výsledků žáků ve studiu (viz graf 4).

Zároveň je nutné poznamenat, že devět ze šestnácti učitelů, kterým jsme položili otázku, zda se nějakým způsobem mění jejich práce, když je ve třídě asistent, odpovědělo negativně. Znamená to, že učitelé ve většině případů ještě nejsou připraveni a hlavně zvyklí na to, že ve třídě je jim k dispozici druhý dospělý, který může jim a hlavně dětem pomoci. Protože v takovém případě je nutné změnit i celkový pohled na výuku a její plánování. Přistupují k tomu spíše intuitivně a improvizují, což více méně neguje výsledky z grafu 3, kde velké procento učitelů uvedlo, že spolupracuje s asistentem na učebním plánu žáků s OMJ. Mezi odpověďmi učitelů byly i takové, které poukazovaly na cílenou spolupráci s asistenty a na její pozitivní výsledky.

> *„Žáky s OMJ a SVP mohu ve spolupráci s asistentem lépe integrovat např. při skupinové práci apod."*

> *„Můžu se věnovat víc ostatním dětem, vysvětlit nové učivo."*

> *„Práci musím daleko více a přesněji rozmýšlet, aby činnost asistenta byla efektivní."*

Rodiče

Průběh integrace a adaptace žáka s OMJ do českého prostředí závisí ve velké míře i na spolupráci školy s rodinou žáka. Je důležité najít optimální způsoby této spolupráce. Výhodou je, pokud se najde dobrovolník z řad rodičů, který nabídne pomoc nově příchozí rodině. Ten může poskytnout praktické rady a pomoct rodičům se zorientovat v kvantu informací, které jim škola poskytuje. Iniciativa může vyjít i ze strany učitele.

> *„Na první schůzce s paní učitelkou se mohli rodiče zapsat na seznam aktivit, které můžou nabídnout v průběhu školního roku. V rámci ní mohli rodiče nabídnout i pomoc nově příchozím rodinám."*

Povinností školy je pravidelně poskytovat informace o procesu a výsledcích vzdělávání žáků, o způsobech hodnocení nebo o případných změnách ve strategiích vzdělávání (například, že dítě bude mít k dispozici asistenta pedagoga). Zkušenosti asistentů potvrzují, že je důležité ihned na začátku seznámit rodiče

- s prostředím školy,
- s osobou, na kterou se mohou obrátit, poskytnout na ni kontakt,
- s rozdíly mezi českým školstvím a školstvím země, ze které pocházejí,
- se vzdělávacím programem školy,
- s ostatními specifiky dané školy.

Nerozumí-li rodiče česky, je dobré jim tyto informace poskytnout v jejich mateřském jazyce. Na začátku integračního procesu je asistent pedagoga pro rodiče, které mají omezené znalosti jazyka, nenahraditelným komunikačním můstkem mezi nimi a školou. V tomto ohledu může být podpora právě dvojjazyčného asistenta velkou výhodou.

„Se svolením třídní učitelky jsem požádala vedení, zda mohu oslovit rodiče na začátku naší spolupráce. Učitelka připravila seznam, co očekává od rodičů, co od žáka. Přeložila jsem i další doporučení pro rodiče a vytvořila seznam rozdílů ukrajinského a českého školství, aby rodiče věděli, co je tu jinak. To nám hodně pomáhalo. Za rok jsme měli celkem tři setkaní s každou rodinou."

„Speciální pedagožka dala doporučení dítěti na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny. Naštvaná matka přišla do školy přesvědčit vedení, že její syn „není debil". Někteří cizinci nevědí, jaký je smysl takového vyšetření a že to dítěti může pomoct. Potřebovala vysvětlit, proč se to dělá a jaké to může mít výsledky."

Mezi žáky s OMJ najdeme často děti, které žily nějakou dobu bez rodičů a jsou v situaci, kdy s nimi opětovně navazují vztah. Proto musíme brát ohled na to, že toto období je pro rodiče psychicky velice náročné a hledají podporu i u školy.

„Poskytla jsem rodičům na sebe kontakt na Skype s tím, že se můžeme domlouvat i mimo školu. Rodiče využili tuto možnost a matka se otevřela natolik, až se svěřovala se svými niternými starostmi. Řešila své výčitky z toho, že je špatná matka, protože nechala děti doma a odjela bez nich. A že právě teď s nimi navazuje vztahy od začátku a že je to pro ni strašně těžké. Řešily jsme psychický stav matky místo toho, abychom řešily stav dítěte. Ale chápu, že jedno vyplývá z druhého. Já mám stejné zkušenosti se svou matkou, která mi to také kolikrát říkala. Pro rodiče bylo důležité slyšet, že je neodsuzuji, že věřím, že jsou dobří rodiče."

„V rozhovoru jsem se zeptala maminky, jakou má představu o budoucnosti svého syna. Zda chce, aby po maturitě dále studoval na vysoké škole. Maminka se mi svěřila, že má pochybnosti, jestli vůbec správně rozhodla, když přivezla syna do Prahy. Doma se neustále hádají, on ji neposlouchá a sama vůbec neví, jestli celou situaci zvládne."

Podobné zkušenosti samotných asistentů se sociální adaptací a integrací vyvolávají určitou důvěru rodičů. Mají potřebu promluvit si s někým, kdo je také cizincem v ČR a orientuje se v této problematice. Je dobré, aby byli co nejdříve informováni o asistenci ve škole a o náplni práce asistenta. Zároveň je potřeba asistenta upozornit na to, že není psychoterapeutem a že je nutné hlídat hranici toho, kam až rodiče se svými problémy pustit. I to by mělo být téma společných evaluací.

Frekvence, intenzita i způsob kontaktů mezi rodiči a školou se velmi různí. Některé školy mají stanovena pravidla komunikace s rodiči, která pomáhají zapojit rodiče do života školy, konzultovat otázky výchovy a vzdělání, a samozřejmostí jsou pravidelná setkání mezi školou a rodinou, v nichž hraje asistent pedagoga také svou roli. Jinde to je jen na iniciativě rodičů, případně samotného asistenta pedagoga.

„V naší škole byla pro kontaktování rodičů přísná pravidla. Mohl to dělat jen třídní učitel. My jako asistenti jsme s rodiči v kontaktu sami nebyli. Vždy to zprostředkoval učitel. S tím jsme ale měli pravidelná setkání."

„Žádná pravidla na kontaktování rodičů jsme neměli. Po čase se mezi rodiči rozkřiklo, že jsem tam, a tak mě sami kontaktovali na chodbě školy. S jednou Arménkou jsem měla pravidelná setkání u kávy a zvala mě i k sobě domů. Nejdřív jsem váhala, jestli vlastně můžu, ale pak jsem si řekla, že je to úplně v pořádku. Ona to tak cítí a já s tím nemám problém. Tento pravidelný kontakt nám dost pomáhal."

„Na žádnou schůzku jsem nebyla (jako asistent) přizvána, ani jsem o nich nevěděla. Když jsem se o jedné nakonec dozvěděla, doslova jsem se tam vnutila. Potřebovala jsem si s rodiči promluvit o jejich dítěti."

Spolupráce mezi rodiči a školou záleží i na aktivním přístupu rodičů k výuce svých dětí. I tento přístup bývá velmi různorodý.

„Kdybych to měla vyjádřit procentuálně, tak s jednou rodinou to bylo tak na 120%, zajímali se pořád. Druhá rodina měla velký zájem, ale neměli tolik času a třetí si neudělali čas vůbec."

„Rodiče neměli moc čas, mluvili jsme přes Skype, a to nám vyhovovalo."

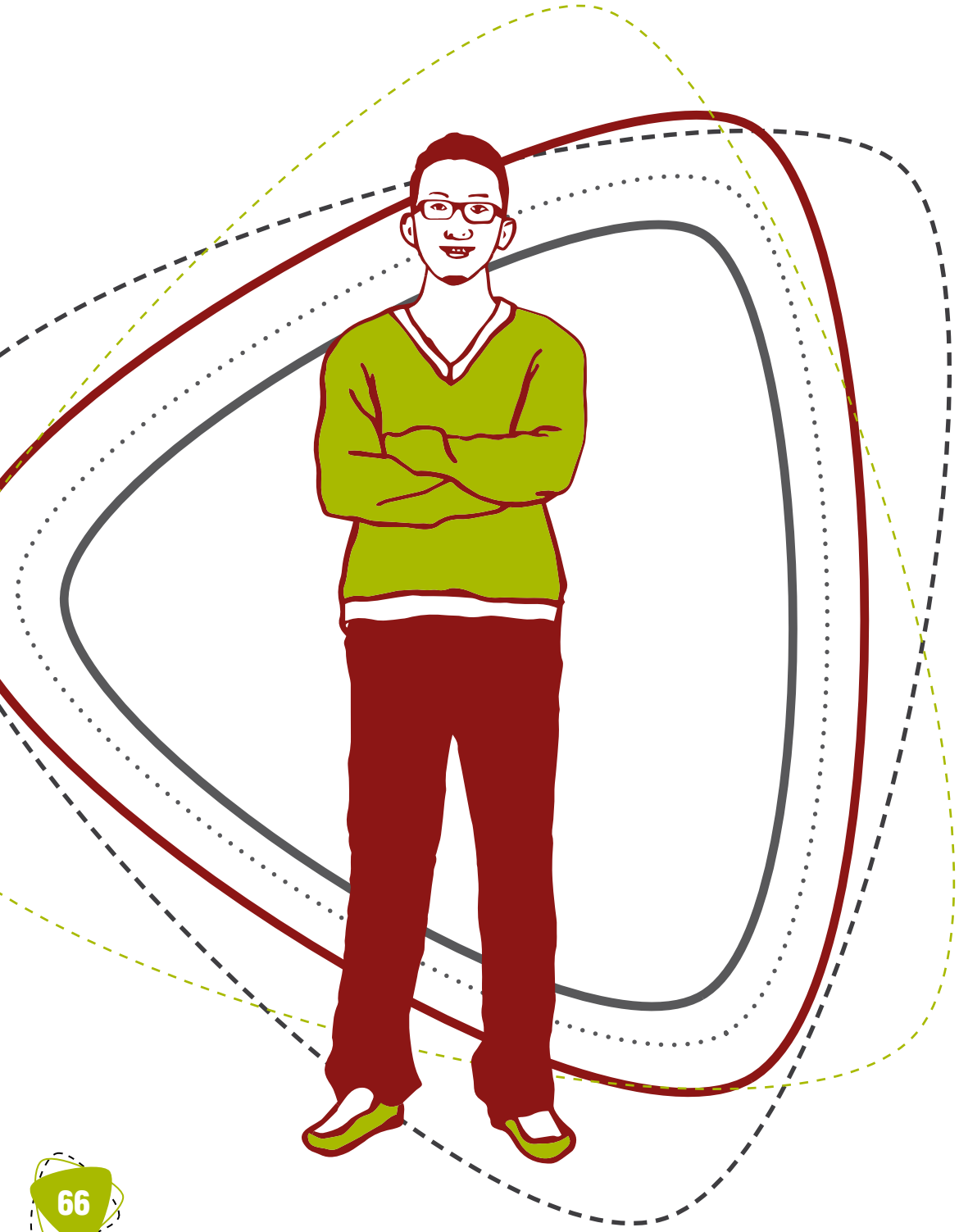
„Rodiče věděli, že jsem tam pro jejich dítě, a tím jim odpadly starosti. Trochu to pak všechno nechávali na mně."

Jazyková neznalost by neměla bránit rodičům plnit své povinnosti. Dohlížet na plnění domácích úkolů a pomoct s přípravou pomůcek do školy mohou vždy. Škola je může podpořit právě poskytnutím asistenta pedagoga. Zkušenosti asistentů ukázaly, že pro zapojení rodičů je velmi důležité, aby chápali, co mají děti doma dělat. Vyplatí se přeložit zadání domácích úkolů nebo zadání stručně popsat, přeformulovat. Osvědčený způsob komunikace je prostřednictvím emailu.

„Rodiče úkolům často vůbec nerozuměli. Proto jsme se domluvili, že aspoň zkontrolují, jestli ho děti dělaly. Problém byl ale taky v tom, že nerozuměli ani zadání, a pak nemohli dětem poradit, co mají dělat. Zadání úkolů bylo často hrozně složité. Tak jsem u některých úkolů zadání překládala anebo zjednodušovala."

Urychlí to překlad prostřednictvím internetových překladačů a odboural potíže se čtením ručně psaných odkazů.[12]

12 Více informací k pravidlům komunikace s rodiči cizinci naleznete zde: http://www.inkluzivniskola.cz/cestina/co-pomaha-porozumeni



Závěr

Jak materiál svým obsahem ukazuje, v českém vzdělávacím systému (a v české legislativě obecně) zatím existuje spousta překážek, které zaměstnávání dvojjazyčných asistentů znesnadňují. Při realizaci dvou popisovaných projektů jsme museli řešit hned v úvodu samotnou možnost zaměstnání cizince s přechodným pobytem, kterých bylo mezi asistenty několik.

Za další překážku strukturální povahy považujeme nesnadné a nejasné získávání prostředků na asistenty pedagoga pro žáky s odlišným mateřským jazykem, obecněji pro žáky se sociálním znevýhodněním. V současné době jsou prostředky na asistenty získávány především z prostředků Evropských strukturálních fondů, v menší míře pak z dotačního programu MŠMT. Z krajských prostředků jsou tito asistenti hrazeni ojediněle. Přitom filozofie podpory by měla být opačná. Díky těmto okolnostem je taková podpora pro žáky s OMJ více méně ojedinělá. A to i přesto, že především v počátcích svého integračního procesu žáci a zvláště jejich pedagogové asistenci potřebují. S nejasným a nesystematickým způsobem financování souvisí také problematická udržitelnost pozice asistenta pedagoga na škole. Ta pak ve svém důsledku ovlivňuje systematičnost a mnohdy i smysluplnost samotné práce asistentů.

Kromě překážek strukturálních znesnadňovala asistentům práci také stále poměrně nejasná role, kterou asistent pedagoga ve školství zaujímá. Pro dvojjazyčného asistenta, který je v našem vzdělávacím systému poměrně novým fenoménem, je tato nejasnost o to větší. Otázky, které si asistenti museli v praxi často klást, byly kupříkladu následující: *„Jsem stále asistent, nebo už jsem tlumočník? Asistuji jen „svému“ dítěti, anebo pomáhám učiteli se všemi dětmi? Mám dítěti vysvětlovat novou látku? Jsem to já, kdo má dítě učit češtinu? Není to spíš role učitele? Jak mohu zasáhnout, když vidím, že se v kolektivu třídy něco děje? Co rodiče, mohu je z vlastní iniciativy kontaktovat?“*

Nejasné je mnohdy samotné nastavení spolupráce mezi asistenty a učiteli. Učitelé nejsou na tento typ spolupráce připravováni během svého studia a v praxi se s asistenty setkávají poměrně zřídka. Pozice asistenta pedagoga a její náplň je sice definována v zákoně o pedagogických pracovnících, realita ovšem nevytváří podmínky k tomu, aby mohl být její potenciál dostatečně využit. Cílem této publikace je na tyto nejasnosti poukázat, ale zejména je projasnit, nabídnout ve standardních situacích standardní řešení. Doufáme, že se nám to alespoň trochu podařilo.

Troufáme si tvrdit, že zaměstnání dvojjazyčných asistentů na školách mělo pozitivní dopady v mnoha ohledech. Samotná přítomnost dospělých osob s OMJ a migrační zkušeností umožnila jak majoritním žákům, tak pedagogům reflektovat tyto okolnosti, které významně ovlivňují pobyt dětí a žáků s OMJ v českém (nejen školním) prostředí. Některé školy před příchodem asistentů příliš neřešily přítomnost žáků s OMJ a jejich problémy a bariéry. Díky působení asistenta pedagoga se problémy řešit začaly a žákům byla poskytnuta podpora. Pravidelné evaluace se školami ukázaly, že asistentství se ve všech případech školám osvědčilo.

Pro naši organizaci, která se dlouhodobě věnuje podpoře mladých migrantů a žáků s OMJ, je největší odměnou skutečnost, že si školy začaly na dvojjazyčné asistenty hledat vlastní finanční zdroje. Po prvním projektu se to podařilo u jedné asistentky, po druhém si na dvojjazyčné asistenty našly vlastní zdroje již čtyři školy.

To, že se dvojjazyční asistenti začínají pomalu stávat součástí nabídky škol a nikoliv mimořádným opatřením z projektu iniciovaným neziskovou organizací, je pro nás signál, že naše projekty měly opravdu smysl. Ukazuje to, že dvojjazyční asistenti jsou tím, co školy při začleňování dětí a žáků s OMJ opravdu potřebují. Naším dlouhodobým cílem je, aby se dvojjazyční asistenti stali běžným nástrojem, který mohou a umí běžně využívat všechny školy vzdělávající žáky s odlišným mateřským jazykem. Doufáme, že tato publikace pomůže se k tomuto cíli přiblížit.

Kazuistiky žáků, se kterými pracovali dvojjazyční asistenti



Jméno: Maria
Věk: 13 let
Národnost: thajská, rodina několik let bydlela v Austrálii
Mateřský jazyk: angličtina
Třída: 8.

Maria byla jedním z prvních dětí, které byly vytipovány na mé úvodní schůzce se školní psycholožkou. Byla taky první, s kým jsem se seznámil. Maria měla odsunuté hodnocení z minulého ročníku a měla být hodnocena do konce října. Hned první problém byl v tom, že o prázdninách mluvila jen anglicky a vůbec se neučila česky. Proto i základní komunikace s ní byla ze začátku velmi omezená. Musel jsem používat angličtinu.

Maria mi připadala jako velmi plaché dítě. Bála se promluvit nahlas, v přítomnosti nějakého učitele nedokázala říct ani slovo česky.

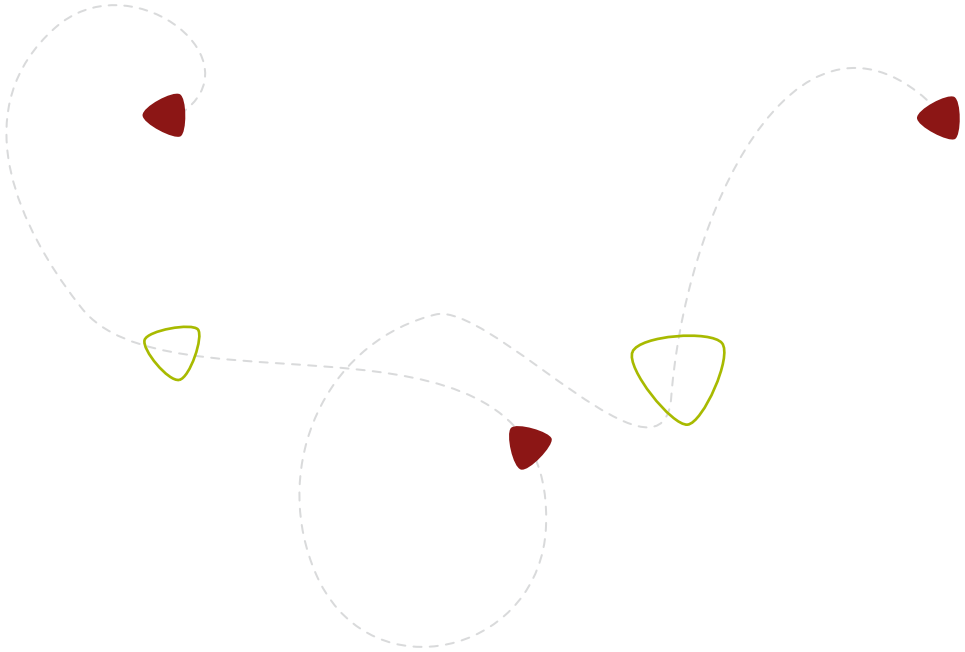
Hlavní problém, který jsme řešili, byla hrozba opakování sedmé třídy. Naštěstí školní psycholožka všechny aktivně přesvědčovala, že to pro Mariu bude naprosto devastující. Oslovili jsme společně její rodiče a několikrát jim vysvětlovali, že jejich dceři opravdu hrozí opakování ročníku. Bohužel však často se opakující události typu „zapomněla jsem sešit/notýsek/poznámky“ mě přesvědčily, že rodiče na Mariu moc netlačili nebo jim to nějak nevadilo, že by znovu šla do 7. ročníku.

První měsíc práce s Mariou jsem se pořádně zapotil. Nejprve jsme procvičili fyziku, potom nějak zvládla zeměpis. Nejhůř na tom byla s dějepisem. Učitelka chtěla všechno česky, s daty a českými definicemi. Paradoxně lehčí to bylo s češtinou, protože učitel nám vyšel vstříc a zjišťoval její znalosti opravdu podle úrovně jazyka (pouhý rok a půl v Česku). Nakonec jsme to zvládli a škola Marii umožnila pokračovat v 8. ročníku.

Následující 2 měsíce jsem v podstatě věnoval její výuce češtiny. Připravil jsem pro ni individuální plán a začal jsem si ji brát v hodinách češtiny, fyziky, dějepisu, zeměpisu a chemie na individuální výuku. Postupně, jak se více a více dozvídala a vykazovala lepší výsledky, jsem ji uvolňoval do normální výuky.

Po Novém roce jsem měl už na starosti jiné děti. Jenže Maria za mnou pořád chodila a ptala se, jestli bude dnes mít se mnou výuku. Já jsem však po předchozí dohodě s psycholožkou individuální výuku postupně omezoval.

Poslední postřehy od učitelů sice hovoří o tom, že se Maria usadila ve třídě, více komunikuje, a když rozumí úkolům, pracuje. Ale občas „se zasekne“ (cituji školní psycholožku), když nerozumí zadání, nechá práce a nechce dál pracovat. Učitelé taky konstatují, že nechce zlepšovat svou češtinu. Já ale musím říct, že pro takové dítě je i tento pokrok velkým úspěchem.



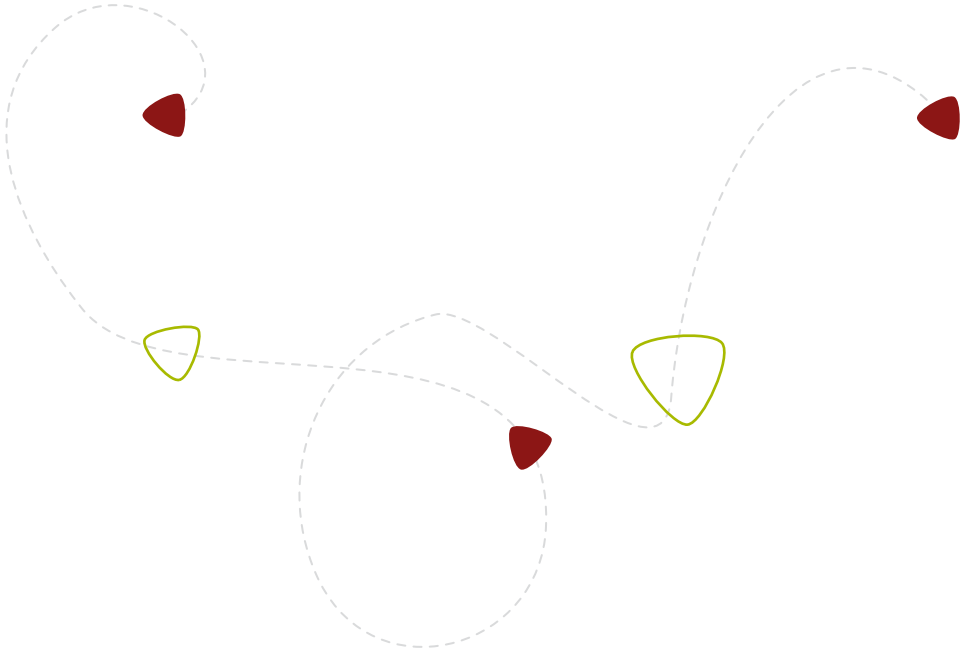
Jméno: Bogdan
Věk: 6 let
Národnost: ukrajinská
Mateřský jazyk: ruština
Třída: přípravná

Bogdan byl součástí třídy předškoláků, ve které bylo celkem 5 cizinců. Trpěl poruchou autistického spektra. Především na začátku školního roku byl impulsivní a agresivní. Žil ve svém světě a nezapojoval se adekvátně do vyučovacího procesu. Jedině když děti s paní učitelkou probíraly číslice, projevil zájem a rád počítal společně s nimi. Problém byl v tom, že rušil ostatní při práci. O úkoly paní učitelky neprojevoval žádný zájem. Až časem se začal zapojovat do plnění úkolů, které obsahovaly grafomotorická cvičení, ale stálo ho obrovské úsilí vydržet u toho aspoň chvíli. Někdy jsem ho donutila přislíbením odměny, ale ne vždy to vyšlo. Slibovala jsem mu, že si po splnění úkolu zase zahrajeme na koberci. Většinu času strávil na koberci s autíčky a kostkami ze stavebnice. Skládal si pistole a „střílel“ po dětech. Na papír psal slova z počítačových her, které pravděpodobně hrál doma – „level, start“ atd.

Na začátku jsem ho hodně pozorovala a snažila jsem se s ním navázat kontakt. Zjistila jsem, že má rád vláčky, a začala jsem mu je kreslit. Občas jsem na něj mluvila rusky, abych ho oslovila v jeho rodné řeči a přitáhla jeho pozornost. Chtěla jsem s ním navázat kontakt. Postupně si na mě zvykal. Ukazovala jsem mu obrázky, které jsem sama připravovala a které se týkaly domácí přípravy do školy a následně i pobytu ve škole každého průměrného školáka. Chtěla jsem mu „nastrukturovat čas“ a použít co nejvíce vizualizačních pomůcek, abych mu pomohla orientovat se v prostředí školy. Hráli jsme spolu také hru „Tik, ťak, bum“, kterou měl nejvíc rád. Velice se těšil na to, až bomba „vybouchne“. U této hry se dokonce trochu rozmluvil. Poznával předměty na obrázcích, a když nevěděl sám, začal opakovat po mně.

Nebyl moc vzdělavatelný a pokroky v tomto směru byly minimální. Naučil se číslice asi do dvaceti a přečíst „máma“ a „táta“. Jiné otázky a souvislosti nechápal. Ne, že by pro něj byly otázky od paní učitelky příliš abstraktní. On je spíš vůbec nevnímal. Jeho perceptivní dovednosti byly velmi omezeny.

Větší pokrok udělal ale v sociální komunikaci s dětmi ze třídy. Postupně je přestal mlátit tak jako na začátku. Hrál si s nimi, až když ho děti začaly provokovat, byl agresivní. Pořád jsem mu musela vysvětlovat, že děti to bolí, že jim způsobuje bolest. Někdy to pochopil. Vedení školy se po dvou měsících rozhodlo poslat ho do „zvláštní“ (čili do praktické) školy.



Jméno: Ahmad
Věk: 5 let
Národnost: syrská
Mateřský jazyk: arabština
Třída: přípravná

Ahmad byl nejmenší z celé třídy. Jeho rodina patřila k utečencům ze syrské války. Byl to chytrý kluk, ale moc hravý a měl problémy se soustředěním i s chováním. Neuměl vůbec česky a na začátku ani nechtěl mluvit.

Než přišel k nám do školy, chodil do americké školky ve svém rodném městě a uměl anglicky. Na začátku jsme na něj s paní učitelkou mluvily anglicky, aby pochopil naše pokyny. Při individuální práci s ním jsem používala své obrázky a různé dětské knížky pro předškoláky, knížku s puzzle atd. Trvalo mu měsíc a půl než se rozmluvil česky, ale myslím si, že moje zásluha nebo zásluha paní učitelky na tom byla minimální. Začal mluvit česky, až když on sám chtěl, a díky dětem, se kterými si hrál. To, že mluvil anglicky, vyvolávalo u dětí zvědavost a chuť si s ním hrát. Děti začaly opakovat anglická slova a zkoušely na něj mluvit také anglicky.

Po prvním pololetí odjel s rodiči opět domů.

Jméno: Stefan
Věk: 6 let
Národnost: bulharská
Mateřský jazyk: bulharština
Třída: 1.

S chlapcem jsem začala pracovat dva měsíce po jeho příchodu do školy. Chytrý, inteligentní a sympatický kluk. Snažil se všechno dělat co nejlépe, měl povahu jedničkáře, a myslím, že hlavně kvůli tomu byl hodně vystresovaný. V mateřštině uměl číst i psát. Neměl problémy s matematikou. Na hodinách nerozuměl slovním úlohám, díval se, co dělají ostatní. O přestávkách si nehrál, nemluvil, neusmíval se a komunikoval jen s bratrem. Neměli jsme společný jazyk, proto jsem při práci s ním kreslila a používala různé obrázky.

Mluvila jsem na něj česky, vysvětlovala látku pomocí obrázků a naučila ho základní pojmy a pokyny v češtině. Začala jsem tím, že jsme rozebrali rozvrh. Pak jsme mluvili o koníčkách, co rád dělá nebo co nemá rád. Komunikace s rodiči probíhala každodenně, protože ho vyzvedávali hned po výuce a mojí povinností bylo odvést ho dolů. Po čase se veškeré organizační otázky řešily skrze mne.

Jeho největší problém byl, že nevěděl, jak začít komunikovat se spolužáky. Po několika týdnech, co jsme spolu začali pracovat, bylo vidět, jak se mu ulevilo. O přestávkách se přestal učit, začal zvedat ruku a chodit k tabuli. S dětmi stále nemluvil, ale hrál si s nimi.

Škoda, že se ve třídě nepracovalo ve skupinkách. Měl by příležitost ukázat spolužákům, že něco umí a že jim může také pomáhat.

Jméno: Ivan
Věk: 15 let
Národnost: ukrajinská
Mateřský jazyk: ruština
Třída: 8.

Ivan přišel do Česka v prosinci. Na Ukrajině ho vychovávala babička. Byl často nemocný a ve škole hodně chyběl. Motivaci studovat ale měl. Byl zvědavý, snaživý, se smyslem pro humor. Choval se uctivě, někdy až flirtoval. Na druhé straně byl ale i líný, nespolehlivý a dost často lhal.

Seděl ve třídě v poslední lavici, kde nikoho nerušil a v hodinách nic nedělal. Individuální plán neměl, nikdo nezjišťoval, co umí nebo co nezvládá. Tři měsíce v hodinách jen poslouchal a díval se. Když dostal test, odevzdal prázdný papír. V rozvrhu měl 13 předmětů, které se střídaly. Podle mě to je příliš náročné pro někoho, kdo neovládá dobře jazyk (češtinu).

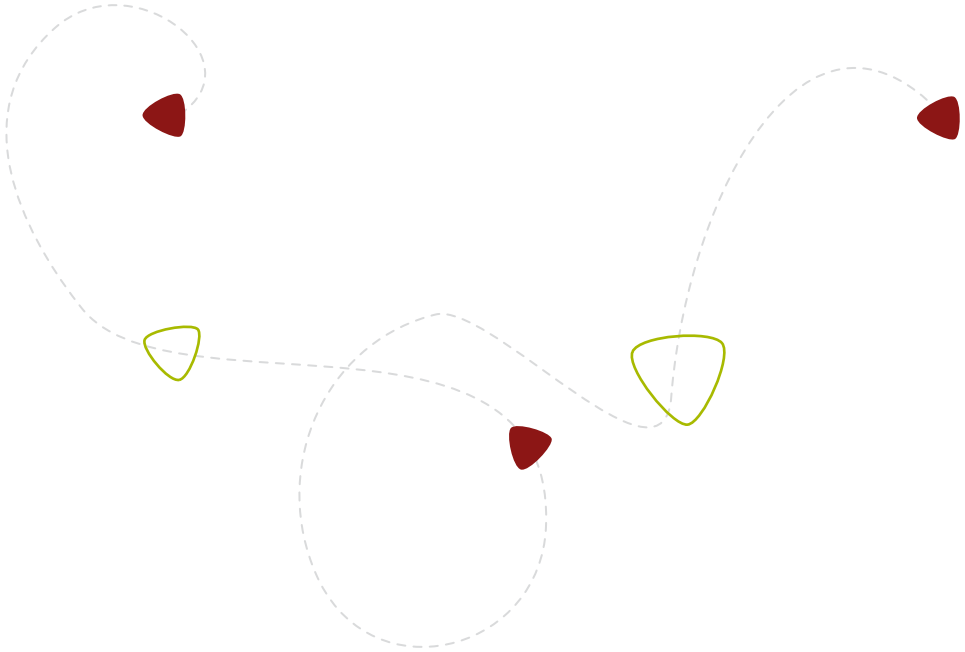
Začala jsem s ním pracovat mimo třídu, buď individuálně, nebo spolu s jinými cizinci. Stanovili jsme s učiteli kritéria, dle kterých bude ohodnocen. Na můj požadavek připravili učitelé seznamy minimálních znalostí v jednotlivých předmětech, které by se Ivan měl naučit. Vzhledem k tomu, že látka byla někdy náročná a žák měl obrovské mezery v některých předmětech, připravovala jsem vybraná témata v jeho rodném jazyce. Rozebírali jsme je spolu, dostával za úkol přeložit nejdůležitější slovíčka do češtiny a další hodinu jsme pracovali na totéž téma již s novou slovní zásobou. Někdy jsem připravila i různé pracovní listy. Dokázal najít odpovědi na otázky. Pracovali jsme ve skupinách, děti tato práce bavila.

Na problém jsme narazili, když se opakovaně vymlouval, že zapomněl domácí úkol. Spolupráce s rodiči probíhala telefonicky nebo osobně. Vysvětlovala jsem, co se daří, co musí zlepšovat, v čem je problém (převážně, že špatně chápe instrukce a úkol neudělá, nebo se vymlouvá, že ho nechal doma).

Jako možnost řešení jsem zavedla týdenní plán. S tím, že pokud nejsem přítomna ve škole, bude pracovat na úkolech, které dostal ode mě a pak je odevzdá učitelům. Chtěla jsem tím docílit, aby pracoval trvale a neztratil motivaci.

Také jsem se snažila pomoci mu s vytvořením vlastního „systému, jak se učit“, který by mu usnadnil přípravu i práci v hodině (např. používat slovník, psát na jedno místo domácí úkoly atd.).

Na konci roku přišla maminka s rozhodnutím nechat Ivana opakovat 8. ročník, což on sám odmítal. Bál se, že se mu budou spolužáci vysmívat. Vedení školy a třídní učitelka maminku podpořily a nechaly ho opakovat.

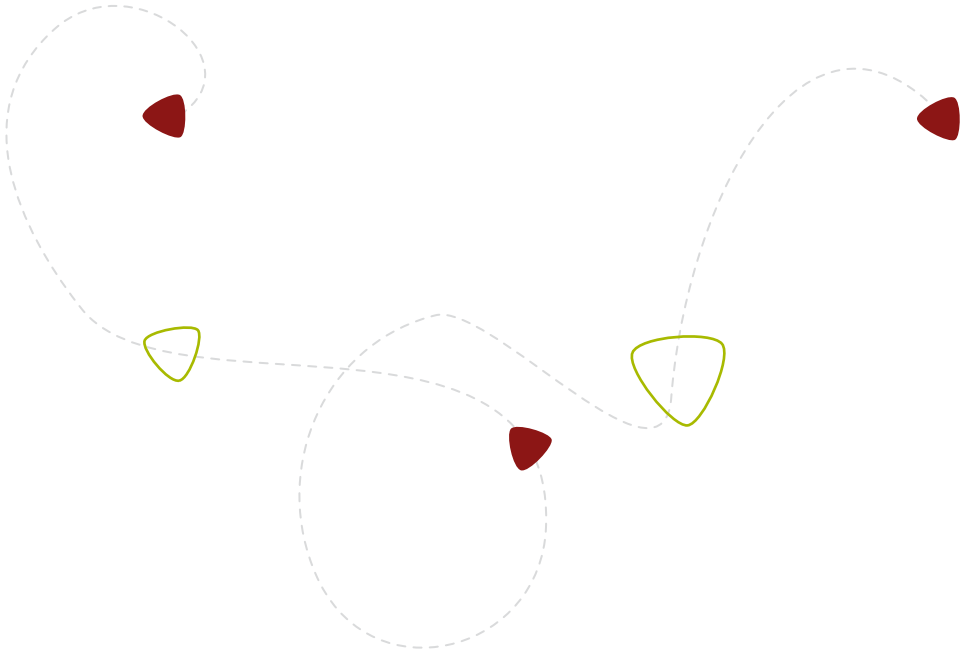


Jméno: Vladimír
Věk: 13 let
Národnost: ruská
Mateřský jazyk: ruština
Třída: 7.

V 7. třídě jsem pracovala s chlapcem z Ruska. Chodil do české školy 4 roky, přesto nerozuměl většině textů. Myslím, že i samotné čtení mu dělalo velký problém. Proč, nevím. Vzdal to? Nechce? Má na to příliš málo času? Se spolužáky nekomunikoval, a tak neměl ve třídě žádné kamarády. Žil ve „svém světě“, nepoznal ironii, nechápal legraci, všechno viděl v černých barvách a všechno bral jako spiknutí proti němu. Na spolužáky byl často nepříjemný, pomlouval je, donášel na ně, což mu vraceli i s „úroky“. Myslím, že měl psychické problémy, možná autismus, ale neměl nic diagnostikovaného. Chodil do školy jenom pro dobré známky. Nejvíc mu vadilo, že musí mít v žákovské knížce napsané i ty špatné. Pak byl buď agresivní a dělal podivné pohyby rukama, nebo naopak přecitlivělý a byl schopen brečet i v dalších hodinách v jednom kuse. Učení mu moc nešlo. Ode mě očekával, že mu budu napovídat správné odpovědi. Byl pomalý, ztrácel pozornost a než stihl něco napsat, byla třída už několik kroků napřed. Na mně tedy bylo nejen sledovat, co píše, opravovat chyby a diktovat, co má psát, ale také sledovat učitele a pamatovat si další pokyny.

Byla jsem z něj bezradná, nevěděla jsem, jak mu pomoct. Nechtěl totiž ani pracovat zvlášť v jiné třídě. Tak jsem se snažila, aby hlavně věděl, co dělají ostatní, aby byl zapojen do skupinových projektů a pracoval ve dvojici. Když jsem viděla, že něco nestíhal, udělala jsem mu krátký zápis. Také jsem radila, jak může napsat referát nebo připravit prezentaci, například na zeměpis nebo na přírodopis. On to pak většinou zvládal sám a na jedničku, jen potřeboval pracovat v klidu doma a mít na to dostatek času. Také jsem mu často kopírovala texty se zadáním z učebnice (nechávali je totiž jinak ve škole), aby se na to doma v klidu podíval a připravil se, případně dodělal to, co měl udělat ve škole.

Škoda, že už dříve neměl asistenta, kterému by důvěřoval, kterého by respektoval a který by mu pomáhal při komunikaci se třídou a s učením. Myslím, že by mu pomohlo, kdyby asistent byl i v častém kontaktu s rodiči, se kterými by mluvil o tom, co se podařilo, nebo nepodařilo, proč a jak se Vladimír chová v určité situaci a jak takovým situacím předcházet.



Jméno: Victor
Věk: 6 let
Národnost: skotská
Mateřský jazyk: angličtina
Třída: 1.

Victorovi bylo teprve šest let, ale přesto už velmi dobře pracoval se slovy. Doma aktivně četl i několik hodin knihy na úrovni 4. nebo 5. třídy a měl slovní zásobu jako dospělý. Byl velmi pozorný a neustále se ptal „proč“. Byl přirozeně zvídavý a přemýšlel o světě kolem sebe. Narodil se v Praze, ale krátce nato se odstěhoval do Anglie. Než se v létě roku 2012 vrátil zpět do Prahy, už dva roky navštěvoval anglickou školu.

V naší škole byl ostýchavý, což mohlo být projevem obav z nového prostředí, možná i nízkého sebevědomí nebo strachu ze starších žáků. Přestože ke mně ve třídě mluvil hodně potichu, byl velice komunikativní a chtěl, abychom mluvili anglicky. Jeho projevy byly velmi různorodé s ohledem na situaci, ve které se nacházel. Zpočátku vždy, když mi odpovídal, byl ke mně téměř otočen zády. A když s ním začal mluvit jakýkoli jiný dospělý, začal se od něj odvracet. Nevěřila jsem, že by to dělal ze zlosti nebo ze vzdoru, spíš se jen fyzicky „odvracel od konverzace“, která měla proběhnout. Zajímavé nicméně bylo, že když jsem mu přímo řekla, jak komická tato taktika je, uvědomil si to a usmál se. V podstatě se tím zbavil své obrany a mnohem spokojeněji spolupracoval.

Věřím, že se cítil velmi dobře, když se mnou mohl mluvit anglicky. Měl toho hodně na srdci. Victorův svět byl velmi odlišný od jeho českých spolužáků v první třídě. Bylo důležité to nejen chápat, ale i to dávat Victorovi najevo. Mluvit o složitých věcech anglicky pro něj bylo příjemné a uklidňovalo ho to. Bezpečně se cítící dítě je více otevřené učení, sdílení a spolupráci, proto jsem se osobně při své práci asistentky snažila být hodně empatická, abych zjistila, co pomáhá dítěti cítit se uvolněně a příjemně. Victora ale nebylo jednoduché uvolnit. Potřeboval často především analyzovat, rozjímat až filozofovat o životě.

Pro dítě, které je orientováno na poslech a mluvení a touto formou nejraději přijímá a vydává informace, je těžké být celý den obklopen jazykem, ve kterém se nedokáže vyjádřit. Mnohem těžší než pro dítě, které přijímá informace z více odlišných zdrojů. To, že se nemohl vyjadřovat před svými spolužáky nebo dospělými okolo něj, bylo pro Victora ohromnou ztrátou. Viditelně ho to frustrovalo a rozčilovalo. Brzy začal přidávat k otáčení zády i grimasy a zaťaté pěsti. Začal vydávat ve třídě hlasité zvuky a narušovat tím hodiny. Začal komandovat ostatní děti, říkat jim, co mají dělat, a křičet na ně. Kritizoval je za to, co dělaly, říkal jim vztekle, co neměly správně, a bral jim věci. Ostatní děti to samozřejmě nesnášely dobře. Pak jsem s ním po dlouhou dobu nepracovala, a když jsem se zeptala v květnu paní učitelky, kdo s ním teď kamarádí, říkala, že nikdo.

Victorův hlavní problém byl, že neměl žádné kamarády. Strašně moc je chtěl, ale nevěděl, jak je získat. Zároveň postrádal jazyk, na kterém byl ve svém životě nejvíc závislý. Ironické bylo, že když jsem se ho jednou na obědě zeptala, co je na škole dobré, odpověděl „*vytváření přátelství*“. Jeho učitelka taky pozorovala, že se snaží získat kamarády, ale podle ní zvolil špatný přístup.

Myslím si nicméně, že když byl v pohodě, byl schopen si najít kamarády celkem dobře. Když jsme měli v listopadu ve škole den hasičů, vzala jsem ho spolu s dalšími dvěma anglicky mluvícími žáky, abych jim překládala a taky aby měli příležitost se skamarádit. Vzájemně si dost padli do oka. Pak se po sobě pořád ptali a těšili se na společné hodiny češtiny. S maminkou Victora jsem si často vyměňovala pár slov, když jsme se potkaly na chodbě. Věděla, co se ve škole děje, tvrdila ale, že doma se jeho chování nezměnilo, že je stále „stejný Victor“ jako dřív. Ve třídě se však choval velmi rušivě a to bylo pro učitele pochopitelně obtížné. Victorova učitelka pozvala jeho matku do třídy, aby se na to podívala, ale ta měla šestiměsíční miminko, takže to nebylo možné. Požádala mě, jestli bych to nemohla udělat já. Dva týdny jsem tedy chodila do jeho třídy a jen ho pozorovala.

Většina pozorování proběhla v době, kdy část třídy byla na škole v přírodě. Atmosféra byla tedy méně napjatá a Victor byl méně „nervózní“. Učitelka na něj měla víc času a odpovídala na jeho otázky. Vypozorovala jsem, že Victor se pořád někoho ptal (paní učitelky, ostatních pomocníků nebo mě), jestli to, co dělá, je správně. „Je to dobrý?“, ujišťoval se neustále. Přesně věděl, kde učitelka zrovna ve třídě je, aby se mohl zeptat, a to aniž by zvedl hlavu od své práce. Když se mi pochlubil „jedničkou“ v pracovním sešitě, hned ukázal i svou špatnou známku – „dvojku“.

Zároveň jsem si i všimla, že byl velmi pozorný a přátelský ke spolužákům. Při mnoha příležitostech vstal ze svého místa a ukázal spolužákům, kde mají číst. Jeho učitelka a školní psycholožka ho popsaly jako „málo spontánního“. Myslím si, že je to hlavně způsobeno jeho potřebou „perfekcionismu“, která je umocněna tím, že si je sám vědom svých akademických schopností.

Mrzí mě, že jsem pro něj hned na začátku roku nezačala tvořit „kruh přátel“. Kdybych to mohla vrátit zpět, aktivněji bych se snažila „ustanovit a řídit“ přátelství se spolužáky ve třídě, obzvlášť o přestávce, kdy si toužil hrát s ostatními. Jak mě jednou požádala jeho máma, měla jsem investovat víc času do „hraní rolí“ – co se má udělat a říct v určitých situacích.

Victor je přirozeně zvídavé dítě, a proto je taky přirozený studijní talent. Jeho sklony k učení začínají být doprovázeny potřebou mít dobré známky, aby se „ukázal“. Doporučila bych, aby ho rodiče neodměňovali jen za jedničky. Aby jeho školní úspěchy sice vnímali, ale spíše zlehčovali, a místo toho se zaměřovali na úspěšné uplatnění nějakých sociálních dovedností, a ty oceňovali.

Dle mé zkušenosti by se Victorovi dařilo v prostředí, kde se upřednostňuje společná práce a kolaborace. Umožnilo by mu to sdílet vlastní názor a pozitivně přispět k výsledkům. Dalo by mu to možnost spolupracovat s ostatními dětmi. Školní psycholožka navíc doporučila, aby navštěvoval nějaké kolektivní aktivity mimo školu, jako třeba skauty, a to jsem podporovala. Jeho učitelka poukázala na některé činnosti, u kterých si všimla, že ho baví (například zpívání), a pokoušela se ho do nich zapojovat.

Jméno: Mykola
Věk: 15 let
Národnost: ukrajinská
Mateřský jazyk: ukrajinština/ruština
Třída: 8.

S Mykolou jsem se setkala úplnou náhodou v únoru, šest týdnů po jeho příjezdu do ČR. V té době sice už chodil do školy, ale nedělal nic. Nerozuměl materiálům a učitelé netrvali na plnění úkolů. Předpokládalo se, že nemluví vůbec česky. Jeho rusky mluvící spolužáci mu občas něco přeložili. Pravda je, že moc nerozuměl, ale bylo jasné, že dychtil po komunikaci.

Rychle se projevilo, že nezvládá matematiku. Začali jsme se setkávat v oddělené třídě, abychom zopakovali materiál z hodin. Od začátku byl velmi upovídaný, i přesto, že neměl slovní zásobu. Byl příjemný, milý, zvídavý a hodně se smál. Byl slušný a neobvykle milý k mladším rusky mluvícím žákům školy. Bylo vidět, že se chce naučit česky i anglicky, okamžitě se ptal, jak má vyjádřit to, co chce říct. Často pronesl něco nesrozumitelného a zeptal se: „Je to česky?“. Zkoušel všechny varianty mezi ruštinou a ukrajinštinou, které ho napadaly, ve snaze sdělit něco, co mu jeho česká slovní zásoba nedovolovala. Mluvil o svých sestrách a babičce, s nimiž strávil posledních 6 let života na Ukrajině, mluvil o svém nedávném přestěhování a životě se svou matkou a nevlastním otcem tady v Praze. Mluvil o tom, že když vyroste, tak se chce stát buď „vrahem“ (doktorem) nebo kuchařem. Později v průběhu roku mluvil o tom, jak tady byl ty první týdny smutný, jak moc se mu stýskalo po kamarádech doma. Byla jsem ohromená jeho schopností umět použít to, co se naučil, a tolik toho vyjádřit, byť vlastně ještě „neuměl česky“.

Brzy mi bylo jasné, že to nebude jen matematika 8. třídy, se kterou měl potíže. Zdálo se mi, že tam, kde měly být matematické znalosti, byla jen ohromná prázdná díra. Snažili jsme se najít dno té díry, ale hodně málo matematických operací bylo pro něj snadných. Koncept x na druhou byl pro něj nepochopitelný. „2X, tady je jedno X, tady je druhé X, nyní můžeme říct, že je to 2X“, mu taky nedávalo žádný smysl. Zkoušela jsem „tady je jedna židle, tady je druhá židle, nyní máme 2 židle“. To bylo v pořádku, ale myslím, že myšlenka „X“ byla příliš děsivá, aby si to mohl spojit. Hned na začátku říkal, že se na to zeptá rusky mluvícího asistenta, že se jedná o jazykový problém, ne o matematický. Už tehdy mi bylo jasné, a jsem si jistá, že i jemu, že tentokrát to není ten případ. Ale nechala jsem tomu volný průběh, což mu dovolilo mít něco, za co se může schovat a cítit se o něco méně zranitelný, což usnadnilo naši společnou práci. Nicméně, byly dny, kdy jsem cítila, že vysvětluji něco z jiné planety. Celkem často nebyl druhý den schopen udělat stejný typ příkladu. Trpělivě jsme to zopakovali, byl dychtivý se to (znovu) naučit. Měl tak příležitost cítit úspěch v tom, co dělá. Byl velmi trpělivý i při práci na složitých věcech, dokázal pracovat tvrdě i několik hodin vkuse.

Co nám fungovalo? Udělala jsem několik sad „ spojovacích kartiček“ a cílem bylo dát dohromady kartičky, které ukazují stejný výsledek. Například:

X + X
2X
X^2
X * X
3X + 2X
5X
X + X + X + X + X

I když se v matematice v průběhu roku hodně zlepšil, stále pracoval na úrovni páté třídy. Ke konci školního roku jsme byli schopni projít některé části látky probírané ve třídě, zjednodušené verze „rovnic“ a „pořadí operací“. X a Y pro něj byly méně děsivé než předtím.

Když látce nerozuměl, byl frustrovaný, ale schopen se nad tím pousmát a to mu pomáhalo jít dál. Říkala jsem mu, že je to jen otázka času a procvičování, kdy se mu „rozsvítí“, pak to vše bude mnohem jednodušší. Velký problém byl, že mu chybělo to procvičování, protože nedělal domácí úkoly. Nebo když je udělal, zapomněl je doma. Není mi doteď jasné, jestli byl „líný“ anebo opravdu neschopný dělat si úkoly sám. Rozdíl mezi jeho nadšením pro společnou práci ve škole a jeho investicí do domácích úkolů byl tak obrovský, že to bylo vážně velmi matoucí a trochu znepokojivé.

Byly to právě jeho nedostatky v organizování vlastních věcí, co tvořilo obrovskou překážku k úspěchu. I jeho matka uznala, že je hodně neorganizovaný. Přisuzovala to faktu, že se o něj jeho babička poslední roky „příliš dobře“ starala. Vždy mu připravovala školní batoh a vše za něj zařizovala. Začali jsme tedy tím, že jsme se zaměřili na vytvoření systému na domácí úkoly a organizování papírů. To je klasický případ toho, kam až sahá role asistenta a kde může skutečně pomoci. Nechala jsem ho zapsat na čekací listinu na dobrovolníka v Barevném světě dětí a informovala jeho matku o doučovacích službách Mety. Vypadalo to, že ji to zajímá, nicméně sama hodně dlouho pracuje, což znamená, že Mykola tráví hodně hodin doma sám.

Na Mykolovi bylo něco nevysvětlitelného, tak jsem doporučila, aby ho poslali na vyšetření do poradny. Až na konci roku jsem zjistila, že byl na tři měsíce hospitalizován kvůli otřesu mozku, který měl před 4 roky.

Mrzelo mě, že jsem jeho matku nekontaktovala hned, co jsem ho potkala, abych se dozvěděla víc o jeho předešlém životě. Bude muset opakovat 8. třídu a myslím si, že efekt to bude mít jen v případě, když škola sestaví a **bude následovat** propracovaný individuální plán a zadá Mykolovi práci, kterou bude v rámci svých možností schopen plnit. Dále bude nezbytné doučování po škole, a to několik dní v týdnu.

Jméno: Boris
Věk: 6 let
Národnost: ruská
Mateřský jazyk: ruština
Třída: 1.

Boris přišel se svou sestrou-dvojčetem Alexandrou v listopadu do první třídy. Bylo skvělé, že oba už uměli rozluštit latinku a specifická česká písmena. Proto byl jejich přechod do naší třídy mnohem plynulejší, než kdyby znali jen azbuku. Jeho sestra byla milá, rychle odpovídala na otázky a postupovala dle pokynů. Boris však nespolupracoval tak dobře. Nejraději by kreslil anebo snil. Často zkřížil ruce, zamračil se a odmítl pracovat. Věřím, že tak reagoval proto, že se ve třídě nudil. Nebyla to nijak neobvyklá reakce. Když je hodina svým obsahem nad rámec našich znalostí, budeme se nudit už jen proto, že nebudeme moci pracovat, byť je učební materiál zajímavý. Chceme-li, aby dítě bylo zapojené do procesu učení, je nezbytné, aby obsah výuky odpovídal úrovni jeho znalostí.

Na začátku, díky nízké úrovni porozumění českého jazyka, nebyl Boris schopen sledovat hodiny, které učitel vedl u tabule, a proto nepracoval. Podle projevů jeho chování to vypadalo, že pracovat nechce. Nicméně když jsem provedl stejnou činnost přímo před ním na papíře, poskytnul mu slovní zásobu, kterou potřeboval (napsanou na malých kartičkách, se kterými mohl pracovat), byl mnohem vstřícnější. Tak jsem mu ukázal cestu, jak se zapojit do aktivity, i přesto, že ji dělal samostatně, zatímco ostatní děti ji dělaly společně. Postupně se Boris zapojoval tím, že byl vyvoláván k tabuli, kde mohl psát odpovědi – což by nebylo možné bez dodatečných kartiček s novou slovní zásobou.

Jméno: Cristian
Věk: 10 let
Národnost: německá
Mateřský jazyk: němčina, angličtina
Třída: 3.

Cristian přišel do naší školy na začátku školního roku poté, co navštěvoval Německou školu v Praze. Byl ztělesněním "multikulturního dítěte". Jeho táta byl z Mexika, máma z Polska, vyrostl v Německu a mluvil anglicky s tátou a německy s mámou. Snadno se smál, působil sebevědomě, otevřeně a přátelsky. Byl živý, vynalézavý, rozuměl druhým, byl zvědavý a chytrý. Byl i oblíbený mezi ostatními dětmi a snadno si dělal přátele.

Protože už v Praze nějaký čas žil a měl pár českých kamarádů, začal školní rok s určitým jazykovým základem, což mu opravdu pomohlo orientovat se v hodinách. „Můžu?" ptal se. "Ano, ano", opakoval sebevědomě po vyslechnutí instrukcí učitelky. Na začátku jsem cítila, že aktivně zapojuje své malé jazykové dovednosti, aby se víc naučil. Nicméně po čase se ukázalo, že i přes jeho snahu je hodně obtížné zapojit se do výuky, především v oblasti Člověk a svět.

Začali jsme spolu pracovat na češtině a „světě". Někdy jsme pracovali vedle sebe v jeho lavici s celou třídou, jindy u stolu v zadní části třídy a některé dny i odděleně dole v družině. Učitelka nám často zadala vyplnit stránky v knize, které zároveň dělala i třída. Učebnice, kterou používali, byla docela poutavá.

Pak jsem nepracovala s Cristianem po dva měsíce. Do kopie jeho pracovního sešitu jsem mu přeložila klíčová slova do angličtiny. Nakreslila jsem čáru od tištěných slov a napsala to k nim anglicky. Chtěla jsem, aby běžně používal svou českou verzi a tuto přeloženou měl k nahlédnutí. Měla to být jistota, že když nebudu moct pomáhat, tak že nebudou mít on ani učitelka překážky v porozumění.

Z těchto slov jsem udělala seznam nejkritičtějších slov, která se měl doma předem naučit, a každý týden měl kvíz na slovíčka.

Hlavní překážkou koordinace práce s Cristianem bylo, že paní učitelka neměla za celý rok ani jednou čas na setkání a popovídání si mimo třídu nebo alespoň přes email. Myslím, že kdybych věděla o záměrech učitelky nebo o metodách, které měla v plánu použít, mohla bych vytvořit více materiálů, které by nám umožnily lépe využít náš čas.

Při individuální práci jsme toho museli probrat více, než se za stejnou dobu probere ve třídě. Ale byl na to čas. Žák musel porozumět myšlenkám, porozumět jim v češtině a naučit se nová slovíčka plus doplnit související pracovní listy v češtině. Často to znamenalo používat žákův první jazyk. Kdybychom probírali materiály a používali jen češtinu, myslím, že by z naší konverzace unikla spousta fascinujících detailů materiálu. Věřím, že jsou to právě tyto detaily, které dělají z učení zábavu pro děti (i dospělé). Proto jsme někdy mluvili anglicky a někdy česky. Přecházeli jsme mezi těmito dvěma jazyky za používání obrázků nebo spojovaček, tedy nejen jednoduše překládáním nových slovíček v seznamu. Podle mého názoru je přínosnější jít v určitém tématu (materiálu) do hloubky a co nejvíc zajímavě. To je samozřejmě časově náročnější.

Postupně se má spolupráce s paní učitelkou zhoršila. I když jsem pracovala vedle Cristiana, paní učitelka mu mnohokrát přišla vysvětlit, co má dělat. Jako bych tam nebyla. Později mně oznámila, že si nemyslí, že je naše společná práce pro Cristiana přínosná. I když jsem tedy pracovala pět hodin týdně v této třídě, neměla jsem pracovat s Cristianem. Měla jsem sedět vedle jiného žáka, který vyrušoval a měl potíže se školní prací, a dohlížet, aby pracoval. Bohužel jsem stále nedostávala žádné informace o tom, co se bude probírat, ani příležitost pomoci něco připravit. Atmosféra ve třídě se zhoršila, žáci nedostávali příležitosti ptát se a někdy při výuce plakali. Několikrát jsem byla před třídou napomenuta i já sama. Bylo to nejhorší využití času asistenta, co jsem zažila.

Jméno: Anna
Věk: 12 let
Národnost: makedonská
Mateřský jazyk: makedonština
Třída: 7.

Anna se přistěhovala do Prahy se svou rodinou (matkou, otcem a šestiletou sestrou). Její otec zde dostal práci jako ekonom. V Praze žil rok nejprve sám. Rodina ho během té doby navštívila dvakrát a v srpnu 2012 se za ním přistěhovala.

Anna byla výbornou žákyní a ze své školy ve Skopje přišla se skvělými výsledky. Její matka měla vysoká očekávání, co se Anniných studií týče. Anna byla zvyklá pracovat denně i několik hodin na úkolech a maminka mě často žádala, abych jí domů dávala víc a víc práce.

Podle mých prvních zkušeností z práce s Annou a v kombinaci s tím, co mi o ní vyprávěla její matka, bych ji popsala jako houževnatou, více méně introvertní, zvídavou, inteligentní, citlivou, milou, tvrdohlavou dvanáctiletou dívku, schopnou zralých a moudrých úvah o věcech. Chtěla být stylová a jít s módou. Chtěla se stát právničkou, ale přitom vlastně měla ráda především sport, divadlo, zpěv a roztleskávačky. Měla výjimečný talent na jazyky, mluvila jsem s ní jako by byla Američanka. Když jsme se spolu učily češtinu, nacházela mnoho podobností se srbštinou. Zároveň se naučila sama konverzovat španělsky, a to když ještě v Makedonii sledovala španělskou televizi. Ještě je nutné poznamenat, že nejen že anglicky výborně mluvila, ona to i vyžadovala a britskou i americkou kulturu milovala.

Ve Skopje nechala partu velmi blízkých přátel. Mluvila o nich velmi často a byla s nimi v úzkém kontaktu. Byli stále důležitou součástí jejího života. Přestože její matka mluvila o tom, že už v Praze zůstanou (přestože jejich budoucnost zde byla hodně závislá na zaměstnání jejího muže), Anna o tom tak přesvědčená nebyla a stále viděla i jiné řešení. Příští rok v září bude zase zpátky ve Skopje a začne chodit s ostatními do osmé třídy.

Dříve než jsem začala s Annou pracovat, její učitelka češtiny mě upozornila, že odmítá mluvit česky. Neodpovídá ani makedonsky, nýbrž anglicky. I když ostatní anglicky nemluví. Všem nám to přišlo zvláštní, protože makedonština je rovněž slovanský jazyk. Proč tomu tak bylo?

Anna stále věřila tomu, že je v Česku jen dočasně a že se vrátí do Makedonie. Když by začala mluvit česky, musela by vlastně začít akceptovat, že se zde usadí trvale. Zvolila si tuto formu „protestu“, česky mluvit nebude. To frustrovalo její učitelku češtiny a vypukla mezi nimi malá válka.

V 7. třídě měli žáci naší školy 13 předmětů. Poprosila jsem Annu, aby pomocí smajlíků ohodnotila, jak obtížné pro ni jednotlivé předměty jsou. Jako nejtěžší označila fyziku, dějepis a češtinu. Šla jsem s ní tedy do hodiny dějepisu a sama jsem měla problém sledovat výuku, která se točila někde kolem středověku. Klíčová slovní zásoba, která je nutná pro porozumění tohoto časového období, není součástí mého slovníku, a zároveň není ani nijak nutná pro běžnou komunikaci.

Ačkoliv byla Anna dobrá žákyně, matematika, a tedy ani fyzika nebyly její silnou stránkou. Začaly jsme tedy spolu pracovat, individuálně mimo třídu. Potkala jsem se se školním psychologem a poprosila ho, aby mi pomohl v nastavování této spolupráce. Doporučil mi, abych byla v kontaktu se třídou a navštěvovala neodborné předměty, například hodiny výtvarné výchovy a pomáhala s rozvojem komunikace v neformálním prostředí.

Zároveň vyjádřil i nesouhlas s myšlenkou vyřazovat žáky s OMJ z neodborných předmětů proto, aby se mohli doučovat, co nestíhají v odborných předmětech. Upozorňoval na velký potenciál těchto hodin právě z hlediska sociální integrace. Já sama jsem vypozorovala takové 3 aspekty, které jsou důležité pro úspěšné

začlenění žáků s OMJ: přítomnost ve výuce, vytvoření přátel a sociálních vztahů ve třídě, podnětné učební prostředí. Podle toho, co jsem ve škole vypozorovala, měly by fungovat všechny tři aspekty zároveň.

A mě bavilo pomáhat na občance a na výtvarce. Začala jsem vidět svou roli méně striktně, tedy nebyla jsem jen „asistentem“, ale spíš „mostem k přátelství“. To jsem uplatňovala i na 1. stupni, kde jsem obzvlášť viděla, že děti jsou hodně ovlivňovány tím, jaký způsob interakce jim učitel nabídne. Když mě děti vidí nejprve jako asistenta, tedy respektovaného dospělého, a potom jako někoho, kdo se věnuje utváření vztahů ve třídě, věřím, že jim samotným to dodá více odvahy a chuti skamarádit se s daným žákem. Tento přístup se mi osvědčil. I přesto, že zpočátku se asistent musí skutečně snažit hodně sám, než se děti chytnou a přeberou samy tuto funkci. Například právě u Anny a jejích spolužáků. Ti to poměrně rychle pochopili, a pak mě zastavovali na chodbě nebo v jídelně a chtěli přeložit do češtiny nějaké věty, které Anně nerozuměli. Správně mě odhadli jako prostředek k porozumění Anně. Anna sama nechtěla moc mluvit česky, ale chtěla mluvit se svými spolužáky a k tomu používala angličtinu. Bylo důležité to zpočátku respektovat a neřešit to, především ve chvíli, kdy i sami spolužáci měli obrovskou potřebu komunikovat s ní.

Na výuku češtiny jsem používala učebnici Czech Step by Step, protože jsem se z ní sama učila češtinu a protože Anna měla jeden výtisk od svého otce, který ji sám pro sebe také požíval. A ta učebnice mi přišla dobrá, měla i dost obrázků. Protože makedonština je dost podobná češtině, snažila jsem se více zjistit o tom, co skutečně je pro Annu jednoduché a co je naopak úplně nové. Například makedonština nemá pády. Pamatuji, jak jsem se učila příklady jako kniha-knihy-knize-knihu-kniho!-knize-knihou a uměla říct, jaký je druhý pád a jaký šestý, ale nedokázala je vůbec použít, když jsem potřebovala něco říct. Na základě této zkušenosti jsem se rozhodla, že se nebudeme s Annou učit pojmenovávat názvy a čísla pádů. Nikdy jsem se o nich nezmínila, kromě toho, že jsem vysvětlila, že každé podstatné jméno má sedm různých tvarů s ohledem na to, jaký význam ve větě právě nese. Místo toho, abychom probíraly zvlášť 4. nebo 6. pád, jsme to samé dělaly například jako téma „Kde jsi?“, tedy 6. pád. Naučily jsme se slovíčka, která označovala místa, a to nejprve v 1. pádě a pak ve spojení s předložkou „v“. To jsme používaly najednou, vždy ve spojení s otázkou, obsahovým kontextem a samozřejmě obrázky. Vytvářela jsem kartičky, na kterých byly zvlášť slova a zvlášť obrázky. Některé si dělala i Anna sama. Používaly jsme je různým způsobem, například každá si vzala jednu polovinu a já jsem se začala ptát: „Kde jsi?“ a Anna odpovídala v 6. pádě (správný tvar byl napsaný na kartičkách z druhé strany). Chtěla jsem po ní, aby odpovídala v jednoduchých větách, „Jsem…“. A to fungovalo moc dobře, a musím říct, že na všechny děti, jak na ty, které měly od sebe velká očekávání (jako právě Anna), tak i na ty, které naopak měly v minulosti s učením problémy.

Pro výuku dějepisu jsme si napůjčovaly z knihovny spoustu dětských knížek, a to nám dost pomáhalo. Sám učitel dějepisu potvrdil, že učebnice pro 7. třídu je nezáživná a nudná. Dětské knížky jsou mnohem poutavější a jejich slovní zásoba mnohem srozumitelnější. Anna si v nich vyhledávala informace, které potřebovala do své výuky a to krásně fungovalo. Proto bych doporučila, aby děti měly přístup do knihovny. Dostanou se k více informacím, které si mohou zjistit samy a lépe tak ovlivňovat své studijní výsledky.

Pro zlepšení komunikace mezi mnou a Annou ohledně domácích úkolů a práce mimo školu jsem začala používat Google-Docs. Vytvořila jsem jeden dokument, kam jsem jí psala úkoly, které má udělat a ona mi odpovídala, když je splnila. Měly jsme tak obě lepší přehled o všem, co děláme. Mohla jsem jí tak kdykoliv zadat nějaký úkol, který mi zrovna přišel důležitý, a zároveň i doplňovat odkazy na různé další vzdělávací portály. Ona se mě pak mohla kdykoliv na cokoliv ptát.



Autorka tohoto obrázku, šestiletá dívka z přípravné třídy, nakreslila paní učitelku vznášející se v balónu a paní asistentku na žebříku usnadňující paní učitelce přístup k dětem.



Evropský sociální fond
Praha & EU: Investujeme do vaší budoucnosti.

Materiál byl vytvořen v rámci projektu *Cizinci jako asistenti pedagogů*, financovaného z Operačního programu Praha – Adaptabilita (OPPA), Evropského sociálního fondu, státního rozpočtu České republiky a rozpočtu hl. m. Prahy.





MINISTERSTVO VNITRA
ČESKÉ REPUBLIKY

Materiál byl aktualizován a vytištěn v rámci projektu *Téma dne: Škola, základ integrace*, který je spolufinancován z prostředků Evropského fondu pro integraci státních příslušníků třetích zemí.

© META, o.p.s., Praha 2014, 2. vydání