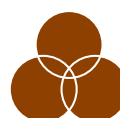




METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA

**PŘI APLIKACI PODPŮRNÝCH
OPATŘENÍ U ŽÁKŮ Z DŮVODU
SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ
STŘEDNÍ ŠKOLY**

Ilona Horáčková a kolektiv



SYSTÉMOVÁ PODPORA
INKLUZIVNÍHO
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR



METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA

PŘI APLIKACI PODPŮRNÝCH
OPATŘENÍ U ŽÁKŮ Z DŮVODU
SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ
Střední školy

Ilona Horáčková a kolektiv



SYSTÉMOVÁ PODPORA
INKLUZIVNÍHO
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

Partneři projektu:



Recenzenti:

Mgr. Viktor Piorecky
Jaroslav Jirásko

Autorský tým:

Mgr. Ilona Horáčková
Mgr. Rudolf Kalivoda
Mgr. Klára Horáčková
Mgr. Jan Hluchý



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Publikace vznikla díky projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR CZ.1.07/1.2.00/43.0003. Tento projekt je spolufinancován ESF a státním rozpočtem ČR.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskosprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.



METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA
PŘI APLIKACI PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ U ŽÁKŮ
Z DŮVODU SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ
Střední školy

1. vydání

© Ilona Horáčková a kol., 2015

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2015

ISBN 978-80-244-4502-1 (tištěná verze)

ISBN 978-80-244-4693-6 (elektronická verze)

OBSAH

PODĚKOVÁNÍ.	5
ÚVOD	7
1 ANALÝZA SITUACE – VÝCHOZÍ STAV	9
2 OSOBNOSTNÍ A PROFESNÍ PROFIL ASISTENTA PEDAGOGA	13
2.1 Definice funkce asistenta pedagoga (AP).	14
2.2 Odborná kvalifikace AP	14
2.3 Další schopnosti a předpoklady	15
2.4 Zapojení asistenta pedagoga do výuky – přímá a nepřímá pedagogická činnost. . .	17
2.5 Preferované vlastnosti, schopnosti a dovednosti asistenta pedagoga	21
2.6 Zkušenosti asistentů pedagoga	23
3 VÝBĚR ASISTENTA PEDAGOGA – INFORMACE PRO VEDENÍ ŠKOLY KE ZŘÍZENÍ POZICE ASISTENTA PEDAGOGA	25
3.1 Financování funkce AP.	27
4 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	29
4.1 Individualizace a diferenciacce ve vzdělávacím procesu	31
5 SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝ ŽÁK A JEHO NEJČASTĚJŠÍ PROBLÉMY	33
5.1 Projevy sociálního znevýhodnění u žáků středních škol	35
5.2 Signály upozorňující na možnost sociálního znevýhodnění žáka	36
5.3 Překážky v učení a vývoji žáka.	38
5.4 Emoční a sociální rozvoj – podpora sebevědomí a sebepřijetí.	40
5.5 Předčasný odchod ze vzdělávání	40
6 ROLE ASISTENTA PEDAGOGA V PODPOŘE SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ	45
6.1 Spolupráce s rodinou a komunitou	48
7 PARTNERSTVÍ ASISTENTA PEDAGOGA A UČITELE	53
7.1 Příprava a plánování výuky s učitelem	54
7.2 Spolupráce s třídním učitelem	55
7.3 Sebehodnocení a evaluace	62
8 DOPORUČENÍ PRO PRÁCI ASISTENTA PEDAGOGA.	69
8.1 Metody a formy práce AP	70
8.2 Pomůcky a materiály pro podporu práce AP, důležité odkazy	71
8.3 Sociální klima třídy a školy	74
9 ROLE ASISTENTA V UKONČOVÁNÍ VZDĚLÁVÁNÍ NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH	77
9.1 Maturitní zkouška	78
9.2 Závěrečná zkouška	79
10 MOŽNOSTI SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH.	83
10.1 Funkce školských poradenských zařízení	83

10.2	Návaznost na trh práce	84
10.3	Volnočasové aktivity sociálně znevýhodněných žáků	86
11	PODPORA SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH . . .	89
11.1	Individuální vzdělávací plán	90
11.2	Vyrovňovací plán	96
11.3	Doučování	97
11.4	Ideální a reálný stav očima jednotlivých účastníků vzdělávacího procesu	98
	ZÁVĚR101
	SEZNAM ZKRATEK102
	LITERATURA103
	SEZNAM PŘÍLOH108
	O AUTORECH111

PODĚKOVÁNÍ

Tato publikace by nemohla vzniknout bez ochoty asistentů pedagoga, žáků, učitelů, výchovných poradců, zástupců ředitelů a ředitelů spolupracujících škol. Děkujeme zvláště těmto školám:

Střední průmyslová škola sdělovací techniky, Panská 3, Praha 1
Vyšší odborná škola, Střední průmyslová škola a Obchodní akademie Čáslav
Gymnázium a obchodní akademie Mariánské Lázně
Střední odborná škola a Střední odborné učiliště Vlašim
Střední průmyslová škola stavební a Obchodní akademie Kladno
Gymnázium J. S. Machara Brandýs nad Labem
Střední škola obchodní Kolín
Gymnázium Sokolov

Normálnost je cesta, která nikam nevede.

Jonas Ridderstrale

ÚVOD

Ve svých rukou držíte metodický materiál, který by měl pomoci středním školám snažícím se o smysluplné a funkční začlenění žáků se sociálním znevýhodněním a samozřejmě především samotným asistentům pedagoga, kteří na těchto školách působí nebo se působit chystají. Bohužel v tuto chvíli neexistuje v České republice systematizovaná kontinuita péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami při přestupu ze základní na střední školu. U žáků se sociálním znevýhodněním to platí dvojnásob; střední školy počítají většinou s přenesením plné odpovědnosti za vzdělávání žáka na rodinu a žáka samotného. Školní neúspěšnost žáka je řešena ukončením vzdělávání, případně přestupem na jinou střední školu. Učitelé nejsou školeni v hlubší pedagogické diagnostice a v hledání příčin neprospívání žáků. Často se stává, že žák, který měl na nižším stupni vzdělávání potřebnou péči a kvalitní podpůrná opatření, v systému středního školství neobstojí, protože mu není poskytnuta péče navazující. Specifikem střední školy je výrazně vyšší počet osob (učitelů, mistrů odborného výcviku a praxí), které do vzdělávacího procesu vstupují, a často výrazně nižší míra komunikace mezi nimi. Asistent pedagoga tak musí hrát roli prostředníka např. mezi učiteli všeobecných a odborných nebo praktických předmětů.

Předpokladem úspěšné práce asistenta pedagoga je mimo jiné také orientace v problematice související s přijetím znevýhodněných žáků na školu. Metodika proto v úvodní části obsahuje nezbytné minimum legislativy. Vrcholem studia na střední škole je pro žáka bezpochyby závěrečná nebo maturitní zkouška. I této problematice se publikace věnuje takovým způsobem, aby pokryla základní potřebu orientace asistenta pedagoga.

Sociální znevýhodnění často doprovázejí další speciální vzdělávací potřeby žáka, k nimž můžete najít informace v uvedených odkazech a doporučené literatuře.

Klademe si za cíl, aby k vám publikace mluvila srozumitelným jazykem, proto jsou často citovány názory a zkušenosti vašich kolegů, bez jejichž ochoty by text nemohl vzniknout. Věříme, že předložený materiál nabídne nejen praktické rady, ale také inspiraci, jak zkvalitnit postavení a působení asistenta pedagoga v prostředí střední školy a co nejvíce rozšířit rovné šance na vzdělávání znevýhodněných dětí.



ANALÝZA SITUACE – VÝCHOZÍ STAV



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

„Vážený pane, obracím se na Vás s dotazem, jak postupovat po absolvování ZŠ. Mám integrovaného syna na ZŠ v 8. třídě, po celou dobu školní docházky má asistenta pedagoga. Když jsem se zajímala, kam půjde syn po ukončení ZŠ, bylo mi řečeno, že je to problém, že střední školy nejsou na naše děti připravené (syn má Aspergerův syndrom) a povinná je pouze docházka do ZŠ. Ve vyhláškách MŠMT jsem tohle téma nikde nenašla. Syn má slíbené finance na celou dobu školní docházky, ale bohužel mne nenapadlo, že by mohl být problém se střední školou. Nikdo nebyl schopen mi vysvětlit, jak a jestli fungují asistenti pedagoga i na středních školách, protože bez něj se bohužel neobejdeme. Děkuji za odpověď a přeji hodně sil.“

*„Vážená paní,
vzhledem k tomu, že středoškolské vzdělání není povinné, tak není povinností školy zajistit pedagogického asistenta. Doporučoval bych tento postup:*

Přihlásit dítě na střední školu pro osoby se zdravotním postižením, které jsou např. v Jedličkově ústavu v Praze, nebo je to Střední ekonomická škola v Janských Lázních.

Další možností je, vzhledem k nedostatku žáků na středních školách, se dohodnout s nějakou střední školou, že v případě, že Váš syn bude přijat na jejich školu, zajistí mu určitou výpomoc, aby mohl školu absolvovat.“

internetová poradna

Uvedený příklad dokresluje zásadní problém péče o žáky se speciálními potřebami, včetně sociálního znevýhodnění – **absenci záruky kontinuity**. Do problémů se tak nedostávají jen žáci, které sít' podpůrných opatření nezachytila vůbec, ale i žáci, kteří byli funkčně a efektivně začleňováni od mateřské či základní školy. Dochází tak k posunu interpretace zákona č. 147/2011 Sb., který charakterizuje vyrovnávací opatření při vzdělávání žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním společně a umožňuje zařazení žáka bez zdravotního znevýhodnění a postižení, včetně žáka se sociálním znevýhodněním, do školy, třídy či studijní skupiny zřízené pro žáky se zdravotním postižením na dobu až 5 měsíců. Tato tzv. nezbytně nutná doba je pak tam, kde není možné nalézt vhodnější řešení, využita k dodatečné diagnostice dalších speciálních potřeb žáka, aby mu byla umožněna pomoc alespoň touto cestou. Takové případy ale inkluzi přímo popírají, přestože jsou v dobré víře motivovány poskytnutím individuální péče.

Český vzdělávací systém dosud není zcela připraven na efektivní začleňování žáků se sociálním znevýhodněním na středních školách. Pozice asistenta pedagoga ve třídě, kde se takoví žáci vyskytují, je zatím velmi zřídka na středních školách viděna. Vše závisí na aktivitě vedení školy a chuti takové žáky prostřednictvím asistenta podporovat. Existuje však již řada vládních dokumentů, které se k této problematice vyjadřují, jako například *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání*¹, který realizuje MŠMT, či *Národní akční plán sociálního začleňování* v gesci MPSV². V těchto dokumentech však nenalezneme konkrétní opatření na úrovni škol. Několik zajímavých aktivit zaměřených na začleňování žáků se sociálním

¹ <http://www.vzdelavani2020.cz/narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani.html>

² <http://www.mpsv.cz/cs/9087>

znevýhodněním u nás realizují některé neziskové organizace za finanční podpory ze strany MŠMT či ESF, například META, o.p.s., která se snaží o vytvoření vzdělávací koncepce pro začleňování dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem³; v tomto případě jde skutečně o konkrétní nastavení systémové podpory. V červenci 2013 vznikla nadresortní platforma klíčových aktérů ve vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem. Byli zapojeni zástupci MŠMT, MV, NÚV, ČŠI, ředitelé a učitelé škol, akademičtí pracovníci z pedagogických fakult, pracovníci nevládních organizací a další. Tito aktéři se pravidelně setkávají – ať už v rámci velkých pracovních skupin, nebo také nad konkrétními tématy v rámci expertních skupin v užším kolektivu. Východiska této aktivity jsou shrnuta v pozičním dokumentu (http://meta-ops.cz/sites/default/files/pozicni_dokument_meta.pdf).

Výstupem činnosti této platformy od června 2013 do června 2014 je soubor opatření a doporučení směřujících ke koncepčnímu zajištění vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem – dokument „Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem – Systémová doporučení“ (http://www.meta-ops.cz/sites/default/files/pp_blok_web_final_1.pdf).



SHRNUTÍ

Asistent pedagoga může být cestou k řešení nedostatečné podpory sociálně znevýhodněných žáků na středních školách, kvalitním pomocníkem v realizaci profesní přípravy a volby budoucího povolání, funkčním prostředníkem mezi školou a rodinou žáka či expertem na danou problematiku.



LITERATURA

Použité a doporučené zdroje

1. ŠIMŮNKOVÁ, M.; ŠIMÁČEK, M. *Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011–2015*. Praha: ÚV ČR, Agentura pro sociální začleňování, 2011.
2. Metodické doporučení k zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, žáků a žákyň se sociálním znevýhodněním, Č. j. 27607/2009-60, MŠMT.
3. Kolektiv autorů. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele střední školy*. Plzeň: ZČU, 2011. Dostupné z <http://www.cerop.cz/docs/2011-bedekr-ss.pdf>.

Internetové zdroje

1. <http://www.socialni-zaclenovani.cz>
2. <http://www.vzdelavani2020.cz>
3. <http://www.meta-ops.cz>
4. <http://www.mpsv.cz>

³ <http://meta-ops.cz/koncepce-a-strategie>



OSOBNOSTNÍ A PROFESNÍ PROFIL ASISTENTA PEDAGOGA

2.1 DEFINICE FUNKCE ASISTENTA PEDAGOGA (AP)



Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí, žáků a studentů formou individuální integrace, nebo který vykonává přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích ve škole, ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči.

Funkce asistenta pedagoga se řadí mezi **vyrovnávací a podpůrná opatření** při vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími opatřeními, tj. pro děti, žáky a studenty se zdravotním či **sociálním znevýhodněním** nebo zdravotním postižením. AP působí ve třídě, ve které se takovéto dítě, žák nebo student vzdělává. AP vždy pracuje pod metodickým vedením pedagoga, který zodpovídá za průběh i výsledky vzdělávání. Podporu AP poskytují odborní pracovníci školských poradenských zařízení.

2.2 ODBORNÁ KVALIFIKACE AP

Asistent pedagoga musí splňovat odpovídající odbornou kvalifikaci stanovenou v § 20 zák. č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění.

V současnosti jsou rozlišovány dvě úrovně odbornosti asistentů pedagoga – podle nich je odlišeno i požadované vzdělání:

- 1. pro vyšší úroveň činnosti** – přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které jsou vzdělávání žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole s integrovanými žáky – musí mít asistent pedagoga **střední vzdělání s maturitou a odpovídající pedagogické vzdělání** (SŠ, VOŠ nebo VŠ zaměřenou na pedagogiku nebo alespoň kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga);
- 2. pro nižší úroveň činnosti** – pomocné výchovné práce ve škole nebo školském zařízení – stačí asistentovi pedagoga **střední vzdělání s výučním listem, v odůvodněných případech jen vzdělání základní**, podmínkou je absolvování kvalifikačního kurzu pro

asistenty pedagoga (kurzy zajišťují např. Rytmus o. s., VOŠ Jabok, NIDV, VISK, PedF UK, v krajích některé PPP, krajská vzdělávací a informační centra, centra celoživotního vzdělávání a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků apod.). Více informací ke kvalifikačním kurzům naleznete v příloze.



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Vzdělání dotazovaných asistentů, kteří spolupracovali s autory této metodiky, bylo např. SŠ pedagogická, gymnázium, SŠ sociálně-právní a SŠ odborná (odpovídající zaměření školy, na níž AP působí).



DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Životopis a motivační dopis

Pokud se ucházíte o místo asistenta pedagoga, neopomíjejte svůj vlastní životopis a motivační dopis, jsou vaší vizitkou a rozhodují v první fázi výběru, než dojde k osobnímu setkání. Pokud si nejste jisti, nechte si životopis i motivační dopis zkontrolovat a opravit, věnujte pozornost také grafické stránce a případně fotografii, kterou přikládáte. Ve strukturovaném životopisu neváhejte uvést veškeré související vzdělání, včetně kurzů, krátkodobých seminářů, školení a samostudia v oboru, vyzdvihněte své praktické zkušenosti, které souvisejí s prací s dětmi a mládeží, případně další související (práce s nemocnými, dobrovolnická činnost apod.).

2.3 DALŠÍ SCHOPNOSTI A PŘEDPOKLADY



Vedle zákonem stanovených požadavků na absolvované vzdělání vyžaduje profese asistenta pedagoga i další kvalifikační předpoklady, schopnosti, dovednosti a osobnostní dispozice. Tyto **předpoklady se mohou značně lišit podle konkrétních potřeb žáka a druhu sociálního znevýhodnění** – v některých případech bude nutná vysoká míra empatie, v jiných důslednost, jinde bude důležitá schopnost komunikace v jazyce žáka nebo třetím zprostředkujícím jazyku apod.

Příklady požadavků na osobnostní profil asistenta pedagoga **působícího ve třídě s žáky se sociálním znevýhodněním:**

1. Prvotním předpokladem je kladný vztah k žákům se sociálním znevýhodněním, vnitřní motivace pro práci s těmito žáky, ochota pomáhat jim k lepším možnostem vzdělání. Nejlépe osobní zkušenosti s prací se sociálně znevýhodněnými dětmi a mladými lidmi, například vedoucí v nízkoprahovém klubu, v neziskové organizaci, vedoucí na tábore, dobrovolnická práce apod.
2. Motivací k nástupu do funkce asistenta pedagoga by neměl být pouhý nedostatek jiných pracovních příležitostí či nepřijetí k dalšímu studiu.
3. Žádným pedagogickým pracovníkem by neměl být člověk zatížený předsudky vůči menšinám a odlišnostem.
4. Asistent by měl být vybaven znalostmi a dovednostmi odpovídajícími jeho konkrétní pracovní náplni. Asistentem pedagoga se může stát i člověk bez úplného středoškolského vzdělání, pokud se bude v práci soustředit na podporu komunikace s rodinami sociálně znevýhodněných žáků; neměl by ale například doučovat žáky vyššího stupně, protože by na to jeho vlastní znalosti nemusely stačit a to by mohlo značně snižovat jeho autoritu u žáků, rodičů i v pedagogickém sboru.
5. Asistent by měl být empatický, měl by být alespoň zčásti schopen vidět svět očima žáka se speciálními potřebami, mít porozumění pro jeho osobní zájmy. Je klíčové, aby měl asistent pedagoga dobrou znalost prostředí, ze kterého sociálně znevýhodnění žáci pocházejí, i jejich rodinného zázemí. Současně by měl asistent mít alespoň základní znalosti o rodinném zázemí žáků a pochopení pro jeho specifika a zákonitosti.
6. Ze znalosti prostředí života žáka vychází také nezbytná schopnost komunikace s rodiči žáků a komunitou. Asistent by měl umět přizpůsobit obsah i formu sdělení, budit důvěru a jednat s rodiči sociálně znevýhodněných žáků respektujícím, partnerským způsobem.
7. Pro správný výkon přímé pedagogické činnosti by asistent měl být schopen pracovat pod metodickým vedením učitele a umět se poučit z rad zkušenějších (asistentů i pedagogů) i ze svých vlastních chyb. Asistenti často nastupují do profese bez předchozí pedagogické praxe a schopnost a ochota učit se od ostatních pedagogických pracovníků je nezbytným předpokladem jejich úspěšného působení.
8. V neposlední řadě by měl být asistent obdařen vysokou mírou trpělivosti a tolerance, aby mohl s méně nadanými žáky procvičovat látku tak dlouho, jak budou potřebovat, a zároveň být dostatečně razantní a důsledný, aby mohl i mezi staršími žáky na střední škole působit svou přirozenou autoritou.



DOPORUČENÍ PRO PRAXI

U žáků z etnických minorit je nutné zvážit, zda je výhodou, pokud je asistent sám příslušníkem dané minority⁴; takový asistent může dalším pedagogům zprostředkovat informace

⁴ Podrobnější informace se dočtete například v publikaci META, o.p.s.: *Hledá se dvojjazyčný asistent*.

o kultuře a sociálním životě minority, pomoci překonávat případnou jazykovou bariéru, svou přítomností může pomoci žákům z minorit k tomu, aby přijali prostředí školy „za své“, a v neposlední řadě může být těmto žákům i vzorem úspěšného, kvalifikovaného a pracujícího člověka z jejich vlastního okolí. V jiném případě může být ale totéž nevýhodou až překážkou efektivní práce, např. v případě rodinných vazeb na začleněné žáky. To vše ale vždy závisí na konkrétním osobnostním profilu asistenta, možnost ztráty nadhledu a objektivitu nelze generalizovat.

2.4 ZAPOJENÍ ASISTENTA PEDAGOGA DO VÝUKY – PŘÍMÁ A NEPŘÍMÁ PEDAGOGICKÁ ČINNOST

V práci asistenta pedagoga s žáky se sociálním znevýhodněním jsou i významná rizika, mezi která patří zejména přístupy vedoucí ke snižování efektivity ve vzdělávání žáků, k posilování sociální izolace žáků a omezování jejich samostatnosti – pro eliminaci těchto rizik je žádoucí, aby:

- výklad nového učiva zajišťoval v maximální možné míře u všech žáků učitel; není-li asistent absolventem vysokoškolského studia s pedagogickým zaměřením, není k takové činnosti dostatečně kvalifikovaný;
- náplní práce asistenta byly pouze ty činnosti, které odpovídají jeho vzdělání – například asistent bez úplného středoškolského vzdělání s maturitou by neměl zajišťovat doučování žáků střední školy, protože tomu jeho vlastní znalosti pravděpodobně neodpovídají;
- asistent ve vyučování nepracoval jen s žáky se sociálním znevýhodněním, nýbrž aby se podle možností zapojoval i do práce s žáky ostatními, a tak umožnil učiteli více věnovat pozornost začleňovaným žákům.

Práci asistenta s žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb je nutné věnovat zvýšenou pozornost mimo jiné i proto, že jde o činnost často opomíjenou a že se lze u asistentů i učitelů setkat s mylným přesvědčením, že asistent je „přidělen“ výhradně k žákům se znevýhodněním a že práce asistenta je určena pouze těmto žákům.

Ve skutečnosti jsou ale v českém školství přítomni **asistenti pedagoga, nikoli asistenti žáka**. Omezení práce asistenta pedagoga na stálou přímou podporu žáků se znevýhodněním může vést k omezování samostatnosti žáků, stigmatizaci žáků a může být významnou překážkou v začlenění žáků do kolektivu. V běžné škole pak vznikne izolovaná skupinka žáků se znevýhodněním.

Hlavním úkolem asistentů sice je podpora vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tato podpora se ale zdaleka nemusí odehrávat jen formou přímé práce s žákem s postižením/znevýhodněním. Naopak, asistentická podpora vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami by měla zahrnovat i přímou pedagogickou činnost s ostatními žáky

ve třídě a administrativně-organizační podporu učitele – účelem těchto činností je zajistit samotnému učiteli větší prostor pro intenzivní a více individualizovanou práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Zapojení asistenta pedagoga do práce s žáky je zpravidla limitováno dosaženým vzděláním asistenta – pokud nejde o absolventa vysokoškolského studia pedagogického směru (kterým většina asistentů pedagoga není), odpadá část více kvalifikovaných pedagogických činností, jako například výklad nového učiva nebo hodnocení osvojených znalostí za účelem klasifikace. I asistenti bez vysokoškolského vzdělání se do **výuky intaktních žáků mohou zapojit** prostřednictvím:

- **dohledu nad skupinovou prací žáků** – při plnění zadané skupinové práce se učitel může individuálně věnovat potřebným žákům, zatímco asistent dohlíží na práci všech skupin žáků;
- **práce s žáky při opakování látky již dříve osvojené** – asistent s většinou žáků za použití učebnice nebo materiálů vypracovaných učitelem opakuje již probranou látku, zatímco se učitel věnuje individuální práci s potřebnými žáky;
- **částečně ve výukové činnosti v rámci výchov** – asistent přebírá roli pedagoga na část vyučovací hodiny ve výtvarné / hudební / tělesné výchově, učitel přitom dohlíží a připravuje výukové materiály nebo se věnuje individuální podpoře potřebných žáků v některém z hlavních vyučovacích předmětů.

V pedagogické činnosti asistenta ve výchovných předmětech lze dobře využít přirozeného nadání asistenta, jeho zájmů nebo jeho dovedností z původní profese, které mohou vhodně doplňovat schopnosti učitele.

Vedle přímé práce s žáky by měla práce asistenta zahrnovat i **další formy podpory pedagoga a vyučovacích procesů**, jako například rozdávání a vybírání sešitů, písemných prací, kopírování materiálů, obsluhu didaktické techniky a další přípravu výukových materiálů, částečně i mechanickou opravu některých domácích úkolů nebo testů (podle učitelem vypracovaného klíče a pokynů) atd.

Často zmiňovanou otázkou z praxe je také to, nakolik zapojovat asistenta pedagoga do **zastupování nepřítomných učitelů, tedy tzv. suplování**. Odpověď opět vychází z dosaženého vzdělání asistenta: asistent pedagoga bez ukončeného vysokoškolského vzdělání v pedagogickém směru by neměl zastupovat nepřítomné učitele, protože pro samostatnou výuku není dostatečně kvalifikovaný. Současně je ale vhodné, aby zastupující učitel s asistentem intenzivně spolupracoval, získával od něj informace o žácích a o dalších okolnostech výuky ve třídě; v odůvodněných případech může zastupující učitel část výuky asistentovi svěřit, zároveň ale na realizaci výuky dohlížet.

Rozsah přímé pedagogické činnosti stanoví asistentovi pedagoga ředitel školy nebo školského zařízení v rozpětí 20 až 40 hodin týdně podle potřeby školy či školského zařízení. Při sjednání nebo povolení kratší než stanovené týdenní pracovní doby se úměrně tomu sníží **rozsah přímé pedagogické činnosti**. Ředitel školy nebo ředitel zařízení sociální péče může nařídit pedagogickému pracovníkovi konání přímé pedagogické činnosti nad jemu stanovený rozsah nejvýše v rozsahu 4 hodin týdně, další hodiny se sjednají na bázi

dohody. **Přímou pedagogickou činností nad stanovený rozsah je i přímá pedagogická činnost při zastupování nepřítomného pedagogického pracovníka.**

Např. asistent pedagoga, který vykonává pomocné výchovné práce, má při plném úvazku 1,0 – 40 hod. týdně přímé pedagogické činnosti, neboť jeho práce nezahrnují a nevyžadují žádné přípravné a související činnosti. Naopak v případě nutnosti rozsáhlejší přípravy (podkladů pro individuální či skupinové doučování, používání formativního hodnocení a vytváření či shromažďování podkladů k němu apod.) může vedení školy stanovit pedagogický úvazek např. 28 hod. týdně (+ 12 hod. týdně na přípravné, následné a související činnosti).

Pedagogickému pracovníkovi přísluší podle ustanovení § 8a zákona č. 143/1992 Sb., o platu a odměně za pracovní pohotovost v rozpočtových a v některých dalších organizacích a orgánech, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „zákon o platu“), (od 1. 1. 2007 podle § 132 nového zákoníku práce) za hodinu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické činnosti nebo přímé pedagogicko-psychologické činnosti vykonávané přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního zákona, kterou vykonává nad rozsah hodin stanovený ředitelem školy, ředitelem školského zařízení nebo ředitelem zařízení sociální péče podle zvláštního právního předpisu, **příplatek ve výši dvojnásobku průměrného hodinového výdělku.**

Z výše uvedeného vyplývá, že **o stanovení pedagogického pracovního úvazku v rozptěti do 40 hodin týdně rozhodne ředitel dané školy na základě náročnosti vykonávané přímé pedagogické činnosti asistenta i obtížnosti jeho odborné přípravy na vyučování.** Při svém rozhodování ředitel školy přihlíží k doporučení školského poradenského zařízení, pokud je do žádosti zapojeno. Pokud má ředitel školy zájem uzavřít s asistentem pedagoga pracovní poměr na dobu určitou, využije možnosti § 39 odst. 3 zákona č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů, týkající se zvláštní povahy práce, tzn. **práce vázané na konkrétní důvody.** Pracovní smlouva může být tudíž vázaná např. na dobu, po kterou budou žáci vzděláváni v dané škole, nebo dobu, na kterou je dán souhlas se zřízením asistenta pedagoga krajským úřadem nebo MŠMT, eventuálně dobu trvajících speciálně pedagogických potřeb žáků apod. a nemusí být limitována konkrétním časovým údajem.

Ačkoli stávající legislativní úprava a financování asistentů pedagoga umožňují ředitelům škol většinou omezit náplň práce asistenta pouze na úkony přímé pedagogické činnosti, která často nepokrývá ani všechny skutečně potřebné vyučovací hodiny rozvrhu žáka, je zřejmé, že pro skutečně efektivní výkon práce asistenta pedagoga je nutné, aby součástí asistentova úvazku byla i nepřímá pedagogická činnost, která zahrnuje:

- společné přípravy a konzultace s učiteli, v jejichž třídě asistent působí;
- účast na pedagogických radách a dalších poradách pedagogického sboru;
- konzultace s třídním učitelem, výchovným poradcem, školním psychologem, případně speciálním pedagogem a s pracovníky školského poradenského zařízení;
- profesní setkávání a konzultace s jinými asistenty pedagoga;

- konzultace se zákonnými zástupci a dalšími rodinnými příslušníky žáků (pokud jsou ale tyto konzultace součástí doučování žáka v rodinném prostředí, budou částečně spadat i do přímé pedagogické práce);
- aktivní účast na přípravě individuálních či vyrovnávacích vzdělávacích plánů pro žáky, se kterými asistent pracuje;
- zapojení do DVPP formou organizovanou i samostudiem;
- další profesní činnosti realizované mimo přímý kontakt s žáky.

Výkon nepřímé pedagogické činnosti by měl být uveden už v náplni práce asistenta pedagoga. Poměr mezi přímou a nepřímou pedagogickou činností nelze stanovit s platností pro všechny asistenty stejně, liší se v závislosti na potřebách konkrétního asistenta, spolupracujících učitelů i podporovaných žáků. V obecné rovině se ale pro většinu asistentů pedagoga jeví jako ideální poměr přímé a nepřímé pedagogické činnosti 2 : 1 až 4 : 1 – **nepřímá pedagogická činnost by tedy optimálně měla tvořit 20–35 % z úvazku asistenta pedagoga.**

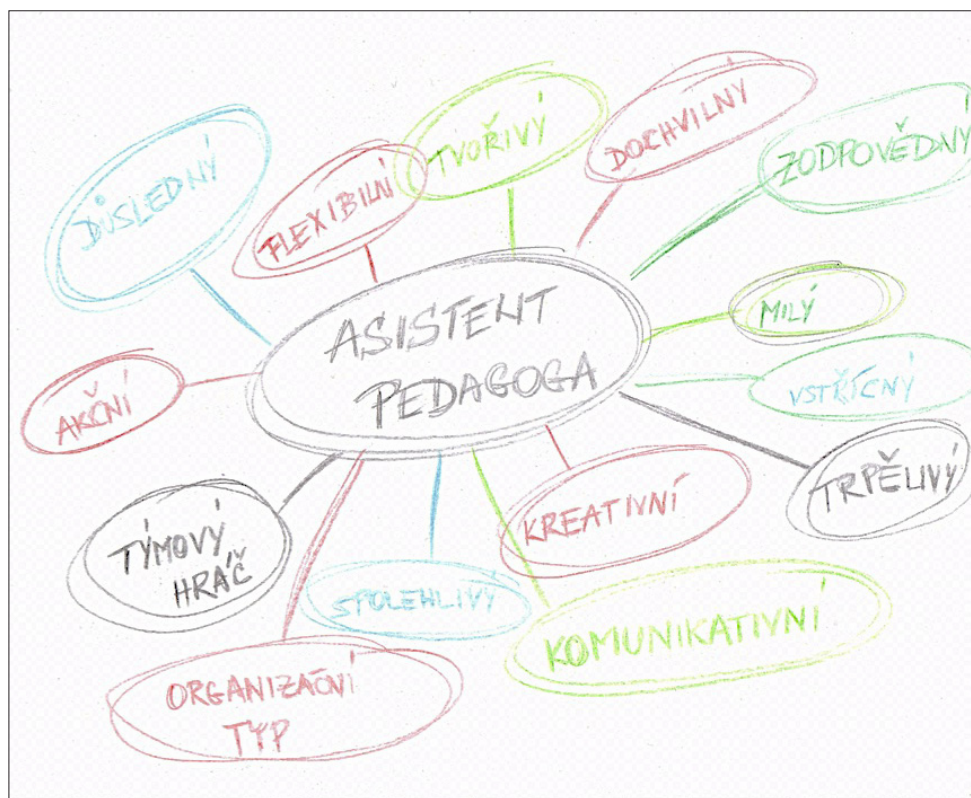


RIZIKA

Realita je bohužel taková, že má škola prostředky na asistenta pouze s částečným úvazkem, který nepokrývá ani všechny potřebné předměty v rozvrhu žáků, a nepřímá pedagogická činnost pak není realizována vůbec, což se projevuje i na kvalitě přímé pedagogické činnosti, nebo je asistentem vykonávána dobrovolnicky.

Pro úspěšné vykonávání funkce asistenta pedagoga je nezbytná orientace v tom, co jeho nástupu na školu předcházelo, tedy orientace v diagnostice potřeb žáků a nezbytném minimu legislativy. Asistent by měl mít povědomí o možné náplni práce a mít tak možnost požadovat podrobnější informace, případně náplň práce účelně ovlivnit, např. na základě svých znalostí, dovedností, předchozích zkušeností i zájmů. Asistent by se měl orientovat v rozsahu a rozdělení přímé a nepřímé pedagogické činnosti a v jejich konkrétní realizaci. To vše může asistent velmi dobře využít již v osobním pohovoru při výběrovém řízení na funkci.

2.5 PREFEROVANÉ VLASTNOSTI, SCHOPNOSTI A DOVEDNOSTI ASISTENTA PEDAGOGA



Myšlenková mapa z pracovního setkání pedagogického sboru k zavádění pozice AP

V dotazníkovém šetření provedeném pro potřeby této metodiky odpovídali asistenti pedagoga, pedagogové i vedení škol na zadání: Pokuste se popsat ideální vlastnosti asistenta.

Průměrný věk 32 dotazovaných asistentů byl 44 let, rozpětí 25 až 66 let. Průměrná délka výkonu práce AP byla 2,7 roku, rozpětí 1 rok až 6 let (výzkumné šetření proběhlo zčásti formou dotazníků pro písemné vyplňování, zčásti osobními a telefonickými rozhovory, šetření se zúčastnili asistenti pedagoga, učitelé, výchovní poradci, školní psychologové, ředitelé škol a jejich zástupci ze škol jmenovaných v úvodním poděkování a dalších).



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Výběr z odpovědí dotazovaných:

Z pohledu AP

Dotázaní asistenti pedagoga jmenovali jako ideální vlastnosti *trpělivost a empatii, důslednost, celkový přehled o zvoleném oboru žáka, o druhu a rozsahu speciálních potřeb žáka, vstřícnost, komunikativnost a schopnost vyjednávání, ohleduplnost, zásadovost, svědomitost, zodpovědnost, osobitost, pohotovost. Dále vyzdvihovali pedagogickou praxi a odbornost, kladný vztah k žákům, schopnost učit se novým věcem, být autoritou pro žáka, smysl pro humor a nadsázku, flexibilitu, smysl pro spravedlnost, umění naslouchat a „číst mezi řádky“, odpovídající vzdělání.*

Z pohledu vedení školy (ředitel/ka, zástupce/kyně ředitele)

Vedení škol považuje za zásadní úzký vztah mezi žákem a AP (např. člen rodiny), vstřícný, lidsky kvalitní přístup, lásku k dětem a mládeži, pochopení pro potřeby a odlišnosti, alespoň částečnou zkušenost, orientaci v problematice, trpělivost, komunikativnost. Dále uváděli znalost teoretické a praktické stránky oboru vzdělání, orientaci ve specifických poruchách učení a chování, ochotu, empatii, aktivní spolupráci s vyučujícími, třídním učitelem, výchovným poradcem, vedením školy a zákonnými zástupci. Za nezbytnou považují schopnost navození klidné a tvůrčí atmosféry při práci s žákem v kolektivu třídy, komunikaci s ostatními žáky z pohledu chápání pozice znevýhodněného žáka a možnosti vzájemné pomoci, trpělivost, důslednost, schopnost rozlišení, kdy ponechat zvládnutelné úkoly výhradně na žákovi, pravidelnou komunikaci s rodinou, vzájemný respekt. Ředitelé současně zmiňují nutnost odpovídajícího ocenění práce.

Z pohledu učitele

Učitelé vyzdvihují především psychickou odolnost, asertivní přístup, trpělivost, lidskost, kladný vztah k dětem a mládeži, schopnost komunikace a spolupráce (s žákem, rodinou, učiteli i vedením školy). Za nezbytnou považují také ochotu pracovat nad rámec svých možností, preferují mladší věk, ale se zkušeností s žáky se speciálními potřebami, vnímavost a vstřícnost.

Z pohledu výchovného poradce, školního psychologa

Výchovní poradci a školní psychologové považují za zásadní dobrý vztah s žákem, rodiči, učiteli, schopnost pomoci a respektování potřeb. Jako potřebné dále vidí vzdělání v dané problematice, empatii, trpělivost, vyrovnanost, psychickou odolnost, důslednost, organizační schopnosti, ochotu a schopnost spolupracovat, kooperativitu, schopnost komunikace s vyučujícími i rodiči, schopnost přijmout žáka i s jeho odlišnostmi a případnou nižší mírou adaptability, kreativní přístup k řešení každodenních, i problémových situací.

2.6 ZKUŠENOSTI ASISTENTŮ PEDAGOGA

Sami dotazovaní asistenti se shodují v tom, že sám asistent nesmí být zatížený předsudky a musí dokázat vnímat něčím odlišné žáky jako rovnocenné bytosti. Redukuje-li svůj vztah k žákovi na sentimentální lítost, přestává být v systému inkluze funkční a prospěšný. Žáci se speciálními potřebami či znevýhodněním jsou k takovému postoji velmi citliví, a to úspěšnou spolupráci buď znemožní, nebo toho žák může začít zneužívat.

Žák také okamžitě vycítí, zda je zájem asistenta o něj opravdový, nebo hraný a strojený. Dotazovaní asistenti tak považují za důležité poznání žáka, jeho silných i slabých stránek, získání jeho důvěry a dodávání pocitu bezpečí. Ve veškerém jednání s žákem preferují dotazovaní jednání na principech fair play.

Asistenti se podělili o zkušenost, že není žádoucí být přítomen každému pohybu či úkonu žáků, ale naopak je v míře přiměřené jejich potřebám nezbytné ponechat jim pocit svobody a samostatného rozhodování. Nepřetržitý přímý dohled nebo necitlivá kontrola pomůcek, nahlížení do osobních věcí apod. budí v žákovi nevoli a bývá příčinou ztráty vlastní vnitřní motivace. Vymezení a respektování osobního prostoru je závislé na empatii a taktu asistenta. Méně je někdy více a v případě nejistoty musí být vždy na prvním místě prospěch žáka a zásada, nemohu-li pomoci, nesmím alespoň uškodit.

Asistent na střední škole může navazovat na dobré zkušenosti žáka ze základní školy, případně jiného školského zařízení či ústavní výchovy, ale může se také setkávat s nepříjemným až fatálním dědictvím špatných zkušeností.



RIZIKA

Přehnaně pečující, zaopatřovací způsob práce asistenta pedagoga žákům neusnadní postavení mezi spolužáky a stane se tak zbytečným signálem upozorňujícím okolí na přítomnost odlišnosti.

Někteří asistenti zapojují cíleně do pomoci další žáky – k vysvětlení probírané látky, zadaného úkolu, doučování apod.

Pouze asistent, který má sám pozitivní přístup k začlenění žáka s odlišnostmi, ho může šířit a předávat dál, ani zde ale není žádoucí opačný extrém než sentimentální lítost, tedy přehnané komplimenty a povzbuzování, které nepůsobí přirozeně.

SHRNU TÍ

Důležitým předpokladem úspěšné práce je osobnostní a profesní profil asistenta. Povědomí o svých předpokladech k výkonu této náročné práce, včetně osobních rizik s ní spojených může asistent získat již v době přípravy na výkon funkce. To mu umožní na sobě dále pracovat a eliminovat např. nežádoucí projevy nebo styl práce.

Pro úspěšné vykonávání funkce asistenta pedagoga je nezbytná orientace v tom, co jeho nástupu na školu předcházelo, tedy orientace v diagnostice potřeb žáků a nezbytném minimu legislativy. Asistent by měl mít povědomí o možné náplni práce a mít tak možnost požadovat podrobnější informace, případně náplň práce účelně ovlivnit, např. na základě svých znalostí, dovedností, předchozích zkušeností i zájmů. Asistent by se měl orientovat v rozsahu a rozdělení přímé a nepřímé pedagogické činnosti a v jejich konkrétní realizaci. To vše může asistent velmi dobře využít již v osobním pohovoru při výběrovém řízení na funkci.

LITERATURA

Použité a doporučené zdroje

1. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění.
2. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.
3. BITTNEROVÁ, D. *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných: Příklad SIM – Středisek integrace menšin*. Praha: ERMAT Praha, s.r.o., 2009. ISBN 978-80-87178-06-5.
4. TITĚROVÁ, K. (ed.). *Hledá se dvojjazyčný asistent*. 2. vyd. Praha: META, o.p.s., 2014.
5. Kolektiv autorů. *Spolupráce s asistentem pedagoga*. Praha: NÚV, 2012. ISBN 978-80-87652-65-7.
6. NĚMEC, Z.; ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, K.; HÁJKOVÁ, V. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0.
7. DROTÁROVÁ, L. *Asistent pedagoga – stav v ČR 2006*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-86856-22-4.
8. KAŠPAROVÁ, V.; HUČÍN, J. *Asistenti pedagogů pro žáky sociálně znevýhodněné a pro žáky-cizince*. Školství [online]. 2010, roč. 18, č. 22 [cit. 2014-09-17]. Dostupné na WWW: <<http://www.tydenik-skolstvi.cz/archiv-cisel/2010/22/asistenti-pedagogupro-zaky-socialne-znevychodnene-a-pro-zaky-cizince/>>. ISSN 1210-8316.

Internetové zdroje

1. <http://www.asistentpedagoga.cz>
2. <http://www.inkluzivniskola.cz/>
3. <http://www.majinato.cz>



VÝBĚR ASISTENTA PEDAGOGA – INFORMACE PRO VEDENÍ ŠKOLY KE ZŘÍZENÍ POZICE ASISTENTA PEDAGOGA

Výběr asistenta pedagoga je bohužel často podceňován, přestože je nezbytnou vstupní podmínkou úspěšné práce a funkčního zapojení do vzdělávání integrovaného žáka.

Výběr uchazeče ovlivňují tyto faktory:

- a) charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáků** – u žáků se sociálním znevýhodněním bude u asistenta důležitým předpokladem například schopnost komunikace s rodiči těchto žáků, v jiných případech bude potřeba hlavně trpělivý asistent s laskavým přístupem, v některých případech bude nezbytné zohlednit i fyzické předpoklady uchazeče apod.;
- b) odborná kvalifikace asistenta** – obecně platí, že vhodné je ukončené střední vzdělání s maturitou, ideální by bylo bakalářské vzdělání v pedagogickém oboru; současně se ale i asistenti se středním vzděláním bez maturity nebo jen se vzděláním základním mohou dobře uplatnit tam, kde je výkon asistentké práce založen na jiných než vzdělanostních předpokladech (např. u žáků se sociálním znevýhodněním, kde bude hlavní rolí asistenta zajištění komunikace s rodinami žáků), na střední škole bude ale absence minimálně středoškolského vzdělání asistenta handicapem, problémem je bohužel finanční ocenění neadekvátní vyššímu dosaženému vzdělání;
- c) potřeby pedagogů** – mohou hrát roli, například pokud je jedním ze základních úkolů asistenta zajištění pozornosti a kázně ve třídě s žáky s poruchami chování.



V obecné rovině lze na **kvalifikaci asistenta a jeho předpoklady pro výkon profese** stanovit tyto požadavky:

- asistent by měl mít pozitivní vztah k žákům – to platí zejména u žáků, kteří jsou často vystaveni předsudkům ze strany většinové společnosti;
- asistent by měl mít vzdělání a znalosti odpovídající činností, které od něj budou ve výkonu profese vyžadovány;
- asistent by měl být trpělivý, připravený na to, že při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se někdy pokrok dostavuje velmi pomalu;
- asistent by měl být empatický k potřebám žáků se znevýhodněním;
- asistent by měl být připraven dále se vzdělávat jak formou samostudia, tak i pod vedením zkušenějších kolegů, nebo v organizovaných formách.

Tyto požadavky je u uchazeče vhodné ověřit osobním pohovorem i ukázkovým pobytem uchazeče ve škole. To je ale potřeba citlivě ošetřit, aby se v životě žáků nestřídal nadbytek cizích lidí. Přímé seznámení s životem školy a způsobem začlenění žáků je nezbytné i pro samotného asistenta, protože se často jedná o uchazeče, kteří podobnou práci ještě nevykonávali.

3.1 FINANCOVÁNÍ FUNKCE AP

Na navýšení prostředků pro financování místa asistenta pedagoga není právní nárok. Ředitel školy zodpovídá za rozpočet organizace tak, aby přidělené finanční prostředky pokryly veškeré náklady pro všechny zaměstnance v organizaci, a určuje jejich rozdělení pro zaměstnance dle svého rozhodnutí v souladu s ust. § 131 odst. 1 zák. č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. To vede často k tomu, že přes přítomnost žáka nebo žáků se sociálním znevýhodněním ředitel o zřízení funkce asistenta pedagoga neuvažuje. Dohledávání možností financování a řešení podkladů k podávání žádostí považuje často vedení školy za náročné a zbytečné. Dalším argumentem neřešení péče o tyto žáky je i způsob financování vázaný obvykle na kalendářní, nikoliv školní roky, což přináší školám značné obtíže a rizika a je samo o sobě často překážkou kontinuity péče.

Financování pracovního místa asistenta pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním je dáno **rozvojovým programem MŠMT**. Finanční prostředky poskytnuté na základě rozhodnutí MŠMT v rámci tohoto programu přidělí krajský úřad oprávněným žadatelům na období kalendářního roku. Školy musí pravidelně sledovat informace uveřejněné na stránkách MŠMT: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/dotacni-rozvoje-a-operacni-programy>.

Ředitel školy musí mít předem promyšlenou náplň práce asistenta pedagoga, očekává se také, že již proběhlo výběrové řízení k funkci asistenta pedagoga či předběžná dohoda, neboť součástí žádosti je i údaj o dosaženém vzdělání AP.

Další možností je využití prostředků EU v rámci operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost. V šabloně číslo 7. – inkuzivní vzdělávání lze získat prostředky na *Zapojení asistenta pedagoga do inkuzivního procesu vzdělávání žáků se SVP* (šablona č. VII/ 2)⁵.

⁵ Více naleznete zde: <http://www.op-vk.cz/cs/eu-penize-skolam/eu-penize-strednim-skolam/>.



RIZIKA

Realita je bohužel taková, že má škola prostředky na asistenta pouze s částečným úvazkem, který nepokrývá ani všechny potřebné předměty v rozvrhu žáků a nepřímá pedagogická činnost pak není realizována vůbec, což se projevuje i na kvalitě přímé pedagogické činnosti, nebo je asistentem vykonávána dobrovolnicky.



SHRNUTÍ

Zásadní vstupní podmínkou úspěšné práce a funkčního zapojení asistenta pedagoga do vzdělávání integrovaného žáka je nepodcenění fáze výběru asistenta. Požadavky ze strany školy a především začleňovaných žáků musí být zohledněny při posuzování osobnostních i kvalifikačních předpokladů asistenta pro výkon náročné funkce. Vysoké nároky na tuto funkci bohužel nekorrespondují s jejím finančním oceněním. Ředitel školy by si měl být vědom nezbytnosti kompenzace adekvátními pracovními podmínkami, morálním oceněním a umožněním profesního rozvoje asistenta.



LITERATURA

Použité a doporučené zdroje

1. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Internetové zdroje

1. <http://www.msmt.cz>
2. <http://www.asistentpedagoga.cz>
3. <http://www.op-vk.cz>



INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Co se skrývá pod termínem **inkluzivní škola**?

Inkluzivní škola přijímá všechny žáky bez ohledu na jejich sociální situaci, vyznání, rodinnou konstelaci, postižení, rasu, příslušnost k menšině a jejich vzdělávání probíhá individuálně podle jejich potřeb. Existence různorodosti je přitom vnímána jako obohacení a přínos pro celou školu.

Inkluzivní vzdělávání má své principy, kterými se liší od vzdělávání žáků se znevýhodněním v běžných školách formou integrace. Předmětem snahy zúčastněných není pouze umístění znevýhodněného dítěte do běžné školy, ale spíše **přízpůsobení školy potřebám dítěte**. Důraz je kladen na kvalitu vzdělávání a zdůrazňuje prospěch pro obě strany.

Inkluzivní neboli společné vzdělávání je založeno na přesvědčení, že všichni žáci mají právo být vzděláváni ve skupinách se svými vrstevníky a mohou mít anebo mají prospěch ze vzdělávání ve školách v místě bydliště či nejbližším okolí. Učitelé, rodiče i další zainteresovaní spolupracují a mají k dispozici dostatečné a odpovídající zdroje, které zohledňují potřeby začleněného žáka.

Školský zákon formuluje mezi základními zásadami vzdělávání **zásadu rovného přístupu** každého státního občana České republiky ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana a **respektování vzdělávacích potřeb jednotlivce**.

Smyslem sociálního začleňování je naplnění těchto zásad a zabraňování sociálnímu vyloučení těch, kteří potřebují zvláštní pomoc.

V právním řádu České republiky je sociální začleňování definováno jako proces, který zajišťuje, že osoby sociálně vyloučené nebo sociálním vyloučením ohrožené dosáhnou příležitostí a možností, které jim napomáhají plně se zapojit do ekonomického, sociálního i kulturního života společnosti a žít způsobem, který je ve společnosti považován za běžný (zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů).

K obecným cílům sociálního začleňování tak patří:

- zajištění účasti v zaměstnání a rovného přístupu ke všem zdrojům, právům, zboží a službám;
- prevence rizika sociálního vyloučení;
- pomoc nejvíce zranitelným;
- mobilizace všech relevantních aktérů.

Protože v běžných podmínkách středních škol není úplně snadné tyto cíle naplnit, stávají se důležitými aktéry právě **asistenti pedagoga**.

Sociálním vyloučením se podle uvedeného zákona rozumí vyčlenění osoby mimo běžný život společnosti a nemožnost se do něj zapojit v důsledku nepříznivé sociální situace.

Za sociálně vyloučené se považují osoby či skupiny osob, které se nacházejí v takové situaci, která je charakterizovaná trvalou nebo chronickou deprivací týkající se dosažitelnosti zdrojů, využití schopností, možností volby, bezpečí a moci, jež jsou nutné pro to, aby

se mohly těšit slušné životní úrovni a užívat svých občanských, kulturních, hospodářských, politických a sociálních práv.

Problematice sociálního začleňování se věnuje řada státních i nezávislých organizací (např. Agentura pro sociální začleňování vlády ČR).

Žáci ze sociálně vyloučeného a kulturně odlišného prostředí často nezískávají plnohodnotné vzdělání, natož vzdělání střední a vyšší. Někteří končí (či tam rovnou začínají) v paralelním systému vzdělávání na praktických či speciálních školách pro žáky s mentálním postižením, bez jakékoliv reálné šance na návrat do hlavního proudu nebo na přijetí na běžnou střední školu. Další do školy nedocházejí, s učiteli si navzájem jazykově i lidsky nerozumějí, škola ani rodina je ve vzdělávání často nepodporují.

Oblast vzdělávání je jednou z priorit činnosti Agentury pro sociální začleňování. Zástupci Agentury jednají s politiky a úředníky o takových změnách legislativy a nastavení systému, které by českým školám umožnily v tomto směru lépe fungovat. Vstupují také do nastavování grantových výzev Evropského sociálního fondu tak, aby byly namířené na podporu inkluzivního vzdělávání. Lokální konzultanti pak v regionech podporují jednotlivé školy, obce či kraje v nastavování konkrétních opatření, která vedou k podpoře a začleňování žáků ze sociálního vyloučení do hlavního vzdělávacího proudu.

Kvalitní vzdělávání dětí a mladých lidí je totiž základem dlouhodobého a pozitivního řešení situace sociálně vyloučených lokalit. Cílem je zajistit, aby pokud možno všechny děti prošly běžným vzdělávacím systémem v tzv. hlavním vzdělávacím proudu, tedy dohromady s dětmi ostatními, protože jedině takové nastavení vzdělávacího systému může být oporou budoucí společenské soudržnosti a zároveň vzestupné sociální mobility obyvatel sociálně vyloučených lokalit. Učíme se ze zahraničních zkušeností, které ukazují, že se jedná o dlouhodobý, ale potřebný proces. Posun je viditelný i v našich podmínkách, to, co se na počátku 90. let zdálo nemožné, se díky cíleným programům, od např. Phare 2000 – Fond rozvoje lidských zdrojů (Opatření Sociální integrace a rovné příležitosti) po současné rozvojové programy MŠMT a krajů (podpora škol, které realizují inkluzivní vzdělávání a vzdělávání dětí a žáků se znevýhodněním) stává každodenní realitou i českých škol.

4.1 INDIVIDUALIZACE A DIFERENCIACE VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU

Individualizace znamená přizpůsobení výuky individuálním zvláštnostem žáků. To je ale při běžném naplnění tříd na školách až k počtu 34 žáků velmi těžko realizovatelné. V případě začlenění žáků se sociálním znevýhodněním je východiskem právě přítomnost asistenta pedagoga a neformální přístup k tvorbě a naplňování individuálních vzdělávacích plánů a vyrovnávacích plánů jako nejvhodnějšího propojení komunikace mezi školou, rodinou a případně poradenským zařízením.

Diferenciaci chápeme jako rozlišování v rámci opatření školy z pohledu organizace vyučování, formování obsahu učiva, volby vyučovacích metod vzhledem k předpokladům žáků, a to jejich schopnostem a dovednostem, zaměřením či nadáním. Příprava na takto diferencovanou výuku je velmi náročná pro učitele, úsilí do ní vložené se ale později vrátí v kvalitě vědomostí žáků. Diferenciace vychází z psychologických poznatků v individuálních rozdílech v rozumovém vývoji a emoční oblasti, což ovlivňuje například výchova, prostředí a vrozené předpoklady.

SHRNU TÍ

Za poslední čtvrtstoletí urazila i Česká republika velký kus cesty k funkčnímu a efektivnímu sociálnímu začleňování. Školy se učí hledat a využívat prostředky z dostupných programů a zásadním personálním řešením individualizace přístupu je pro ně zřízení funkce asistenta pedagoga.

LITERATURA

Použitá a doporučená zdroje

1. KASÍKOVÁ, H.; VALENTA, J. *Reformu dělá učitel aneb Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování*. Praha: Ikarus, 1994.
2. HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
3. LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
4. KLENKOVÁ, J.; VÍTKOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5731-9.
5. NĚMEC, J.; VOJTOVÁ, V. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-191-1.
6. KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L.; PROUZOVÁ, R. *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-472-3.

Internetové zdroje

1. <http://www.cosiv.cz>
2. <http://www.inkluzce.cz>
3. <http://www.inkluzivniskola.cz>
4. <http://www.socialni-zaclenovani.cz>



SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝ ŽÁK A JEHO NEJČASTĚJŠÍ PROBLÉMY



Dnešní doba, společnost a vzdělávací systém kladou na každého žáka vysoké nároky. Vysoké počty žáků ve třídách na středních školách a roztržitost péče o žáky mezi velký počet učitelů vedou k tomu, že se automaticky předpokládá vysoká míra samostatnosti žáků a jejich pravidelná domácí příprava. Rozsáhlá domácí příprava je u nás, na rozdíl od mnohých zahraničních vzdělávacích systémů, považována

za zásadní cestu ke školní úspěšnosti. Pokud to nefunguje, je žák mechanicky hodnocen špatnými známkami a bohužel ne vždy je hledána příčina jeho školního neúspěchu. Jednotliví žáci mají ale pro studium odlišné podmínky a podporu nejbližšího okolí. Školy často ani neřeší, že se rodiče nedostaví na třídní schůzky po celou dobu studia, nebo jen minimálně a formálně. Nedostatečná podpora a zázemí nezbytné k úspěšnému vzdělávání tak často není jako prvotní problém vůbec řešena. Často je odhalena až při podezření na další speciální potřeby žáka, ať již speciálně pedagogické, nebo zdravotní, nebo při řešení nadměrné, či dokonce neomluvené absence žáka ve škole. Sama neochota rodičů ke spolupráci pak často poukáže na další problémy.

Samotné sociální znevýhodnění je považováno za citlivou oblast, doslova tenký led, na němž se řada učitelů a vedení škol nechce pouštět. Rodinné či komunitní zázemí je tedy pro jakékoliv posuzování a diagnostiku nejtěžší oblastí.

Učitelé jsou kompetentní pouze k pedagogické diagnostice; v případě viditelných obtíží v učení, záškoláctví apod. se často předpokládá specifická porucha učení nebo chování a při pokusu o její diagnostiku (nebo v jejím průběhu) dochází k odhalení nedostatečně motivujícího rodinného zázemí, hlubších sociálních problémů apod.

Ale i v případě, kdy žák nevybočuje a prospívá průměrně, může jít o žáka se sociálním znevýhodněním, který by při cílené péči prospíval lépe, či dokonce vynikal.

Zákon řadí sociální znevýhodnění ke speciálním vzdělávacím potřebám, jako je zdravotní postižení a zdravotní znevýhodnění. K tomu, aby se žákovi se sociálním znevýhodněním dostalo individuální péče a podpory, musí škola pedagogicky posoudit jeho vzdělávací potřeby na základě pedagogické diagnostiky, případně ve spolupráci se školským poradenským zařízením. Jak ale sociální znevýhodnění diagnostikovat a „měřit“? Učitelé nejsou nijak školeni a trénováni v pedagogické diagnostice a neexistují k tomu, tak jako k jiným speciálním potřebám, testy, normy nebo šablony a ke všemu jde o oblast mimořádně eticky náročnou, velmi snadno se lze někoho dotknout, urazit a další spolupráci tak třeba úplně zablokovat. Samotná diagnóza navíc není řešením a bez spolupráce mezi všemi zúčastněnými stranami nelze žákovi pomoci.

Některé školy přesto úspěšně nacházejí cesty k získání prostředků na vyrovnávací opatření dlouhodobě a dokázaly navázat např. na Phare 2000 – Fond rozvoje lidských zdrojů a přejít k čerpání prostředků z rozvojových programů na financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním MŠMT a krajů. V podávaných žádostech

a přidělených prostředcích však stále převládají mateřské a základní školy a diagnostické ústavy.

Důvodem je obecné přesvědčení, že nejvíce lze ovlivnit děti mladšího školního věku. To je samozřejmě důležité, dopřát dětem rovné podmínky na startu vzdělávání, ale stejně tak rovné podmínky by pak měly mít i v jeho návaznosti.

Pro zřízení funkce asistenta pedagoga pro žáka se sociálním znevýhodněním je tedy nezbytná kvalitní **pedagogická diagnostika**. Aby k ní vůbec došlo, je nutné, aby učitelé řešili v rámci možností individuálně školní neúspěšnost a chování žáků, aby hledali příčiny a ne pouze mechanicky hodnotili nedostatečnými a udělováním důtek a snížených známek z chování.

Zákon č. 472/2011 Sb. a vyhláška č. 147/2011 Sb. považují za žáka se sociálním znevýhodněním žáka z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žáka znevýhodněného nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.

5.1 PROJEVY SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ U ŽÁKŮ STŘEDNÍCH ŠKOL

U žáků středních škol a učilišť se sociální znevýhodnění projevuje různými způsoby, např.:

- **socioekonomické znevýhodnění – materiální chudoba**, jež se projeví např. nedostatkem financí rodiny žáka na placení školních kurzů (lyžařských, sportovně turistických atd.), výletů a exkurzí, zahraničních vzdělávacích pobytů, kulturních akcí, finančně náročnějších učebnic a dalších pomůcek. Často je jednoznačnou překážkou účasti žáka na těchto akcích. Sama o sobě nemusí být materiální chudoba příčinou školní neúspěšnosti, nacházíme případy, kdy je žák motivován právě cílem vymanit se z ní. Protože se ale těchto nadstandardních aktivit nemůže zúčastňovat často i přes velmi dobrý prospěch, je potřeba, aby alespoň třídní učitel tento problém řešil a škola pomáhala takové žáky motivovat např. příspěvkem ze spolků rodičů a přátel školy, nadací při školách apod.;
- **nedostačující podpora žáka ve vzdělávání** ze strany rodiny, nedostatečná motivace ke studiu, k domácí přípravě, k docházce do školy vůbec, absence komunikace se školou;
- **jazyková bariéra**, ať již v případě žáka s odlišným mateřským jazykem, nebo žáka s nedostatečnou znalostí českého jazyka, např. žáka hovořícího romským etnolektem;
- **rizikové chování a další negativní vlivy** v blízkosti žáka, alkoholové i nealkoholové závislosti, gamblerství, zneužívání, domácí násilí, kriminalita atd.

Pestrost problematiky vyžaduje různost přístupů a podpůrných opatření (Katalogy podpůrných opatření, 2014).



RIZIKA

Samo označení „žáka se sociálním znevýhodněním“ může přinášet značná rizika. V žádném případě nesmí upozorňovat na žáka takovým způsobem, aby snižovalo důstojnost jeho nebo rodiny. Cílem a smyslem podpory není rozbor rodinného zázemí a hodnocení výchovného stylu či zasahování do něj a soukromí žáka, ale pomoc žákovi k dosažení co nejvyššího vzdělání adekvátního jeho osobním předpokladům. V žádném případě se nesmíme nechávat automaticky svést ke generalizování problémů spadajících do oblasti sociálního znevýhodnění, přítomnost jednoho nemusí nutně znamenat přítomnost dalších. Např. žák s jazykovou bariérou mohl být v původní zemi motivovaným žákem s výborným prospěchem a podporou rodiny ke vzdělávání.



5.2 SIGNÁLY UPOZORŇUJÍCÍ NA MOŽNOST SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ ŽÁKA

Učitelé i asistenti by měli mít povědomí o možných projevech sociálního znevýhodnění ve školním chování a prospívání žáka. Současně si ale musí být vědomi, že přítomnost některého z projevů nemusí automaticky znamenat sociální znevýhodnění, ale jinou speciální potřebu, případně kombinaci sociálního znevýhodnění s další potřebou.

Je nutné sledovat, zda se jedná o dlouhodobý stav a nikoliv o krátkodobý projev způsobený např. delší nemocí, změnou v rodině, kolektivu, často i důsledky zklamání v lásce apod.

PROJEVY SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ ŽÁKA

Učitelé nejsou školeni ani trénováni v pedagogické diagnostice žáků, přestože se od nich automaticky očekává. Často se setkávají s formuláři poradenských zařízení, v kterých někteří jen velmi formálně zaškrtaávají nabízené možnosti bez hlubší znalosti žáka a podmínek, v nichž žije.

Jakých signálů by si tedy učitelé a asistenti měli u žáků pečlivě všimnout:

- na střední škole sice již neřešíme školní **zralost**, ale s důsledky zanedbání jejího řešení se potýkáme i nadále, mohou přetrvávat potíže v práci s časem, schopnosti plánování a řešení termínů úkolů, v adekvátnosti reakcí (často slyšíme „*on/ona se chová jako malé dítě*“), v úrovni koncentrace a zralosti volných vlastností, nepřijetí řádu, norem a mantinelů systému (časté přestupky proti školnímu řádu apod.), absence modelů a pozitivních vzorů atd.;
- v **jednání** žáka se často objevuje apatie, nebo naopak agrese, výkyvy nálad, izolace, vybočující míra fyzického kontaktu, nevhodné upoutávání pozornosti, náznaky patologického jednání (krádeže a jiné kriminální chování, závislosti apod.), nestandardní sexuální chování, únava a ospalost v denním programu, lhaní, záškoláctví, podvody v omlouvání absence, pozdní omlouvání absence, útek do virtuální či jiné reality (závislost na počítačových hrách, ovlivnění či členství v patologické komunitě apod.), neadekvátní reakce na stres a tlak, odlišné zvyky dané jinou kulturou (pozor, nejde o násilné potlačování původní kultury, z níž žák pochází, ale o budování schopnosti adaptability a rozlišování společenských norem);
- varovné signály nacházíme i v **sebepojetí** žáka, např. přehnané, nebo naopak nedostatečné sebevědomí a sebehodnocení, odlišné vnímání vlastního těla, přemíra, či naopak absence studu, odlišný hodnotový systém;
- snáze jsou rozpoznány signály v oblasti **porozumění** – neznalost nebo částečná neznalost vyučovacího jazyka (znalost jazyka na komunikativní úrovni nemusí stačit na úspěšné absolvování střední školy), snížená schopnost porozumění, specifická slovní zásoba, špatná orientace v kulturním kontextu;
- pokud jde o **zapojení ve výuce**, je nezbytné sledovat a diagnostikovat výkyvy pracovního tempa, neochotu pracovat, prudké změny prospěchu, nízkou aspiraci k dosažení vzdělání, k ukončení ročníku, získání výučního listu nebo maturity, překážky v účasti na tělesné výchově či školním stravování apod. z náboženských důvodů, odlišný vztah k médiím a technologiím, vybočující reakce na specifická témata, kulturní tabu (často rozpoznatelné v předmětech, jako je občanská nauka, základy společenských věd, dějepis), odlišný styl nebo tempo učení jako důsledek jazykové bariéry ad.;
- v **přípravě na výuku** se mohou objevovat výkyvy, v případě střídavé rodičovské péče se může projevat rozdílná podpora („tvrdá ruka“, motivující, nadměrná volnost, demotivující...), v případě rozvedených rodičů se nezřídka objevuje tlak ze strany rodiče platícího výživné k dřívějšímu ukončení studia, absence učebnic, pomůcek, případně jejich špatný stav či opakované zapomínání a ztracení, potíže při platbách školních aktivit, neefektivní styl učení a nekvalitní domácí příprava;

- v **zapojení žáka mimo výuku** je nutné opět sledovat překážky, které mohou mít příčinu v materiální chudobě, nebo signalizovat jiné problémy (opět vliv patologické komunity ad.), žák může mít potíže v zapojení do kolektivu a fungování v něm, např. neschopnost navázání komunikace, řešení konfliktů, může tíhnout k manipulaci se spolužáky, nebo naopak mít sklony nechat se manipulovat či šikanovat, projevuje odlišné zájmy a záliby, plní věku a postavení neadekvátní sociální role (péče o sourozence vedoucí až k omezování školní docházky, finanční zajištění rodiny – brigády na úkor školy apod.);
- ve **vztahu k autoritám** obecně, nejčastěji k učitelům a asistentům se může projevovat neuznání autority (etnikum, gender – např. neschopnost přijetí autority ženského pohlaví apod.).

V souvislosti s těmito projevy je nutné, aby byl učitel či asistent nejen schopen je identifikovat, ale aby byl především schopen brát ohled na sociální kontext žáka a jeho možné odlišnosti.



5.3 PŘEKÁŽKY V UČENÍ A VÝVOJI ŽÁKA

Sociální znevýhodnění staví žákovi do cesty ke vzdělání překážky a stále je v českém školství bohužel často důvodem k segregaci žáků. V období povinné školní docházky často docházelo k odchodu sociálně znevýhodněných žáků mimo hlavní vzdělávací proud do základních škol praktických nebo speciálních, to se snaží ošetřit vyhláška č. 147/2011 Sb. institutem tzv. informovaného souhlasu. V případě, kdy rodiče nemají dostatek informací nebo dobře nerozumějí zákonem stanovenému poučení, je však často i nadále volena základní škola praktická či speciální. Ty žáka přímo směřují ke speciálním učilištím a středním školám bez ohledu na to, jaké studijní předpoklady by mohl mít žák s včasnou a dostatečnou podporou.

Překážky ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků jsou četné:

- **absence služeb** – problém nedostatečného propojení preventivních sociálních služeb se školou žáka, bez podpůrných služeb pak žák selhává a zažívá školní neúspěch, což ho může bez efektivní podpory vyloučit z hlavního vzdělávacího proudu;

- **nedostatečná legislativa** – zatím v českém vzdělávání chybí dostatečná legislativní podpora inkluzivního vzdělávání a instituce pak samy nemají podporu, jak uchránit žáka před diskriminací a nedobrovolnou segregací;
- **individuální chudoba nebo sociálně vyloučená oblast** – dlouhodobá chudoba odrážející se i v neschopnosti zajistit dětem odpovídající vzdělání, předčasné zapojení dítěte do péče o sourozence a podíl na finančním zajištění rodiny, nedostatečná výživa a s ní související nemoci a postižení, nadměrná stresová zátěž všech členů rodiny;
- **špatný přístup k základním službám** – rodina nemá přístup k mateřským školám, omezený výběr základních škol. Častým problémem v těchto lokalitách je i směřování žáka z MŠ přímo do ZŠ praktické či speciální, absence sociálních služeb a podpory vzdělání, nedostatečná dopravní obslužnost lokality, nedostupnost komunikačních technologií – absence pevných linek, signálu mobilní sítě, internetu – včetně nedostatečných prostředků k pořízení v jinak zajištěné lokalitě, nedostatečné vybavení škol, nízká kvalifikace a neinformovanost pedagogů, časté střídání pedagogů (odchody ze škol), absence dalšího vzdělávání pedagogů v problematice speciálních potřeb, neochota k inkluzi, nedůvěra;
- **neflexibilní školní vzdělávací programy** – navzdory RVP obsah vzdělávacích programů škol často neodpovídá vzdělávacím potřebám konkrétních vzdělávaných žáků, neodpovídající obsah, styl a tempo učení, zastaralá nebo jinak nevyhovující organizace výuky, neodpovídající hodnocení a klasifikace, nedostatečné vybavení školy a pomůcky, nedostatečné personální obsazení školy;
- **kombinace speciálních potřeb žáka** – např. sociální znevýhodnění a zdravotní znevýhodnění/postižení nebo poruchy učení a chování;
- **rizikové faktory** – psychické, fyzické nebo sexuální zneužívání, alkoholová i nealkoholová závislost v rodině, ohrožení extremismem, xenofobií nebo politickým násilím, kriminalita, ztráta přístřeší, rozpad rodiny, přírodní pohromy a epidemie;
- **postoje, předsudky, stereotypy** – labeling – „nálepkování“, stigmatizování žáka, rodiny, komunity; marginalizace – postupné odsouvání jednotlivců nebo skupin na okraj společnosti, vylučování z majoritní společnosti – exkluze; negativní postoje učitelů při přijímání žáka s odlišností;
- **socioekonomické bariéry** – nemožnost platit cestování za vzděláním nebo obava z cestování či ubytování v domově mládeže – omezený výběr střední školy, nedostatečné finanční prostředky na učebnice, které nejsou na střední škole dotovány a půjčovány zdarma, na kurzy, exkurze, výlety, mimoškolní činnost, vyloučení na základě rasy, kultury, etnika, národnosti nebo na základě třídní příslušnosti, společenského postavení a příjmu, vyloučení na základě pohlaví, sexuální orientace, náboženství;
- **jazyková a obecně komunikační bariéra** – odlišný mateřský a vyučovací jazyk, nízká očekávání od žáků s odlišným mateřským jazykem bez ohledu na jejich skutečnou či potenciální školní úspěšnost v zemi původu;
- **nedostatečně motivující rodinné prostředí**, neschopnost komunikace se vzdělávací institucí, žádná nebo minimální orientace v českém vzdělávacím systému, nedostatečná odpovědnost rodičů / zákonných zástupců za vzdělání dítěte (Katalogy podpůrných opatření, 2014).

5.4 EMOČNÍ A SOCIÁLNÍ ROZVOJ – PODPORA SEBEVĚDOMÍ A SEBEPŘIJETÍ

Pro současnou českou školu je bohužel charakteristické, že přes cíle deklarované v rámcových vzdělávacích programech, tedy komplexní a harmonický rozvoj žákovy osobnosti, klade důraz především na školní výkonnost žáka vyjádřitelnou v číslech a tabulkách. Emoční a sociální rozvoj žáků, rozvoj samostatnosti a tvořivosti zůstává v pozadí. Přitom hlubší poznání a snaha o zlepšování sociálních vztahů ve třídě a škole a práce s žáky sehrává nezastupitelnou roli v prevenci vzniku intolerance, šikany a násilí mezi dospívajícími. Důraz na emoční a sociální rozvoj žáků je také nástrojem usnadnění rozhodování o jejich profesní orientaci a celkovém uplatnění v životě. To se týká všech žáků, ale ještě více vystupuje do popředí v případě žáků sociálně znevýhodněných.

Emoční inteligence je schopnost zacházet s vlastními emocemi a schopnost vcítit se do emocí ostatních jedinců, tedy schopnost spolupráce se svým sociálním okolím. Zahrnuje tedy znalost vlastních emocí, sebeporozumění a sebepřijetí, což usnadňuje rozhodování v každodenních i zásadních životních situacích. Tato znalost je podmínkou zvládnutí vlastních emocí a uvědomělého zacházení s nimi. Neméně důležitou součástí emoční inteligence je vnitřní motivace, tedy schopnost motivovat sám sebe, odkládat či podmiňovat uspokojení, potlačovat unáhlenost až zbrkllost v jednání a vést sám sebe vpřed. Kromě vnímavosti k sobě samému ale emoční inteligence zahrnuje také vnímavost k emocím druhých lidí, tedy empatie neboli schopnost vcítění, a umění mezilidských vztahů (Wedlichová, 2003).

V případě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami se často setkáváme s různou mírou sebepodceňování a demotivace. Přiměřené budování sebevědomí a sebepřijetí je tak nezbytnou podmínkou celkového rozvoje žáka a jeho funkčního zapojení do vzdělávání.

S emoční inteligencí jde ruku v ruce **inteligence sociální**, tedy schopnost a dovednost optimálně sociálně komunikovat, smysl pro spolupráci a nekonfliktní vztahy s okolím. Na rozdíl od emoční inteligence, která je člověku dána a lze ji objevovat a rozvíjet, lze sociální inteligenci „naučit“. Bez nepřetržitého procesu sociálního učení na všech stranách nemůže být inkluze ani integrace úspěšně realizována.

5.5 PŘEDČASNÝ ODCHOD ZE VZDĚLÁVÁNÍ

Sociálně znevýhodnění žáci jsou jednou z nejvíce ohrožených skupin žáků, kterým hrozí, že předčasně opustí střední školu. Z pohledu na zaměstnanost a trh práce se jedná o rizikový faktor vzhledem k tomu, že z takto neúspěšných žáků se často stávají příjemci sociálních dávek. Jejich sociální vyloučení se tím může ještě více posílit a prohlubovat, přitom jejich

pracovní potenciál není vždy úplně zanedbatelný. K předčasnému odchodu ze střední školy mohou přispět četné patologické jevy, ale i nevzdělanost rodičů takového žáka a jejich sociální znevýhodnění.

Portál www.infoabsolvent.cz uvádí nejčastější příčiny předčasných odchodů ze vzdělávání.

Systémový přístup k předčasným odchodům ze vzdělávání	
Kategorie	Proměnné
Individuální úroveň	Problémy se zvládnutím školních požadavků, poruchy chování nebo učení, problémy se sebehodnocením a další.
Rodina	Násilí v rodině, alkohol, drogová závislost, důvěra v rodině, spolehnutí se na rodiče, úroveň vzdělání rodičů, finanční zdroje, nezaměstnanost rodičů.
Škola	Školní ethos, klima, disciplína, management, účast žáků na školním plánování, zapojení rodičů.
Společnost (komunita)	Podpora – např. dostupnost mimoškolní podpory, zázemí, lokální situace, infrastruktura, skutečnost, zda se jedná o město či vesnici, zda se jedná o tzv. vyloučenou lokalitu.
Další vzdělávání	Možnost dalšího vzdělávání a situace na trhu práce – míra nezaměstnanosti, proces přechodu na trh práce, příležitosti dalšího vzdělávání, možnosti zaměstnání.

Použito z <http://www.infoabsolvent.cz/Temata/ClanekZP/6-3-06/Predcasne-odchody-ze-vzdelavani-v-CR-a-zemich-EU/46>.



Důvody předčasného odchodu ze vzdělávání mohou být:

- nezájem, laxní přístup;
- špatná volba oboru či zaměření;
- opakovaný nástup na SŠ;
- předčasné osamostatnění se;
- špatný prospěch;
- vysoká absence;
- problémy v chování;

- drogová závislost;
- těhotenství;
- zdravotní problémy.

Jak uvádí ve své analýze Ing. Jana Trhlíková, „komplexní politická opatření zaměřená proti předčasnému ukončování školní docházky by se na základě doporučení měla soustředit na **prevenci, intervenci a kompenzaci.**“

V rámci prevence je potřeba zamezit vzniku podmínek, které vedou k předčasným odchodům ze vzdělávání. V nejlepším případě posílením kvalitního vzdělávání již od mateřských škol, v případě sociálně znevýhodněných žáků hovoříme především o dostupnosti takového vzdělání již v útlém dětství. V rámci intervence řešíme již potíže vzniklé, ale snažíme se je včas odstranit, než dojde k předčasnému odchodu. Pracujeme na kvalitním klimatu a podnětném prostředí školy, spolupracujeme s rodiči. Konkrétní možnosti může být doučování či případová konference za účasti klíčových aktérů. Kompenzační opatření je namístě již v případě žáka, který danou školu v minulosti opustil, a my se mu snažíme pomoci si vzdělání doplnit.

Tipy na motivaci ohrožených žáků:

- zatraktivnění výuky;
- propagace žákovských soutěží;
- besedy s úspěšnými absolventy školy;
- exkurze.



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Pro své žáky jsem v 1. ročníku sjednala exkurzi do věznice v Příbrami. Nejdříve jsem z toho byla sama nervózní, přišly mi rozsáhlé propozice, jak se mají žáci při exkurzi chovat, co nemají mít v žádném případě s sebou, jak mají být oblečeny například dívky a podobně... Největší strach jsem měla z toho, jak se bude chovat jeden můj problémový žák, do naší třídy již propadl, řešily se jeho problémy s drogami, má vysokou absenci a podobně... Překvapilo mě, že na exkurzi do věznice se přihlásil jako první zrovna on. Nejdříve komentoval celou akci slovy, že se musí jet podívat tam, kde bude v budoucnu pobývat, a podobné silácké řeči. Při návštěvě věznice jsme měli možnost navštívit prostory, kde se vyskytují reální vězni, dokonce nás průvodce zamkl do skutečné cely. Beseda s pracovníkem věznice byla natolik působivá, že po celou cestu zpět do školy byli žáci úplně zticha včetně toho problémového. Následující den mi tento žák donesl splněné úkoly, které jsem po něm vyžadovala již poslední měsíc, sám se mi nesevěřil s tím, jak na něj exkurze zapůsobila, ale jsem přesvědčena, že tomu tak bylo.



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Opakovaně jsem měla ve své třídě jako třídní učitelka žáky, u nichž hrozil předčasný odchod ze školy nikoliv formou přestupu na jinou školu, ale úplné zanechání vzdělávání a evidence na úřadu práce. Protože jsem učila na integrované střední škole s učebními obory tříletými s výučním listem, čtyřletými s maturitou i s obory střední průmyslové školy, snažili jsme se s vedením hledat vždy nejdříve možnost přestupu mezi obory. Opakování ročníku původního oboru se vždy neosvědčovalo, nebo nebylo žákem a rodinou vůbec akceptováno, neboť je odrazovalo oddálení dosažení cíle. Naopak případů, kdy se podařil přestup z maturitního oboru, jsem ve své praxi zažila mnoho a nebylo výjimkou, že po absolvování a získání výučního listu žák vypěl natolik, že absolvoval ještě dvouleté nástavbové maturitní studium. Ve všech případech bylo ale předpokladem znát rodinné a sociální zázemí žáka, přesvědčit jeho samotného i rodiče, umožnit jim seznámit se s náplní studia, promluvit si s žáky daného oboru, navštívit dílny apod. Bez osvíceného vedení školy by to nebylo možné. Řada škol se žáků, se kterými jsou tzv. starosti, raději zbaví co nejrychleji.



SHRNUTÍ

K zabránění předčasných odchodů žáků je nezbytná komunikace všech členů pedagogického sboru, funkčnost pedagogických rad a nikoliv pouze formální přístup, kdy se žáci stávají jen jmény a čísly v tabulkách. Předpokladem úspěchu je již výběr střední školy, který závisí nejen na rodině žáka, ale ve velké míře na pedagogickém sboru a vedení základní školy, včetně výchovných poradců a asistentů pedagoga. Absence přijímacích zkoušek na většině středních odborných škol vede k nadhodnocení možností žáka, podání přihlášky na maturitní obor a následné přijetí. V takových, bohužel četných, případech pak dochází k problémům, rozčarování a demotivaci již v prvním ročníku. Na druhé straně není vždy žádoucí snaha o přetahování žáků z ročníku do ročníku až k neúspěšné maturitě, v případě např. integrovaných středních škol je vhodné najít možnost přestupu žáka do tříletého učební oboru s výučním listem a zajištění smysluplné kvalifikace.



LITERATURA

Použité zdroje

1. TRHLÍKOVÁ, J. *Předčasné odchody ze vzdělávání na středních školách. Kvalitativní analýza rozhovorů s experty a příklady dobrých praxí.* Praha: NÚV, 2012.
2. PIKÁLKOVÁ, S.; VOJTĚCH, J.; KLEŇHA, D. *Úspěšnost absolventů SŠ ve vysokoškolském studiu, předčasné odchody ze vzdělávání.* Praha: NÚV, 2014.

3. WEDLICOVÁ, I. *Emoční inteligence a její využití v pedagogické praxi*. Ústí nad Labem: PF UJEP Ústí nad Labem, 2003. ISBN 80-7044-487-8.
4. NĚMEC, J.; VOJTOVÁ, V. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-191-1.
5. HELUS, Z.; HRABAL, V.; KULIČ, V.; MAREŠ, J. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979.
6. MAREŠOVÁ, A. *Sociálně patologické jevy u mládeže a návrh opatření k omezení jejich vzniku*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 1997. ISBN 80-86008-34-7.
7. Katalogy podpůrných opatření, 2014

Internetové zdroje:

1. <http://www.infoabsolvent.cz>
2. <http://www.prak-prevence.cz/projekt-prevence-kriminality-exkurze-do-veznic.php>



ROLE ASISTENTA PEDAGOGA V PODPOŘE SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ

Hlavními činnostmi AP jsou⁶:

- a) pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,
- b) podpora žáků při přizpůsobení se školnímu prostředí,
- c) pomoc žákům při výuce a přípravě na výuku.

Práce asistenta pedagoga s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami může nabývat několika různých podob, z nichž každá má své opodstatnění.

Základní činností asistenta je zpravidla **přímá podpora žáků v průběhu vyučování**, která by se měla odehrávat přímo ve třídě nebo v jiné výukové místnosti, kde jsou žáci vzděláváni, pod dohledem učitele. Alternativa, při které si asistent v průběhu vyučování bere žáky (menší skupinu žáků) na **individuální výuku mimo třídu**, by měla být využívána jen výjimečně, ve velmi dobře odůvodněných případech (např. pokud žák svým chováním závažným způsobem ruší výuku ostatních žáků).

Pokud asistent pracuje s žákem na jiném zadání než ostatní žáci ve třídě, je nezbytné, aby od učitele obdržel přesné instrukce a aby vykonaná práce byla posléze učitelem důkladně zkontrolována. Tento způsob může být efektivní a odůvodnitelný na střední odborné škole nebo učilišti např. při výuce odborných a praktických předmětů nebo v odborném výcviku.



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Moje první zkušenost v roli asistenta pedagoga byla na střední odborné škole. Do tehdejšího prvního ročníku nastoupil žák z Ukrajiny, který nerozuměl vůbec česky, absolvoval sice týdenní kurz češtiny, ale z jeho poznámek, které si přinesl, bylo jasné, že kurz pro něj nebyl příliš vhodný, u něj bylo potřeba začít se základní slovní zásobou a ne s pády a druhy vět, jak měl psáno v sešitě. Nemělo vůbec význam, aby byl v hodinách češtiny přítomen ve třídě, zpočátku jsem s ním chodila mimo třídu, používala jsem obrázky a slabikář a podobné pomůcky, shodly jsme se s paní učitelkou, že bude lepší, když na začátku bude z některých předmětů odcházet, aby se mu třeba i spolužáci nesmáli. Se socializací ale nakonec neměl vůbec problém, hned na seznamovacím kurzu se ho ujal jeden spolužák a celá třída se tehdy sešla z takových fajn kluků, kteří mu pomáhali třeba i na obědě a tak.



⁶ Vyhláška č. 147/2001 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ustanovení § 7.

V rámci přímé pedagogické podpory žáků ve vyučování a během doučování je vhodné **soustředit činnost asistenta na výuku v hlavních vyučovacích předmětech**, v případě střední školy v předmětech závěrečné či maturitní zkoušky, pokud není možné pokrýt úvazkem asistenta všechny předměty. U žáků se sociálním znevýhodněním bývá pomoc asistenta nejdůležitější v jazykových oblastech, vedle českého jazyka často i ve výuce jazyka cizího. To klade vysoké nároky na kvalifikaci asistenta.



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Hned první den mne poslali k žákovi, který byl v pěstounské péči a měl velké problémy s prospěchem. První hodina byla angličtina. Učitelka mi řekla, ať s ním opravím test, z kterého měl pětku. Šla jsem jí říct, že anglicky vůbec neumím, tvářila se dost nechápavě, bylo to pro mě dost nepříjemné...

Velkého významu může nabývat asistence v hodinách **tělesné výchovy** v případě žáka z odlišného kulturního či náboženského prostředí nebo žáka z rodiny postižené materiální chudobou. Školy často neřeší podmínky k převlékání žáků, přípravě na hodiny a následné hygieně či nedostatečné vybavení žáka předepsaným cvičebním úborem, nebo překážkami v jeho nošení (odhalení částí těla, kontakt mezi skupinami dívek a chlapců – např. formálně oddělená TV se odehrává v prostorách jednoho školního hřiště, jsou pořádány společné turnaje, sportovní dny apod.).

V tělesné výchově je činnost asistenta v případě sociálně znevýhodněných žáků soustředěna především na úkony z oblasti dohledu, dozoru a spoluřízení hodiny tělesné výchovy, které provádí ve spolupráci s učitelem, a na pomoc se zajištěním zmíněných podmínek, které by byly překážkou účasti žáka v tělesné výchově. Neřešení těchto problémů může mít za následek vyhýbání se tělesné výchově a navýšení omluvené či neomluvené absence, neboť uvolnění z TV je možné pouze ze zdravotních důvodů na základě žádosti doložené lékařským potvrzením.

V případě ošetření těchto problémů může naopak tělesná výchova umožnit žákům se sociálním znevýhodněním vyniknout.



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Do prvního ročníku obchodní akademie nám nastoupila dívka z muslimské rodiny z Čečenska. Dívka byla velmi inteligentní a motivovaná ke studiu, přátelská, umělecky i sportovně založená. Potíže nastaly hned v počátku studia, když rodina zjistila, že tělesná výchova je sice segregovaná, chlapci odděleně od dívek, ale žáci se setkávají ve společných prostorách v cvičebních úborech a ke školnímu hřišti vedou okna všech tříd školy. Rodiče, především otec, který za rodinu komunikoval, dívce tělesnou výchovu striktně zakázali. Protože je u nás umožněno uvolnění z tělesné výchovy pouze na základě lékařského potvrzení, hledali jsme jiné řešení.

Dívce bylo umožněno navštěvovat hodiny tělesné výchovy s jinou skupinou, která měla Tv zařazenou v rozvrhu pozdě odpoledne, kdy už ve škole nebyla jiná třída přítomna. Toto řešení po osobním ověření rodina akceptovala.

V průběhu dalšího studia již nenastávaly problémy až do čtvrtého, maturitního, ročníku, kdy rodina dívky opět zakázala nácvik předtančení a půlnočního překvapení třídy na maturitním plese. Rodina to vnímala jako nežádoucí „předvádění“. Díky asistentce pedagoga, která aktivně spolupracovala s rodinou, se podařilo vykomunikovat alespoň účast na stužkování maturantů.

6.1 SPOLUPRÁCE S RODINOU A KOMUNITOU

Podstatná, ale často opomíjená je na úrovni střední školy spolupráce s rodinou. Asistent pedagoga může napomoci zapojení rodičů do děje školy. Všichni rodiče by měli být informováni o zřízení pozice asistenta pedagoga. Na třídní schůzce by měli být seznámeni s jeho náplní práce a kompetencemi. Všem stranám musí být zřejmé, co mohou od sebe navzájem očekávat, za jakých okolností se mohou setkat a vzájemně se dotazovat – to rozhodně ulehčí budoucí průběh.

Rodiče sociálně znevýhodněných žáků trpí většinou strachem z kontaktu se školou. Mnohdy si uvědomují, že sami mají různé nedostatky, připadají si méněcenně a předpokládají, že tak s nimi bude i škola jednat. Často postrádají znalosti společenských pravidel majority, v takovém případě může asistent pedagoga sehrát významnou a hlavně pozitivní roli jakožto člověk, který jedná s rodiči žáka jako s rovnocennými partnery, dokáže projevit úctu ve všech situacích, rodiče informuje o kladných počinech žáka a vyzývá je jako ty, kteří znají žáka nejlépe, k pomoci a žádá je o radu v problematických situacích. Pro úspěšnou spolupráci je ovšem zcela nutné, aby asistent pedagoga měl kompletní informace o rodinném zázemí žáka, mnohdy je to právě on, kdo iniciuje setkání a navazuje kontakt, proto je potřeba předem znát a zohlednit problémy, které rodina řeší, či nejdůležitější kulturní specifika v případě národnostních menšin.

Formy spolupráce asistenta pedagoga s rodinou žáka mohou být následující:

- **kontakt v rámci třídních schůzek** – představení rodičům, vyjasnění kompetencí, náplně práce, spolupráce – v případě střední školy je mnohdy velmi těžké zajistit osobní setkání s rodiči, třídní schůzky na počátku školního roku mohou být ideální příležitostí pro předání organizačních informací;
- **schůzka s rodiči na půdě školy** – v případě potřeby řešení nějakých závažnějších problémů může takovou schůzku iniciovat i sám asistent pedagoga po dohodě s vedením školy a třídním učitelem, předpokladem k úspěšné spolupráci je ale předem vytvořený vztah s rodiči založený na důvěře;

- **kontakt rodičů v jejich bydlišti** – obzvláště v případech, kdy rodiče nemají možnost se do školy dostavit, je tato forma namísto, takové setkání tzv. „mezi dveřmi“ lze využít k informování rodičů o obsahu učiva či chování žáka;
- **kontakt rodičů během doučování žáka v jeho bydlišti** – obzvláště v případech, kdy je žák dlouhodobě neúspěšný ve škole či dlouhodobě nemocný, může tato forma významně ovlivnit jeho prospěch, rodiče tak mají možnost sledovat pedagogické působení asistenta pedagoga a postup svého dítěte;
- **kontakt s rodiči v rámci konzultací třídního učitele** – je velmi vhodné, aby byl asistent pedagoga přítomen na takových konzultacích, mnohdy bývá největším expertem na daného žáka či k němu mají rodiče větší důvěru;
- **kontakt s rodiči prostřednictvím emailu/telefonu** – asistent pedagoga může pravidelně informovat rodiče žáka o jeho prospěchu, chování či o organizačních záležitostech školy prostřednictvím emailu či telefonu.



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Maminka Jirky byla samoživitelka, měla dvě práce a s Jirkou a jeho dvěma mladšími bratry si opravdu moc nevěděla rady. Domluvili jsme se na první třídní schůzce, kde mi ji třídní učitel představil, že budeme využívat telefonický kontakt. Poté začaly velmi pravidelné hovory, kde se maminka otevřela, svěřovala se mi se svými potížemi v práci a samozřejmě nejvíce se svými nezdary ve výchově svých synů. Jirka byl velmi líný, měl problémy se záškoláctvím, nedocházel na praxe a hrozilo, že bude muset naši školu opustit. Díky tomu, že jsme byli s jeho maminkou stále v kontaktu, začalo se Jirkovo záškoláctví včas řešit, pomohlo také to, že maminka Jirkovi sehnala víkendové brigády, což přineslo nejen nějaké finance do rodiny, ale také si myslím, že si díky tomu trochu začal uvědomovat důležitost vzdělání.

K otevřenosti školy mohou významnou měrou přispět aktivity školy, které mají komunitní charakter. Jednou z běžně se vyskytujících možností je například Sdružení rodičů a přátel školy, Klub rodičů či Rodičovský spolek, který často participuje na organizaci školních akcí a často je i finančně podporuje. To je ideální možnost, jak vytvořit s rodiči žáků síť vztahů, zapojit je do dění školy a vložit do nich svou důvěru. Dle školského zákona pak rodiče mohou ovlivňovat dění i prostřednictvím školské rady⁷, v tomto případě lze zasahovat i do školských dokumentů, jako je například klasifikační řád školy. Existují již školy, které mají svého **komunitního koordinátora**, který je v podstatě terénním sociálním pracovníkem, spolupracuje s jinými školami, neziskovými organizacemi, zřizovateli, aktivizuje rodiče žáků, podílí se na organizaci akcí a přispívá k lepšímu začleňování sociálně znevýhodněných žáků a jejich rodin.

V dotazníkovém šetření provedeném pro potřeby této metodiky odpovídali asistenti pedagoga a pedagogové na otázku: *Jak komunikujete se zákonnými zástupci žáka?*

⁷ § 167–168 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Výběr z odpovědí dotazovaných:



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Z pohledu AP

V odpovědích dotazovaných asistentů se objevuje nejčastěji každodenní komunikace se zákonnými zástupci žáka, jsou využívány všechny formy – telefonická, e-mailová i osobní. Všichni asistenti komunikují také prostřednictvím třídního učitele, který je vnímám jako supervizor jejich práce. V některých problémových případech pomáhá v komunikaci vedení školy a výchovný poradce. V některých případech komunikuje asistent odděleně s otcem a matkou.

Klíčovou podmínkou je navázání kontaktu s rodiči od prvního okamžiku spolupráce, tedy např. nevyčkávat až na pravidelné třídní schůzky v prvním čtvrtletí školního roku. Pokud není asistent oficiálně seznámen s rodiči, ať již prostřednictvím vedení školy, nebo třídního učitele, je nezbytné, aby si sám vyžádal kontaktní údaje a navázal spojení. K tomu je také nutné zvolit vhodnou formu, někdy může být bariérou i textová zpráva. V případě podezření na potíže v komunikaci je vhodné volit osobní setkání.

Z pohledu učitele

Třídní učitelé uváděli méně častou komunikaci s rodiči než asistenti pedagoga, nejvíce využívají e-mail a telefon, osobní schůzky nepravidelně, ale nad rámec běžných třídních schůzek a konzultací.



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Asistovala jsem chlapci, který bydlel se svou rodinou ve stejné ulici jako já. Žil pouze s maminkou, která byla v invalidním důchodu, o nějakém emailu a ani o telefonu nebyla opravdu vůbec řeč. Chlapec měl ale vážné poruchy učení a učitelé ve škole to příliš neřešili, nosil samé pětky a maminka to velmi těžce nesla, protože se vše vždy dozvěděla až z vysvědčení. Na začátku druhého ročníku, kdy jsem chlapce připravovala na reparát u nich doma, jsem se s maminkou domluvila, že ji budu každý týden informovat o jeho výsledcích. Ve spolupráci se školní speciální pedagožkou jsme iniciovali i návštěvu v pedagogicko-psychologické poradně. Díky vyšetření a odbornému vedení chlapce jsme dospěli i k toleranci ze strany vyučujících.



SHRnutí

Asistent je ve výchovně-vzdělávacím procesu partnerem nejen žáka, ale také jeho rodiny, případně komunity. Navázání osobního kontaktu je nezbytným předpokladem péče o sociálně znevýhodněného žáka. V některých případech žáků s odlišným mateřským jazykem se komunikace v počátku neobejde bez tlumočení, častým tlumočnickem je sám žák či jeho starší sourozenec, pokud ovládá vyučovací jazyk lépe než rodiče, což ovšem není vůbec vhodné, obzvláště v případě, jedná-li se o prospěchu žáka. Úzká spolupráce s rodinou žáka může pomoci zabránit předčasnému ukončení vzdělávání i ve vyhraněných případech. Asistent pedagoga může být stěžejní postavou ve spolupráci rodiny a školy.



LITERATURA

Použité a doporučené zdroje

1. Vyhláška č. 147/2001 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ustanovení § 7.
2. KOŠTÁLOVÁ, H. Role pedagogického asistenta ve škole. In: JINDRÁKOVÁ, L., VANKOVÁ, K. *Spolupráce s vychovatelem-asistentem učitele, aneb jak ve škole vytvořit tandem*. Praha: Nová škola, o.p.s., 2003.
3. LORENZOVÁ, J. Komunitní vzdělávání a komunitní škola. In: KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, B. *Prostředí, člověk, výchova*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
4. TOMKOVÁ, A.; SPILKOVÁ, V.; PÍŠOVÁ, M. a kol. *Rámec profesních kvalit učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-64-4.
5. RABUŠICOVÁ, M.; ŠEĐOVÁ, K.; TRNKOVÁ, K.; ČIHÁČEK, V. *Škola a (versus) rodina*. Masarykova univerzita v Brně, 2004. ISBN 80-210-3598-6.

Internetové zdroje

1. <http://www.asistentpedagoga.cz>
2. <http://www.inkluzivniskola.cz>
3. <http://www.inkluzive.cz/>
4. <http://www.komunitniskoly.cz>
5. <http://www.rodicevitani.cz>
6. <http://www.ferovaskola.cz>



PARTNERSTVÍ ASISTENTA PEDAGOGA A UČITELE

Fakt, že ve třídě je přítomen další pedagogický pracovník, může přispět k úspěšnému začlenění sociálně znevýhodněných žáků na střední škole. Nezbytným předpokladem pro úspěšné inkluzivní vzdělávání je ale dobře nastavené partnerství asistenta pedagoga a učitele. Takové partnerství by mělo obnášet především sdílení zkušeností, rozbor odučených hodin a názorů na žáky a jejich pokroky, společné uvažování nad problémovými situacemi, snahu o celoživotní vzdělávání, modernizaci metod a výukových strategií či diskusi nad hodnocením žáků.

7.1 PŘÍPRAVA A PLÁNOVÁNÍ VÝUKY S UČITELEM

Společná příprava a plánování výuky učitele a asistenta pedagoga jsou nezbytnými předpoklady efektivní spolupráce. V složitém systému střední školy jsou vzájemné konzultace realizovány často pomocí e-mailu (např. s předem zaslou přípravou, na jejímž základě může asistent vypracovat svou strategii pro konkrétní vyučovací hodinu).

V dotazníkovém šetření provedeném pro potřeby této metodiky odpovídali asistenti pedagoga a pedagogové na zadání: Popište prosím přípravu a plánování výuky ve vztahu pedagog–asistent.



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Výběr z odpovědí dotazovaných:

Z pohledu AP

Asistenti uváděli především tyto konkrétní projevy spolupráce s učitelem/učiteli: *příprava individualizovaných materiálů pro žáky, krátké konzultace před začátkem hodiny („nálada*

dne“, momentální rozpoložení žáků atd.), kontrola pomůcek a domácí přípravy, konzultace a společné plánování zkoušek a písemných prací s ohledem na možnosti a potřeby žáků.

Z pohledu učitele

Učitelé uváděli nejčastěji, že na začátku nebo před začátkem hodiny seznamují asistenta a žáky s cílem a bodovým programem hodiny, dochází k dohodám o případné potřebě větší časové dotace na práci, kontrole pomůcek a úkolů, umožnění používání individualizovaných pomůcek, vyzdvihují schopnost asistentů spontánně se přizpůsobit chodu hodiny a usměrňovat chování žáků, u asistentů s odborným vzděláním vyzdvihují schopnost a ochotu doučovat žáky a vytváření vlastních doplňkových materiálů a pomůcek.

7.2 SPOLUPRÁCE S TŘÍDNÍM UČITELEM

Specifika má na střední škole spolupráce s třídním učitelem, který je vnímán jako koordinátor a supervizor spolupráce s dalšími učiteli třídy a žáky. Sám třídní učitel má ale často na střední škole minimální přímé kontakty s dalšími vyučujícími a nemá pravidelný přístup k informacím z jednotlivých předmětů, včetně průběžné klasifikace žáků. Díky přítomnosti ve větším počtu předmětů (s ohledem na výši úvazku zřídka ve všech) přechází spontánně koordinace práce na asistenta pedagoga, který má možnost poznat žáka a jeho potřeby nejlépe a osobně se denně stýká s dalšími vyučujícími.

V dotazníkovém šetření provedeném pro potřeby této metodiky odpovídali asistenti pedagoga na zadání: Popište, jak probíhá vaše spolupráce s třídním učitelem.



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Výběr z odpovědí dotazovaných:

Asistenti uváděli, že s třídním učitelem řeší především obecné otázky a problémy začlenění žáků, předávají mu informace o jejich prospěchu a chování v ostatních předmětech, ve většině případů komunikují několikrát týdně, v případě, kdy třídní učitel žáky denně neučí a ani nevidí, si předávají informace také e-mailem. Asistenti vyzdvihovali spontánnost spolupráce s třídním učitelem, vstřícnost, vzájemnou důvěru a respekt. Třídní učitelé naopak oceňovali zprostředkování informací o žácích z předmětů a hodin, kdy je osobně nevidí, případně z dislokovaných pracovišť (praxe, odborný výcvik apod.).



DOPORUČENÍ

Doporučené kroky a zásady při budování učebních návyků nezbytných pro úspěšné absolvování střední školy:

V případě žáků s nedostatečnými návyky v domácí přípravě sehrává asistent pedagoga klíčovou roli. Pokud domácí prostředí efektivní přípravu neumožňuje, je nutné přesunout její těžiště do budovy školy, příprava je tak možná pod dohledem asistenta individuálně nebo skupinově v prostorách např. školní studovny, knihovny, nebo neobsazené učebny. Nácvik návyků pod vedením a dohledem asistenta, případně i v supervizi učitele, je výrazně efektivnější než pouhé předání doporučení k domácí přípravě žáka.

- Pravidelnost a dostatečná míra domácí přípravy – v případě, že se jedná o žáka, jehož příprava do školy byla minimální nebo žádná, případně jen nárazová, je vhodné vypracovat s asistentem plán domácí přípravy, podle něhož bude časová dotace přiměřeně postupně navyšována. Okamžité navýšení na doporučované 2 hodiny denně by nebylo udržitelné a reálné a žáka by v počátcích spíše odrazovalo.
- Důležité je stanovení pořadí předmětů, na něž je potřeba se připravit. Na začátek může asistent pomoci žákům zvolit snazší úkol nebo oblíbený předmět, neboť rychlé a efektivní splnění úkolu je samo o sobě motivací k plnění dalších. Předměty je dobré střídat, za sebou volit méně příbuzné a zatěžující různé psychické funkce, vhodnější je tedy pořadí český jazyk – matematika – dějepis – fyzika atd. než český jazyk – dějepis – matematika – fyzika. Nejnáročnější předmět nenechávejte na závěr.
- Přestávky mezi přípravou na jednotlivé předměty by neměly přesahovat 5–10 minut, protože by neúměrně prodlužovaly celkovou délku přípravy. Je vhodné do nich vložit relaxační aktivitu nebo jednoduché mechanické úkony (příprava učebnic a pomůcek na příští den apod.). Pozor na odreagování např. počítačovou hrou, při níž může žák zapomenout na čas a nechat se strhnout a odvést od přípravy na vyučování. V počátcích tréninku je dohled asistenta na zařazování, délku a náplň přestávek nezbytný.
- V případě snížené schopnosti koncentrace pozornosti nebo v počátcích budování návyků by neměla doba přípravy na jeden předmět přesáhnout 20 minut; vyžaduje-li to např. ohlášená písemná práce, je vhodné rozdělit přípravu na jeden předmět na dvě nebo více částí s přestávkami.
- V případě nutnosti rozsáhlejší přípravy, pololetní opakování apod. je nutné předejít panice z poznání množství učiva. V tom může být nápomocný opět právě asistent pedagoga, pokud provede žáka nejprve krátce celým rozsahem, pomůže mu ho rozdělit do smysluplných částí, vyznačí mu důležitá místa, případně pomůže s osnovou nebo výpisky, při omezených možnostech žáka vybere stěžejní části a informace.
- Asistent může žákovi vhodně pomoci ověřením pochopení učiva bezprostředně ve stejném dni, případně kontrolou úrovně a smysluplnosti poznámek z vyučovací hodiny. Pro snazší okamžitou orientaci v látce je dobré vést žáka ke strukturování poznámek a barevnému zvýrazňování důležitých informací. Tím současně vedeme žáka k budování vlastního systému poznámek a práce s nimi. Asistent by měl sledovat, zda žák zbytečně neztrácí čas neúčelným přepisováním poznámek z hodiny či celých sešitů, v některých

případech je ale i přepisování nebo opakované řešení stejné úlohy účelné a podporuje zapamatování.

- Pro úspěšnou domácí přípravu je nezbytným předpokladem porozumění školnímu výkladu. Asistent by měl vést žáka k doplňujícím otázkám v hodině, případně mu dle svých osobních možností učivo dovysvětlit.
- Specifická je příprava na hodiny cizího jazyka. Má-li být skutečně efektivní, měla by se odvíjet denně v malých dávkách, doporučuje se 15–20 minut.
- Pro přípravu je vhodné pomoci žákovi stanovit pravidelné denní časy s ohledem na rozvrh výuky, která může na střední škole zasahovat do pozdních odpoledních až večerních hodin. V případě většího počtu tzv. volných hodin je vhodné je využít ke společné přípravě s asistentem, zvláště pokud je domácí prostředí žáka neuspokojivé.
- Není vhodné eliminovat při vstupu na střední školu všechny mimoškolní aktivity žáka. Pokud je skutečně nereálné sloučit je s úspěšným studiem nebo dojížděním do školy apod., je vhodné pomoci žákovi vybrat nejoblíbenější aktivitu či koníček a pomoci mu ho udržet jednak jako prostředek duševní hygieny, jednak jako další cestu budování vhodných návyků. V případě absence zájmů, aktivit a koníčků u sociálně znevýhodněného žáka je vhodné využít nabídky školy (která může vyřešit i finanční bariéru zájmové činnosti), v případě, kdy škola mimoškolní činnost nenabízí, je vhodné umožnit mu např. využití školního počítače v pravidelně stanoveném čase, ať již pro domácí přípravu, nebo zábavu.

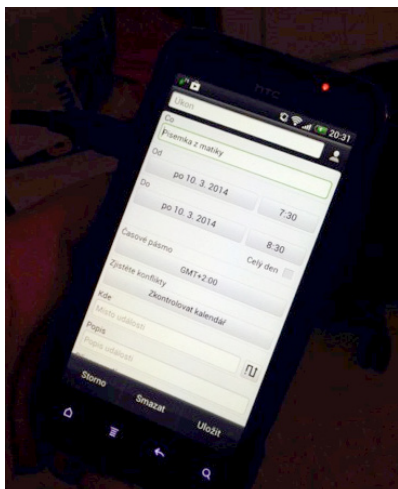


DOPORUČENÍ

Při samotné přípravě na konkrétní předmět je vhodné postupovat takto:

- Pokud je to možné, projde asistent s žákem vše, co je nezbytné na další den, a pomůže mu stanovit priority.
- Žák sám si doma připraví vše, co by měl na druhý den zvládnout, a stanoví pořadí předmětů (v počátcích určitě dle doporučení asistenta nebo učitele).
- Žák si ze zvoleného předmětu přečte pozorně všechny poznámky v sešitě, a pokud je, tak i učivo v učebnici. Jen tak pochopí souvislosti a získá celkový přehled.
- Ved'te žáka k tomu, aby se neobával i v učebnicích podtrhávat tužkou a vyznačovat si vazby na poznámky v sešitech. Již Jan Amos Komenský říkal, že *paměť je potřeba podpírat zábradlím písma*.
- Žák přejde ke studiu textu po částech a k pokusům reprodukovat zpaměti jednotlivé části v logickém sledu.
- Při reprodukování celku je vhodné si představit, že žák sám vysvětluje látku někomu jinému namísto mechanického memorování.
- Je vhodné pomoci žákovi najít vhodné podmínky, časové, prostorové i akustické, v případě, kdy žák nemá rád při učení naprosté ticho nebo volí zvuky k přehlušení okolí, není vhodné mu doporučit jeho oblíbenou hudbu, nebo dokonce televizi nebo počítač, neboť by zákonitě odváděly jeho pozornost. V případě studia cizích jazyků (v případě žáka s odlišným mateřským jazykem i odlišným jazykem vyučovacím) je vždy nezbytné

učení nahlas a sledování výslovnosti. Zde naopak může dobře posloužit i mechanické memorování celých textů.



Plánování domácí přípravy je dobré podpořit tréninkem **práce s diářem**, neobávejte se doporučit žákovi pro něj atraktivní podobu. Někdo preferuje „odškrtávání“ splněných úkolů v papírové podobě, jinému bude vyhovovat diář v mobilním telefonu či jiném elektronickém zařízení, pokud mu ho možnosti dovolí. Především v případě dlouhodobých úkolů, kterých na střední škole bývá mnoho (ročníkové práce apod.), je práce s diářem nezbytným pomocníkem. Neodrazujte žáka vyžadováním domácí přípravy v průběhu celého víkendu, naopak mu doporučte zvolit, ideálně opět pravidelně, jeden den a druhý věnovat odpočinku a zálibám. Pro plánování domácí přípravy je nezbytná znalost domácích poměrů žáka a míry jeho vytížení dalšími činnostmi. V případě, kdy domácí podmínky efektivní přípravu neumožňují vůbec, je nezbytné najít čas a prostor ve škole.

ÚČAST ASISTENTA PEDAGOGA NA HODNOCENÍ A KLASIFIKACI

Chceme-li hodnotit individuální pokrok žáka, využíváme formativního hodnocení, vyhýbáme se tak porovnávání výsledků všech žáků ve třídě. U formativního hodnocení se předpokládá, že učitel hodnotí průběžně a průběžně také podává žákům zpětnou vazbu. Přítomnost asistenta pedagoga a jeho účast na hodnocení žáků může přispět k objektivitě hodnocení. Z uvedených rysů vyplývá vhodnost využívání formativního hodnocení u žáků se sociálním znevýhodněním. Formativní hodnocení umožňuje poukázat na klady i nedostatky tak, aby žáka nedemotivovalo a naopak pozitivně ovlivňovalo jeho další vývoj. Přítomnost žáka se sociálním znevýhodněním klade vyšší nároky již na učitelovy okamžité poznámky a připomínky v průběhu práce v hodině i přípravu kolektivu na vzájemné hodnocení při práci ve dvojicích či ve skupinách. Veškeré takovéto **průběžné nenárazové hodnocení** je součástí hodnocení formativního.

Asistent pedagoga a učitel mohou využít **dialogickou formu formativního hodnocení**, kdy oba vyslechnou vlastní hodnocení žáka, pak mu sdělí svá osobní hodnocení a ve vzájemném dialogu si vysvětlí např. rozdíl v sebevnímání žáka, případně nadhodnocení či naopak podceňování a především v diskusi hledají cestu vedoucí k pokroku žáka. Z takových dialogů a diskusí často vzejdou i důležité poznatky o žakových podmínkách k domácí přípravě (časových, prostorových i sociálních).

U žáků se sociálním znevýhodněním jsou dobře využitelné i **mapa učebního pokroku** a **žakovské portfolio**, kterým se také podrobněji věnuje metodická příručka Spolupráce asistenta s učitelem.

MAPA UČEBNÍHO POKROKU (MUP)

Mapa učebního pokroku umožňuje vázat hodnocení nikoliv na třídy a ročníky, ale na osobní pokrok žáka, což se velmi osvědčuje např. u žáků-cizinců, ale i u žáků, kteří přišli na střední školu bez dostatečně vybudovaných učebních návyků; pak je efektivní především v kombinaci s individuálním vzdělávacím plánem nebo vyrovnávacím plánem a plánem domácí přípravy žáka.

Postavení žáka na mapě učebního pokroku tak evaluaci a úpravy v průběhu školního roku umožňuje a odůvodňuje. Motivační role mapy učebního pokroku je tak mnohem vyšší než v případě špatných známek. Umožňuje také návraty o krok zpět a ne automatický postup v učivu po neúspěšném testu. Nedochází tak k hromadění a nabalování neznalostí, které je zdrojem fatálních selhání i v případech, kdy žák těsně prochází jednotlivými ročníky střední školy a v závěrečném ročníku není připuštěn k maturitě nebo závěrečným zkouškám, nebo je předem zjevné, že je nevládně absolvovat (např. písemná část maturitní zkoušky z českého jazyka u žáků-cizinců se zdánlivě dobře kompenzovanými potřebami).

Mapa učebního pokroku klade pochopitelně vyšší nároky na přípravu než tradiční způsoby hodnocení, proto bude při jejím využívání spolupráce a pomoc asistenta pedagoga nezbytná a neocenitelná.

V případě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami obecně se formativní hodnocení stává i nástrojem diagnostickým, a může tak učitelé a odborným pracovníkům pomoci odhalit původ řady potíží a problémů žáka, případně kombinaci speciálních potřeb, která dosud nebyla známá, včetně případů žák cizinec – mimořádné nadání, žák z vyloučené lokality – mimořádné nadání apod.



ŽÁKOVSKÉ PORTFOLIO

Stejně dobře je u žáků se sociálním znevýhodněním využitelné i **žákovské portfolio** jako nástroj pro dlouhodobé shromažďování informací o výsledcích, postupu učení a dalších charakteristikách souvisejících se vzděláváním konkrétního žáka. Pro jeho náročnost se s ním setkáváme především tam, kde ho prosazuje osvědčené vedení školy nebo s ním individuálně pracuje nadšený a prozíravý učitel, který dokáže ocenit jeho možnosti. Setkáváme se i s asistenty, kteří bez ohledu na závazné požadavky školy nebo jednotlivých vyučujících sami sestavují žákovská portfolio a učí s nimi žáky pracovat. Jako zásadní překážku plošného zavádění portfoliového hodnocení uvádí vedení škol a učitelé především časovou náročnost, což v kombinaci s vysokým počtem žáků ve třídách a nedostatečným finančním i morálním ohodnocením odrazuje většinu učitelů.

Druhy portfolioů lze dle jejich účelu rozdělit takto:

- **pracovní neboli dokumentační portfolio;**
- **ukázkové neboli reprezentační portfolio;**
- **diagnostické a hodnotící portfolio.**

Portfolio plní především tyto funkce:

- autoevaluace žáků, získání hluboké, podrobné a komplexní zpětné vazby;
- informace pro rodiče žáků;
- plánování dalšího učebního postupu žákem, asistentem, učitelem a případně rodiči;
- autoevaluace učitelů, asistentů a škol;
- posílení motivace žáků a jejich odpovědnosti za vlastní rozvoj a výsledky vzdělávání;
- posilování aktivního zapojení žáka do procesu učení a podpora rozvoje jeho klíčových kompetencí;
- prohloubení vztahu mezi učitelem, asistentem a žákem;
- výběr žáků při přestupu do další vzdělávací instituce;
- informace o žácích, kteří nastoupili do nové vzdělávací instituce;
- zdroj pro agregované údaje o kvalitě škol pro zřizovatele škol, případně pro MŠMT.

UKÁZKA SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA, KTERÉ MŮŽE BÝT SOUČÁSTÍ ŽÁKOVSKÉHO PORTFOLIA



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Závěrečné sebehodnocení – český jazyk a literatura – 2. ročník

Jméno a příjmení

XY

Přezdívka

Sergi

Třída

2. A

Skupina

2

Co jsem zvládl

literatura, podstatná jména, přídavná jména, číslovky

Co zvládám pomalu

čárky u samohlásek, zájmena, slovesa

Co mě v hodinách baví a zajímá

baví – literatura, spisovatelé, čtenářský deník, rozbor textů, divadla, výstavy

Jaký způsob práce preferuji (samostatně, ve dvojici, ve skupině atd.)

nejraději pracuji se sousedem v lavici, je Čech a pomáhá mi opravovat čárky, posílá mi přes Facebook úkoly, když jsem nemocný, radí mi, jak je vypracovat, na exkurzích mě baví skupinové úkoly a pracovní listy

I. Micha

Sebehodnocení

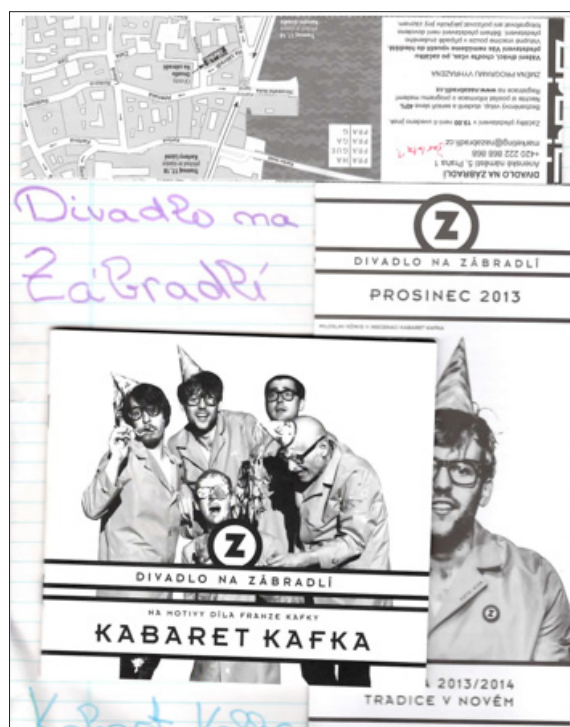
1. snažím se nikomu ne
lžítě navada'vat, mentřit
2. našel jsem si kamarády - 2
3. zlepšil jsem se v ČJ, AJ, F
4. mejdem my příklady z CH
5. vyhráli sme florbal se
naší školou v Brně - 1. místo
(11) (12)
6. nepoužívám při hodině
mobil ani sluchátka
(snažím se)

Prostředkem zdokonalování například znalosti vyučovacího jazyka může být i **deník**; přiměřeně rozsáhlé každodenní zápisy jsou přirozeným procvičováním.

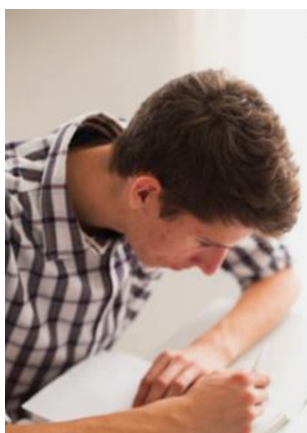
Velmi vhodné je využívat **čtenářský a kulturní deník**. V případě žáka z odlišného jazykového prostředí neopomíjíme v žádném případě četbu v jeho mateřském jazyce, naopak vyčleníme čas i prostor diskusím o ní. Kontrolu čtenářských deníků a formu zápisu může mít ve své gesci právě asistent pedagoga.

V případě žáků se sociálním znevýhodněním, ať již z vyloučených lokalit, nebo s odlišným mateřským jazykem, bude nezbytné nabízet žákům přímo knihy ze školní knihovny nebo jiných zdrojů. Často nebude možné spoléhat se na domácí knihovny, samostatné využívání veřejných knihoven nebo vlastní nákup knih. Školních knihoven na školách je stále poměrně dost a velká část žáků o jejich existenci ve vlastní škole často ani neví.

Pro slabší čtenáře je velkou příležitostí mít možnost zapisovat také návštěvy kin, divadel, koncertů, zajímavé filmy a televizní pořady, případně sportovní utkání a svátky.



7.3 SEBEHODNOCENÍ A EVALUACE



Evaluace je způsob hodnocení založený na důkladném průběžném sběru informací a na jejich odborném zpracování s cílem získat spolehlivé podklady pro případná rozhodnutí. Evaluace slouží k využití možností a prostředků, které máme k dispozici pro efektivní vzdělávání žáka. Proces evaluace musí být realizován systematicky a pravidelně na všech úrovních činnosti školy. Pro **asistenta pedagoga je nejdůležitější evaluace efektivity jeho vlastní práce**, ať již formou evaluace řízené vedením školy, výchovným poradcem, nadřízeným orgánem (zřizovatelem apod.), nebo formou autoevaluace (vlastního hodnocení, sebehodnocení).

Evaluace nesmí být formální a obecná, je nutné hodnotit jednotlivé konkrétní metody a postupy a jejich efektivnost. Nesmíme zapomínat na hodnocení

souladu mezi ŠVP, IVP a jeho realizací. Je možné se zaměřit na konkrétní úzce vymezený problém.

V evaluaci je důležitá již volba záznamu informací (spontánní poznámky, tabulky, grafy, AV záznamy, dotazníky, dlouhodobá pozorování atd.). Je také důležité stanovit, s jakými odborníky budeme v evaluaci spolupracovat.

Ocenění práce asistentů pedagoga z pohledu ředitelů škol

V případě asistentů pedagoga pracujících se sociálně znevýhodněnými žáky je řediteli škol nejvíce ceněn přínos v oblasti kontroly kázně a úkolů a pochopení učiva. Méně výrazný je vliv asistenta na zlepšení docházky žáků do školy. V popředí hodnocení stojí tak především výkon žáka a co nejrychlejší začlenění do běžného kolektivu, menší pozornost je stále věnována komunikaci s rodinou či komunitou a jazykové bariéře či odlišným kulturním zvykům.

Sebehodnocení neboli **zpětná vazba** znamená obecně hodnocení sebe samotného. Jde o vědomé prožívání vlastní sociální pozice i metodologický postup měření toho, jak jedinec chápe sám sebe. Hodnocení sebe samotného se často pohybuje ve značných kladných i záporných odchylkách od skutečnosti. Ve vzdělávání je sebehodnocení metoda, pomocí níž si účastník vzdělávacího procesu může upravit svůj pohled na vlastní práci v kontextu s prací a názory ostatních účastníků vzdělávacího procesu. V případě práce asistenta pedagoga nejde o srovnávání s jasně formulovaným či předepsaným standardem, ale s individuálními očekáváními v individuálních podmínkách.

Reflexe/sebereflexe pedagogické činnosti je zpětné odrážení prostřednictvím úvah a uvažování nad vlastní pedagogickou činností. Smyslem reflexe a sebereflexe je především učení se ze zkušeností jiných i vlastních, a to jak pozitivních, tak negativních. To vyžaduje schopnost ohlédnout se zpět za svou činností, analyzovat ji a vytěžit z ní to, co povede k vlastnímu pedagogickému růstu.



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Reflexe asistentky pedagoga pracující s žáky s odlišným mateřským jazykem:

Na kurzu pro asistenty pedagoga jsem si bohužel vytvořila ideální až idealistickou představu o své budoucí práci i škole. Brzy po začátku práce jsem začala zjišťovat, jak se liší realita od toho, co nás učili. Dalo by se říci, že jsem se stihla setkat se vším, před čím nás v kurzu varovali, co jsme si uváděli jako negativní příklady. Především, asistenti jsou prioritně určeni k žákům, kteří by asistenta ani nepotřebovali, spíše kroužek doučování češtiny společný s českými dětmi, které mají v pravopisu podobné problémy, a na druhé straně se ve škole vyskytují žáci, u kterých rodina a škola o asistenci nežádá nebo jim nebyla doporučena.

Pro doučování těchto žáků se necítím dost kompetentní, neboť mám sama středoškolské vzdělání, navíc ještě starou maturitu.

S žádným z žáků jsem nebyla seznámena dříve než první den práce, stejně tak s učiteli, někteří byli překvapeni, že mě v hodině vidí. Sami žáci nevěděli předem o práci se mnou. Rodiče jsem viděla až na první třídní schůzce ve čtvrtletí.

Ve škole není žádná vyhrazená ani jiná klidná místnost, ve které by se dalo s žáky pracovat individuálně, musím si sama hledat v rozvrhu, kde je zrovna volno. Speciální pomůcky škola nemá žádné, ani učitelé žádné nepřipravují. Sama tedy připravuji alespoň doplňovačky místo diktátů apod. Většina pedagogického sboru se navzájem nezná, natož aby znala nás asistenty.

Vedení samo proces začlenění nijak neřeší, speciálního pedagoga, ani školního psychologa škola nemá, ani trvalou spolupráci s jednou konkrétní poradnou, má pouze výchovnou poradkyni, která shromažďuje posudky, ale sama neovládá ani češtinu pro cizince, ani jiné oblasti inkluze a integrace.

Zapojení do školního života necítím vůbec. Škola nemá vlastní jídelnu, žáci se stravují v jídelnách nejbližších, přestože poměrně vzdálených škol, takže ani tam neprobíhá žádný socializační proces, např. diskuse u „učitelského stolu“ apod.

Komunikace s vedením probíhá pouze písemně a neadresně – hromadný e-mail, nástěnka, která je navíc na chodbě a přístupná i žákům. Škola nemá funkční sborovnu, pouze malou místnost s kopírkou, třídními knihami a počítačem.

Metody práce s žáky, které jsem mohla sledovat, jsou zastaralé a neefektivní, jedná se z naprosté většiny o frontální předávání informací mezi katedrou – tabulí a lavicemi.

Velká část učitelů nezná žáky jménem po celý školní rok, někteří ani příjmením, neobejdou se bez zasedacího pořádku, který tak nutně vynucují, a změny trestají zápisy do třídní knihy.

Písemné práce a testy jsou oznamovány chaoticky, kumulují se do posledních – a tedy vypjatých – dnů uzavírání klasifikace a neumožňují tak ani individuálnější přípravu integrovaných žáků. Výsledky klasifikace jsou oznamovány s velkým zpožděním, někdy dokonce vůbec, je těžké sledovat pokrok žáka, když se výsledky tají a nejsou transparentní.

Jako pozitivum naopak vnímám samotné žáky, na nich je vidět, že jsou zvyklí starat se o sebe především sami a pomáhat si navzájem, přímo i v komunikaci – oznamování informací ze života školy a třídy pomocí Facebooku, e-mailu apod. Také od nich cítím příjemný respekt. A jsou to hlavně oni, kdo mi sdělují např. historii mých svěřenců, s čím a kým mají největší problémy apod. Šokovalo mě, že jsou žáci zvyklí především na kritiku, špatné známky i křik, ale téměř vůbec nepočítají s chválou za individuální pokrok. Ve většině předmětů je uplatňování ono staré: „Na jedničku to umí pánbůh, na dvojku já, na trojku ti nejlepší z vás a na čtyřku a pětku ti ostatní...“.

Těší a baví mě poznávat žáky a jejich potřeby, chtěla bych jim pomáhat, ale neustálé narážení na bariéry, kde „kdo nic nedělá, nic nezkazí“, mě denně demotivuje a ubírá mi síl. Také pracovní smlouva do 30. 6. a jasně deklarovaná nejistota, co dál, nepřidává na energii.

Z autentické reflexe vyplývá pro asistenta pedagoga především potřeba počítat s tím, že se nebude setkávat s ideálním stavem a musí se vyzbrojit trpělivostí a ochotou každodenního přizpůsobování. V případě, kdy se setká např. s popisovanou situací neefektivně nastavené pomoci méně potřebným žákům na úkor potřebnějších, může sám iniciovat změnu, např. upozornit na potřebu další diagnostiky, ať již opakované, nebo nové u žáků, u nichž sám shledá dosud neřešenou potřebu. Asistent tráví s žáky nejvíce času, často tak sám rozpoznává,

že je žák tzv. „zaškatulkován“ do určité kategorie speciálních potřeb a současně vykazuje projevy dalších, které nejsou řešeny, např. je žák diagnostikován jako žák s ADHD, obecně je ve škole vnímán jako nepřizpůsobivý a problémový a ve stínu viditelných potíží je právě nedostatečné sociální zázemí, problémy mezi rodiči, střídavá péče, zanedbaná péče, finanční tíseň apod. Pokud vedení školy zanedbá již první okamžiky působení asistenta ve škole, měl by sám asistent – ke svému vlastnímu prospěchu – požádat o oficiální představení pedagogickému sboru, případně dalším zaměstnancům školy. S nevhodnými prostorovými či finančními podmínkami se asistent bohužel bude muset operativně vyrovnávat (hledání vhodné místnosti k individuální péči, vlastní výroba a příprava pomůcek ze stávajících zdrojů školy apod.). Připravený asistent může ale ke všem těmto detailům směřovat své otázky již při výběrovém řízení nebo bezprostředně po přijetí. Často se stává, že tak upozorní vedení školy na problém, o němž dosud nevědělo a neuvažovalo, a urychlí jeho řešení. Pokud není asistent hned na začátku práce s žákem oficiálně představen rodičům, měl by si vyžádat kontakty na rodiče žáka/žáků a informace nezbytné pro svou práci, nebude pak v komunikaci s rodinou odkázán pouze na třídního učitele a pravidelné třídní schůzky, což by značně omezovalo efektivitu péče.

Asistent pedagoga je stejně jako ostatní pedagogičtí pracovníci ohrožen syndromem vyhoření (burnout). „*Syndrom vyhoření lze charakterizovat jako stav emocionálního vyčerpání, který vzniká jako důsledek nadměrných psychických a emocionálních nároků*“ (Kebza, Šolcová, 2003). Nejčastější příčinou rozvinutí syndromu vyhoření je stanovení nereálných osobních a profesních cílů a očekávání, které zaměstnání nemůže naplnit. Asistent tak často investuje do své práce množství energie a po čase zjišťuje, že nejen nevidí žádané výsledky své práce, ale necítí ani dostatečnou podporu a ocenění okolí. Vyhoření tedy není reakcí na konkrétní silný traumatický zážitek, ale je pomalým, plíživým důsledkem mnoha každodenních stresujících podnětů, které vedou k psychickému i fyzickému vyčerpání. Jde o celkové opotřebení psychiky a s tím související únavu, která může vést až k syndromu chronické únavy, stavům úzkosti, depresím a souvisejícím onemocněním. Prvotní napětí, podrážděnost a vyčerpanost se pak často mění ve lhostejnost, netečnost, cynismus apod.

Syndromu vyhoření lze předcházet dvěma způsoby – realistickým hodnocením možností a specifik práce a dostatečnou psychohygienou i fyzickým odpočinkem. Prostředkem psychohygieny je především jakýkoliv mimopracovní osobní zájem (koníčky, sport apod.), rodina, přátelé, domácí mazlíček atd. Nejjednodušším a současně nejúčinnějším prostředkem je možnost „vymluvit se“ z pracovní zátěže, utřídit si životní i profesní priority a evaluovat své profesní cíle. Vyčerpaný asistent nemůže být prospěšný svým svěřencům ani sám sobě. Na to je nutné myslet i v případě, kdy škola klade často na začínajícího asistenta další a další nároky a funkce. Naučit se zdravě odmítnout nadměrnou zátěž je velmi těžké, zvláště vůči vedoucímu pracovníkovi.

Je nezbytné sledovat, co nám říká naše tělo, jak reagujeme na zátěž a pracovní i vztahový stres. Techniky psychohygieny nám pomohou zastavit pocit přehlcené mysli, pracovního a myšlenkového kolotoče, pomohou předcházet poruchám spánku a syndromu vyhoření.

Důležitou součástí duševní hygieny je výměna a sdílení zážitků a zkušeností, žádný asistent ani jiný pedagogický pracovník by tak neměl být izolovaným ostrovem v moři vzdělání.

SHRNU TÍ

Nejbližším partnerem asistenta pedagoga je ve výchovně-vzdělávacím procesu učitel. Pro úspěšnou podporu žáků je nezbytná jejich týmová spolupráce – od plánování a přípravy až po hodnocení. Asistent může být prospěšný především ve formativním hodnocení žáků. Pro osobní a profesní růst asistenta pedagoga je nezbytné jeho další vzdělávání, ať již v organizovaných, nebo individuálních formách. Metodickému vedení asistentů pedagoga může přispívat také pedagogicko-psychologická poradna.

Důležitou fází práce asistenta pedagoga je hodnocení vlastní práce. Reflexe a evaluace jsou důležitými nástroji sebedokonalování a profesního i osobnostního růstu. Lidé pracující v pedagogických a obecně pomáhajících profesích jsou vystaveni mnoha tlakům, zátěžovým situacím a vysokým očekáváním. Tato povolání kladou na pracovníky zvýšené nároky v profesní i osobní rovině a není možné je vykonávat jen v čistém rozsahu pracovní doby. Pro udržení fyzického a duševního zdraví je vhodné znát základní otázky **psychohygieny**. Naučit se vnímat své reakce v zátěžových situacích a pracovat s nimi. Ovládat techniky, které slouží k odplavení stresu a navození klidu těla i mysli. Tyto techniky slouží jako podpora při složitých situacích (pracovní přetížení, vztahové problémy, vyčerpání, poruchy spánku, pocity vyhoření...).

LITERATURA

Použité a doporučené zdroje

1. BITTNEROVÁ, D. *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných: Příklad SIM – Středisek integrace menšin*. Praha: ERMAT Praha, s.r.o., 2009. ISBN 978-80-87178-06-5.
2. KEZBA, V.; ŠOLCOVÁ, I. *Syndrom vyhoření*. Praha: SZÚ, 2003.
3. *Asistent pedagoga, analýza personálních, legislativních, statistických a procedurálních aspektů*. Olomouc: Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, 2011.
4. HELUS, Z. a kol. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1979.
5. HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
6. KOTTLER, J. A. *Profesní psychohygienu terapeuta: cvičení a náměty pro sebehodnocení, seberozvoj a péči o sebe sama*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0372-8.
7. KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-80-7392-169-9.
8. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, Z. *Hodnocení žáků: formy hodnocení, učitel a žák, hodnocení kompetencí žáků, sebehodnocení, praktické ukázky*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.
9. LAŠEK, J. *Komponenty sebehodnocení pubescentů*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-103-1.

Internetové zdroje

1. <http://www.inkluzivniskola.cz>
2. <http://rvp.cz>
3. <http://www.klickevzdelani.cz>



DOPORUČENÍ PRO PRÁCI ASISTENTA PEDAGOGA

8.1 METODY A FORMY PRÁCE AP

Metody a formy práce asistenta pedagoga se budou lišit v závislosti na druhu a rozsahu speciálních potřeb žáka i v závislosti na jeho aktuálním stavu.

V případě žáků se sociálním znevýhodněním, ať již žáků s odlišným mateřským jazykem, nebo například romských žáků, je nezbytným předpokladem respektování kulturních, etnických a jiných odlišností a mít na paměti, že inkluze si neklade za cíl jejich potlačení a popření. Cílem výuky českého jazyka v případě těchto žáků není degradace a omezení možností zdokonalování v mateřském jazyce žáka.

V případě začlenění **žáků se sociálním znevýhodněním** jde ve velké míře o formování celého kolektivu třídy a školy a kromě metod a forem individuální práce s žákem či žáky se uplatní i **metody a formy kolektivní práce**, např.:

- vytváření pozitivního obrazu různých kultur (metoda osvojování a upevňování poznatků o rozmanitosti kultur a etnik, vytváření pozitivního obrazu, potlačování stereotypů a předsudků, získávání a předávání objektivně pravdivých informací o dané kultuře a jejich prezentace přiměřenou, zajímavou formou – tištěné i audiovizuální materiály, diskuse, besedy, výstavy, exkurze, spolupráce s dalšími organizacemi atd.), předpokladem úspěšného začlenění není ale nadbytečné upozorňování na odlišnosti, v některých případech nebude uzavřenější žák z odlišného sociokulturního prostředí vyžadovat prezentování jeho kořenů a být na něm účasten, pokud se ve škole setkává více takových žáků či skupin, pak jsou prezentační metody vhodnější, protože nehrozí neúčelné upozorňování na jednotlivce, na středních školách musíme také počítat s nižší úrovní spontánnosti v sebeprezentování než u dětí mladšího školního věku a vynucené zviditelňování by nesehrálo pozitivní roli;
- projektová metoda (krátkodobé i dlouhodobé projekty směřující k omezování a odstraňování bariér), projektové dny či hodiny nemusí být nutně prvoplánově zaměřené opět na prezentaci konkrétních přítomných odlišností, vhodné je využít alternativní příklady z literatury, které podprahově otevírají dveře a snižují bariéry již tím, že je žákům umožněno se navzájem lépe poznat;
- hry (hry mohou hrát pozitivní roli jako metoda výuky i relaxace žáka či žáků, pro odstraňování bariér jsou užitečné např. hry s výměnou rolí apod.);



- metody nácviku společenského chování se uplatní v některých případech žáků se sociálním znevýhodněním, ať již jde např. o nízkou míru znalosti žádoucích norem společenského chování obecně, nebo o rozpor mezi normami různých kultur (v takovém případě opět není cílem potlačení norem kultury a etnika, z nichž žák pochází, ale o rozvinutí schopnosti odlišit je a používat dle potřeby a očekávání).

Všechny tyto metody kladou velké nároky na osobnostní profil asistenta pedagoga, jeho osobní příklad pro žáky, pedagogický takt a organizační schopnosti.

Metody mohou být realizovány ve třídě i mimo třídu. Z hlediska organizačních forem práce se uplatní formy individuální, skupinové i hromadné.

Individuální formu bude mít doučování žáka, relaxace, uklidňování. V hromadném vyučování se uplatní kromě tradičně frontálního působení vyučování kolektivní, otevřené, individualizované, projektové či výběrové. V procesu inkluze mají své uplatnění i formy kooperativní a týmové.

Výčet může sloužit jako inspirace k dalšímu hledání vlastních cest a doplňkových materiálů, podrobnější náměty naleznete v následující podkapitole.

8.2 POMŮCKY A MATERIÁLY PRO PODPORU PRÁCE AP, DŮLEŽITÉ ODKAZY

Pomůcky a materiály pro podporu práce asistenta pedagoga se budou lišit s ohledem na druh a rozsah speciálních vzdělávacích potřeb žáka, případně kombinace těchto potřeb a bohužel i podle finančních a technických možností školy a rodiny. Některé pomůcky a materiály je možné vytvářet či nahrazovat adekvátními náhradami svépomocí a z vnitřních zdrojů, jiné vyžadují navýšené finanční prostředky.

Podpůrná opatření při vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním zahrnují kromě služeb asistenta pedagoga:

- speciální metody, formy a postupy práce;
- speciální učebnice (čeština pro cizince, případně běžné učebnice, na které nemá žák vlastní prostředky);
- didaktické materiály;
- zařazení předmětů speciálně pedagogické péče a reedukace;
- snížené počty žáků ve třídě, v oddělení, ve studijní skupině;
- další možné úpravy podle individuálního vzdělávacího plánu nebo vyrovnávacího plánu;
- poskytování pedagogicko-psychologických služeb žákům i asistentům.



V případě žáků se sociálním znevýhodněním, především žáků z vyloučených lokalit, se na střední škole jedná i o běžné pomůcky a učebnice, jejichž pořízení může být pro žáky a rodiny nedosažitelné. Chybějící pomůcky pak žáka předem ve vzdělávání i kolektivu diskvalifikují a zabraňují aktivní a efektivní práci v hodině a domácí přípravě.

V některých případech, kdy je žák vybaven pomůckami a potřebami ze školních zdrojů, dochází k opakovaným ztrátám či ničení pomůcek. To je řešitelné např. trendem vyspělých zemí, kde je většina požadavků na žáka soustředěna do doby vyučování, případně do budovy školy mezi výukovými bloky v rozvrhu nebo po vyučování. To pomůže i žákům, kteří v domácím prostředí nemají časové, prostorové ani motivační podmínky pro přípravu na vyučování. Český vzdělávací systém bohužel již od prvního stupně základní školy směřuje značnou část pracovních nároků do mimoškolního času žáka.

Na středních školách existují alespoň minimálně vybavené tzv. studovny, jsou však často využívány sporadicky nebo k jiným účelům, např. suplují chybějící prostory k běžné výuce, chybějící bufet a jídelnu nebo zázemí pro trávení volných hodin či poledních přestávek všech žáků.

V dotazníkovém šetření mezi asistenty pedagoga se často opakovaly právě stesky nad absencí jasně vymezeného prostoru pro individuální práci s žáky nebo skupinou žáků a prostoru pro funkční a bezpečné uložení pomůcek a materiálů.



LITERATURA

Ve spolupráci s učiteli i v dalších aspektech práce mohou asistentům pomoci následující odkazy:

1. <http://www.inkluzivniskola.cz>
2. <http://www.meta-ops.cz>
3. <http://www.inkluzie.cz>
4. <http://www.asistentpedagoga.cz>
5. <http://www.msmt.cz>

6. <http://www.novamaturita.cz>
7. <http://nvm.scio.cz/>
8. <http://www.clovekvtisni.cz/cs/socialni-prace>

Testovací a doučovací portály (vhodné i pro práci s žáky s odlišným mateřským jazykem)

1. <http://www.zkousej.cz/>
2. <http://hrave.cz>
3. <http://www.drillandskill.com>

Doporučené publikace pro práci s žáky cizinci

1. ANDRÁŠOVÁ, H.; PODEPŘELOVÁ, A. a kol. *Desetiminutovky čeština pro cizince*. Praha: Klett, 2008.
2. CVEJNOVÁ, J. *Česky, prosím*. Praha: Karolinum, 2008.
3. HOLÁ, L. *Adaptovaná próza: Pohádky, Povídky malostranské, Pražské legendy, Staré pověsti české a moravské*. Praha: Akropolis, 2013.
4. HOLÁ, L. *NEW Czech Step by Step*. Praha: Akropolis, 2004.
5. HOLÁ, L. *Čeština Express 1, 2, 3*. Praha: Akropolis, 2011.
6. HOLÁ, L.; BOŘILOVÁ, P. *Česky krok za krokem*. Praha: Akropolis, 2009.
7. MALÁ, Z. *Česky krok za krokem 2 – Pracovní sešit lekce 1–10*. Praha: Akropolis, 2012.

Doporučená literatura a odkazy pro herní a projektové aktivity

1. BAKALÁŘ, E. *Hry pro osobní rozvoj*. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2637-0.
2. BAKALÁŘ, E. *Moderní společenské hry s psychologickou tematikou*. Praha: Mladá fronta, 1980. ISBN 23-098-80.
3. BAKALÁŘ, E. *Nové psychohry*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-235-1.
4. BAKALÁŘ, E. *Předposlední psychohry*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-447-8.
5. BAKALÁŘ, E. *Psychohry*. Praha: Mladá fronta, 1989. ISBN 80-204-0079-6.
6. MARUŠÁK, R. *Literatura v akci. Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha: AMU 2010. ISBN 978-80-7331-172-8. (Pro popsání projektové využití je vhodná např. aktivita *Celé léto v jediném dni*.)

Myšlenkové mapy:

- <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-2>

Kooperativní učení:

- <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-4>

Komunitní kruh:

- <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-3>

Otevřené učení:

- <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-zahranici/inovativni-programy-3>

Projektové vyučování:

- <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-tipy/projektove-vyucovani-2>
- <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-tipy/projektove-vyucovani-1>

Problematicke **sociálního vyloučení** se věnuje také audiovizuální vzdělávací portál *Jednoho světa na školách* při Člověku v tísni, o. p. s.:

- https://www.jsns.cz/cz/lessons/4/Socialni_vyloucen.html?theme=35

Zde nabízí učitelům i asistentům filmové a výukové materiály, obecné informace i podrobně rozpracované aktivity k filmům (např. Já, moje romská rodina a Woody Allen; Na divokém severu; Tak to vidím já: Pepa).

Lze využít i historické souvislosti:

- https://www.jsns.cz/cz/lessons/4/O_ty_cerny_ptacku.html?lessonID=63&lesson=one&inThemeID=24 (romský holocaust).

8.3 SOCIÁLNÍ KLIMA TŘÍDY A ŠKOLY

Jedním z prvků, které ovlivňují proces vyučování, je prostředí, ve kterém probíhá, konkrétně tedy třída a skupina žáků. Součástí tohoto procesu se od svého vstupu do školy stává zákonitě i asistent pedagoga, který si musí uvědomovat svou roli v něm a dokázat pracovat tak, aby vzdělávací proces pozitivně ovlivňoval a nebyl pouze jeho pasivní složkou.

Pod pojmem **klima třídy** se skrývá například interakce, komunikace, jejich subjektivní i sdílené vnímání a hodnocení, které je typické pro danou třídu a daného učitele.



Atmosféra třídy je jev, který se mění během vyučovacího dne, během jedné vyučovací hodiny nebo jedné přestávky. Asistent pedagoga může významnou měrou pozitivně ovlivňovat atmosféru třídy.

Podrobnější informace se dočtete v metodické příručce *Spolupráce asistenta s učitelem*.

SHRNU TÍ

Asistentova role spočívá také v shromažďování a vytváření speciálních materiálů a pomůcek dle potřeb žáků. V rámci doučování může žákům pomoci vyhledávat praktické webové stránky k procvičování učiva a seznámit je s prací s nimi. V případě nedostatečného vybavení školy může sám iniciovat pořízení pomůcek a vybudování odborné pedagogické knihovny. Příkladem dobré praxe je také založení sdíleného školního disku nebo webové stránky s užitečnými odkazy a inspiračními zdroji pro učitele i asistenty. Asistent pedagoga se stává od prvního okamžiku nedílnou aktivní součástí klimatu školy i třídy a jeho snahou by mělo být pozitivně je ovlivňovat. Metody práce asistenta pedagoga se liší v závislosti na druhu znevýhodnění a mohou být realizovány v různých formách. Škola zahrnuje mnoho personálních a komunikačních rovin (žáci, pedagogové, rodiče, provozní zaměstnanci, další osoby). Ve všech těchto úrovních se naplno a spontánně projevují osobnostní kvality asistenta pedagoga. Asistent by měl být připraven na možné problémy a rizika, aby se mohl snažit jim aktivně předcházet a čelit.

LITERATURA

Doporučená literatura

1. BENDL, S. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton, s.r.o., 2004. ISBN 80-7254- 453-5.
2. BITTNEROVÁ, D. *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných: Případ SIM – Středisek integrace menšin*. Praha: ERMAT Praha, s.r.o., 2009. ISBN 978-80-87178-06-5.
3. HOLT, J. *Proč děti neprospívají*. Praha: Agentura Strom, 1994.
4. KRAUS, B.; POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: Paido, 2001.
5. MAREŠ, J.; JEŽEK, S. *Klima školní třídy, Dotazník pro žáky*. Dostupné z: www.ae.nuov.cz (2012).
6. NĚMEC, Z.; ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, K.; HÁJKOVÁ, V. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014.
7. PAPE, I. *Jak pracovat s romskými žáky*. Praha: Slovo 21, 2007.

Internetové zdroje

1. <http://www.ctenarska-gramotnost.cz>



ROLE ASISTENTA V UKONČOVÁNÍ VZDĚLÁVÁNÍ NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH

V době, kdy neexistují povinné přijímací zkoušky na střední školy (centrálně zadávané přijímací zkoušky by měly vstoupit v platnost v roce 2016), se na střední školy s maturitou dostávají žáci, kteří se dříve hlásili na tříleté učební obory ukončované pouze odbornou závěrečnou zkouškou. Absence povinného testování v devátém ročníku způsobuje snižování výstupní úrovně znalostí žáků obecně, a střední školy tak nemají o přijímaných žácích dostatečně vypovídající informace. Nemohou se tak na případně znevýhodněné žáky předem připravit. To způsobuje v četných případech neúspěch a opouštění školy již v prvním ročníku či těsné procházení do dalších ročníků a neúspěch u maturitní zkoušky, případně nepřípuštění k maturitní zkoušce ve čtvrtém ročníku. Dalším důvodem neúspěšnosti především sociálně znevýhodněných žáků, včetně žáků-cizinců, je úprava podmínek vzdělávání na ZŠ, omezení možnosti opakovat ročník na pouze jedenkrát na každém stupni ZŠ. To znamená, že i žáci, kteří si učivo daného ročníku ani v nejnужnější míře neosvojí, postupují pak do vyššího ročníku. Učitelé na střední škole se pak neustále vrací k učivu základní školy (v českém jazyce pravopis, v matematice základní početní úkony apod.), a objem učiva tak narůstá.

9.1 MATURITNÍ ZKOUŠKA

Úlohou asistenta by do budoucna mohla být pomoc žákovi minimalizovat vnější překážky a důsledky znevýhodnění při zkouškové situaci.

Současná legislativa nevychází sociálně znevýhodněným žákům, včetně žáků s odlišným mateřským jazykem, dostatečně vstřícně. Všichni žáci, bez ohledu na výchozí situaci, maturují za stejných nebo jen velmi málo upravených podmínek. Před zavedením nové maturitní zkoušky byli žáci-cizinci, kteří pobývali v ČR dobu kratší než 2 roky, osvobozeni na základě podané a doložené žádosti od písemné maturitní zkoušky z českého jazyka zcela, skládali pouze zkoušku ústní.

Současná legislativa je od písemných částí zkoušky neosvobozuje:

Cizinci, který pobývá na území České republiky nepřetržitě po dobu kratší než dva roky bezprostředně před konáním maturitní zkoušky, se na jeho žádost prodlužuje doba konání didaktického testu z českého jazyka a literatury o 15 minut a písemné práce z českého jazyka a literatury o 30 minut. Při konání písemné práce má možnost použít překladový slovník a Slovník spisovné češtiny⁸.

Nejde ale jen o zkoušku z českého jazyka a literatury, bariérou pro tyto žáky, včetně žáků mluvících romským etnolektem, může být i zadání úloh všech dalších předmětů, které žák skládá písemnou formou. V tomto směru myslí naše legislativa pouze na polské žáky, pro které jsou vytvořena zadání didaktických testů (matematika, anglický jazyk, německý jazyk, ruský jazyk) v polštině (<http://www.novamaturita.cz/zadani-pisemnych-zkousek-polska-verze-jaro-2014-1404036939.html>).

Aby se tito žáci a jejich učitelé nemuseli uchylovat jen k dodatečné diagnostice dalších znevýhodnění (SPUCH apod.) a měli zaručena svá přiměřená a odůvodněná podpůrná

⁸ Vyhláška č. 371/2012 Sb., § 5 odst. 4, SPOLEČNÁ ČÁST MATURITNÍ ZKOUŠKY, Zkouška z českého jazyka a literatury

opatření, vyvíjí tlak na legislativu např. společnost META v rámci expertních pracovních skupin k opatření vzdělávání takto začleňovaných žáků na středních školách (zástupci META, o. p. s., MŠMT, CERMATu, zřizovatelů středních škol, FF UK, PedF UK, EDUin a dalších zapojených subjektů)⁹.

Hlavními možnostmi pomoci, ke kterým tyto snahy směřují, jsou modifikace zadání písemných částí maturitní zkoušky, prodloužení časové dotace na písemné části zkoušek až na 100 % času a využití asistence, která je zakotvena v metodice maturitní a závěrečné zkoušky a **většina obecných pravidel může být inspirací i v každodenní práci asistenta pedagoga.**

Anna se do ČR přistěhovala se svou rodinou z Ruska, když jí bylo 15 let. Mluvila pouze rusky a nikoho zde neznala. Komunikovala pouze se svou rodinou, neměla žádné kamarády. Po nos-trifikaci vysvědčení byla přijata na obchodní akademii. Ve třídě se s nikým nedorozuměla, jen její třídní učitelka mluvila trochu rusky a občas jí v rychlosti přeložila, o čem se zrovna třída učí. V pololetí nedostala Anna vysvědčení, protože učitelé nevěděli, jak ji hodnotit. Anina matka dostala doporučení na neziskovou organizaci, která organizuje kurzy češtiny pro cizince zdarma. Anna na tyto kurzy začala docházet. Seznámila se tam s dívkou z Ukrajiny a po čase se z nich staly nejlepší kamarádky. Díky kurzům češtiny se Anna přestala bát mluvit česky. Ve čtvrtém ročníku si sama sehnala doučování na přípravu na maturitu, protože škola nic podobného neorganizovala. K maturitě nastoupila se stejnými podmínkami jako čeští žáci, v té době pobývala v ČR již čtyři roky, a tak se na ni nevztahovala žádná výjimka. Maturitní zkoušku díky své píli a odhodlání složila a posléze byla též přijata na vysokou školu.

Na příkladu Anny můžeme vidět, že na většině škol je jazyková podpora žáků s odlišným mateřským jazykem teprve ve stadiu počátečních pokusů. Mnohdy záleží na osobním zapálení, píli a vůli daného žáka. Ne vždy jsou ale žáci tak motivováni jako právě Anna. Existují případy, kdy se žák s odlišným mateřským jazykem neudrží na střední škole ani první rok a opouští školu z důvodů nedostatečné jazykové vybavenosti, nebo naopak s nedostatečnými dojde až k maturitě, kde následně selže vzhledem k nedostatečným studijním návykům. Přítomnost asistenta pedagoga by takovým neúspěchům včas zamezila. Školy často nemají povědomí o možnostech jejich získání či dalších formách podpory takových žáků.

9.2 ZÁVĚREČNÁ ZKOUŠKA

Pro závěrečné zkoušky se teprve zavádí jednotná závazná metodika, přístup k nim tedy vyžaduje vysokou míru odpovědnosti a kreativity všech, kteří se do středního odborného vzdělávání žáka se speciálními potřebami v celém jeho průběhu zapojují. Např. závěrečné zkoušky učebních oborů kategorie E, v nichž se vzdělává velká část žáků s handicapem a ve velké míře právě žáci se sociálním znevýhodněním (např. obory zahradnické práce, zednické práce, keramická výroba, kartáčnické a košíkářské práce atd.).

⁹ Více informací naleznete zde: <http://meta-ops.cz/koncepce-a-strategie>.

Jednotná zadání jsou pro tyto obory jednodušší, např. v nich nejsou zahrnuty pokyny pro žáky, protože ti často nejsou schopni pochopit delší texty a mohli by být dezorientováni. Pokyny jim přetlumočí jejich učitelé, kteří zvolí vhodnou formu. Při zkouškách se pracuje s obrázky nebo ukázkami nástrojů, materiálů či rostlin a využívají se testy, protože pro mnohé žáky je snazší zaškrtnout správnou odpověď, než ji samostatně napsat. Žáci nemají se závěrečnými zkouškami připravenými na základě jednotného zadání obecně tak velké problémy, protože na rozdíl od nových maturit mají školy větší možnost vytvořit jim individuální podmínky, např. poskytnout delší čas na vypracování úkolů nebo pokládat doplňující otázky. I žák, který díky rozsahu svých speciálních potřeb nemůže obsáhnout celý obor, se může naučit konkrétní jednotlivou část a uplatnit se tak dobře na trhu práce.

Řada škol se ale žáka se znevýhodněním zbavuje již v průběhu nebo na neúspěšném konci prvního ročníku studia. Přestože ho třeba i v dobré víře odesílá na jinou školu, je nutné si uvědomit, že takovéto střídání škol je jedním z nejrizikovějších faktorů, které vedou k úplnému ukončení vzdělávání.

Včasné odhalení problémů žáka a překonání obtíží prvního ročníku může naopak pomoci žákovi k odhalení vlastních rezerv a schopností a motivovat ho k úspěšnému dokončení studia, případně pokračování na vyšším stupni. To vše klade pochopitelně vysoké nároky na všechny účastníky vzdělávacího procesu a právě asistent pedagoga může díky možnosti nejtěsnější komunikace s žákem pomoci udržet ho na škole a překonat s ním počáteční potíže. To vyžaduje ze strany asistenta snahu o hlubší poznání žáka samotného i jeho podmínek ke studiu a citlivé seznámení kolegů s nimi. Řada učitelů hodnotí žáky mechanicky, bez snahy o hlubší poznání a odlišení, často uvádějí, že je tak hodnocení objektivnější, není-li zatíženo nadbytečnými informacemi o jednotlivých žácích. Takový přístup jde ale přímo proti smyslu inkluze. V takových případech bude nezbytná i přesvědčovací role asistenta pedagoga a případná intervence u vedení školy, např. prostřednictvím školního výchovného poradce, preventisty, psychologa či speciálního pedagoga, dle konkrétních možností a personálního obsazení školy.



SHRUTÍ

Role asistenta pedagoga spočívá v celém výchovně-vzdělávacím procesu, včetně závěrečné a maturitní zkoušky dle druhu školy. Současná legislativa pamatuje na žáky se sociálním znevýhodněním velmi málo (i na žáky s odlišným mateřským jazykem, kteří tak často narážejí na bariéru písemné části maturitní zkoušky z českého jazyka, přestože další složky zkoušky vykonají úspěšně). O to důležitější je pomoc asistenta pedagoga v procesu kompenzace potřeb v průběhu studia na střední škole.



LITERATURA

Použité a doporučené zdroje

1. Vyhláška č. 36/2014 Sb., kterou se mění vyhláška č. 47/2005 Sb., o ukončování vzdělávání ve středních školách závěrečnou zkouškou a o ukončování vzdělávání v konzervatoři absolutoriem, ve znění vyhlášky č. 126/2011 Sb.

Internetové zdroje

1. <http://www.ceremat.cz/>
2. <http://www.novamaturita.cz/>
3. <http://www.nuov.cz/>
4. <http://www.nuv.cz>
5. <http://www.varianty.cz>

10

MOŽNOSTI SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH

10.1 FUNKCE ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍ

V zajišťování služeb asistenta pedagoga mají svůj význam školská poradenská zařízení – v případě žáků se sociálním znevýhodněním především **pedagogicko-psychologické poradny (PPP)**. Jejich role začíná již doporučením zavedení funkce asistenta pedagoga z důvodu speciálních vzdělávacích potřeb žáka. U sociálního znevýhodnění není toto doporučení povinné, přesto není dobré zavrhnout spolupráci s PPP, která může být prospěšná např. v metodickém vedení asistentů, organizování jejich dalšího vzdělávání, schůzek asistentů apod. PPP může také pomoci řediteli školy stanovit smysluplnou a účelnou náplň práce a v neposlední řadě být nápomocná i při hledání uchazečů o funkci a výběrovém řízení.

Kromě vstupní diagnostiky zajišťují školská poradenská zařízení psychologické, pedagogické a speciálně pedagogické poradenství a pomoc v celém průběhu výchovy a vzdělávání.

Žáka by měl na vyšetření PPP objednávat rodič či zákonný zástupce, který by měl být na následném setkání i přítomen. V krajních případech, kdy doprovází žáka jiná osoba, je nutné mít písemný souhlas rodiče či zákonného zástupce, bez toho není možné, aby bylo vyšetření realizováno. Podnět k vyšetření může dát i třídní učitel či výchovný poradce školy, kterou žák navštěvuje, vždy po projednání s rodiči a s jejich písemným souhlasem. Při volbě poradny je vhodné volit spádovou poradnu. Pro pracovníky poradny je pak snazší navštívit žáka ve škole, bude-li to žádoucí.

Na co je třeba připravit rodiče:

Pracovník pedagogicko-psychologické poradny během vyšetření nejčastěji zjišťuje:

- základní údaje o rodině žáka;
- oblíbené a neoblíbené činnosti žáka;
- informace týkající se porodu a těhotenství;
- informace týkající se raného dětství žáka;
- informace týkající se situace ve škole;
- ukázkou školního sešitu, žákovské knížky;
- zprávy z předchozích vyšetření (lékař, logoped, neurolog).

Informace, které poradna získává, jsou velmi důvěrné, měly by sloužit především tomu, aby se problémy žáka začaly řešit. Poradna získané informace nevydává bez písemného souhlasu rodičů či zákonných zástupců žáka.

Poradenské zařízení může žákům pomoci také poznat jejich optimální profesní orientaci, ve zmapování konkrétních možností pak může být prospěšný asistent pedagoga. Poradny poskytují tzv. kariérní poradenství, které je založeno na hloubkovém šetření, v rámci něhož se pracovník zaměřuje na studijní a osobnostní předpoklady. Toto vyšetření je realizováno ve dvou fázích, nejprve se jedná o skupinové testování rozumových schopností, didaktický test z češtiny a matematiky a dotazníky na osobnostní charakteristiku žáka. Ve druhé fázi pak žák získává výsledky s komentářem a doporučením pracovníka poradny.

10.2 NÁVAZNOST NA TRH PRÁCE

Asistent může být žákům dobrým pomocníkem i při hledání brigád a pozdějšího zaměstnání. Již v průběhu studia může žákovi pomoci najít brigádu – jak letní, tak celoroční. Žáci mají často potíže s vyhledáváním potřebných informací a s elektronickou i osobní komunikací. Asistent tak může žákům pomoci sestavit životopis, motivační dopis, vyhledávat informace o nabízených brigádách a pomoci mu např. s telefonickou komunikací nebo s přípravou na osobní pracovní pohovor.

Brigády nabízí mnoho portálů, vždy je ale nutné možnost ověřit e-mailem, telefonem nebo osobní návštěvou a je také nutné připravit žáka, aby věděl, o co se má sám zajímat, na co se má ptát, apod.

INSPIRAČNÍ KONTAKTY

1. <http://www.prace.cz/brigady/>
2. <http://www.jobsmart.cz/>
3. <http://mamjob.cz/>
4. <http://www.fajn-brigady.cz/>
5. <http://www.student.cz/>
6. <http://www.vejska.cz/brigady>

7. <http://student.finance.cz/prace>
8. <http://brigady.hyperinzerce.cz/>

Řada portálů nabízí současně i trvalé pracovní nabídky, případně možnost práce v zahraničí. Brigádnické zkušenosti sehrávají velmi důležitou roli při hledání trvalého zaměstnání.

KURZY ZDARMA

1. <https://www.edx.org/>
2. <https://www.coursera.org/>

Portál infoabsolvent.cz informuje veřejnost o výzkumných šetřeních, která se zaměřují na výzkum v oblasti úspěšnosti absolventů středních škol na trhu práce, ale i na předčasné odchody ze vzdělávání. Nalezneme zde také velmi praktické informace o názorech zaměstnavatelů na klíčové kompetence jejich budoucích zaměstnanců. Za klíčové znalosti, schopnosti a dovednosti považují například:

- umění jednat s lidmi a vytvářet mezilidské vztahy;
- praktické dovednosti a znalost praxe;
- schopnost prezentace a sebeprezentace;
- komunikační schopnosti a dovednosti;
- samostatná práce a řešení úkolů;
- loajalita a soucítění s firmou, ztotožnění se s firemní politikou a cíli;
- odolnost proti zátěži a stresovým situacím;
- empatie a schopnost sociálního soucítění;
- informační gramotnost;
- znalost jazyků;
- ochota učit se nové věci;
- flexibilita;
- zodpovědnost a rozhodnost;
- čtení s porozuměním, například u pracovních instrukcí.



DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na těchto konkrétních kompetencích může systematicky pracovat asistent pedagoga ve spolupráci s třídním učitelem a dalšími vyučujícími během celého školního roku.

10.3 VOLNOČASOVÉ AKTIVITY SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ

Pro sociálně znevýhodněné žáky a jejich rodiny jsou často nedostupné volnočasové aktivity. I v tom by měla na prvním místě pomoci škola. Řada škol nabízí alespoň možnost využití školního vybavení ve volném čase žáků – knihovny, studovny, počítačové učebny, posilovny, tělocvičny, hřiště, některé školy disponují i školními bazény apod.

V případech, kdy je hlavní překážka využívání těchto prostor personální, tedy dozor nad žáky, může pomoci právě asistent pedagoga a upravení organizace jeho pracovní doby.

Kromě toho, co nabízí sama škola, může asistent pomoci žákům vyhledávat další dostupné možnosti smysluplného trávení volného času, např. tzv. **nízkoprahové kluby**.

Tyto kluby neboli nízkoprahová zařízení pro děti a mládež (NZDM) jsou určeny především těm, kteří by svůj volný čas jinak trávili na ulici. Jsou volnočasovou alternativou k běžným zájmovým kroužkům a útvarům, jejich bonusem je poskytování poradenské činnosti a sociálního servisu.

Přístup a využívání těchto klubů nejsou omezeny finančními prostředky ani pravidelným časem. Nabídka zahrnuje poslech hudby (i vlastní donesené), promítání filmů na přání, stolní fotbal, tenis, kulečnick, šipky, lezecké stěny, půjčovny sportovního vybavení, hudební zkušebny, výtvarné dílny, knihovničky a čítárny apod.

Velkým přínosem je právě poradenská a preventivní činnost, kluby umožňují setkávání, sdílení, svěřování se s problémy i pomoc s jejich řešením. Jsou tedy tzv. chráněným prostorem, kde může každý najít své místo, které právě sociálně znevýhodněné mládeži často chybí. Mladí lidé se v klubech navíc učí dodržovat dohodnutá pravidla, tedy respektovat a být respektováni.

V klubech platí přirozeně zákaz užívání omamných látek a alkoholu a všech projevů diskriminace, násilí a šikany.

Výběrový adresář NZDM

1. <http://www.ymca.cz/programy/nizkoprahove-sluzby/nizkoprahove-kluby/>
2. <http://www.milicak.cz/>
3. <http://www.centrumarcha.cz/>
4. <http://www.kcmajak.cz/>
5. <http://www.romodromcz.cz/>
6. <http://palaestra.ecn.cz/>
7. <http://www.klubzamek.cz/cz/>
8. <http://ostrava.caritas.cz/ohrozene-deti-a-mladez/nizkoprahove-zarizeni-pro-deti-a-mladez-magone/>

SHRNU TÍ

Přes nejasnou legislativní oporu sehrávají poradenská zařízení v péči o sociálně znevýhodněné žáky často pozitivní roli. I tam, kde neposkytují přímou pomoc, organizují další vzdělávání pro asistenty pedagoga, schůzky, na nichž si asistenti vyměňují zkušenosti a sdílejí společné problémy i příklady dobré praxe. Poradenská zařízení nabízejí žákům také vyšetření profesní orientace. To může pomoci žákům bez viditelných hlubších zájmů poznat lépe sami sebe a své možnosti na trhu práce. V orientaci v konkrétních pracovních nabídkách pro krátkodobé brigády i trvalý pracovní poměr jim pak návazně může pomoci asistent pedagoga, ale i smysluplné trávení volného času například v nízkoprahových klubech.

LITERATURA

Použité a doporučené zdroje

1. NOVOSAD, L. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním*. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073675097.
2. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.
3. SIROVÁTKA, T.; MAREŠ, P. *Trh práce, nezaměstnanost, sociální politika*. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 2003. ISBN 80-210-3048-8.
4. MIOVSKÝ, M. *Analýza potřeb klientů nízkoprahových zařízení v Praze v roce 2003*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2005. ISBN 80-86734-44-7.
5. BARTOŠÍKOVÁ, I.; VOŘÍŠEK, R. *Příručka pro nízkoprahové terapeuty*. Boskovice: Albert, 1998. ISBN 80-85834-57-x.

Internetové zdroje

1. <http://www.nuov.cz/centrum-karieroveho-poradenstvi>
2. <http://www.ippp.cz>
3. <http://www.vychova-vzdelavani.cz/karierove-poradenstvi/>
4. <http://www.infoabsolvent.cz>
5. <http://www.praha.eu/jnp/cz/vyhledavani/index.html?q=n%C3%ADzkoprahov%C3%A9>



PODPORA SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH

11.1 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Na prvním místě se škola může při podpoře sociálně znevýhodněných žáků rozhodnout pro tvorbu individuálního vzdělávacího plánu či vyrovnávacího plánu. Nejsou stanovena jednotná formální kritéria, pro jeho funkčnost a efektivnost je však nutné naplnit konkrétní obsahové požadavky a průběžně plány doplňovat a upravovat v průběhu celého školního roku podle potřeby, což je důležité především u nově přijatých žáků, kde škola teprve hledá nejefektivnější cesty k naplnění jejich potřeb. Je tedy možné zohlednit aktuální situaci ve výuce a přizpůsobit se i jakýmkoliv dalším změnám, které oproti původní variantě do výchovného procesu zasáhly. Je především v zájmu žáka, aby byl vzdělávací program funkční a svou strukturou napomáhal při řešení každodenních problémů.

Přes rozdíly v grafické úpravě, jejichž možnosti v ukázkách naznačujeme, nacházíme ve funkčních IVP a VP tyto společné body:

- základní informace o žákovi, výsledky pedagogické diagnostiky, případná doporučení PPP či spolupracujících organizací (META, o. s., apod.);
- analýza cílů ve shodě se školním vzdělávacím programem školy (ŠVP);
- individuální učební plán;
- personální zajištění výuky;
- způsob organizace výuky;
- formulace specifických cílů vzdělávání;
- volba vhodných forem a metod výuky;
- návrh pomůcek a materiálů;
- evaluace IVP/VP, jeho plnění a praktický dopad pro výuku;
- návrh vhodných postupů při komunikaci s rodiči;
- návrh oblastí, na kterých by se samotný žák mohl podílet při realizaci IVP/VP;
- plán finančního zajištění realizace IVP/VP (Kaprálek, Bělecký, 2004).



RIZIKA

K nejčastějším chybám a nedostatkům v práci s IVP/VP patří formální přístup již ve stadiu tvorby. IVP/VP nemá stanovené základní cíle, není dostatečně konkretizován, nebo se naopak zaměřuje pouze na dílčí problém. Činnosti jednotlivých účastníků vzdělávání nejsou koordinovány. Odborná reedukace, kompenzace a speciální péče je často zaměřována za pouhé poskytnutí delší časové dotace pro jednotlivé činnosti. Často je však potřeba použít zcela jinou metodologii a jiné podpůrné techniky, aby byl umožněn pokrok žáka.

Individuální vzdělávací plán umožňuje žákovi pracovat podle jeho schopností, individuálním tempem a bez stresujícího porovnávání se spolužáky. Učitelé umožňuje pracovat s žákem na úrovni, které aktuálně dosahuje. Rodiče se participací na tvorbě a realizaci IVP/VP stávají spoluzodpovědnými za výsledky práce svého dítěte.

UKÁZKY INDIVIDUÁLNÍCH A VYROVNÁVACÍCH PLÁNŮ



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Pro formu IVP neexistují závazná pravidla, proto i v této metodice naleznete různé příklady ukazující různé přístupy jednotlivých škol (z důvodu ochrany osobních dat byly z autentických IVP a VP odstraněny údaje umožňující identifikaci žáka).

Kazuistika – žák se sociálním znevýhodněním (odlišným mateřským jazykem)
Konstantin (*osobní údaje byly pozměněny pro potřeby vytvoření metodického textu*)

OSOBNÍ ANAMNÉZA

- Rok a místo narození: 1997 Tallinn
- Občanství – Estonsko
- Národnost – estonská
- Normální průběh těhotenství, přirozený porod, zdravé dítě, běžné dětské nemoci, docházka do běžné MŠ a ZŠ bez adaptačních potíží, zájmy – jazyky, četba, počítače, sport, klidné, ale aktivní dítě

RODINNÁ ANAMNÉZA

- Rodina – úplná
- Matka – narozena 1964, vzdělání vysokoškolské pedagogického směru, v ČR vychovatelka ve školní družině
- Otec – narozen 1963, vzdělání vysokoškolské technického směru, v ČR řidič kamionu
- Sourozenci – bratr – narozen 1989, programátor, investor; bratr – narozen 1994, žák SŠ
- Rodina žije v ČR rodinném domě, všichni členové rodiny se podílejí na chodu domácnosti (domácí práce, skládání uhlí apod.).
- V rodině se mluví estonsky, ukrajinsky a rusky, matka komunikuje česky s menšími ob-
tížemi, otec minimálně, pouze pasivně.

ŠKOLNÍ ANAMNÉZA

- **Předškolní docházka**
Mateřská škola – docházka 5–7 let – Estonsko
- **Školní docházka**
Základní škola – 7–13 let – Ukrajina
Střední škola – 13–15 let – lyceum – Ukrajina, prospěch výborný, vyniká v anglickém jazyce a informačních technologiích

- Stěhování do ČR – návrat na ZŠ – 9. třída – 15–16 let, pak obchodní akademie, začlenění do kolektivu pomalé, žák nemá potíže v komunikaci s učiteli, kamarády si mezi spolužáky hledá těžko i z důvodu vyššího věku. Příprava na vyučování je dobrá přes občasné nepříznivé podmínky (zátěž domácích povinností nad rámec běžný u spolužáků, horší finanční podmínky). Opakovaně potíže s účastí na akcích vyžadujících finanční prostředky (návštěvy kina, divadla, účast na sportovně-turistickém kurzu).
- Žák čte knihy v jazyce dle země původu – české knihy v češtině, ruské knihy v ruštině, překladovou literaturu (školní doporučenou i vlastní zájmovou četbu) převážně v ruštině.
- V českém jazyce dělá žák spontánně rychlé pokroky v ústním projevu, včetně odborné terminologie potřebné pro odborné předměty, písemný projev zatím s potížemi v tvarosloví, skladbě, pravopisu (kvantita samohlásek, shoda atd.), největší potíže v delším písemném projevu – slohové práce, ročníkové práce apod., bez efektivní kompenzace nelze počítat s bezproblémovým složením maturitní zkoušky.
- Zájmy – angličtina – z vlastní iniciativy Cambridge PET with Merit, počítače, programování

PROGNÓZA DALŠÍHO VÝVOJE A DOPORUČENÍ

V případě efektivní cílené kompenzace lze počítat se začleněním žáka před maturitním ročníkem a s vyrovnáním potíží v písemném projevu, doporučení vypracování a postupu individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga, s ohledem na dobrou znalost anglického jazyka u žáka není nezbytná znalost původních jazyků (estonština, ukrajinština, ruština).

INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Základní údaje o žákovi/žákyni

- **Jméno:** Konstantin
- **Příjmení:** K.
- **Datum a místo narození:** 19. 9. 1997 Tallinn
- **Jazykové znalosti:** ruština – ústní i písemný projev, ukrajinština – ústní i písemný projev, estonština – ústní projev, angličtina B2, český jazyk – ústní projev bez větších komplikací, písemný projev.
- **Jazykové znalosti rodičů:** matka estonština, ruština, angličtina; otec ukrajinština, ruština, angličtina.

Odpovědné osoby, zúčastněné osoby (AP)

- **Třídní učitel:** Mgr. M. R.
- **Asistent pedagoga:** P. P. N.
- **Vyučující českého jazyka a literatury:** Mgr. K. H.

Učební plán kmenové třídy

Studijní obor 63-4 M/02 – obchodní akademie

Učební plán vychází ze ŠVP pro daný ročník

	Ročník			
	I.	II.	III.	IV.
Povinné předměty				
Český jazyk a literatura	3	3	3	3
První cizí jazyk	4/4	4/4	4/4	4/4
Druhý cizí jazyk	3/3	3/3	2/2	2/2
Základy společenských věd	1	1	1	1
Psychologie				1
Dějepis	2	2		
Matematika	4	3	3	2
Fyzika	2			
Chemie	2			
Biologie a ekologie	2			
Tělesná výchova	2/2	2/2	2/2	2/2
Zeměpis		2	2	
Informační technologie	2/2	3/3	2/2	1/1
Ekonomika	3	3	3	4
Právo			3	
Účetnictví		3/3	4/4	3/3
Statistika		1		
Integrovaný ekonomický předmět				4/4
Makroekonomie				2
Písemná a elektronická komunikace	2	2/2	3/3	
Osobní finance				1
Volitelné předměty				
Veřejná správa				(1)*
Daně				(1)*
Marketing				(1)*
Matematická cvičení				(1)*
Společenskovední seminář				(1)*
Povinný základ celkem	32/11	32/17	32/17	32/19

()* Student si vybere 1 z předmětů Veřejná správa/Daně/Marketing

()* Student si vybere 1 z předmětů Matematická cvičení/Společenskovední seminář

UPRAVENÝ UČEBNÍ PLÁN ŽÁKA/ŽÁKYNĚ 1. ROČNÍKU

Povinné předměty	I.
Český jazyk a literatura	6
První cizí jazyk	4/4
Druhý cizí jazyk	-
Základy společenských věd	1
Psychologie	
Dějepis	2
Matematika	4
Fyzika	2
Chemie	2
Biologie a ekologie	2
Tělesná výchova	2/2
Zeměpis	
Informační technologie	2/2
Ekonomika	3
Právo	
Účetnictví	
Statistika	
Integrovaný ekonomický předmět	
Makroekonomie	
Písemná a elektronická komunikace	2
Osobní finance	
Volitelné předměty	
Veřejná správa	
Daně	
Marketing	
Matematická cvičení	
Společenskovední seminář	
Povinný základ celkem	32/11

Bude posílena výuka českého jazyka a literatury, na úkor druhého cizího jazyka, kterým bude jazyk ruský.

Organizace výuky – rozvrh hodin

Žákovi bude umožněno vhodnou stavbou rozvrhu účastnit se výuky českého jazyka i v paralelní třídě, s využitím práce asistenta pedagoga. S ohledem na znalost ruského jazyka jako cizího jazyka dojde v každém pololetí k přezkoušení základních znalostí.

Cíl, jehož má být dosaženo, rozepsání konkrétních vzdělávacích cílů v jednotlivých předmětech (cíle krátkodobé a dlouhodobé)

Cílem je osvojení základní slovní zásoby češtiny studentem, v rozsahu cca 1500–2000 slov aktivní slovní zásoby za pomoci asistenta pedagoga, v kontextu slovních spojení z reálných životních situací s důrazem na písemný projev.

Formy a metody výuky

Výuka s maximálním důrazem na názornost, využití interaktivní tabule, videa, didaktických her, aktivní zapojení asistenta pedagoga, výchovného poradce, všech vyučujících a spolužáků. Vhodné zařazení účasti na exkurzích či vycházkách tříd za účasti asistenta pedagoga. Možnost využití realizace a přípravy školního projektu „Bariéry kolem nás“ pro adaptaci a začlenění žáka.

Konkrétní úkoly v jednotlivých oblastech

Vytvoření elementárního českého jazykového portfolia s cílem osvojení minimální slovní zásoby češtiny, umožňující úspěšné absolvování 1. ročníku OA a splnění požadavků všech předmětů učebního plánu.

Materiální podpora výuky

Využití materiálního vybavení školy v plné šíři (učebny ICT, dílny a laboratoře, školní kuchyň a jídelna, sbírky, tělocvična...).

Způsob hodnocení a klasifikace

Preferovat slovní hodnocení s přihlédnutím ke speciálním potřebám žáka. Žák je hodnocen s ohledem na své možnosti a schopnosti, bude posuzováno zejména jeho individuální zlepšení a pokrok. Všeobecné zásady hodnocení jsou postaveny na zohlednění tempa práce, poskytnutí více času na dokončení úloh, zohlednění grafické úpravy, umožnění používání grafických podob slov, případně cizího jazyka.

Způsob ověřování vědomostí

Ověřování vědomostí bude probíhat nenásilnou formou dialogu, didaktické hry či podobných aktivit především individuálně. Kontrola domácí přípravy formou vypracovaných pracovních listů.

Komunikace s rodiči – způsob komunikace, setkávání

Plán bude projednán a akceptován rodiči a jimi podepsán. Rodiče budou mít plán v jim srozumitelné podobě k dispozici.

Podíl žáka/žákyně, rodičů

Snaha o nastolení spoluzodpovědnosti žáka za výsledky jeho práce. Vhodná motivace rodičů, kteří v českém jazyce například mohou postupovat se žákem při domácí přípravě.

Seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů pro výuku žáka a konání zkoušek

Učebnice, CD, Čeština pro cizince, sady didaktických materiálů určených pro osvojení základní slovní zásoby, výukové filmy, písňové nahrávky a texty.

Finanční zajištění (učebnice, metodické listy)

Využití stávajících zdrojů školy a spoluúčasti rodičů (s ohledem na omezené možnosti).

Datum, kdo se podílel na vypracování IVP, kontrola plnění IVP

Tento IVP vznikl na základě doporučení k začlenění žáka K. K. vydaného školským poradenským zařízením (PPP) a písemné žádosti jeho rodičů. Na jeho vzniku se podíleli učitelé OA, výchovný poradce, rodiče i žák. IVP vychází ze závěrů konzultace s META, o. p. s.

Evaluace IVP, zjištění, hodnocení IVP, rozhodnutí do budoucna

Plnění plánu bude pravidelně hodnoceno v měsíčních intervalech a plán podle potřeby aktualizován, či frekvence evaluace zvýšena.

Vypracoval Mgr. M. R., ve spolupráci s asistentem pedagoga P. P. N., s přispěním vyučující českého jazyka a literatury Mgr. K. H. a výchovné poradkyně V. S. dne 27. 8. 2013 v ...



11.2 VYROVNÁVACÍ PLÁN

Další formou podpory žáka se sociálním znevýhodněním, na které může asistent pedagoga participovat, je vyrovnávací plán. Na středních školách toto vyrovnávací opatření není příliš rozšířené, v případě žáků s odlišným mateřským jazykem je to jedna z možností podpory, která může dopomoci kvalitnímu začlenění do výuky a odstraňování jazykové bariéry. Pro jazykovou diagnostiku je vhodné využít například krátkých textů z učebnic či čítanek. Doporučujeme spolupráci se školním speciálním pedagogem, psychologem či školským poradenským zařízením. V případě vyrovnávacího plánu se nejedná o závazný dokument, může být tedy východiskem například v situaci, kdy rodina žáka nekomunikuje či přímo odmítá spolupracovat.



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Další konkrétní příklady individuálního vzdělávacího plánu a vyrovnávacího plánu naleznete v příručce Spolupráce asistenta s učitelem.

11.3 DOUČOVÁNÍ

Další důležitou formou podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, která by měla být zastoupena zejména v práci asistenta pedagoga s žáky se sociálním znevýhodněním, je **doučování**. S ohledem na úroveň pozornosti žáků by bylo vhodnější plánovat doučování na pozdější odpolední hodiny, z organizačního hlediska bývá ale praktičtější realizovat doučování bezprostředně po skončení běžného vyučování. Podle možností a potřeb školy i žáků může asistent doučovat žáky buď v prostorách školy, nebo v mimoškolním prostředí (v nízkoprahovém klubu, v knihovně, u žáků doma). Podle charakteru speciálních potřeb je nutno zvolit i formu doučování – individuální nebo skupinovou.



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Kamarádka mne přivedla na nápad doučovat sociálně znevýhodněné žáky z naší třídy. Pracovala pro neziskovou organizaci, která zřizovala nízkoprahový klub pro takové děti. Většinou organizovali různá herní odpoledne pro mladší žáky, často jsem jí pomáhala vymýšlet program, po nějakém čase mě napadlo, že bychom mohli v klubu zorganizovat skupinové doučování pro naše kluky. Nejdříve tam docházeli jen kluci, kterým jsem asistovala u nás, protože jsem jim to tak trochu nařídila, ale po čase se skupina rozrostla na patnáct žáků, a to i z jiné školy v našem městě, musela jsem požádat kolegyni ze školy, také asistentku, zda by mi nepomohla, většinou jsme připravovaly v podstatě projektové vyučování, obsah jsme jednotlivým žákům upravovaly na míru – podle toho, co zrovna potřebovali, například příprava na písemku z angličtiny a podobně.

11.4 IDEÁLNÍ A REÁLNÝ STAV OČIMA JEDNOTLIVÝCH ÚČASTNÍKŮ VZDĚLÁVACÍHO PROCESU

V dotazníkovém šetření provedeném pro potřeby této metodiky odpovídali asistenti pedagoga, pedagogové i vedení škol na zadání: Popište prosím vlastními slovy svůj způsob práce s žákem/žáky (modelový pracovní den, pomůcky, materiály..., co postrádáte, co vám vyhovuje, co zbytečně zatěžuje, jaká zkvalitňující opatření byste doporučil/a apod.).

Výběr z odpovědí dotazovaných:



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Z pohledu AP

Má každodenní práce s žákem spočívá v dopomoci při zápisech poznámek do školou zapůjčeného notebooku, v jejich kontrole, transferu zápisů tabule–notebook. Zopakování a dovyvětlení probíraného učiva závisí na aktuálním psychickém stavu žáka, který je přímo závislý na atmosféře v rodině.

Moje práce spočívá v asistenci dvěma žákům při vyučování i o přestávkách v kombinaci s možností společného pobytu v kabinetu, odděleně od výuky, dle aktuálních potřeb integrovaných žáků. Jedná se o kombinaci žáka-cizince a žáka s poruchou autistického spektra, což je velmi náročné a značně odlišné. U obou chlapců se snažím rozvíjet jejich samostatnost, práci jim neulehčuji, jen dohlížím, spíše vytvářím podmínky pro udržení tempa, pozornosti, aktivity a pomáhám chlapcům dosahovat pocitu úspěšnosti. Jeden z chlapců (porucha autistického spektra – Aspergerův syndrom, silná porucha pozornosti) vyžaduje díky velmi častým výchovným problémům spíše autoritativnější přístup, druhý chlapec (žák-cizinec) potřebuje zase více „mateřský“, podpůrný přístup. S ohledem na jejich aktuální stav lze oběma zajistit chvíli relaxace v kabinetu, kde je např. možné i dokončit v klidu zadanou práci. Vždy se řídím pokyny vyučujícího a plně je respektuji, často je nutné flexibilně a rychle rozhodnout a domluvit se na v danou chvíli nejvhodnějším způsobu organizace práce, aby mohli v klidu pracovat jak integrovaní chlapci, tak ostatní žáci ve třídě (ti vytvořili velmi tolerantní kolektiv a pozitivní kamarádské ovzduší). Na vlastní konkrétní škole a její organizaci bych vzhledem k své práci nic neměnila, mám zde dobrý pocit rovnocenného člena pedagogického sboru. Přimlouvám se jen za možnost navýšení nízkých úvazků AP všeobecně, jsou často přijímáni na zkrácené úvazky, které neodpovídají skutečným potřebám žáků a školy, a náročnost práce, pokud je vykonávána smysluplně a odpovědně, příliš neumožňuje kombinaci s prací jinde.

Po konzultaci s učitelem odborných předmětů a učitelem odborného výcviku většinu pracovního dne setrvávám ve třídě s žáky. V části hodiny pracuji s žákyněmi odděleně a obtížnější učivo dovysvětlím a zopakuji do doby, než pochopí hlavní kostru látky. V části dne, kdy mám

nepřímou pedagogickou činností, kontrolují poznámky a dopisují chybějící látku. K doplnění výuky žákyně používají mnou vyrobené CD, testy, křížovky, názorné obrázky na doplnění výuky. Pravidelně jim kontrolují poznámky z odborných předmětů.

Z odpovědí dotazovaných asistentů vyplývá především nezbytnost schopnosti reagovat na aktuální stav žáka, přizpůsobit mu druh a míru pomoci i prostorové podmínky. Řada asistentů se věnuje žákům s kombinovanými potřebami nebo více žákům s různými potřebami, což klade nároky na individuální přístup ke každému z nich.

Z pohledu učitele

Protože náš žák nemá potíže se zvládnutím učiva, ale má časté výkyvy v náladách a chování, sdělí asistentka na začátku výuky informace o jeho aktuálním stavu. Od toho se odvíjí další konkrétní práce. Ve třídě, kterou žák navštěvuje, je 30 žáků, takže každé usměrňování žákova chování je pro ostatní rušivé i přes velkou snahu asistentky pedagoga tomu zamezovat. Menší kolektiv žáků by umožňoval klidnější práci a dával větší prostor pro individuální přístup.

Díky přítomnosti asistenta pedagoga mohou i ve třídě s 25 žáky vykonávat svou práci bez výčitek, že se věnují integrovanému žákovi na úkor ostatních žáků, nebo naopak.

Používám předem připravené karty, vzorce, tabulky. Volím jednodušší formu zadání a dávám žákovi více času na práci.

V odborných předmětech jsou vypracovány digitální učební materiály, kde žákyně má lepší orientaci ve výuce, při spuštění prezentace asistentka pedagoga doplňuje odborné poznámky, které žákyně díky jazykové bariéře není schopna zvládat. Asistentka upozorňuje na základní a podstatné. Používáme názorné obrázky k prezentované látce, využíváme diktafon, kde má žákyně celou učební látku namlouvenou, máme k dispozici PC, který slouží k opakování dříve probrané látky a ověřování např. odborných termínů prostřednictvím mateřského jazyka. Při ověřování znalostí používáme testy, křížovky, doplňovačky, slepé mapky. Postrádáme adekvátní finanční ocenění AP a prostředky na další výukové materiály. Vyhovuje nám odloučené pracoviště, kde není soustředěno více tříd, pouze dvě. Je tam prostor, klid. Lze se věnovat nejen této žákyni, ale i ostatním s individuálním přístupem. Zatěžuje nás přebujelá administrativa. AP by měl mít větší prostor k práci, zajištění vhodné místnosti pro individuální výuku s žákyní a větší pochopení vedení školy. Žádoucí je spolupráce s jinými AP, předávání zkušeností i pomocných výukových materiálů.



LITERATURA

Použité a doporučené zdroje

1. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: (nástroje pro prevenci, nápravu a integraci)*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0044-4.
2. MERTIN, V.; KREJČOVÁ, L. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-80-7357-679-0.

3. KAPRÁLEK, K.; BĚLECKÝ, Z. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2004.
4. JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H. a kol. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: D&H, 2009.

Internetové zdroje

1. <http://www.inkluzivniskola.cz>
2. <http://www.nuov.cz/kurikulum/individualni-vzdelavaci-plan-pro-zaka-stredni-skoly>

ZÁVĚR

Tato metodická příručka si klade za cíl nastínit základní oblasti problematiky začlenění žáků se sociálním znevýhodněním do takové míry, aby pokrývala potřebu orientace asistenta v problematice především v začátcích jeho práce, tedy v době, kdy by ho zbytečně zatěžovalo každodenní hledání zdrojů poučení a inspirace k práci. Zařazené oblasti problematiky se mohou stát následně motivací a inspirací pro další vzdělávání asistentů pedagoga, ať již v organizovaných formách, nebo při nepříznivých podmínkách ve škole individuálně.

Protože jednou z cest vlastního zdokonalování je sdílení zkušeností kolegů, je těžiště příručky v interpretaci reálných zkušeností asistentů pedagoga i všech jejich partnerů v procesu vzdělávání žáků se speciálními potřebami, především sociálním znevýhodněním.

SEZNAM ZKRATEK

AP	– asistent pedagoga
DVPP	– další vzdělávání pedagogických pracovníků
IVP	– individuální vzdělávací plán
KÚÚK	– Krajský úřad Ústeckého kraje
MPSV	– Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠMT	– Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MUP	– mapa učebního pokroku
NIDV	– Národní institut pro další vzdělávání
PEDF UK	– Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
PPP	– pedagogicko-psychologická poradna
SOU	– střední odborné učiliště
SPC	– speciálně pedagogické centrum
SPUCH	– specifické poruchy učení a chování
SŠ	– střední škola
VISK	– Vzdělávací institut Středočeského kraje
VOŠ	– vyšší odborná škola
VP	– vyrovnávací plán
ZŠ	– základní škola

LITERATURA

1. ANDRÁŠOVÁ, H.; PODEPŘELOVÁ, A. a kol. *Desetiminutovky čeština pro cizince*. Praha: Klett, 2008.
2. *Asistent pedagoga, analýza personálních, legislativních, statistických a procedurálních aspektů*, Olomouc: Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, 2011.
3. BAKALÁŘ, E. *Hry pro osobní rozvoj*. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2637-0.
4. BAKALÁŘ, E. *Moderní společenské hry s psychologickou tematikou*. Praha: Mladá fronta, 1980. ISBN 23-098-80.
5. BAKALÁŘ, E. *Nové psychohry*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-235-1.
6. BAKALÁŘ, E. *Předposlední psychohry*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-447-8.
7. BAKALÁŘ, E. *Psychohry*. Praha: Mladá fronta, 1989. ISBN 80-204-0079-6.
8. BARTOŠÍKOVÁ, I.; VOŘÍŠEK, R. *Příručka pro nízkoprahové terapeutky*. Boskovice: Albert, 1998. ISBN 80-85834-57-x.
9. BENDL, S. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton, s.r.o., 2004. ISBN 80-7254-453-5.
10. BITTNEROVÁ, D. *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných: Příklad SIM – Středisek integrace menšin*. Praha: ERMAT Praha, s.r.o., 2009. ISBN 978-80-87178-06-5.
11. CVEJNOVÁ, J. *Česky, prosím*. Praha: Karolinum, 2008.
12. DROTÁROVÁ, L. *Asistent pedagoga – stav v ČR 2006*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-86856-22-4.
13. HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
14. HELUS, Z. a kol. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1979.
15. HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
16. HOLÁ, L. *Adaptovaná próza: Pohádky, Povídky malostranské, Pražské legendy, Staré pověsti české a moravské*. Praha: Akropolis, 2013.
17. HOLÁ, L. *Čeština Express 1, 2, 3*. Praha: Akropolis, 2011.
18. HOLÁ, L. *NEW Czech Step by Step*. Praha: Akropolis, 2004.
19. HOLÁ, L.; BOŘILOVÁ, P. *Česky krok za krokem*. Praha: Akropolis, 2009.
20. HOLT, J. *Proč děti neprospívají*. Praha: Agentura Strom, 1994.
21. JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H. a kol. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: D&H, 2009.
22. KAPRÁLEK, K.; BĚLECKÝ, Z. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2004.
23. KASÍKOVÁ, H.; VALENTA, J. *Reformu dělá učitel aneb Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování*. Praha: Ikarus, 1994.
24. KAŠPAROVÁ, V.; HUČÍN, J. *Asistenti pedagogů pro žáky sociálně znevýhodněné a pro žáky-cizince*. Školství [online]. 2010, roč. 18, č. 22 [cit. 2014-09-17]. Dostupné z: <<http://www.tydenik-skolstvi.cz/archiv-cisel/2010/22/>>

- asistenti-pedagogu-pro-zaky-socialne-znevychodnene-a-pro-zaky-cizince/>. ISSN 1210-8316.
25. Katalogy podpůrných opatření, 2014.
 26. KEBZA, V.; ŠOLCOVÁ, I. *Syndrom vyhoření*. Praha: SZÚ, 2003.
 27. KLENKOVÁ, J.; VÍTKOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5731-9.
 28. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, Z. *Hodnocení žáků: formy hodnocení, učitel a žák, hodnocení kompetencí žáků, sebehodnocení, praktické ukázky*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.
 29. Kolektiv autorů. *Spolupráce s asistentem pedagoga*. Praha: NÚV, 2012. ISBN 978-80-87652-65-7.
 30. Kolektiv autorů. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele střední školy*. Plzeň: ZČU, 2011. dostupné z <http://www.cerop.cz/docs/2011-bedekr-ss.pdf>.
 31. KOŠŤÁLOVÁ, H. Role pedagogického asistenta ve škole. In: JINDRÁKOVÁ, L., VANKOVÁ, K. *Spolupráce s vychovatelem-asistentem učitele, aneb jak ve škole vytvořit tandem*. Praha: Nová škola, o.p.s., 2003.
 32. KOTTLER, J. A. *Profesní psychohygiena terapeuta: cvičení a náměty pro sebehodnocení, seberozvoj a péči o sebe sama*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0372-8.
 33. KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-80-7392-169-9.
 34. KRAUS, B.; POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: Paido, 2001.
 35. KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L.; PROUZOVÁ, R. *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-472-3.
 36. LAŠEK, J. *Komponenty sebehodnocení pubescentů*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-103-1.
 37. LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-679-7.
 38. LORENZOVÁ, J. Komunitní vzdělávání a komunitní škola. In KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, B. *Prostředí, člověk, výchova*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
 39. MALÁ, Z. *Česky krok za krokem 2 – Pracovní sešit lekce 1–10*. Praha: Akropolis, 2012.
 40. MAREŠ, J.; JEŽEK, S. *Klima školní třídy, Dotazník pro žáky*. Dostupné z: www.ae.nuov.cz (2012).
 41. MAREŠOVÁ, A. *Sociálně patologické jevy u mládeže a návrh opatření k omezení jejich vzniku*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 1997. ISBN 80-86008-34-7.
 42. MARUŠÁK, R. *Literatura v akci. Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha: AMU, 2010. ISBN 978-80-7331-172-8.
 43. MERTIN, V.; KREJČOVÁ, L. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-80-7357-679-0.
 44. Metodické doporučení k zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, žáků a žačkyň se sociálním znevýhodněním, Č. j. 27607/2009-60, MŠMT.
 45. MIOVSKÝ, M. *Analýza potřeb klientů nízkoprahových zařízení v Praze v roce 2003*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2005. ISBN 80-86734-44-7.

46. NĚMEC, J.; VOJTOVÁ, V. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-191-1.
47. NĚMEC, J.; VOJTOVÁ, V. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-191-1.
48. NĚMEC, Z.; ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, K.; HÁJKOVÁ, V. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0.
49. NOVOSAD, L. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním*. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073675097.
50. PAPE, I. *Jak pracovat s romskými žáky*. Praha: Slovo 21, 2007.
51. PIKÁLKOVÁ, S.; VOJTĚCH, J.; KLEŇHA, D. *Úspěšnost absolventů SŠ ve vysokoškolském studiu, předčasné odchody ze vzdělávání*. Praha: NÚV, 2014.
52. RABUŠICOVÁ, M.; ŠEĐOVÁ, K.; TRNKOVÁ, K.; ČIHÁČEK, V. *Škola a (versus) rodina*. Masarykova univerzita v Brně, 2004. ISBN 80-210-3598-6.
53. SIROVÁTKA, T.; MAREŠ, P. *Trh práce, nezaměstnanost, sociální politika*. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 2003. ISBN 80-210-3048-8.
54. ŠIMŮNKOVÁ, M.; ŠIMÁČEK, M. *Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011–2015*. Praha: ÚV ČR, Agentura pro sociální začleňování, 2011.
55. TITĚROVÁ, K. (ed.). *Hledá se dvojjazyčný asistent*. 2. vyd. Praha: META, o.p.s., 2014.
56. TOMKOVÁ, A.; SPILKOVÁ, V.; PÍŠOVÁ, M. a kol. *Rámeček profesních kvalit učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-64-4.
57. TRHLÍKOVÁ, J. *Předčasné odchody ze vzdělávání na středních školách. Kvalitativní analýza rozhovorů s experty a příklady dobrých praxí*. Praha: NÚV, 2012.
58. Vyhláška 147/2001, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných v ustanovení.
59. Vyhláška č. 36/2014 Sb., kterou se mění vyhláška č. 47/2005 Sb., o ukončování vzdělávání ve středních školách závěrečnou zkouškou a o ukončování vzdělávání v konzervatoři absolutoriem, ve znění vyhlášky č. 126/2011 Sb.
60. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.
61. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.
62. WEDLICHOVÁ, I. *Emoční inteligence a její využití v pedagogické praxi*. Ústí nad Labem: PF UJEP Ústí nad Labem, 2003. ISBN 80-7044-487-8.
63. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.
64. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění.
65. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: (nástroje pro prevenci, nápravu a integraci)*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0044-4.

Internetové zdroje

1. <http://brigady.hyperinzerce.cz/>
2. <http://hrave.cz>
3. <http://mamjob.cz/>
4. <http://nvm.scio.cz/>
5. <http://ostrava.caritas.cz/ohrozene-deti-a-mladez/nizkoprahove-zarizeni-pro-deti-a-mladez-magone/>
6. <http://palaestra.ecn.cz/>
7. <http://rvp.cz>
8. <http://student.finance.cz/prace>
9. <http://www.asistentpedagoga.cz>
10. <http://www.centrumarcha.cz/>
11. <http://www.ceremat.cz/>
12. <http://www.clovekvtisni.cz/cs/socialni-prace>
13. <http://www.cosiv.cz>
14. <http://www.coursera.org/>
15. <http://www.ctenarska-gramotnost.cz>
16. <http://www.drillandskill.com>
17. <http://www.edx.org/>
18. <http://www.fajn-brigady.cz/>
19. <http://www.ferovaskola.cz>
20. <http://www.infoabsolvent.cz>
21. <http://www.inkluze.cz>
22. <http://www.inkluzivniskola.cz>
23. <http://www.ippp.cz>
24. <http://www.jobsmart.cz/>
25. <http://www.jsns.cz>
26. <http://www.kcmajak.cz/>
27. <http://www.klickevzdelani.cz>
28. <http://www.klubzamek.cz/cz/>
29. <http://www.komunitniskoly.cz>
30. <http://www.majinato.cz>
31. <http://www.meta-ops.cz>
32. <http://www.milicak.cz/>
33. <http://www.mpsv.cz>
34. <http://www.msmt.cz>
35. <http://www.msmt.cz>
36. <http://www.novamaturita.cz>
37. <http://www.nuov.cz/>
38. <http://www.nuv.cz>
39. <http://www.op-vk.cz>
40. <http://www.prace.cz/brigady/>

41. <http://www.praha.eu/jnp/cz/vyhledavani/index.html?q=n%C3%ADzkoprahov%C3%A9>
42. <http://www.prak-prevence.cz>
43. <http://www.rodicevitani.cz>
44. <http://www.romodromcz.cz/>
45. <http://www.socialni-zaclenovani.cz>
46. <http://www.socialni-zaclenovani.cz>
47. <http://www.student.cz/>
48. <http://www.varianty.cz>
49. <http://www.vejska.cz/brigady>
50. <http://www.vychova-vzdelavani.cz/karierove-poradenstvi/>
51. <http://www.vzdelavani2020.cz>
52. <http://www.ymca.cz/programy/nizkoprahove-sluzby/nizkoprahove-kluby/>
53. <http://www.zkousej.cz/>

SEZNAM PŘÍLOH

Kvalifikační kurzy pro asistenty pedagoga

Další kurzy nejen pro asistenty pedagoga

Organizace zabývající se problematikou sociálně znevýhodněných žáků

KVALIFIKAČNÍ KURZY

KVALIFIKAČNÍ KURZY PRO ASISTENTY PEDAGOGA ZAJIŠŤUJÍ TYTO ORGANIZACE:

Praha a Střední Čechy

- Rytmus o.s. ve spolupráci s VOŠ Jabok – www.rytmus.org
- Národní institut pro další vzdělávání (NIDV) – www.nidv.cz
- Vzdělávací institut Středočeského kraje (VISK) – www.visk.cz
- Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy – www.pedf.cuni.cz

Liberecký kraj

- Národní institut pro další vzdělávání – www.nidv.cz
- Centrum vzdělanosti Libereckého kraje – www.cvlk.cz

Královehradecký kraj

- Služba škole Mladá Boleslav – www.sskolemb.cz

Pardubický kraj

- Centrum celoživotního vzdělávání (www.ccvpardubice.cz)

Kraj Vysočina

- Vysočina Education – www.vys-edu.cz

Jihomoravský kraj

- Středisko služeb školám Brno – www.sssbrno.cz

Moravskoslezský kraj

- KVIC Nový Jičín – pracoviště Opava – www.kvic.cz

Zlínský kraj

- PPP Zlín ve spolupráci s VOŠ a SPŠ Kroměříž – www.ped-km.cz

Jihočeský kraj

- Zařízení pro DVPP a SSŠ, České Budějovice – www.zvas.cz

Karlovarský kraj

- PECKA – Centrum celoživotního vzdělávání o.p.s. – www.pckvary.cz

převzato z <http://www.asistentpedagoga.cz/kvalifikacni-kurzy>

DALŠÍ KURZY NEJEN PRO ASISTENTY PEDAGOGA

SEZNAM ORGANIZACÍ, KTERÉ REALIZUJÍ KURZY NEJEN PRO ASISTENTY PEDAGOGA:

- Nová škola, o.p.s.
www.novaskolaops.cz
- META, o.p.s.
www.meta-ops.cz
- Národní institut dalšího vzdělávání
www.nidv.cz
- Rytmus, o.p.s.
www.rytmus.org
- Dys-centrum Praha, o. s.
www.dyscentrum.org
- Člověk v tísní, o. p. s. – Varianty
www.varianty.cz
- Vysočina Education
www.vys-edu.cz
- Služba škole Mladá Boleslav
www.sskolemb.cz
- Středisko služeb školám a Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Brno
www.sssbrno.cz
- Krajské centrum vzdělávání a jazyková škola Plzeň
www.kcvjs.cz

použito a upraveno z <http://www.asistentpedagoga.cz/dalsi-kurzy-pro-ap>

ORGANIZACE ZABÝVAJÍCÍ SE PROBLEMATIKOU SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ

- Člověk v tísní, o. p. s.
<http://www.clovekvtisni.cz>
- Nová škola, o.p.s.
<http://www.novaskolaops.cz>

- META, o.p.s.
<http://meta-ops.cz>
- Centrum pro integraci cizinců, o.p.s.
<http://www.cicpraha.org>
- InBáze Berkat, o.s.
<http://www.inbaze.cz>
- Multikulturní centrum Praha
<http://www.mkc.cz>
- Rytmus, o.p.s.
<http://www.rytmus.org>
- Tady a teď, o.p.s.
<http://www.tadyated.org>
- Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, o.s.
<http://www.cosiv.cz>
- Otevřená společnost, o.p.s.
<http://www.otevrenaspolecnost.cz>
- Romea, o.s.
<http://www.romea.cz>
- YMCA v České republice
<http://www.ymca.cz>

O AUTORECH

Mgr. Ilona Horáčková

Odborné a profesní zaměření autora: učitelka na střední škole, praxe 26 let, z toho tři roky ve vedení školy s profilací inkluze a integrace žáků se speciálními potřebami, včetně žáků mimořádně nadaných, dobrovolnická práce, vzdělání v oblasti SPUCH, mimořádného nadání, češtiny jako cizího jazyka atd.

Mgr. Rudolf Kalivoda

Odborné a profesní zaměření autora: učitel na střední škole, praxe 21 let, vzdělání v oblasti výuky cizích jazyků, práce s integrovanými žáky.

Mgr. Klára Horáčková

Odborné a profesní zaměření autora: odborná pedagogická pracovnice v oblasti inkluzivního vzdělávání, praxe na základní a střední škole, dobrovolnická práce, vzdělání v oblasti SPUCH, mimořádného nadání, češtiny jako cizího jazyka atd.

Mgr. Jan Hluchý

Odborné a profesní zaměření autora: učitel na střední škole, praxe 26 let, zkušenosti se spoluprací s asistenty pedagoga a prací s integrovanými žáky.

Mgr. Ilona Horáčková a kolektiv

**Metodika práce asistenta pedagoga
při aplikaci podpůrných opatření u žáků
z důvodu sociálního znevýhodnění
Střední školy**

Výkonná redaktorka prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc.
Odpovědná redaktorka Mgr. Jana Kopečková
Jazyková redaktorka Mgr. Romana Bláhová
Technická redakce VUP
Návrh obálky Zdenka Plocrová
Grafické zpracování obálky Jiří Jurečka

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.vydavatelstvi.upol.cz
www.e-shop.upol.cz
vup@upol.cz

1. vydání
Olomouc 2015
Ediční řada – Ostatní odborné publikace

ISBN 978-80-244-4502-1 (tištěná verze)
ISBN 978-80-244-4693-6 (elektronická verze)

Neprodejná publikace

VUP 2014/0531

Při aplikaci podpůrných opatření můžete využít i následující metodiky:

Metodika práce asistenta pedagoga – osobnostní rozvoj asistenta pedagoga a komunikace s rodinou nebo komunitou žáka

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením nebo závažným onemocněním

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků se zrakovým postižením

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků se sluchovým postižením

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s narušenou komunikační schopností

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění – předškolní vzdělávání

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění – první stupeň ZŠ

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění – druhý stupeň ZŠ

Nositel projektu:

UNIVERZITA PALACKÉHO
V OLOMOUCI



Partner projektu:

ČLOVĚK V TÍSNI
O.P.S.



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

ISBN 978-80-244-4502-1

